

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**

ODAIR JOSÉ VARGAS

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA:
Uma abordagem discursiva**

**CÁCERES
2015**

ODAIR JOSÉ VARGAS

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA:

Uma abordagem discursiva

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. Maristela Cury Sarian.

CÁCERES
2015

Vargas, Odair José

Práticas de leitura na escola: uma abordagem discursiva./Odair José Vargas.
Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
142f.

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

1. Análise de discurso. 2. Prática docente. 3. Livro didático. 4. Leitura na escola. I. Título.

CDU: 81'42

ODAIR JOSÉ VARGAS

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

BANCA EXAMINADORA



Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)



Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)



Dr. Marcos Aurélio Barbai (UNICAMP)

APROVADO EM 17/08/2015

À minha família: o que tenho de mais precioso.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, que me permitiu viver com saúde para alcançar mais um objetivo em minha vida;

À professora *Maristela Cury Sarian*, pela dedicação, atenção, carinho e pelas orientações que foram fundamentais para construção deste trabalho; minha admiração e minha gratidão;

À minha esposa, *Ogleice Lorraine Gonçalves Paes Vargas*, que soube ser compreensiva e dedicada nos momentos em que minha ausência se fez necessária;

À minha filha *Pietra Paes Crestani Vargas*, que com um simples sorriso me traz a paz, o equilíbrio e faz minha vida ter um sentido que não sei explicar;

À minha mãe *Salete Crestani Vargas*, meu exemplo de vida;

À toda *minha família*, que sempre me deu amor; me encorajou, amparou e deu forças para enfrentar esse desafio;

Aos meus amigos, pessoas especiais, que escolhi para compartilhar minhas angústias e minhas alegrias;

Às professoras *Vera Regina* e *Nilce Maria*, pelas contribuições quando do exame de qualificação do projeto;

Aos componentes da banca examinadora desta dissertação, Marcos Aurélio Barbai e Nilce Maria da Silva, o meu agradecimento;

Aos colegas do *PROFLETRAS*, sempre amáveis e prontos a ajudar uns aos outros;

À *Prefeitura Municipal de Conquista D'Oeste* e ao *Governo do Estado de Mato Grosso*, pelo afastamento concedido;

À *CAPES*, pela bolsa de estudos;

Aos *alunos do 9º ano*, por terem se tornado parceiros para além desse projeto;

Aos colegas de trabalho, professores *Ricardo Oliveira*, *Vilma Abreu*, *Jovina Pedrosa* e *Rilane Silva*, pelo envolvimento e empenho voluntário em nosso grupo de estudos;

À *Escola Estadual Conquista D'Oeste*, pelo apoio prestado.

Todo discurso traz também a possibilidade de uma mudança, de uma reestruturação nas redes de filiação histórica, os sentidos lidos sempre podem ser outros. É aí que intervêm o trabalho de interpretação, de tratamento dos textos e as teorias de leitura.

(Eni Orlandi, *A Leitura e os Leitores*)

RESUMO

O presente trabalho filia-se à concepção teórica da Análise de Discurso, perspectiva por meio da qual buscamos compreender como se dão as práticas de leitura no ambiente escolar e na qual propomos uma intervenção pedagógica, realizada na Escola Estadual Conquista D'Oeste. Iniciamos a dissertação apresentando aspectos relacionados ao município de Conquista D'Oeste, desde seus primeiros habitantes, passando pela invasão das terras, pela criação da Vila, emancipação política, fundação do município até os dias atuais. Em seguida, demos visibilidade à escola onde foi desenvolvido o projeto. Destacamos, além de seu percurso histórico, a clientela atendida, os recursos humanos, os materiais e a estrutura física disponíveis. Com essa apresentação, colocamos em evidência as condições de produção existentes para o desenvolvimento de nossa intervenção. Na sequência de nossa escrita, tratamos do caminho profissional e acadêmico que percorremos até nossa filiação a Análise de Discurso. Fizemos também uma reflexão sobre a concepção de leitura discursivizada no ambiente escolar, relacionando-a aos pressupostos teóricos e metodológicos que a AD propõe. No capítulo III, expusemos os motivos pelos quais decidimos utilizar o livro didático em nosso projeto; ressaltamos o fato de termos visto a necessidade de ressignificar seu uso, tanto no processo de realização de nossa proposta de intervenção, bem como em outras práticas pedagógicas a serem realizadas na escola, condição que implicaria em um trabalho de transformação em nosso trabalho de professor, ação que vislumbramos ser possível durante as discussões realizadas por um grupo de professores formado, como parte do projeto, para estudar acerca do tema. Ao final de nosso trabalho, relatamos como se deu nossa proposta de intervenção, na qual selecionamos alguns textos do livro didático, acrescentamos outros que não estavam presentes nesse instrumento de ensino, procurando estabelecer uma relação entre diferentes materialidades significantes como jornais, vídeos, leis, entrevistas, cartuns, palestras, com a finalidade de problematizar a discursividade dessas diferentes materialidades e criar conduções para que o aluno pudesse produzir conhecimento a partir dessa problematização. Destacamos, ainda, tanto as dificuldades encontradas para colocar em prática aquilo que havia sido planejado, quanto o que se produziu por meio dessa prática. Mostramos, com esse trabalho,

que é possível “transformar” o conhecimento apropriado teoricamente e, assim, ressignificar as práticas de leitura na escola.

Palavras-chave: análise de discurso; leitura; escola; livro didático; prática docente.

ABSTRACT

This study, affiliated to the theoretical framework of the Discourse Analysis, seeks to comprehend reading practices in the school environment and proposes a pedagogical intervention carried out at Escola Estadual Conquista D'Oeste. We begin the dissertation by presenting the aspects related to the municipality of Conquista D'Oeste, from town's first inhabitants to the land invasion episode, the creation of the village, the political emancipation, and the foundation of the municipality to the present day. We then focus on the school where the project was developed. In addition to the school's history, we highlight the students served, the human resources, the available materials and physical structure. From this introduction, we make evident the existing production conditions for the development of our intervention. Subsequently, we discuss the professional and academic path taken until our affiliation to the framework of Discourse Analysis. We have also reflected on the conception of reading discoursivized in the school environment, relating it to the theoretical and methodological assumptions proposed by the Discourse Analysis. In Chapter III, we present the reasons for our decision to use the textbook in our project; we highlight the fact that we saw the need of resignifying its use, both in the process of intervention proposal and in other pedagogical practices to be developed at the school, a condition that would imply a transformation in our work as a teacher and that we envisioned it as possible during discussions held in groups of teachers formed to study the topic as part of the project. At the end of our work, we report how our proposal of intervention took place and we underscore the difficulties found to put in practice what had been planned and what we were able to accomplish through this practice. In this work we show that it is possible to 'transform' knowledge theoretically appropriated and, thus, resignify reading practices at school.

Keywords: Discourse analysis; reading; school; textbook; teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		11
CAPÍTULO I	Escola: Percurso histórico	15
1.1	Conquista D'Oeste: aspectos geográficos	15
1.2	Origem e formação do município	15
1.2.1	História	15
1.2.2	Histórico a partir do processo de emancipação	16
1.3	Educação no município de Conquista D'Oeste	18
1.3.1	Ensino Fundamental: um caso à parte	20
1.4	Escola Estadual Conquista D'Oeste	20
1.4.1	Aspectos gerais	20
1.4.2	História da EE Conquista D'Oeste	21
1.4.3	Estrutura física	21
1.4.4	Recursos humanos	22
1.4.5	Clientela	22
1.5	Por que o 9º ano?	23
CAPÍTULO II	Um olhar discursivo para as práticas de leitura na escola	24
2.1	Os percursos acadêmico e profissional – atravessamentos na formação ideológica do sujeito-professor	24
2.2	A escola: “seus” leitores e “suas” leituras	26
2.3	O meu processo de apropriação teórica	30
2.4	Um modo diferente de “ver” leitura no ambiente escolar	31
CAPÍTULO III	Na prática, a teoria não “precisa” ser “outra”	35
3.1	O grupo de estudos	35
3.2	Práticas de leitura no ambiente escolar – ressignificar é preciso	43
3.2.1	O livro didático	43
3.2.2	O processo de escolha do livro	44
3.2.3	Apresentação geral do livro	45
3.3	O ponto de partida	57
3.3.1	Leitura ou decodificação?	58
3.4	Relato da intervenção	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS		107
REFERÊNCIAS		113
ANEXOS		116

INTRODUÇÃO

Apresentamos, nesta dissertação, um trabalho de intervenção pedagógica realizado na Escola Estadual Conquista D'Oeste, município de Conquista D'Oeste, pequena cidade localizada no Sudoeste do estado de Mato Grosso.

O projeto é “fruto” dos estudos realizados no curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, e está inscrito na Análise de Discurso, tendo como principais referenciais teóricos os ensinamentos de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e seus discípulos no Brasil, teoria na qual filiamos nosso trabalho por acreditar que “nela” encontraríamos o suporte teórico necessário para construção de uma proposta capaz de ressignificar as práticas de leitura no ambiente escolar.

A partir desse movimento teórico, apresentamos a possibilidade de “ver” a leitura no ambiente escolar de uma maneira “diferente”. Essa “maneira diferente” por estar ancorada na perspectiva discursiva, não entende a linguagem como “completa” em si, pelo contrário, a AD entende que a linguagem é incompleta, sujeita ao equívoco, pois, para essa perspectiva, toda leitura é – ou deveria ser – produzida considerando suas condições de produção e a história de leitura de cada sujeito leitor, o que possibilita que sejam atribuídos sentidos “outros” para os mesmos textos, descartando, dessa forma, a noção de sentido e de saber “único”, “fixo”, inquestionável, pretendido pelos órgãos governamentais responsáveis pelas avaliações de aprendizagem dos alunos, adotados como “modelos” pelas instituições escolares.

Filiamos nosso projeto à AD, mesmo sabendo que enfrentaríamos “todas as dificuldades de alguém que se propõe a entrar numa linha que não transita” (SARIAN, 2012, p.2); mesmo assim persistimos, pois logo nos primeiros contatos com esse referencial teórico já fomos fortemente “afetados” por ele.

Então, sabendo das dificuldades a serem superadas, iniciamos o processo de pesquisa sob a orientação da professora Dra. Maristela Cury Sarian, pessoa que me “conduziu” pelos trilhos da AD. Foram muitas leituras e conversas, que finalmente desembocaram na concretização deste trabalho, que teve seu processo de construção iniciado no primeiro semestre de 2014, quando escrevemos o projeto inicial, submetido à banca no mês de agosto daquele ano. Participaram da banca,

além de minha orientadora, as professoras Nilce Maria e Vera Regina. Naquele dia, a professora Nilce Maria nos sugeriu considerar o livro didático como “ferramenta” de nossa intervenção, uma vez que ele está presente em nosso cotidiano escolar, sugestão que mudou o percurso que tínhamos “pensado” na origem do projeto.

Acatamos a sugestão e em virtude dessa “mudança”, vimos a necessidade de reiniciar nosso processo de pesquisa, pois precisaríamos formatar uma intervenção que alinhasse os preceitos da AD com a proposta de leitura apresentada pelo livro didático. Para tanto, fizemos novas leituras e relemos outras, a fim de nos apropriarmos melhor daquilo que considerávamos importante para alcançarmos com êxito nosso objetivo. Após essa nova fase de estudos, reconstruímos o projeto, fizemos o planejamento das atividades, executamos a intervenção, trabalho que resultou e será apresentado nessa dissertação em três capítulos.

No primeiro capítulo, fizemos um histórico do município de Conquista D’Oeste; discorremos sobre seus primeiros habitantes, os índios das etnias Nhambikwaras e Paresis, passando pela invasão das terras, criação da vila, emancipação política e criação do município, até os dias atuais. Tratamos também das condições climáticas, geográficas, culturais, educacionais e socioeconômicas locais. Neste capítulo, apresentamos os caminhos percorridos desde a criação da primeira escola municipal, passando pela criação das escolas indígenas, da Escola Estadual e das escolas municipais, antes e depois da emancipação.

Considerando que a intervenção foi realizada na EE Conquista D’Oeste, tratamos de apresentar, ainda neste capítulo, a história da escola; a estrutura física e tecnológica; os dados sobre os recursos humanos e a clientela atendida. Enfim, todas as condições de produção em que a proposta foi desenvolvida.

Iniciamos o Capítulo II fazendo abordagem do nosso trajeto de educador, desde a formação inicial até a chegada ao mestrado e a conseqüente filiação à Análise de Discurso. Em seguida, fizemos uma reflexão sobre “o que” é uma boa leitura; “quem” é o bom leitor para escola e como a leitura tem sido tratada no ambiente escolar. Observamos, nesse percurso, que a perspectiva norteadora das práticas de leitura na instituição “escola” está ancorada apenas em questões de conteúdo, tendo em vista que se preocupam em instrumentalizar o aluno a “localizar”, “retirar”, informações dos textos lidos, legitimando, dessa maneira, o sentido de que o bom leitor é aquele capaz de realizar tais atividades. Mostramos

que essa concepção, a nosso ver, é equivocada, pois se sustenta em uma suposta transparência da linguagem, pela qual o texto limita-se a si mesmo e toda a interpretação deve ater-se ao que nele está explicitamente escrito, sem considerar a historicidade em que o texto, o autor e o leitor estão envolvidos.

O capítulo III dessa dissertação foi dedicado à apresentação do relato de nosso trabalho na prática, no chamado “chão” da escola. Iniciamos o trabalho com a apresentação da proposta aos gestores da escola e, em seguida, formamos um grupo de estudos composto por professores da EE Conquista D’Oeste. Formamos o grupo por entender que para proporcionar uma “transformação”, seria necessário um trabalho coletivo; vimos a necessidade de “apresentar” a AD aos colegas, para que juntos pudéssemos construir um novo sentido no que diz respeito à leitura na escola. Foram vários encontros, nos quais fizemos muitas leituras e discussões que nos possibilitaram “amadurecer” os ensinamentos discursivos, o que nos proporcionou viver a ruptura com aqueles conceitos conteudísticos cristalizados ao longo do tempo.

Em seguida, apresentamos o livro didático, fizemos uma reflexão sobre o processo de escolha e por fim tratamos da proposta de leitura nele apresentada, na qual pudemos observar que o referido instrumento de ensino tornava real, concretizava a prática de leitura em uma perspectiva estritamente formal, de decodificação de conteúdos. Colocamos em evidência, então, que para utilizar aquele livro em nossa intervenção, seria necessário que passasse por um processo de ressignificação. Ação esta que realizamos quando do planejamento das atividades da intervenção, que serão relatadas a seguir.

Após essa análise, nosso texto apresenta um relato do “que” e “como” foi nossa intervenção em sala, com os alunos. Relatamos, passo a passo, nossa proposta de intervenção pedagógica, trazendo à tona as ações realizadas com a finalidade de ressignificar as práticas de leitura propostas pelo livro didático, as dificuldades encontradas, a participação dos alunos e de pessoas de fora do ambiente escolar; o que deu certo, o que não deu, de acordo com o que havia sido planejado. Falamos das condições reais que tínhamos para o uso das novas tecnologias, fazendo um paralelo com o que o Governo diz ter à disposição dos professores e vimos que aquilo que se diz está muito distante do que se encontra na prática.

Finalizamos o capítulo mostrando que é possível “mudar” a maneira de trabalhar a leitura no ambiente escolar, mas, para tanto, é preciso, antes de qualquer outra coisa, que passemos por uma “transformação”, para que nossas práticas pedagógicas sejam capazes de ressignificar nosso trabalho e a maneira como utilizamos os recursos físicos, humanos, materiais e tecnológicos que estão disponíveis nas instituições e fora delas. Em outras palavras, o que estamos dizendo é que o professor precisa saber “lidar” com as condições de produção em que seu trabalho emerge; as existentes e aquelas que ele pode “produzir” com seu trabalho.

CAPÍTULO I

ESCOLA: PERCURSO HISTÓRICO

1.1 Conquista D'Oeste: aspectos geográficos

Está localizada na região Sudoeste do Estado, limitando-se ao Norte com Campos de Júlio, ao Sul com Pontes e Lacerda, a leste com Tangará da Serra e ao oeste com Nova Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade. Distante da capital do Estado a, aproximadamente 540 km, possui extensão territorial de 2.672,207 Km², densidade demográfica de 1,27 habitante por Km² e as seguintes Coordenadas – 15° 13' 52" latitude sul, 59° 20' 28".

No relevo de Conquista D'Oeste, está parte da Chapada dos Parecis e do Planalto Residual Guaporé. O município pertence à grande Bacia do Amazonas. Como afluentes do Guaporé, temos o Rio Galera, córrego banhado e Ribeirão Seixas. Como afluente do Rio Juruena, temos Rio Juína e Securi. O clima é tropical-quente e subúmido com 4 meses de seca, de junho a setembro. Precipitação anual de 1.500 mm, com intensidade máxima de chuvas em dezembro, janeiro e fevereiro. Temperatura média 24° C, maior 38° C e menor 0° C.

Conquista D'Oeste possui uma população denominada "conquistense d' oeste", estimada em 3.673 habitantes, que estão distribuídos em uma área territorial de 2.672,207 km², resultando em uma densidade demográfica de 1,27 hab/km².

1.2 Origem e formação do município

1.2.1 História

De acordo com relatos dos moradores mais antigos da cidade e documentos disponíveis no arquivo da prefeitura municipal, podemos afirmar que a história do município de Conquista D'Oeste começa a ser construída muito antes de sua emancipação política e origina-se em seus primeiros habitantes, que são os índios Nhambiqwaras e Paresis. Ao longo dos anos, estes índios vêm sofrendo um

processo de dizimação e de aculturação. Ainda assim, resistem e mantêm uma vida organizada na região do Sararé e na Serra dos Parecis.

Em 1985, um grupo de agricultores invadiu uma parte da fazenda Conquista, ocupando uma grande área e, apesar das ameaças por parte do fazendeiro, que pretendia reaver as terras e expulsar os invasores, eles resistiram, permaneceram no local, conseguindo o direito a posse da terra, com apoio do então Deputado José Lacerda, no ano de 1986.

Após ter conseguido o direito de posse, o grupo de agricultores, em reunião, decidiu criar uma vila e, por considerarem que a fazenda invadida foi uma conquista, optaram por manter o nome desta vila, o mesmo nome da fazenda. Imediatamente, um dos integrantes do grupo teve a ideia de ampliar o nome para **Conquista D'Oeste**. O termo D' Oeste localiza, geograficamente, o ponto em que está assentado o território municipal. Este nome, "Conquista D' Oeste", passou a representar o ideal de um povo, que conquistou, bravamente, o espaço que ocupa, com muito, suor e dedicação, ao futuro do lugar.

De acordo com a Lei 7233, de 28 de dezembro de 1999, cria-se o Município de Conquista D'Oeste, situado à margem direita da BR 174, Km 312, sentido Cuiabá/Porto Velho. Sua primeira gestão vai do período de 01 de janeiro de 2001 a 31 de dezembro de 2004.

1.2.2 Histórico a partir do processo de emancipação

A Lei Estadual nº 7.233, de 28 de dezembro de 1999, de autoria do deputado José Riva, criou o município de Conquista D' Oeste, com território desmembrado do município de Pontes e Lacerda. O núcleo que deu origem ao atual município desenvolveu-se numa região distante 90 km do município-mãe, Pontes e Lacerda.

No processo de emancipação política e administrativa de Conquista D' Oeste, a própria prefeitura de Pontes e Lacerda se empenhou, no sentido de auxiliar no desmembramento do seu antigo distrito, já que aquele município possuía uma extensão territorial muito grande, fato que dificultava muito a manutenção mínima das necessidades básicas da população de todos os distritos, devido às grandes distâncias existentes entre eles.

O processo de emancipação começou a ser concretizado assim que os moradores de Conquista D'Oeste fizeram um abaixo assinado, no qual 100% dos participantes manifestaram-se favoráveis à emancipação, e entregaram o pedido ao então Deputado Estadual José Riva, que atendendo ao apelo dos “conquistenses”, demonstrou seu apoio à realização de uma consulta plebiscitária. O mesmo procedimento veio do prefeito municipal de Pontes e Lacerda, senhor Décio Cipriano Maniçoba, e do vereador Presidente da Câmara do município, senhor Francisco Martins de Souza Filho.

Figura 01: Cópia do pedido entregue pelos moradores ao Presidente da Assembleia Legislativa de Mato Grosso.

EXCELENTÍSSIMO SENHOR PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO - DEPUTADO JOSÉ RIVA.

PEDIDO DE EMANCIPAÇÃO
CONQUISTA D' OESTE / PONTES E LACERDA

NOS, abaixo- assinados, moradores e eleitores da comunidade Conquista D'Oeste , município de Pontes e Lacerda, Estado de Mato Grosso, encaminhamos a Vossa Excelência a presente REPRESENTAÇÃO para ser apresentado o PROJETO DE LEI DE EMANCIPAÇÃO POLITICO-ADMINISTRATIVA do futuro município de CONQUISTA D'OESTE.

CONQUISTA D'OESTE- MT, em 01 de outubro de 1.999.

A COMUNIDADE .

[Handwritten signatures]

Cartório do 2º. Ofício
Nasrão J. Cayres
TABUADO
Pontes e Lacerda - MT.

Reconheço por semelhança a firma (a) supra de: Walmir Góes, - Helio José Garcia Mendes e Miguel Antonio dos Santos. Em test. da verdade P. e Lacerda-MT 19 de 10 de 1999

Nasrão Joaquim Cayres
TABUADO DO 2º. OFÍCIO
PONTES E LACERDA - MT

CARTÓRIO DO 2º. OFÍCIO
AUTENTICAÇÃO
Certifico e dou Fé que a presente fotocópia confere com o original a mim apresentado em test. da verdade P. Lacerda-MT 19/10/99

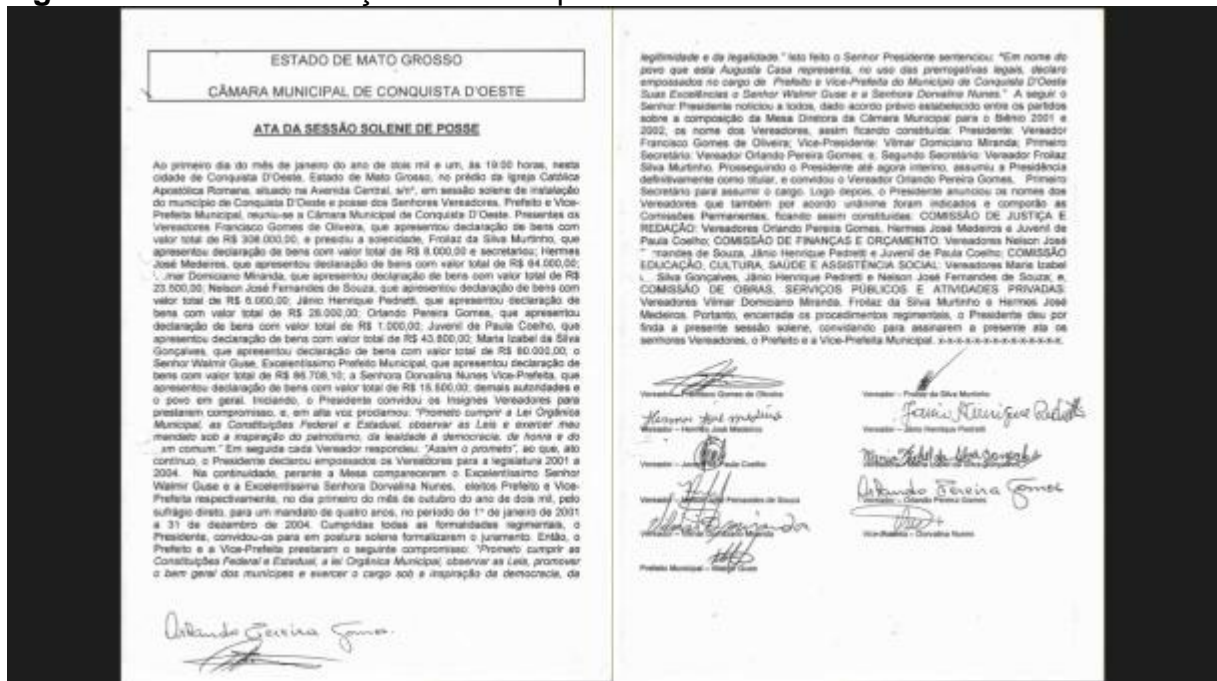
Nasrão Joaquim Cayres
TABUADO DO 2º. OFÍCIO
PONTES E LACERDA - MT

Fonte: Arquivo da prefeitura municipal.

Seguindo a orientação da Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, o plebiscito foi realizado, tendo como resultado a aprovação popular pela emancipação.

As primeiras eleições municipais ocorreram em três de outubro de 2000; foi escolhido para comandar o executivo o sr. Walmir Guse, um benemérito do lugar. A instalação do município se deu em 1º de janeiro de 2001, com a posse dos eleitos.

Figura 02: Ata de instalação do município.



Fonte: Arquivo da Câmara Municipal.

1.3 Educação no município de Conquista D'Oeste

Com a chegada das famílias, para ocupação das áreas, os filhos precisavam de escola e, de acordo com a professora Dorvalina Nunes, “as perspectivas dos moradores eram grandes, pois a comunidade estava iniciando seus primeiros passos¹”. As crianças necessitavam de escola e essa senhora, que tinha como objetivo lecionar, logo obteve o apoio dos pais, que se reuniram, em mutirões, para a construção de dois barracos, que seriam utilizados como salas de aula, garantindo para os filhos o direito à educação. Assim surgiram as primeiras professoras de

¹ Relato de trecho de conversa informal realizada com a professora Dorvalina, que atualmente trabalha como auditora de contas do município.

Conquista D'Oeste, Dorvalina Nunes, que lecionava em uma escola, e em outra, trabalhava a professora Maria José da Silva Carvalho.

De 1987 a 1991, as salas de aula eram vinculadas à Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda; de 1991 a 1992, eram salas anexas da Escola Estadual São José de Pontes e Lacerda.

Em 1993 foi criada a Escola Estadual "Conquista D'Oeste, "pelo Decreto nº 3.167/93, publicado no Diário Oficial de 13/07/1993". Teve seu funcionamento autorizado pela Resolução nº 076/1994, atuando em três períodos: matutino, vespertino e noturno e com as modalidades da Educação Básica: Fundamental, Médio e EJA. Em dezembro de 2005, cria-se, por meio da Lei Municipal nº 205/2005, a Escola Municipal Linda Wagner Guse, destinada ao ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, com início da sua atividade em 2006, credenciada pela Portaria 100/2008 do CEE/MT, publicada no DO de 23/04/2008 e autorizada pela Resolução 175/2008 DO de 23/04/2008.

Como em outros municípios de nossa região, Conquista D'Oeste possui uma grande extensão territorial, em terras indígenas. Assim, as ações governamentais passam a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas tenham acesso ao processo educacional formal, fazendo a inserção e enraizamento da diversidade sociocultural desses povos nas políticas e ações educacionais, que se consolidaram com a criação de escolas nas áreas indígenas, sendo:

- Escola Municipal Primeiro Grau "Sará", que foi criada, antes da emancipação de Conquista D'Oeste, ainda pelo município de Pontes e Lacerda, por meio da Lei 322/96, Pontes e Lacerda em 15/10/1996;
- Escola Municipal "Jijiholiwina", criada pelo Decreto nº275/1994, de 21/06/1994, também criada pela Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda;
- Escola Municipal Hanawina, Decreto nº 256/2007, Prefeitura Municipal de Conquista D'Oeste, em 02 de abril de 2007;
- Escola Municipal Indígena Walokayesu, criada por meio da Lei Municipal 255/2007, em 02 de abril de 2007.

1.3.1 Ensino Fundamental: um caso à parte

O Ensino Fundamental em Conquista D'Oeste é oferecido em regime de colaboração com o Estado, dessa forma, os alunos iniciam seus estudos na rede municipal, na qual permanecem do primeiro ao sexto ano. Concluída essa etapa, são transferidos para a rede estadual, onde permanecerão até o nono ano.

Tal situação ocorre pois, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, foram construídas propostas educacionais para o ensino fundamental, com o objetivo de superar a escola seriada, norteando a organização escolar por ciclos de aprendizagem, de duração trienal, com duração total de nove anos.

Com o compartilhamento entre as redes, coube à escola estadual os 03 últimos anos do Ensino fundamental, ou seja, o 3º Ciclo (7º 8º e 9º ano) e, para rede municipal, os 06 primeiros (1º ao 6º ano).

1.4 Escola Estadual Conquista D'Oeste

1.4.1 Aspectos Gerais

A Escola Estadual Conquista D'Oeste foi criada pelo Decreto nº 3.167/93, publicado no Diário Oficial de 13/07/1993. Está localizada na Rua das Jabuticabeiras, s/nº, na área central do município de Conquista D'Oeste, Estado de Mato Grosso.

Esta escola teve seu funcionamento autorizado pela Resolução nº 076/1994. Atua em três períodos: matutino, vespertino e noturno, atendendo à educação básica nas modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Seguindo orientação da Secretaria de Estado de Educação, o Ensino Fundamental, regular, está organizado por ciclos de formação humana, e atende em função dos tempos de formação da infância, da pré-adolescência e da adolescência, ministrado aos alunos com observância regular da relação idade/fase/ano, correspondentes às temporalidades da formação, sendo que a instituição atende ao terceiro ciclo, período da adolescência, com duração de 3 anos.

O Ensino Médio está organizado em três séries, distribuídas entre os períodos: matutino, vespertino e noturno.

A Educação de Jovens e Adultos EJA, que foi autorizada por da Resolução do CEE nº. 089/96, é atendida pela escola, de acordo com a legislação vigente, e tem seu curso oferecido de forma presencial, distribuídos nos períodos vespertino e noturno, com Ensino Fundamental, 2º segmento, com 1º ano (5º e 6º) e 2º Ano (7º e 8º).

1.4.2 História da EE Conquista D'Oeste

A criação da Escola Estadual Conquista D'Oeste precede, até mesmo, ao processo de criação do Distrito. Esta teve seu embrião desenvolvido em um “barraquinho” de palha, onde é a atual delegacia.

As primeiras salas de aulas construídas de alvenaria foi em 1990, local em que funcionavam a 5ª e 6ª séries; pertenciam ao município de Pontes e Lacerda até o ano de 1992, quando iniciou-se o processo de constituição da escola, que foi criada e legalmente instituída através do Decreto 3.167 de 13/07/1993, como uma Unidade Escolar no município de Pontes e Lacerda, Distrito de Conquista D'Oeste, recebendo a denominação de ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU 'CONQUISTA D'OESTE'. Elevada a Nível de 2º Grau por intermédio do Decreto 5.436, de 20/12/1994, publicado no DO de 20/12/1994, página 02, passa a ser denominada de ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS “CONQUISTA D'OESTE”.

1.4.3 Estrutura física

A Escola Estadual Conquista D'Oeste apresenta, hoje, uma estrutura composta por 11 salas de aula, 01 sala de direção, 01 secretaria escolar, 01 sala para biblioteca, 01 laboratório, 01 sala de Vídeo, 01 sala de coordenação, 01 sala de professores e 01 Sala de Leitura, 01 cantina, 01 cozinha acompanhada de um amplo refeitório, um espaço para almoxarifado. A escola conta, ainda, com um espaço aberto, pátio, de ótimo tamanho, além de uma quadra coberta com arquibancada.

Com exceção das salas de aula, quadra de esportes e cozinha, todas as outras dependências da escola são climatizadas, garantindo maior conforto aos seus usuários.

Figura 03: Montagem com fotos da estrutura física da escola.



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

1.4.4 Recursos humanos

O corpo docente, efetivo, da Escola Estadual Conquista D'Oeste, é composto por professores habilitados e atuando em suas áreas de formação. As aulas são atribuídas a partir de rigorosa contagem de pontos normatizada pela Secretaria de Estado de Educação. Os professores contratados temporariamente, chamados de “interinos”, em sua maioria, não atuam nas áreas de formação, apesar de todos terem suas aulas atribuídas de acordo com regulamentação oficial.

1.4.5 Clientela

A Escola Estadual Conquista D'Oeste atende a uma clientela de aproximadamente 397 alunos, que estão distribuídos em 18 turmas, totalizando uma média de 22 alunos por turma, estudando nos três turnos de funcionamento da instituição, nas modalidades Ensino Fundamental 33,75%, EJA 10,32% e Ensino Médio 55,93%.

Por ser a única escola no município que oferece estas modalidades, a instituição atende alunos de toda a área territorial, inclusive alunos indígenas e de

todas as classes sociais. No entanto, apesar dessa mescla, a grande maioria da clientela é composta por discentes provenientes de famílias de baixa renda.

Ainda no que se refere ao perfil do aluno atendido, observamos que, embora vivamos em um mundo totalmente urbano, a realidade de nossa escola se mostra um pouco diferente, pois a grande maioria da clientela é composta por estudantes oriundos das zonas rural e indígena, cerca de 60% deles, que, em virtude da distância, precisam passar horas por dia no transporte escolar para chegar até a escola. Os demais são advindos da zona urbana municipal.

1.5 Por que o 9º ano?

A turma do 9º ano é constituída por 23 alunos, os quais em sua grande maioria são moradores do município há muito tempo e estão estudando na escola desde a primeira fase do terceiro ciclo.

Conhecíamos a turma por termos trabalhado com eles em anos anteriores, mas não foi esse fato que preponderou na escolha, tampouco pesou o perfil dos alunos, pois o perfil de todas as turmas atendidas na escola é muito parecido, no que se refere às condições socioeconômicas, geográficas e culturais. Portanto, não foram esses os motivos pelos quais nos baseamos ao escolher a sala que iríamos desenvolver nosso projeto.

No início do ano, já sabíamos da necessidade de atender a uma exigência do PROFLETRAS, que determina a necessidade de desenvolver o trabalho em uma turma do Ensino Fundamental. Então, foi pelo fato de ter uma boa afinidade com a turma e por acreditar que poderíamos firmar com eles uma “parceria” para transformar as aulas de língua portuguesa, “ressignificando” o uso do livro didático, é que escolhemos esses alunos para desenvolver nossa proposta de intervenção.

CAPÍTULO II

UM OLHAR DISCURSIVO PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

2.1 Os percursos acadêmico e profissional – atravessamentos na formação ideológica do sujeito-professor

Após muitas leituras, releituras, reflexões e uma série de conflitos internos, iniciei este trabalho pela elaboração de um projeto de intervenção, no qual busquei apresentar uma proposta de ressignificação de minhas práticas pedagógicas, com o interesse pessoal de desconstruir algumas ideias, conceitos em mim cristalizados, ao longo de muitos anos. Devo dizer que concretizar esse objetivo, desde o início, tem se mostrado uma tarefa difícil, pois não é de uma hora para outra que conseguimos substituir aqueles conceitos que, como rocha, teimam em resistir, permanecer intactos e intocáveis em meio a tantas, e boas, novas informações. Mas, “se escrever, [e estudar] então, significa trabalhar sobre si mesmo, sobre a própria maneira de pensar e viver o mundo” (REVUZ, 2002, p.28), foi com esse propósito, de refletir, trabalhar e principalmente de melhorar o meu modo de pensar e viver o mundo que me lancei nesse projeto.

Professor, desde sempre me vi assim: ainda garoto, com 17 anos de idade, concluí o magistério no Colégio Cenecista C N E C de Irani – SC, curso que me deu um diploma, além, é claro, de algumas poucas coisas que me foram úteis na prática pedagógica, e me habilitou a ingressar na carreira do magistério. E ... fui. Comecei a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental na EE Conquista D'Oeste, em Conquista D'Oeste – MT, no ano de 1994, e logo percebi que nada seria como eu imaginava, era tudo diferente: aquela escola (estrutura), aqueles alunos, nada tinha de parecido com a escola imaginária para a qual eu havia sido “preparado” em meus anos de magistério. Entendi, então, que para alcançar êxito em minha tarefa de educador, precisava dispor de algo mais! Foi na esperança de encontrar o que faltava que, no ano de 1997, ingressei no curso de Letras na UNEMAT de Pontes e Lacerda – MT.

Foram quatro anos muito intensos, ao final dos quais recebi o título de Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e

respectivas literaturas. À medida que estudava na graduação, começava a trabalhar na área específica de linguagem, na mesma escola que havia começado minha carreira de professor, ministrando aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Logo após a conclusão do curso superior, entrei em uma pós-graduação *lato sensu*, oferecida por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e a Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, na cidade de Araputanga – MT, curso “Aquisição da linguagem oral e escrita”, que concluí no ano de 2003.

Foram muitos anos de caminhada, que inegavelmente trouxeram conhecimentos úteis para minha vida, mas não foram suficientes para me deixar seguro em relação a uma filiação teórica, qualquer que fosse.

Depois desse período de formação, fiquei vários anos, uma década, mais precisamente, afastado da Universidade, o que não quer dizer que não continuei a receber informações, contudo, restritas àquelas apresentadas nos cursos de formação continuada oferecidos pelos governos estadual e municipal. Foram dez anos submetidos à força institucional que, agora percebo, prega a ideologia dominante como ideal para a ação pedagógica, pois, conforme diz Eni Orlandi, “a educação é uma educação de classe, e a questão ‘De quem é a educação?’ podemos responder: é da classe dominante do sistema capitalista com suas finalidades” (ORLANDI, 2009, p.207). Foi um longo período andando às cegas, ou vendo aquilo que me permitiam ver, sem “desconfiar desse discurso que pretende a aproximação do conhecimento legítimo, o da classe dominante” (ORLANDI, 2001, p.93), tempo suficiente para enraizar-se em mim, entre outras coisas, o discurso pedagógico. O discurso pedagógico a que me refiro aqui é o apresentado por Solange Gallo, como o que “utiliza uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas” (GALLO, 1989, p.32).

Nessa perspectiva, podemos observar que a escola atual tem, ainda, se colocado como a transmissora do conhecimento legitimado por uma determinada classe social, como afirma Solange Gallo (1989, p.74):

Num certo sentido, podemos afirmar que a Escola atual não ultrapassou o século XVIII, enquanto transmissora de uma forma de conhecimento, embora esteja bastante atualizada enquanto transmissora de uma forma de ideologia dominante.

Embora tenha ficado, tanto tempo, exposto, exclusivamente, a esse discurso pedagógico, que reverbera apenas sentidos “únicos” e “autorizados”, resistia em mim a ideia de que poderia haver uma maneira diferente de se conceber as aulas, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura. Essa “resistência” é que me fez procurar novos conhecimentos sobre possíveis práticas de leitura na escola.

2.2 A Escola: “seus” leitores e “suas” leituras

Durante todos esses anos de prática pedagógica, muitas coisas me incomodaram, mas nada me inquietou mais do que a maneira como é tratada a leitura no ambiente escolar, pois é comum ouvir nos corredores, nas reuniões pedagógicas, enfim, em todas as instâncias da hierarquia escolar, de todos os sujeitos que fazem parte do processo, que o aluno não consegue aprender porque não lê e não lê porque não gosta, por conseguinte, não consegue desenvolver o hábito da leitura. Esse discurso vem, ao longo do tempo, se solidificando, tornando-se verdade inquestionável e norteando práticas pedagógicas com propostas que não se mostraram suficientes para melhorar a prática da leitura na escola. Como podemos ler em Orlandi (2008, p.30):

Esse pedagogismo que aí se mostra desvincula de seu contexto social as soluções para os problemas de ensino. Ou seja, decide-se que não se sabe ler e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa dita incapacidade generalizada, e que alguns até acreditam que seja inata, de que sofre o brasileiro (brasileiro não lê).

Formada essa imagem de aluno - o que não sabe, ou não quer ler porque não gosta e não consegue tirar proveito dessa atividade - é atribuída ao professor a tarefa de solucionar esse “problema”. Cabe a ele interferir no processo, a fim de fazer com que o aluno atinja metas e objetivos pré-fixados, que só podem ser

aqueles, não outros; isto porque o aprendiz passará por testes de aprendizagem², com o objetivo de verificar se tais metas e objetivos foram alcançados.

É a partir do resultado dessas avaliações que se apresenta um modelo de aluno que deve ser almejado pelo professor e pela escola: é bom aquele que consegue obter os resultados esperados nos exames propostos pelas políticas públicas, com sua ideologia, seus objetivos, que pressupõem a possibilidade de se metrificar a aprendizagem escolar a partir de atividades com respostas únicas e incontestáveis e, aquele que não se encaixa nesse padrão, que resiste, é desqualificado, apontado como mais um número nos dados de “fracasso” escolar, tido como quem não aprendeu, não domina o conhecimento necessário para ser aceito como um bom aluno/leitor.

Não estamos dizendo que as avaliações externas não têm utilidade, principalmente porque dão indícios aos gestores e aos professores da escola da realidade com a qual estão trabalhando; o que contestamos é a maneira como são concebidas essas avaliações, tendo em vista que pautar o trabalho com a leitura para atender ao que elas exigem tem contribuído para que, cada vez mais, as práticas de leituras na escola sejam conduzidas para uma concepção de treinamento de técnicas de respostas certas e únicas, o que, a nosso ver, cria uma atmosfera desfavorável à prática de produção de leitura na escola, uma vez que essa prática não reconhece a história de leituras dos alunos como legítima no processo de produção de sentidos.

Essa prática, legitimada ao longo do tempo, habita o imaginário e faz com que todos acreditem, inclusive os alunos, que, por alguma razão, eles não são capazes de aprender a língua que usam no seu dia a dia e forma-se então um outro padrão de aluno - o que não consegue aprender:

A qualificação de um ‘brasileiro padrão’ como aquele que não sabe o Bem-Dizer, isto é, estar na norma culta e dominar sua língua, ou ainda, em outras palavras, de um brasileiro que não conhece bem sua língua, é pois um elemento marcante de nosso imaginário. (PFEIFFER, 2002, p.13).

Tal situação vem se perpetuando e, conforme Orlandi (1998, p.113), “a instituição escolar não consegue ouvir sentidos estranhos aos seus” e, no que diz

² O teste de aprendizagem a que me refiro nesse caso é a Prova Brasil, ferramenta que o governo brasileiro adota como referência para medir a qualidade do ensino fundamental no país.

respeito à leitura, ainda tenta ensinar a ler de forma descontextualizada, preocupando-se apenas com conteúdos, sem levar em conta as condições de produção que trouxeram cada aluno até a escola.

Essa percepção limita o ensino da leitura ao seu caráter de “estrita aprendizagem formal” (ORLANDI, 2008, p.7), pois ao aluno não são oferecidas as condições para que faça uma leitura que saia da superficialidade, do conteúdo. De acordo Gallo (1990, p.27),

geralmente o que se tem é uma concepção de aluno-aprendiz (que assimila consciente e analiticamente o que lhe é apresentado) e a escrita como representando a oralidade praticada pelo aluno, onde a leitura é, então, decodificação do código escrito.

Essa abordagem conteudística, que se realiza na instituição escolar, tem como principal ferramenta para disseminar seus conceitos um velho conhecido: o livro didático. Este, ao mesmo tempo que apresenta um série de conteúdos que devem ser estudados em cada ano, traz também o como isso deve ser feito. E mais: todos eles apresentam, em suas atividades de leitura, modelos de respostas que devem ser consideradas como certas, subtraindo do professor e do aluno o direito à interpretação e desconsiderando a história de leitura dos mesmos, como se a linguagem fosse transparente, com sentido único, completo em si, desconsiderando que

a língua é a mediação necessária entre o homem e a realidade que o cerca, ela não é um sistema abstrato e está no mundo. Seu funcionamento, no processo de produção de sentidos, se dá em relação com a história e a ideologia. (BOLOGNINI, 2009, p.10).

Sedimenta-se, dessa maneira, a imagem do bom leitor que Pfeiffer (1995, p.75) assim define:

O bom leitor para a escola é aquele que classifica corretamente os textos literários em seus momentos (as correntes literárias); e que sabe ler, apesar da metaforização da literatura (em que não se trabalha com o sentido literal), o sentido único das palavras. Também no domínio da literatura, deve o aluno proceder uma leitura científica e se colocar no lugar do escrevente. A esse leitor cabe ficar atento à transmissão do saber literário enquanto imóvel e dotado de verdades inquestionáveis.

Ainda no que se refere ao livro didático, é necessário destacar que o professor, tanto quanto o aluno, são também privados de seu direito à interpretação, uma vez que cabe ao professor transmitir conhecimentos pré-estabelecidos, os quais lhe são autorizados pela escola e pelos próprios instrumentos de ensino. Para Lagazzi-Rodrigues (2010, p.97), “falar no impedimento à interpretação imposto pelo livro didático ao professor, e não só ao aluno, é fundamental!”. Com efeito, essa prática dificulta muito a produção de leitura no ambiente escolar, pois, ao tornar o professor uma ferramenta institucional de transmissão de conteúdos e sentidos ideologicamente determinados, reduz significativamente a qualidade do trabalho pedagógico.

Todo esse engessamento afasta cada vez mais professores e alunos das atividades relacionadas à leitura, pois, com esse cerceamento,

ler torna-se uma atividade ‘chata’, para professores e alunos, como eles mesmos mencionam, porque o deslize nunca pode acontecer, a história não é convocada, e a sensação de que também somos a-históricos, máquinas de repetição, tende a surgir para não mencionar a própria frustração de não se conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras. (BOLOGNINI, 2009, p.28).

É neste cenário, no qual nem professores, nem alunos encontram motivação para romper as barreiras historicamente impostas, que me lancei a compreender a leitura no ambiente escolar, com a finalidade de propor uma prática de intervenção sustentada na leitura na perspectiva discursiva, a partir do livro didático, por entender

que o papel do professor [...] [é], através de práticas de leitura [...] instaurar, na sala de aula, um processo de desconstrução do texto pelo sujeito-leitor; desconstrução que permite a produção de um novo texto, não necessariamente com os mesmos sentidos esperados pelo sujeito-autor. (CAZARIN, 2006, p.309).

Assumir o papel do professor, proposto por Cazarin, implica não apenas em entusiasmo; é indispensável dispor, e lançar mão, de recursos intelectuais, ou seja, conhecimento que possibilite e sustente essa prática. Entendendo assim é que

estudamos, e encontramos na Análise de Discurso, o aparato teórico necessário para orientar nossa intervenção.

2.3 O meu processo de apropriação teórica

Foram as condições, acima descritas, que me trouxeram ao Mestrado. Durante os estudos, encontrei a Análise de Discurso, uma teoria com a qual me identifiquei, pois despertou em mim a possibilidade de duvidar, questionar o que está posto e me fez acreditar que há como “não cair no discurso do Estado falido, descontrolado e portanto no ‘sem-jeitismo’”(PFEIFFER, 1995, p.131); que nós, professores de língua, apesar de todas as limitações impostas, “precisamos é sair dessa ilusão. [...] pois, como adverte Chauí (2014), por mais que tentemos inovar [...] estamos a serviço da sociedade de consumo (DIAS, 2014, p.55). Além disso, suscitou em mim, que se estamos interessados em desconstruir a imagem de alunos e professores como incapazes de produzir conhecimento, precisamos ressignificar nossas práticas e fortalecer os espaços de resistência, definidos por Claudia Pfeiffer (1995, p.31) como “movimento de resistência e de afirmação de identidade”, que se formam dentro das instituições escolares, pois “a transformação se dá na resistência, na construção de um lugar para se dizer na relação com um dizer legitimado, normatizado” (PFEIFFER, 2002, p.14).

A inscrição do meu trabalho à AD ficou ratificada, pois após ter contato com o que essa perspectiva teórica propõe, no que diz respeito à leitura no ambiente escolar, percebi que faço parte de um processo que necessita de mudanças, de uma transformação, que, à luz dessa teoria, poderia se realizar, pois ficou forte em mim a formulação de Orlandi (2008, p.82):

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

Senti-me seguro, nessa perspectiva teórica, pois ela me permite ir em busca dessa “transformação” sugerida pela autora, nos trabalhos da qual tenho me debruçado em meus estudos, por acreditar que tal “transformação” produzirá efeitos

positivos em minha prática em sala de aula. Esse sempre foi o objetivo: desconstruir o sedimentado e erguer sobre novos alicerces a minha posição-sujeito professor e, por consequência, a maneira como eu e também meus alunos passaremos a nos relacionar com as aulas de língua e com a leitura.

2.4 Um modo diferente de “ver” leitura no ambiente escolar

De acordo com os estudos realizados, ficou forte em mim que a perspectiva discursiva não entende como possível uma leitura com sentido único, que seja limitada à decodificação e a repetição formal de dados, a denominada leitura parafrástica, para a qual

em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. (ORLANDI, 2013, p.36).

Nos afetou, também, a afirmação, de Orlandi (2008, p.36) quando diz: “não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico, isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas”. Pois, segundo a autora (2008, p.7), para a AD, a “leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como ‘atribuição de sentidos’”. E os sentidos não devem ser homogêneos, padronizados, como querem as práticas institucionais. Pelo contrário, acreditamos que criadas as condições de produção necessárias para a produção de leitura, cada leitor irá atribuir sentidos ao texto de acordo com sua história de leituras e das relações intertextuais que conseguir estabelecer, o que lhe permitirá ver no texto respostas/sentidos diferentes daqueles propostos pelas ferramentas de ensino como verdadeiros e únicos, pois conseguirá problematizar as informações e estabelecer relações que lhe permitirão produzir leitura para além da simples decodificação ou da extração de dados dos textos lidos. Como afirma Orlandi (2004, p.138):

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que

o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/mundo e linguagem haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco.

Considerando, então, que na atividade da leitura haverá sempre espaço para o equívoco é que se entende a leitura como polissêmica, pois são possíveis, pela falha da língua, diferentes interpretações, de acordo com as “condições de produção”, assim definidas Orlandi:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E, se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2013, p.30).

Nessa perspectiva, são as condições de produção de cada prática de leitura e de cada sujeito-leitor que serão determinantes no modo como este sujeito se relacionará com o texto em questão, pois, como afirma Bolognini (2009, p. 20), “os sentidos de um texto mudam de acordo com quem lê, a partir da posição discursiva que ocupa”. Ou, nas palavras de Gallo (1989, p.83): “o sentido de um texto depende de quem escreve, de quem lê e nunca é igual”.

Além disso, é importante considerarmos que a língua não é fechada em si, ela permite deslizos. De acordo com Orlandi (1988, p.113), “a unidade do texto, para o leitor, é ‘fugaz’, isto porque “a unidade da leitura não abarca, pois, a completude textual; ela se faz em espaços discursivos em que estão em jogo a historicidade do texto e a do sujeito leitor” (NUNES, 1994, p.36). Isso nos permite entender que, para a perspectiva discursiva,

além da polissemia, também a incompletude é característica da linguagem. Os sentidos não estão completos nem são dados *a priori*. São sempre constituídos no momento da enunciação, dadas as suas condições de produção, abrangendo os sujeitos, a situação e também a memória sobre aquilo que já foi dito anteriormente. Diante disso os sentidos sempre podem ser outros, pois variam mediante as relações estabelecidas entre o sujeito, língua e a história. (BOLOGNINI, 2009, p.10).

Ancorada nessa noção de língua, a AD questiona o tipo de leitura proposta na escola atual, que pressupõe, na maioria das vezes, um leitor que “estuda” determinado texto buscando “ampliar sua capacidade de reconhecer as intenções do

enunciador” (MATO GROSSO, 2010, p.53), ou “inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto” (BRASIL, 1998, p.32), pois, “a partir da perspectiva da AD, não se concebe a leitura na relação de interação entre dois sujeitos intencionais” (NUNES, 1994, p.27). Mais do que isso, para a Análise de Discurso,

a leitura é em si um acontecimento em que a língua se transforma: as significações são abaladas; as relações entre as palavras, entre as frases, se modificam; os mesmos segmentos lidos novamente trazem novos sentidos. A noção de leitura supõe, pois, a ação do pensamento e os seus efeitos sobre a própria língua. (NUNES, 1994, p.16).

Concebida como um jogo, no qual há um movimento constante, que permite o deslize de sentidos e tendo em vista sua opacidade, nos parece claro que a leitura não pode ser ensinada na escola, por meio de um conjunto de técnicas, com o intuito de capacitar o aluno a extrair informações de um determinado texto. Orlandi (2008, p.86) nos ensina que “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”. Dessa forma, para que se produza leitura na escola,

seria interessante que tanto o professor quanto o aluno soubessem que a leitura não é uma questão de tudo ou nada. Mas, sobretudo o professor deve saber propor atividades que possibilitem formar alunos-leitores que saibam processar um texto e avaliar sua textualidade e coerência; que também saibam que não só é possível, mas necessário saber posicionar-se criticamente frente a um texto, ou seja, é preciso que saibam que um texto não é um “objeto sagrado” e que, por conseguinte, pode ser contestado. (INDURSKY, 2011, p.176).

É, então, nessa perspectiva de leitura como uma produção de sentidos que se realiza de forma polissêmica, possibilitando a heterogeneidade, pois não concebe a língua como transparente, na qual o “sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 1998, p.21), devido à historicidade e às condições de produção em que a leitura está sendo realizada e convencido por todos esses fatores, que a leitura “é possível de ser trabalhada (não ensinada)” (ORLANDI, 2008, p.8), que nos propusemos a trabalhar, com o objetivo de mobilizar os conhecimentos necessários para chegar à “transformação” almejada.

Desta forma, vimos urgência na necessidade de transformar a ação pedagógica, no sentido de não tentar “ensinar” o aluno a ler, como se ele não possuísse nenhum conhecimento, mas oferecer as condições necessárias para que consiga produzir uma leitura para além da mera codificação; que sejamos capazes de perceber que “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 2008, p.11); que tenhamos a sensibilidade necessária para compreender que o aluno é um sujeito historicamente constituído e sua relação com a leitura não se esgota na escola, uma vez que

todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte a compreensibilidade de cada leitor específico.” [e complementa]: “Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível. (ORLANDI, 2008, p.43).

Devemos, em síntese, rever nossa prática e percorrer esse trajeto, considerando a história de leitura dos alunos, propondo desafios a eles, de acordo com o que nos propõe Orlandi (2009, p.215):

Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que permita que o aluno trabalhe em sua própria história de leituras. Desafiar sua compreensão e ao mesmo tempo lhe fornecer as condições para que esse desafio seja assumido de ‘forma consequente’.

Dispostos a seguir os conhecimentos apropriados nos estudos; preocupados em “melhorar o desempenho” dos alunos no que diz respeito à produção de leitura; orientados pela perspectiva discursiva e acreditando que, seguindo a concepção de língua, de sujeito e de leitura proposta pela AD, poderíamos concretizar, em nossas aulas, aquilo que havíamos aprendido teoricamente, seguimos para execução de nossa proposta de intervenção.

CAPÍTULO III

NA PRÁTICA, A TEORIA NÃO “PRECISA” SER “OUTRA”

Para alcançarmos os objetivos previamente programados em nosso projeto de intervenção, compreendemos que seria necessário agir em duas frentes concomitantemente. Foi a partir desse entendimento que, além do trabalho a ser realizado com os alunos, foco central da proposta, criamos também um grupo de estudos, formado por professores da área de linguagem, no qual discutimos, tanto nos encontros presenciais, quanto nas leituras complementares sugeridas, várias questões relacionadas à leitura e à interpretação de texto.

Apresentaremos a seguir, separadamente, uma descrição das atividades realizadas em cada uma dessas frentes, como se deram na prática e quais os resultados obtidos após o encerramento dos trabalhos.

3.1 O grupo de estudos

Demos início ao trabalho apresentando a proposta aos professores e aos gestores da Escola. Nesse primeiro momento, fizemos uma descrição minuciosa do projeto que seria realizado objetivos, metodologia, conteúdo, filiação teórica, enfim, todas as informações que se faziam necessárias e úteis para aquele momento inicial.

Após ter o projeto devidamente apresentado e sua execução autorizada pelos representantes da instituição, fizemos o convite a todos para que participassem do grupo de estudos que seria então formado. De imediato, todos os presentes mostraram-se entusiasmados a comporem o grupo e a participarem das discussões.

A receptividade, e o interesse por eles demonstrados, em realizar essa tarefa, coletivamente, nos deixou muito felizes e esperançosos de conseguir envolver todos os professores da área de linguagem da escola. Tal esperança, no entanto, logo deu lugar a uma pequena frustração, pois devido à (sobre)carga de trabalho que nós, professores, assumimos, haja vista que, devido aos baixos salários praticados na educação básica da rede pública, muitas vezes acabamos nos sujeitando à carga

horária dobrada, a fim de garantir uma renda que seja capaz de oferecer as condições mínimas necessárias de uma vida digna às nossas famílias, foi impossível encontrar um horário capaz de atender a todas as particularidades dos participantes e, em virtude disso, nosso grupo foi reduzido, mesmo contra a nossa vontade.

Usamos o termo frustração, porque o excesso de obrigações, sejam elas consequência da carga horária dobrada, ou de outras atividades exigidas pela escola, culminaram em uma falta de tempo, que tornou inviável uma discussão mais ampla, com mais pessoas envolvidas, o que, a nosso ver, traria um impacto ainda maior nas práticas de leitura na nossa escola; ao contrário, tais condições caminharam na direção de favorecer que se solidifique cada vez mais uma “escola que não é considerada como instituição produtora, mas conservadora e transmissora do D. E.³” (GALLO, 1990, p.161).

Esse impasse inicial reforçou ainda mais a ideia de que, ao pensarmos em desenvolver algo novo na escola, é preciso “considerar também o professor como determinado pelas condições da prática escolar” (LAGAZZI – RODRIGUES, 2010, p.98). Essas condições, porém, não nos impediram de avançar nas discussões, em busca da melhor maneira de concretizar a formação do grupo de estudos e, após algum tempo dedicado a deliberações e a ouvir as possibilidades de cada um a respeito do melhor horário, chegamos a uma conclusão de que, se não atendeu a todos, ao menos tornou viável a participação da maioria. O grupo, então, ficou constituído por sete pessoas, sendo: duas coordenadoras pedagógicas, duas professoras de Língua Portuguesa, uma professora de Artes e um professor que atuava, além de Língua Portuguesa, em várias outras disciplinas, e por mim, que tinha a atribuição de coordenar as atividades a serem realizadas.

No primeiro encontro com o grupo, promovemos uma roda de conversa acerca do tema leitura, que seria objeto principal de nossos estudos. Nessa oportunidade, cada um dos componentes pôde relatar sua posição teórica sobre o assunto e suas experiências com o tema; além disso, expressamos nossa opinião sobre como se encontra a prática da leitura no ambiente escolar, e porque tal prática acontece.

³ D.E. – Discurso da Escrita, apresentado por Solage Gallo como “sendo aquele cujo efeito é de ‘fechamento’, de finalização. O sentido mais ou menos unívoco, sem ambigüidade” (GALLO, 1990, p. 159).

As conversas desse dia resumiram-se àquelas ideias do senso comum, que habitam nosso imaginário, as de que o aluno não gosta de ler, não se interessa pela leitura, não se concentra para essa atividade e, quando o faz, não consegue entender o que lê, ou seja, segundo os relatos, o aluno atual não apresenta as características mínimas necessárias para ser considerado um bom leitor, formando assim uma imagem muito negativa do aluno/leitor, pelo fato de ele não conseguir atingir os objetivos propostos pela escola. Vimos que os professores fizeram essas colocações de maneira intuitiva, sem perceber que estavam apenas repetindo, legitimando um discurso, que há algum tempo tem sido considerado como verdadeiro, sem nenhuma problematização a respeito. Essa repetição baseia-se apenas na concepção de que há uma leitura e um leitor ideais, capazes de alcançar determinados objetivos, nos quais se valoriza a quantidade em detrimento à qualidade, como afirma Eni Orlandi, ao fazer uma reflexão sobre esse perfil de leitor ideal para a escola:

Por seu lado, na escola, há interdição à interpretação seja por proibição seja porque já há um lugar destinado para o intérprete. Em relação às condições sócio-históricas da leitura, há um perfil de leitor ideal, que é o leitor empresarial, o que domina a quantidade, e que tem uma leitura linear, superficial, de 'aparência'. (ORLANDI, 1998, p.23).

Como a maioria dos estudantes não consegue atingir tais objetivos, são tidos como maus alunos. Interessante observar que tomamos esse discurso como verdade inquestionável, sem nos darmos conta de que a escola, através do trabalho dos professores, é que precisa discutir a relação aluno/leitura e ressignificar sua prática no ambiente escolar, com a finalidade de não mais impor o que é classificado como escolarização, conforme Orlandi (2008, p.33):

O que temos visto é a escalada cada vez maior da 'escolarização' a todos os níveis de reflexão, reduzindo-se assim a vida intelectual a meros programas curriculares em que a preocupação maior está em parecer 'crítica'. Dessa forma, o que se visa na realidade é cumprir compromissos burocráticos: horas-aulas, créditos, e até mesmo incluir disciplinas modernas em cursos básicos, para mostrar como se "envidam esforços no atendimento os interesses e dificuldades reais da comunidade", etc.

Foi esse primeiro contato com os colegas no grupo que nos permitiu perceber que os profissionais não falavam a partir de uma posição teórica definida, flutuando entre teorias e o senso comum, ou seja, seu trabalho com leitura não estava ancorado em uma fundamentação teórica consistente que pudesse subsidiá-lo. Foi a partir dessa constatação que percebemos juntos a necessidade que tínhamos de, antes de qualquer outra ação, mergulhar na teoria, em nosso caso, na Análise de Discurso, pois é nela que está ancorado o nosso projeto, e é ela que fundamenta todo esse processo. E, uma vez que, como afirma Orlandi (2008, p.82),

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

Iniciamos, a partir desse momento, nosso primeiro trabalho teórico, que consistia em fazer uma leitura do item “Fundamentação Teórica” do projeto de intervenção. Distribuímos cópias do projeto a todos e encerramos as atividades desse dia comprometidos a fazer a leitura sugerida, a qual seria condição fundamental para a realização do nosso próximo encontro.

Uma semana depois, nos reunimos novamente; desta vez, contabilizamos nossa primeira baixa. Uma das coordenadoras sentiu-se impossibilitada de participar do estudo, devido aos compromissos inerentes ao seu cargo na gestão da escola e ponderando que não conseguiria se fazer presente em todas as discussões, argumentou que desistiria de fazer parte do grupo de estudos, de modo que dali em diante continuamos nosso trabalho em seis pessoas.

De posse do projeto de intervenção e tendo realizado sua leitura antecipadamente, iniciamos um estudo coletivo e mais detalhado do texto. Durante a realização desta atividade, percebemos que, embora formado por profissionais da área de linguagem, para a maioria dos membros do grupo, a Análise de Discurso soou como novidade, seus conceitos eram desconhecidos por quase todos. Conforme prosseguíamos na leitura, mais dúvidas sobre a teoria apareciam, as quais procuramos sanar, pesquisando no material de apoio que tínhamos a disposição e deliberando no grupo, a partir da história de leitura de cada um dos integrantes.

Foi em virtude da grande quantidade de questionamentos e das discussões realizadas que não conseguimos concluir todo o estudo previsto para aquele dia e aquilo que estava planejado para quatro horas mostrou-se capaz de nos absorver intensamente por dois encontros e, ainda assim, permaneceram muitas dúvidas. Mas foi por entender que poderíamos dar um passo adiante que demos essa etapa por encerrada.

No encontro seguinte, contabilizamos o nosso segundo abandono: tratava-se da outra coordenadora pedagógica, que por motivos semelhantes aos apresentados pela primeira, viu-se, também, obrigada a desistir dos estudos, que, segundo ela, estavam sendo muito importantes por trazerem conhecimentos novos. Embora um pouco chateados pela desistência das colegas, reunimo-nos com o intuito de estudar o texto “Leitura: Uma prática Discursiva”, de Ercília Ana Cazarin.

O encontro foi muito interessante, pois percebemos que os colegas começaram a se posicionar, com maior segurança, frente às questões levantadas. Uns mais, outros menos, pareciam começar a ser afetados pela teoria, se permitindo iniciar um processo de transformação, de desconstrução do discurso pedagógico já legitimado e dar espaço para o novo, abrindo, com isso, a possibilidade de abandonar os discursos prontos, a “repetição empírica (mnemônica)⁴” (ORLANDI, 2009, p.54), tão comum na escola, de modo a reconhecer como necessário o processo defendido por Gallo (1990, p.25):

Por tudo isso, acreditamos que em relação ao ensino de língua materna é absolutamente necessário abandonar os estereótipos pedagógicos que fazem referência a um aluno receptor, um professor emissor e um conteúdo a ser ensinado, pois nessa prática os elementos que estão em jogo constituem-se de outra maneira.

A concepção de leitura, baseada no que ensina a Análise de Discurso, começava a fazer sentido para nós, a partir daquele momento.

E foi assim, satisfeitos, porém esgotados pela força do texto, que encerramos mais um encontro, desta vez, com a sensação de que, à luz da teoria, poderíamos transformar a nossa prática, percebemos também que mudando nossa concepção

⁴ Segundo Claudia Pfeiffer (1995), a repetição mnemônica é uma repetição formal, que não se inscreve no interdiscurso.

teórica, poderíamos proporcionar a nós mesmos e aos nossos alunos uma nova metodologia de trabalho com leitura em sala de aula, tendo em vista o que nos ensinou Cazarin (2002, p.309):

No caso de práticas de leitura no ambiente escolar, ao professor, na nossa compreensão, não caberia o papel de atribuir sentido(s) aos textos apresentados aos alunos, mas de explicitar, aos mesmos, o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta, conforme Orlandi (1996, p.64), em saber que o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um pois não podemos ler o que o texto não nos permite.

Motivados por essa nova possibilidade, dedicamos mais três encontros para estudar mais atentamente sobre os conceitos: condições de produção; silêncio; leitura produzida; opacidade do texto; sujeito histórico; interdiscurso; história de leituras, entre outros, tendo sempre como referencial teórico a Análise de Discurso.

Depois de estudar bastante a teoria, acreditando estar já com algum conhecimento teórico, fizemos, a partir dos textos “Letramento, escrita e leitura: estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos”, da autora Freda Indursky, e “Práticas de Linguagem da Escola”, das organizadoras Carmem Zink Bolognini, Claudia Pfeiffer e Suzy Lagazzi, uma reflexão sobre diferentes formas de se conceber a leitura. O tema abordado nesse encontro possibilitou que fizéssemos comparações relativas à leitura, sob diferentes olhares teóricos, pois Indursky fez uma reflexão sobre como é entendida a leitura nas perspectivas da Linguística Textual, das Teorias da Enunciação e da Análise do Discurso, exercício esse que esclareceu muitas dúvidas e fortaleceu o conhecimento produzido pelo grupo até aquele momento.

Havendo tempo determinado para a duração dos estudos do grupo, decidimos encaminhar a leitura do livro “Discurso e Leitura”, de Eni Orlandi, como último trabalho teórico para então voltarmos nossos esforços para a prática. Foram mais alguns encontros, nos quais socializamos a leitura sugerida, pontuando o que cada um tinha levantado como pontos principais e tentando esclarecer os questionamentos que iam surgindo. Conforme as discussões se intensificavam, percebemos que aquilo que individualmente nos parecia impossível de compreender, ali no grupo tornava-se compreensível, e entendemos, a partir dessa compreensão, a importância de nos reunirmos para tratar dos assuntos que fazem parte do nosso cotidiano, pois vimos que o trabalho coletivo rende mais. Como

afirma Revuz, em seu artigo “‘Eu...? Escrever...?... Eu...?’ ou Como Ajudar os formadores a escrever sobre suas práticas”: “na verdade, a solidão raramente favorece essa travessia. É preciso a presença de um terceiro que esteja atento” (REVUZ, 2002, p. 32). Sentimos que, apesar de tal afirmação ter sido a respeito da passagem dos formadores a autores de textos escritos, em nosso entendimento, cabe também para todas as atividades relacionadas à prática pedagógica, uma vez que o trabalho em equipe sempre permite um olhar diferente do nosso, capaz de nos mostrar caminhos para nós imperceptíveis.

Depois desse tempo dedicado à teoria, mudamos o nosso foco e passamos a estudar o projeto de intervenção que seria aplicado no 9º ano do ensino fundamental. Nesse encontro, apresentamos a proposta para apreciação dos colegas, que o avaliaram positivamente, pois vislumbraram no projeto de intervenção a possibilidade de efetivar, na prática, aquilo que havíamos visto na teoria. Ainda nesse dia, estudamos a proposta na íntegra e encaminhamos a leitura da unidade 7 do livro didático do 9º ano, sugerindo que cada um fizesse apontamentos para serem discutidos posteriormente.

No encontro seguinte, apresentamos para o grupo o que cada um tinha observado na unidade em estudo. Nesta socialização, fizemos ponderações e reflexões, comparando a organização do livro com o que tínhamos visto em nossos estudos teóricos. Os professores apontaram, principalmente, que a leitura sugerida pelo material limitava-se a uma proposta de leitura superficial e de conteúdo, o que permitiu perceber que a proposta apresentada pelo livro didático não era suficiente para que fosse produzida uma leitura de acordo com os fundamentos da Análise de Discurso. Para atingir este nível de compreensão de leitura, era preciso ir além daquilo que ali estava sendo proposto.

Nesse encontro, também foi apresentado ao grupo o planejamento das atividades (Anexo 1) a serem desenvolvidas quando da execução do projeto. Essas atividades complementares ao livro didático foram vistas por todos como suficientes para concretizar os objetivos que tínhamos previsto.

Não havendo mais datas disponíveis, encerramos nossos trabalhos, certos de termos ainda muito a estudar, não para atender ao imaginário pelo qual o professor “é projetado como aquele que não sabe, o que faz comparecer os sentidos de mal

formado, porque não estuda, porque não pesquisa, porque não se atualiza” (SARIAN, 2012, p.21); pelo contrário, por estarmos convictos de que

é preciso refletir sobre estes lugares que não têm sido abertos ao sujeito escolar, este lugar-aluno e lugar-professor que, tomados desde sempre a partir de um imaginário do fracasso, da impossibilidade de ensinar e da impossibilidade de aprender, ocupam espaços da incapacidade de dizer transvestida na dificuldade de expressão, de comunicação. (PFEIFFER, 2002, p.16).

No dia do encerramento dos trabalhos, em uma nova roda de conversa, fizemos uma avaliação oral do estudo realizado. Todos os integrantes consideraram os trabalhos produtivos e afirmaram que estavam satisfeitos por terem participado de algo inédito em nossa escola, haja vista que jamais havia ocorrido de professores reunirem-se com a finalidade de ler e estudar sobre leitura, apenas com o objetivo de estudar, de forma espontânea, sem cobrança de superiores hierarquicamente falando, ou motivados por certificados, pontos, etc. enfim, sem terem sido pressionados por esses mecanismos, ao nosso ver, equivocados, que o Estado, com sua força institucional, insere nas escolas, para acirrar disputas internas, que em nada contribuem para o trabalho coletivo, pois privilegiam a concorrência, o individualismo, em detrimento à coletividade, o que, inegavelmente, tem proporcionado um saldo muito negativo para a educação pública em nosso país, mas não vou me estender muito nesse tema, pois isso seria objeto de outro estudo.

Além do exposto acima, algo que nos deixou muito felizes foi o fato de todos os participantes terem manifestado o interesse em retomar os estudos no ano de 2015. Esse fato se deu porque os professores sentiram o desejo de permanecer e fortalecer o espaço de resistência que foi criado dentro da escola, por terem consciência de que há um vasto terreno a ser explorado, pois é preciso ainda muita reflexão para fazer o que nos orienta Pfeiffer (1995, p.131) quando afirma:

Acredito que o que eu teria a dizer aos professores que estão, no seu dia-a-dia, tendo que lidar com uma série de problemas que não dizem respeito diretamente à prática da sala de aula, é que se assumam como sujeitos capazes de agir, refletir, elaborar, não se apagando sob a voz de uma ciência de cunho acadêmico, que se coloca como a que traz o direito à interpretação só para si. Seremos todos irreverentes e, como quem não quer nada, seremos sujeitos-leitores intérpretes, autores, e não apenas escreventes!...

Concluída essa etapa do trabalho, pelos motivos acima citados, necessário e merecido é fazer um agradecimento público a esses colegas que voluntariamente dedicaram seu tempo e conhecimento para desenvolver as ações propostas, enquanto o grupo esteve em funcionamento. Esse reconhecimento é importante, pois entendemos que, para uma real transformação na educação do nosso país, entre outras coisas, é imprescindível que haja professores como esses, comprometidos com o trabalho a eles conferido e sabedores de que estamos sempre em formação e por isso precisamos buscar novos conhecimentos e nos permitir mudar, experimentar o novo.

3.2 Práticas de leitura no ambiente escolar – ressignificar é preciso

3.2.1 O livro didático

No início de nosso projeto, para se trabalhar com a questão da leitura, o livrodidático não era visto como um instrumental útil, ou mesmo necessário ao desenvolvimento do trabalho; sequer foi objeto de estudo quando ainda estávamos na escrita da proposta, pois estávamos filiados ao pré-construído de que ele não servia como referência para um projeto em nível de mestrado.

Escrevemos, então, a proposta imaginando a leitura na escola por outros caminhos, pois embora tínhamos pensado em trabalhar com diversas materialidades, imaginávamos sempre utilizar obras literárias, jornais, músicas, charges. Em nenhum momento havíamos considerado a hipótese de utilizar o livro didático como apoio ao trabalho de leitura na escola.

Tendo concluído o trabalho de escrita, apresentamos o projeto à banca examinadora. Foi durante a qualificação que a professora Nilce Maria da Silva nos chamou a atenção para o fato de que não deveríamos excluir o livro didático do nosso projeto e sugeriu que fizéssemos um estudo aprofundado do tema leitura para então incluí-lo em nossa proposta.

Impulsionados por essa sugestão e considerando que “o livro didático é um recurso real que o professor dispõe e que o aluno recebe gratuitamente” (MARTINS, 2006, p.73) e, portanto, pode ser utilizado como ferramenta importante de trabalho, nossa intervenção teve como ponto de partida o livro didático do nono ano do ensino

fundamental, oferecido aos alunos pelo MEC através do PNLD, sobre o qual faremos algumas considerações neste capítulo.

3.2.2 O processo de escolha do livro

Uma vez que compreendemos a necessidade de utilizar o livro didático em nossas aulas, sentimos a necessidade de fazer uma reflexão acerca da chegada desse material à escola.

O livro com o qual iríamos trabalhar foi distribuído gratuitamente às escolas, pelo Governo Federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, programa que pretende oferecer “instrumentos de ensino” considerados ideais, disponibilizando, para esse fim, uma grande quantia de recursos financeiros investidos. Essa política já tem uma longa trajetória em nosso país, como podemos ver no breve histórico feito por Ricardo Pereira Soares:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) responde pela distribuição gratuita de livros didáticos para os estudantes de escolas públicas do ensino fundamental e, nos últimos anos, passou a atender também os alunos do ensino médio. Esta política pública surgiu em 1929, quando o Estado criou um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático. Desde então, a ação federal nesta área vem se aperfeiçoando, até que, em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, formatou-se o atual PNLD, imprimindo alterações substanciais em relação ao programa anterior, como a que estabelece que a escolha do livro didático seja feita diretamente pelo professor, e que a sua aquisição e distribuição às escolas públicas sejam financiadas por recursos do governo federal (SOARES, 2007, p.9).

Importante observarmos que, embora no programa seja discursivizado como garantindo ao professor a liberdade da escolha de qual livro pretende adotar em suas aulas, na prática, esse “poder” não é exercido, ou, pelo menos, é muito limitado, pois o que acontece não é uma escolha direta de materiais que estão à disposição no mercado, e sim uma ação secundária, a “escolha da escolha” já feita por alguém. Dizendo de outra forma, antes dos livros chegarem à escola, são

elaborados pareceres e resenhas sobre cada título aprovado para compor o Guia do Livro Didático, publicação distribuída em todas as escolas públicas do país que mostra aos professores o conjunto de

livros didáticos aprovados e os pontos principais de cada obra, a fim de orientá-los na escolha do livro que melhor se adapta às necessidades do seu curso. (SOARES, 2007, p.11).

Nesse processo, o professor do chão da escola é desautorizado pelos órgãos governamentais, visto como incapaz de escolher um bom material de trabalho, pois a ele é permitido escolher qualquer livro, desde que tenha sido previamente avaliado e aprovado pelo MEC e componha o Guia do Livro Didático. Essas condições nos revelam que a escolha do livro diretamente pelo professor não passa de uma ilusão. O que resta ao professor, na verdade, é uma ação secundária, na qual faz juntamente com seus colegas de escola, a escolha de livros previamente escolhidos por outrem e que quase nunca atendem às suas necessidades.

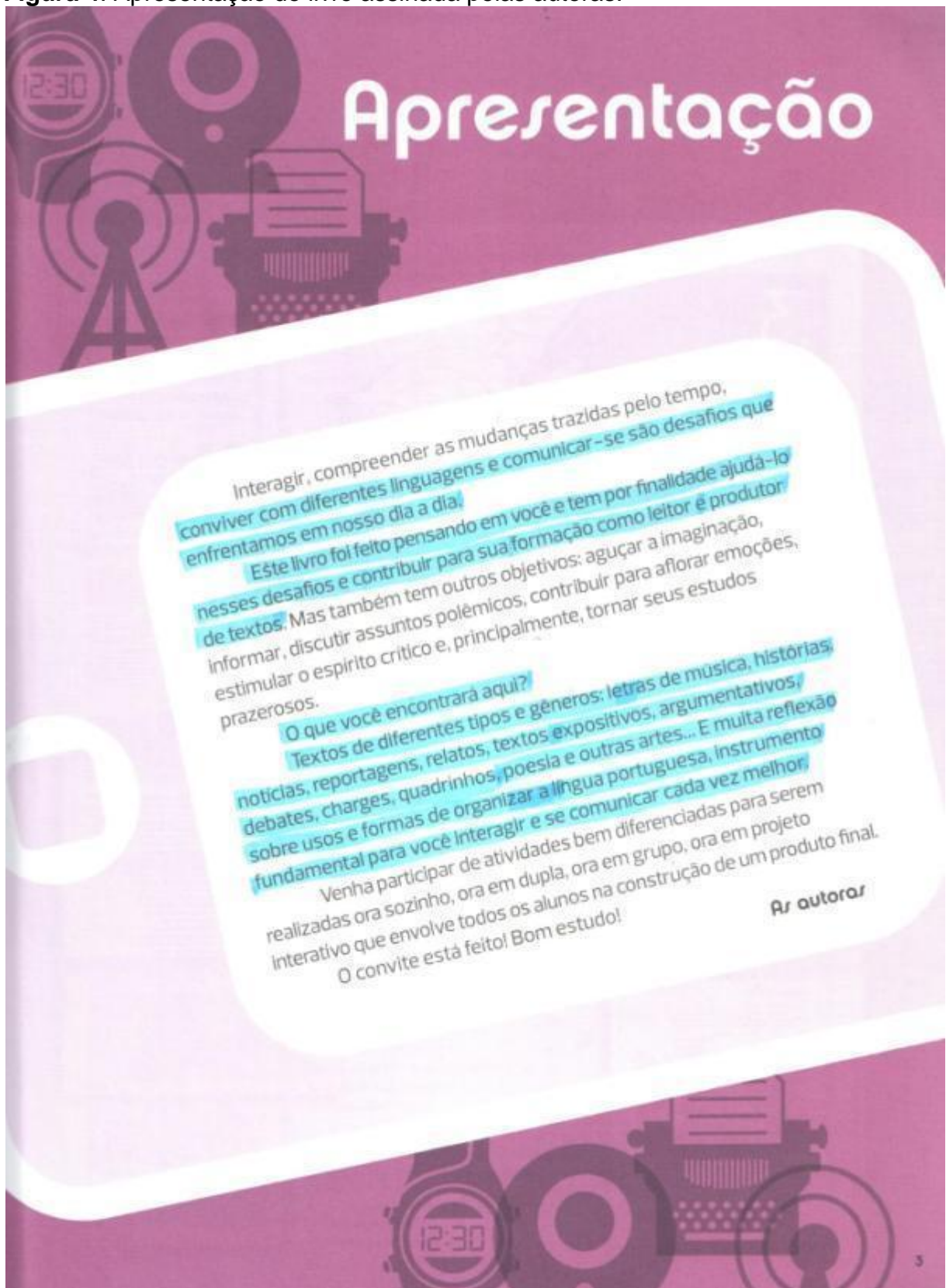
Foi percorrendo esse caminho, com o guia dos livros “sugeridos”, ou seja, com aqueles que passaram pelo “filtro” do Ministério da Educação, em mãos, que em uma reunião escolar, entre os professores e coordenação da escola, se optou adotar o “Projeto Telaris” como livro didático para a Escola Estadual Conquista D'Oeste nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Atendendo nossa “escolha”, o MEC nos enviou o livro publicado pela editora Ática no ano de 2012, que tem como título “Projeto Teláris: Português”; suas autoras são: Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. O exemplar foi adotado pelo MEC como livro didático para os anos 2014, 2015 e 2016. É um livro de 352 páginas, contendo, além de apresentação, sumário, introdução, unidade suplementar, projeto de leitura, bibliografia e mais quatro unidades divididas em dois capítulos cada uma delas.

3.2.3 Apresentação geral do livro adotado

Para possibilitar a construção de nossa proposta de intervenção, fizemos uma análise geral do livro e destacamos as questões que nos pareceram relevantes nesse processo. Na apresentação, as autoras afirmam que o livro pretende ajudar o aluno a conviver com as diferentes linguagens e contribuir para sua formação como leitor e produtor de textos.

Figura 4: Apresentação do livro assinada pelas autoras.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Além disso, fazem uma breve explanação do conteúdo a ser estudado durante o ano letivo, os quais serão mais detalhados no sumário abaixo (Figuras 5, 6, 7 e 8), em que se verificará as leituras e as atividades propostas em cada seção do livro. Observaremos que a estrutura apresenta uma regularidade, pela qual todas as unidades e capítulos seguem a mesma estruturação, como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 5: Sumário contendo descrição de parte das atividades dos capítulos 1 e 2, da unidade 1.

<h1>Sumário</h1>	
Introdução · A língua na era da informação, 10	
 Ponto de partida, 19	Prosa e verso na era da informação
Capítulo 1 · Poemas e formas de linguagem, 20	Produção de texto, 43
Leitura 1 · O amor, quando se revela, Fernando Pessoa, 21	Poema visual, 43
Leitura 2 · Madrigal, José Paulo Paes, 22	Outros textos do mesmo gênero, 45
Interpretação do texto, 23	"Meuse/Mouse", Leo Cunha, 45
Compreensão, 23	"Mar azul", Ferreira Gullar, 45
Poema: "O amor, quando se revela", 23	Capítulo 2 · Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida, 47
Poema: "Madrigal", 25	Leitura 1 · Circuito fechado (3), Ricardo Ramos, 48
Linguagem e construção dos textos, 25	Interpretação do texto, 49
Comparando poemas, 25	Compreensão, 49
Poemas com interações entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal, 26	Construção e linguagem do texto, 50
Leitura 3 · Imagem, Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti, 26	Leitura 2 · 73, Dalton Trevisan, 52
Interpretação do texto, 27	Interpretação do texto, 53
Compreensão, 27	Compreensão, 53
Poema concreto, 28	Leitura 3 · No Messenger, Leonardo Brás, 54
Poema visual, 29	Interpretação do texto, 54
Prática de oralidade, 30	Compreensão, 54
Declamação de poemas, 30	Comparando os contos, 55
Outras linguagens, 31	Prática de oralidade, 56
Justaposição em obras de arte, 31	Um bom debate: Relações pessoais em tempos de comunicação rápida, 56
Conexões, 32	Outras linguagens, 56
1. Mais poemas, 32	História em quadrinhos, 56
2. Tira, 33	Conexões, 57
3. Poema visual, 33	1. Outro miniconto, 57
Língua: usos e reflexão, 34	2. Justaposição na letra de canção, 57
Recursos expressivos no poema, 34	Língua: usos e reflexão, 58
Pontuação, expressividade e efeitos de sentido, 34	Período composto (1), 58
Recursos estilísticos: figuras de linguagem, 35	Formas de organizar um período composto: coordenação e subordinação, 59
Comparação e metáfora, 35	Período composto por coordenação, 60
Prosopopela/personificação, 37	Período composto por subordinação, 60
Sinestesia, 38	Um pouco mais sobre o período composto por coordenação, 61
Paradoxo, 39	Classificação das orações coordenadas, 62
Ambiguidade, 39	

Figura 6: Sumário contendo descrição de parte das atividades dos capítulos 1 e 2 da Unidade 1 e 3 e 4, da Unidade 2.

	
<p>Produção de texto, 69 Miniconto, 69 Conto: ampliando um miniconto, 70</p> <p>Outro texto do mesmo gênero, 77 "Circuito fechado (1)", Ricardo Ramos, 71</p>	<p>Lela mais, veja mais, ouça mais, 73</p> <p> Ponto de chegada, 74 Produção: poema, 74</p>
	
<p> Ponto de partida, 77</p> <p>Capítulo 3 - Conto, 78 Leitura - Metonímia, ou a vingança do enganado, Rachel de Queiroz, 79</p> <p>Interpretação do texto, 81 Compreensão, 81 Linguagem do texto, 86 Recursos que constroem o estilo, 86 Metonímia, 86 Ironia, 88 Polissíndeto, 89 Construção do texto, 91 Formas de organizar o texto que constroem o estilo, 91 Encadeamento da narrativa, 91 Indícios do desfecho, 92 Participação do narrador, 92</p> <p>Prática de oralidade, 94 Um bom debate: Eu, leitor: apreciação do estilo, 94 Exposição oral: Discriminações e preconceitos associados a gênero, 95</p> <p>Outras linguagens, 96 Pintura, 96</p> <p>Conexões, 97 1. Histórias famosas de amores impossíveis, 97 2. Poema "Estatuto da mulher", 97</p> <p>Língua: usos e reflexão, 99 Período composto (2), 99 O processo de subordinação, 100 Outras formas de estabelecer coesão (1), 100 Orações subordinadas substantivas, 101 Classificação das orações substantivas, 102 Orações reduzidas, 104</p>	<p>Produção de texto, 108 Conto a partir de notícia de jornal, 108</p> <p>Outro texto do mesmo gênero, 110 "Dona Custódia", Fernando Sabino, 110</p> <p>Capítulo 4 - Romance, 114 Leitura - Memórias póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis, 116</p> <p>Interpretação do texto, 116 Compreensão, 116 Linguagem do texto, 119 Turno conversacional, 120 Outros recursos de linguagem, 120 Metáfora, 121 Personificação, 122 Antítese, 123 Construção do texto, 123 Unidade narrativa: capítulo de romance, 124</p> <p>Outras linguagens, 127 Quadrinhos e unidades narrativas, 127</p> <p>Prática de oralidade, 129 Um bom debate: O beijo entre jovens, 129</p> <p>Conexões, 130 1. Início do romance, 130 2. Beijo e arte, 130 3. Raio X do beijo, 131</p> <p>Língua: usos e reflexão, 131 O processo de subordinação: outras formas de estabelecer coesão (2), 131 Orações subordinadas adverbiais, 131 Classificação das orações adverbiais, 133</p>
	
<small>THEOARQUIVO DA EDITORA</small>	
7	





Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 7: Sumário contendo descrição de parte das atividades dos capítulos 3 e 4 da Unidade 5 e 6, da unidade 3.

<h1>Sumário</h1>	
<p>Produção de texto, 140</p> <ul style="list-style-type: none"> Criação de sequência conversacional, 140 Produção de sinopse de um romance, 140 Produção de um capítulo, 141 <p>Outro texto do mesmo gênero, 142</p>	<p>"Os vizinhos", Luiz Antonio Aguiar, 142</p> <p>Leia mais, veja mais, ouça mais, 145</p> <p> Ponto de chegada, 146</p> <p>Produção: conto, 146</p>
 3 Unidade Opinar, argumentar, defender ideias...	
<p> Ponto de partida, 149</p> <p>Capítulo 5 - Entrevista jornalística, 150</p> <p>Leitura 1 - Laerte: gozações e revelações,</p> <p><i>Caros Amigos, 151</i></p> <p>Leitura 2 - Prodígio responsável, Estela Cotes, 155</p> <p>Interpretação dos textos, 156</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão, 156 Construção dos textos, 168 <ul style="list-style-type: none"> Organização das entrevistas, 168 Informação na entrevista, 159 Argumentação na entrevista, 159 Linguagem dos textos, 160 <p>Prática de oralidade, 162</p> <p>Um bom debate: Escolha de caminhos profissionais: um desafio, 162</p> <p>Outras linguagens, 163</p> <p>Pintura, 163</p> <p>Conexões, 165</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Laerte, 165 2. João Montanaro, 165 <p>Língua: usos e reflexão, 167</p> <p>O processo de subordinação: outras formas de estabelecer coesão (3), 167</p> <ul style="list-style-type: none"> Orações subordinadas adjetivas, 167 Orações subordinadas adjetivas restritivas e orações subordinadas adjetivas explicativas, 170 Orações desenvolvidas e orações reduzidas, 170 <p>Produção de texto, 176</p> <p>Entrevista, 176</p> <p>Outro texto do mesmo gênero, 178</p>	<p>"Ziraldo, o bom" <i>Cult</i>, 178</p> <p>Capítulo 6 - Editorial, 182</p> <p>Leitura - Perdidos no espaço, Folha de S.Paulo, 184</p> <p>Interpretação do texto, 185</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão, 185 Construção do texto, 186 <ul style="list-style-type: none"> Elementos estruturadores do texto argumentativo, 186 Esquema e síntese do texto argumentativo, 188 Outros tipos de argumentos, 188 Linguagem do texto, 190 <ul style="list-style-type: none"> Articulação entre as ideias do texto, 190 Uso de parênteses, 191 Escolha de palavras e estilo, 191 <p>Prática de oralidade, 193</p> <p>Um bom debate: Viagens espaciais: importantes ou desnecessárias?, 193</p> <p>Outras linguagens, 194</p> <p>Tirinha, 194</p> <p>Conexões, 195</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Notícia: viagens pelo espaço, 195 2. Letra de música, 195 3. Filme, 196 <p>Língua: usos e reflexão, 197</p> <p>Coesão textual e uso de pronomes, 197 <ul style="list-style-type: none"> Revisando formas de coesão, 200 Coerência, 201 </p> <p>Produção de texto, 203</p> <p>Editorial, 203</p> <p>Outro texto do mesmo gênero, 205</p>
8	 <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 5px;">MALINCO FERROARQUIVO DA EDITORA</p>

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

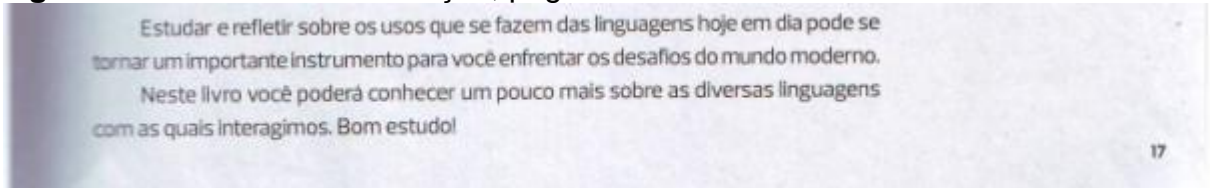
Figura 8: Sumário contendo descrição de parte das atividades dos capítulos 5 e 6, da Unidade 3, e 7 e 8 da Unidade 4.

<p>"Economia criativa: bom negócio no país", <i>Correio do Povo</i>, 205 Veja mais, 207</p>	<p> Ponto de chegada, 208 Produção: entrevista jornalística, 208</p>
<p>Unidade 4</p>	
<p>Defender ideias, argumentar, opinar</p>	
<p> Ponto de partida, 211</p> <p>Capítulo 7 · Artigo de opinião, 212 Leitura · Celebidades descelebradas, Luli Radfahrer, 213</p> <p>Interpretação do texto, 215 Compreensão, 215 Linguagem do texto, 215 Intencionalidade e escolhas de linguagem, 215 O jogo de palavras para convencer das ideias em jogo, 216 Construção do texto, 217 Estrutura do texto argumentativo, 217</p> <p>Prática de oralidade, 220 Um bom debate: Privacidade em tempo de mídias sociais, 220</p> <p>Outras linguagens, 221 Cartum, 221</p> <p>Conexões, 222 1. <i>Big Brother</i> não é só um título de programa de TV, 222 2. Cartum, 222 3. Letra de música, 223</p> <p>Língua: usos e reflexão, 224 Concordância, 224 Concordância verbal (1), 226 Casos especiais, 226</p> <p>Produção de texto, 232 Artigo de opinião, 232</p> <p>Outro texto do mesmo gênero, 235 "Eles estão seguindo nossos passos", Dagomir Marquezi, 235</p> <p>Capítulo 8 · Manifesto, 236 Leitura · Amazônia para sempre, diversos artistas, 240</p> <p>Interpretação do texto, 241 Compreensão, 241 Linguagem do texto, 242 Aproximação com o destinatário, 242</p>	<p>Construção do texto, 243</p> <p>Prática de oralidade, 246 Um bom debate: Por mim ou por todos?, 246</p> <p>Outras linguagens, 247 Charge, 247</p> <p>Conexões, 248 1. Cartaz, 248 2. Tirinha, 249 3. Poema, 249</p> <p> <small>CARLOS ANILUOPOLINO DA EDITORA</small></p> <p>Língua: usos e reflexão, 251 Concordância nominal, 251 Outros casos de concordância nominal, 252 Concordância verbal (2), 256 Voz passiva com pronome apassivador <i>se</i>, 256 Verbo acompanhado de pronome <i>se</i>. Indicador de indeterminação do sujeito, 256 Verbos impessoais, 257 Verbo <i>ser</i>, 257 Silepse, 257</p> <p>Produção de texto, 259 Manifesto, 259</p> <p>Outro texto do mesmo gênero, 260 "Manifesto 2.0 – por uma sociedade mais colaborativa", 260</p> <p>Leia mais, veja mais, 263</p> <p> Ponto de chegada, 264 Produção: artigo de opinião, 264</p> <p>Unidade suplementar, 266 Projeto de leitura – coletânea Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender a opinião, organizada pelas autoras, 302 Bibliografia, 351</p>

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Após o sumário, vem a introdução, na qual é feito um breve percurso da evolução tecnológica na história da humanidade. O conteúdo da introdução nos leva a pensar que as autoras do livro pretendem conduzir os estudos de linguagem de maneira “atenada” com as novas tecnologias e meios de comunicação, como podemos confirmar no seguinte trecho que retiramos da página 17 da introdução:

Figura 9: Parte final da introdução, página 17.





Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Voltaremos a abordar as questões relacionadas ao uso das TICs, voltadas ao ensino, posteriormente, mais detidamente, quando tratarmos da nossa intervenção pedagógica.

Logo em seguida, a partir da página dezoito até a página duzentos e sessenta e cinco, são apresentadas as quatro unidades, que mantêm certa regularidade, no sentido de que todas são divididas em dois capítulos; em cada capítulo são apresentados diferentes tipos de textos com atividades de interpretação; consta uma seção específica para o estudo da gramática e as autoras sempre apresentam pelo menos uma proposta de produção textual, sempre apresentada na seguinte ordem: **Leitura; Interpretação de Texto; Prática de Oralidade; Outras Linguagens; Língua: usos e reflexão; Produção de Texto; Outro texto do mesmo Gênero.**

Visualizamos, nessa estrutura, a presença de um projeto de institucionalização da língua portuguesa, uma vez que se apresenta uma proposta de estudos linear que especifica o “que” e o “como” se deve conhecer para se formar um bom leitor na escola. Essa proposta não nos parece suficiente para que a escola consiga formar um cidadão crítico, pois como poderemos pensar em um cidadão crítico que não seja capaz de questionar, se posicionar, discutir, defender seu ponto de vista? Agindo dessa maneira, formaremos um cidadão apático e submisso ao que está posto, como podemos ver sugerido na Figura 10 a seguir:

Figura 10: Sumário contendo descrição de parte das atividades dos capítulos 7 e 8 da Unidade 4.

Unidade 4		Defender ideias, argumentar, opinar
	Ponto de partida, 211	
	Capítulo 7 - Artigo de opinião, 212	
	Leitura - Celebidades descelebradas, Lull Radfahrer, 213	
	Interpretação do texto, 215	
	Compreensão, 215	
	Linguagem do texto, 215	
	Intencionalidade e escolhas de linguagem, 215	
	O jogo de palavras para convencer das ideias em jogo, 216	
	Construção do texto, 217	
	Estrutura do texto argumentativo, 217	
	Prática de oralidade, 220	
	Um bom debate: Privacidade em tempo de mídias sociais, 220	
	Outras linguagens, 221	
	Cartum, 221	
	Conexões, 222	
	1. Big Brother não é só um título de programa de TV, 222	
	2. Cartum, 222	
	3. Letra de música, 223	
	Língua: usos e reflexão, 224	
	Concordância, 224	
	Concordância verbal (1), 226	
	Casos especiais, 226	
	Produção de texto, 232	
	Artigo de opinião, 232	
	Outro texto do mesmo gênero, 235	
	"Eles estão seguindo nossos passos", Dagomir Marquezi, 235	
	Capítulo 8 - Manifesto, 236	
	Leitura - Amazônia para sempre, diversos artistas, 240	
	Interpretação do texto, 241	
	Compreensão, 241	
	Linguagem do texto, 242	
	Aproximação com o destinatário, 242	
	Construção do texto, 243	
	Prática de oralidade, 246	
	Um bom debate: Por mim ou por todos?, 246	
	Outras linguagens, 247	
	Charge, 247	
	Conexões, 248	
	1. Cartaz, 248	
	2. Tirinha, 249	
	3. Poema, 249	
	Língua: usos e reflexão, 251	
	Concordância nominal, 251	
	Outros casos de concordância nominal, 252	
	Concordância verbal (2), 256	
	Voz passiva com pronome apassivador se, 256	
	Verbo acompanhado de pronome se, indicador de indeterminação do sujeito, 256	
	Verbos impessoais, 257	
	Verbo ser, 257	
	Silepse, 257	
	Produção de texto, 259	
	Manifesto, 259	
	Outro texto do mesmo gênero, 260	
	"Manifesto 2.0 - por uma sociedade mais colaborativa", 260	
	Leia mais, veja mais, 263	
	 Ponto de chegada, 264	
	Produção: artigo de opinião, 264	

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

A Unidade Suplementar, páginas 266 a 301, preocupa-se em trazer estudos complementares às quatro unidades do livro. Importante observar que predomina nesta seção o aprofundamento do estudo da gramática normativa da Língua Portuguesa, com o estudo dos seguintes tópicos: 1 Competência comunicativa (estrangeirismos e neologismos); 2 Formação de palavras (sufixação, prefixação); 3

Sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, palavras polissêmicas; 4 E agora? Qual devo usar? Se não/senão – A fim de/afim – Acerca de/Cerca de/ Há cerca de – Em vez de/Ao invés de – Onde/Aonde/Donde/De onde – Nem um/Nenhum – Trás/Atrás/Traz; 5 Regência Verbal; 6 Colocação pronominal (eufonia, próclise, mesóclise, ênclise); 7 Regência nominal e crase; 8 Ambiguidade e Ampliação de estudos gramaticais (conjunções subordinativas), tal como vemos nas Figuras 11, 12, 13,14, 15, 16, 17, 18 e 19:

Figura 11: Fragmento retirado da página 266 do livro didático.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 12: Fragmento retirado da página 268 do livro didático.

2 Formação de palavras

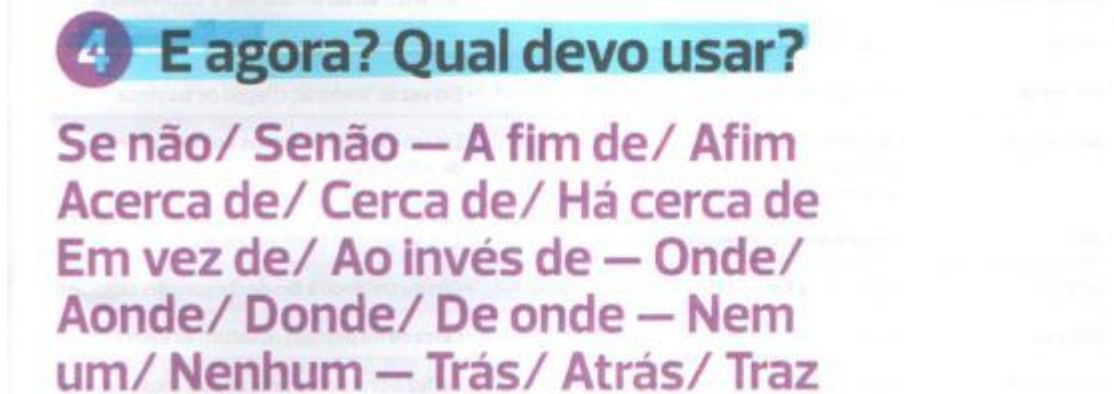
Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 13 : Fragmento retirado da página 277 do livro didático.

3 Sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, palavras polissêmicas

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 14: Fragmento retirado da página 283 do livro didático.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 15: Fragmento retirado da página 285 do livro didático.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 16: Fragmento retirado da página 289 do livro didático.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 17: Fragmento retirado da página 296 do livro didático.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 18: Fragmento retirado da página 299 do livro didático.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 19: Fragmento retirado da página 301 do livro didático.

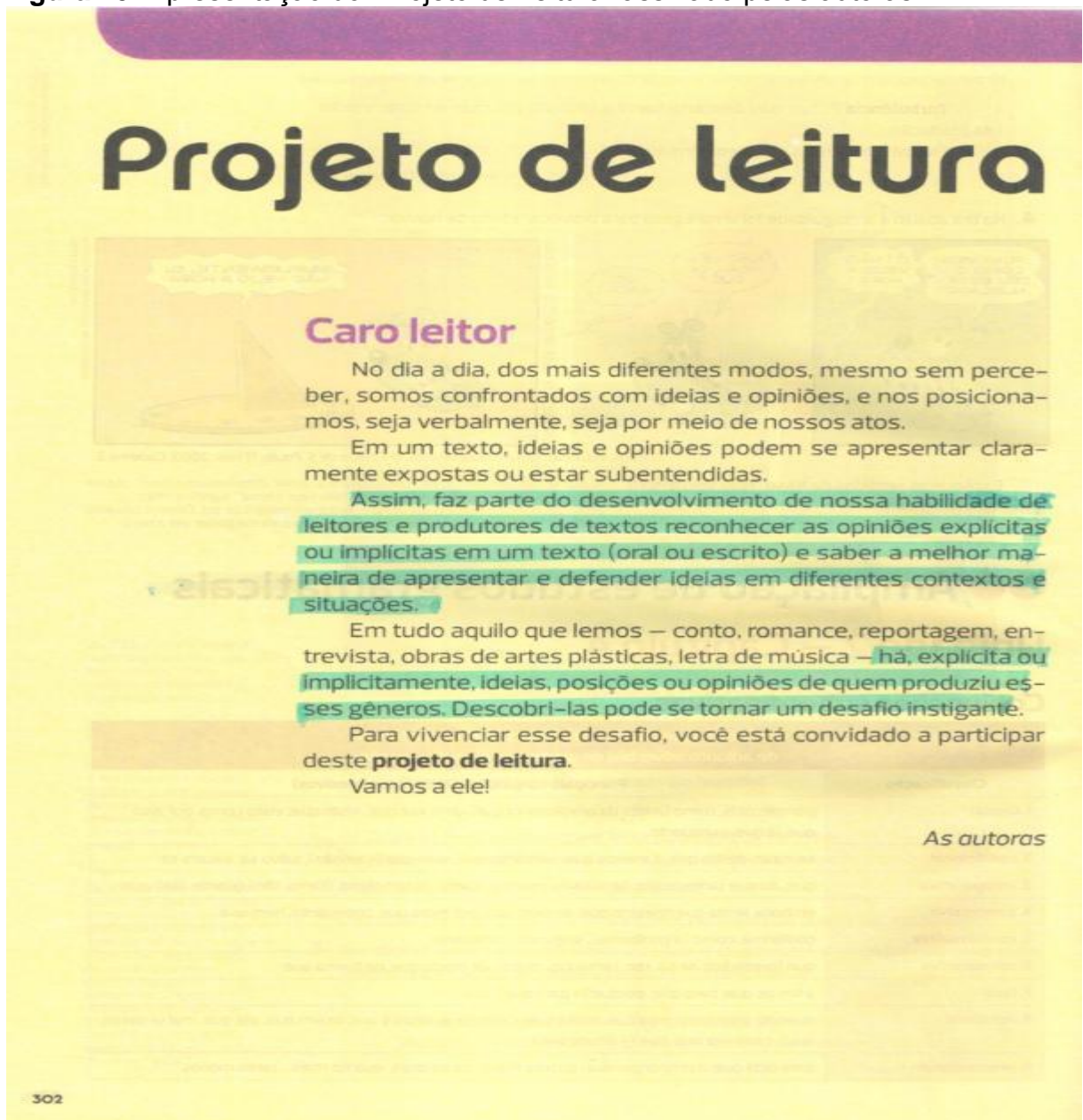


Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Depois da unidade suplementar, as autoras fazem uma apresentação de uma seção intitulada “Projeto de Leitura”. Essa seção apresenta vários textos a serem explorados pelos alunos.

Apesar de não ser nosso objetivo analisar esta seção, sentimos a necessidade de registrar que vimos, nesta proposta, uma abordagem filiada a uma concepção de leitura como conteúdo, concepção que também comparece ao longo das unidades do livro, conforme mostraremos mais adiante, pois as autoras, em suas considerações, afirmam que:

Figura 20: Apresentação do “Projeto de Leitura” assinado pelas autoras.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Vimos nas afirmações da apresentação do “projeto de leitura” que as autoras do livro didático concebem a leitura como uma “habilidade” e que, portanto, pode ser ensinada aos alunos, que devem se apoderar dessas habilidades para “desvendar”, “extrair” ideias implícitas e explícitas no texto. A partir dessa constatação, percebemos que teríamos de ressignificar o uso desse Livro Didático nas aulas, pois a leitura conteudística, na qual o texto não passa de um objeto em que se procura descobrir o sentido de quem o escreveu, nos parece pouco produtiva, pois “a imagem da leitura ideal assim construída se sustenta sobre o pressuposto da transparência da linguagem (ORLANDI, 1998, p.69) e não leva em conta que “é preciso ter claro que o sentido do texto não está posto no texto, não tem origem em seu autor, tampouco é da alçada exclusiva de seu leitor”(INDURSKY, 2010, p.168).

Além disso, aprendemos com a AD, concepção teórica a que estamos filiados, que não se deve trabalhar com leitura e interpretação de textos buscando a intencionalidade do autor, pelo contrário, devemos executar nosso trabalho,

procurando evidenciar a leitura como um processo de produção de sentidos; essa concepção requer o reconhecimento de que o sujeito-leitor, o sujeito-autor e os sentidos são historicamente determinados. Requer também que se reconheça que ler é sempre um gesto de interpretação que se constitui no momento crítico de uma relação entre autor/texto/leitor. Este não reconhece sentidos, não preenche lacunas, e sim, interpelado pela posição-sujeito que o afeta, instaura seu próprio trabalho discursivo, (des)construindo o texto lido e atribuindo sentidos que não necessariamente são aqueles esperados pelo autor. (CAZARIN, 2006, p.299).

Encerrada a parte destinada ao projeto de leitura, já na página 351, aparece a bibliografia, que é a última seção do livro.

3.3 O ponto de partida

Antes de nossos estudos, utilizávamos o livro didático em nossas aulas seguindo sempre a proposta do material, na sua forma original. Após essa etapa de estudos, porém, decidimos continuar a fazer uso dele, na execução do nosso trabalho, mas propondo ressignificação nessa prática. Como alguns textos e atividades do exemplar já haviam sido utilizados nas aulas de Língua Portuguesa daquele ano, optamos por trabalhar com a unidade 7, pois ela ainda não tinha sido

explorada em nossas aulas. Escolha realizada, iniciamos o planejamento de nossa proposta de intervenção.

Para concretizar esse objetivo e fazer um planejamento que pudesse oferecer uma proposta que ressignificasse, de fato, o uso do livro, vimos a necessidade de olhar, mais detidamente, para a proposta de produção de leitura apresentada e, para tal, fazer uma análise do que o capítulo 7, da Unidade 4, propunha nesse sentido. Assim, poderíamos saber se o que nele estava proposto mostrava-se suficiente para um trabalho com leitura de acordo com o que nos sugere a Análise do Discurso.

Conforme já dito nesse trabalho, cada capítulo do livro apresenta atividades de gramática e produção de texto e no capítulo sete não é diferente. Adiantamos que não nos interessa, nesse trabalho, aprofundarmos nos estudos gramaticais, tampouco nas questões de gêneros textuais ou produção de textos, haja vista que não são esses nossos objetos de estudo. Nosso recorte são as questões relacionadas à leitura que o livro nos propõe como atividades a serem desenvolvidas com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2014, especificamente em sua unidade 7.

3.3.1 Leitura ou decodificação?

A leitura sugerida no capítulo sete, da unidade quatro, estava ancorada nos temas privacidade e tecnologia. Havia no livro diversos tipos de textos discutindo esses assuntos, sob diferentes pontos de vista, como de jornalistas, de cartunistas, músico, psiquiatra e psicóloga.

Seguindo a ordem apresentada no Livro Didático, o primeiro texto a ser estudado era “Celebidades Descelebradas”, artigo do autor Luli RadFaher, que foi publicado no jornal Folha de São Paulo, no ano de 2011, que se encontra no Anexo 2 desta Dissertação. Logo depois de realizar a leitura do texto, os alunos deveriam resolver questões relacionadas ao texto.

Analisando as atividades propostas, vimos que elas distanciavam-se muito daquilo que a AD entende como uma leitura produtiva, pois apesar das autoras terem afirmado que produziram um livro com a finalidade de ajudar os alunos no desafio de sua formação como leitor, conforme o recorte exemplificado na Figura 21, a maneira

como sugerem o trabalho com leitura não se mostrava suficiente para atingir essa meta, porque não oferecia grandes desafios aos discentes: “o que se tem é uma concepção de aluno-aprendiz (que assimila consciente e analiticamente o que lhe é apresentado) [...], onde a leitura é, *decodificação do código escrito*”. (GALLO, 1990, p.27), reforçando, a partir dessa concepção, o imaginário de que bom leitor é aquele capaz de decodificar o texto. Vejamos:

Figura 21: Exercícios propostos pelo livro didático para Interpretação do texto, página 215.

Interpretação do texto

Compreensão

- De acordo com o artigo de opinião que você leu, como as mídias sociais e as bases de dados do comércio eletrônico **acabaram com a privacidade** das pessoas?
- O que **facilita** o cruzamento de variáveis para fazer um rastreamento?
- O que significa no texto a afirmação de que “é preciso administrar a imagem pública”?
- Explique o **sentido** no texto da frase: “As paredes não têm ouvido, mas todo o resto parece ter”.
- Copie** no seu caderno a alternativa adequada ao que, na opinião do articulista, o autor do artigo, é um “novo tipo de patrimônio público”:

a) as câmaras ocultas;	c) a casa do <i>Big Brother</i> ;
b) a vida privada;	d) os telefones celulares.
- Releia:

“Aos poucos, as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.”

Copie em seu caderno as alternativas que podem resumir, de acordo com o trecho, as consequências para o indivíduo da exposição de sua identidade na mídia.

 - Perder a espontaneidade.
 - Moldar a sua personalidade de acordo com o que os outros querem.
 - Fazer tudo o que deseja ao longo da vida.
 - Usar máscaras de plástico no dia a dia.
- Segundo o artigo de opinião**, checar referências, isto é, conferir informações sobre alguém, **é certo ou errado?** Explique.
- Por que é difícil para as pessoas comuns perceber que “um vexame on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado”?
- Depois de ler o artigo sobre privacidade e imagem pública, dê sua opinião e ouça a dos colegas sobre esse assunto.

Unidade 4 • Defender ideias, argumentar, opinar

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Afirmamos que há, nessa atividade, uma proposta decodificadora, pois embora tenha sido dado, timidamente, espaço, voz ao aluno, na atividade 9, o que podemos ver nos demais exercícios acima são atividades de “cópia”(itens 5, 6) e (1, 2, 3, 4, 7 e 8), que apesar de não utilizarem o termo “copie”, também subentendem uma transcrição na resposta daquilo que está escrito no texto e mesmo para aqueles que não utilizam esse termo, já há uma resposta “prevista”, a ser encontrada no texto, como podemos observar, com a resposta prevista no texto para a questão 1, na seguinte Figura:

Figura 22: Trecho do texto “Celebidades descelebradas”(página 213 do livro) que deve ser copiado como resposta para a atividade 1.

1 Não se iluda: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Seguindo essa linha, nenhuma dessas atividades propôs ao aluno pensar ou considerou que ele pudesse produzir sentidos diferentes daqueles já previstos no texto, pelos produtores do livro. Tal situação se agrava se considerarmos que, para as questões propostas, há, no Manual do Professor, uma resposta considerada ideal, fato que ao interditar o direito à interpretação, tanto para os professores quanto para os alunos, limita e regula os sentidos possíveis ao texto, ocasionando um reducionismo à univocidade de sentidos, como podemos ver, grafadas na cor azul, na Figura 23 a seguir:

Figura 23: Resposta sugerida pelo manual do professor para as questões de interpretação do texto.

●● Interpretação do texto

Compreensão

- De acordo com o artigo de opinião que você leu, como as mídias sociais e as bases de dados do comércio eletrônico acabaram com a privacidade das pessoas?
- O que facilita o cruzamento de variáveis para fazer um rastreamento?
- O que significa no texto a afirmação de que "é preciso administrar a imagem pública"?
- Explique o sentido no texto da frase: "As paredes não têm ouvido, mas todo o resto parece ter". Tudo o que fazemos pode ser do conhecimento de todos já que o registro de dados e fatos se tornou simples e acessível a um grande número de pessoas. As câmaras ocultas em telefones celulares são capazes de expor publicamente cenas de nossa vida privada.
- Copie no seu caderno a alternativa adequada ao que, na opinião do articulista, o autor do artigo, é um "novo tipo de patrimônio público": Alternativa **b**
 - as câmaras ocultas;
 - a vida privada;
 - a casa do *Big Brother*;
 - os telefones celulares.
- Releia:

"Aos poucos, as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela."

Copie em seu caderno as alternativas que podem resumir, de acordo com o trecho, as consequências para o indivíduo da exposição de sua identidade na mídia. Alternativas **a e b**.

 - Perder a espontaneidade.
 - Moldar a sua personalidade de acordo com o que os outros querem.
 - Fazer tudo o que deseja ao longo da vida.
 - Usar máscaras de plástico no dia a dia.
- Segundo o artigo de opinião, checar referências, isto é, conferir informações sobre alguém, é certo ou errado? Explique. É certo porque, segundo o texto, desconfiar de estranhos faz parte das regras de sobrevivência social.
- Por que é difícil para as pessoas comuns perceber que "um vexame on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado"?
- Depois de ler o artigo sobre privacidade e imagem pública, dê sua opinião e ouça a dos colegas sobre esse assunto. Prof. (a), estimule a troca de ideias entre os alunos. De maneira mais formal, eles participando do debate regrado na seção Prática de oralidade.

1. O desenvolvimento de mecanismos de busca e de armazenamento de dados facilitou o acesso à informação sobre as pessoas. Dessa forma, ficou mais fácil identificar os usuários, conhecer seus hábitos e preferências e acabar com sua privacidade.

2. O grande volume de informação disponível sobre as pessoas e os mecanismos de transmissão em rede.

3. É preciso ter cuidado com a exposição pública indesejada, isto é, não se devem utilizar as redes de relacionamento como válvula de escape para mostrar nossa intimidade.

8. Porque as consequências da divulgação são muito fortes e, uma vez na rede, não há como voltar atrás. Elas não têm quem as alertem sobre o direito de não dizer (ou não fazer) o que pode ser usado contra elas.

Unidade 4 • Defender ideias, argumentar, opinar

1 linguagem do texto

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

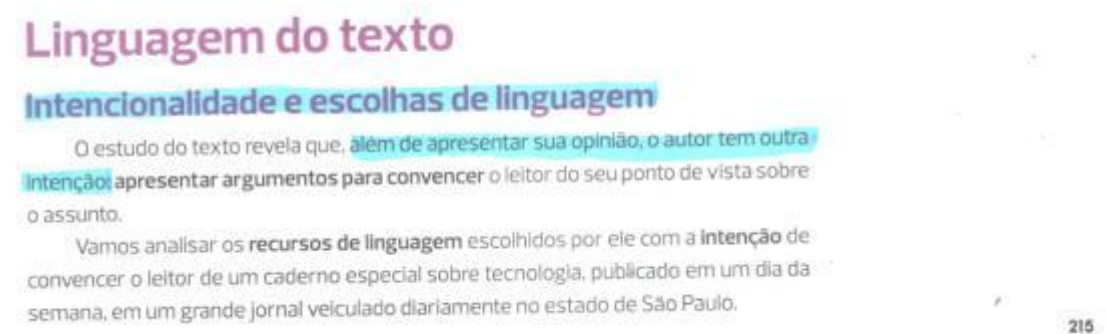
Em uma leitura assim compreendida, não há desafio, não se considera a exterioridade. Para responder as atividades, basta que o aluno encontre e transcreva o que está posto no texto:

O que quer dizer que na escola [livro didático] não existe a preocupação com a posição de sujeito dentro de um discurso, porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado,

isento de uma determinação discursiva (no mínimo, a do discurso pedagógico, no caso) apenas língua, como se essa fosse objeto. (GALLO, 1990, p.20).

Na sequência dos estudos relacionados ao primeiro texto, na atividade intitulada “Linguagem do texto: Intencionalidade e escolhas de linguagem”, vimos algumas questões que merecem destaque. Desde o título, as atividades apresentadas propõem que há uma relação direta entre aquilo que o autor “quis dizer” e aquilo que o leitor irá compreender no texto, atividade que reforça a perspectiva adotada para a formação do leitor ideal por essa ferramenta: aquele que consegue extrair informações de um texto, e não o leitor crítico, capaz de analisar, problematizar e interpretar os textos lidos. Esse é o leitor que os órgãos governamentais divulgam amplamente nos meios de comunicação. Cabe, então a pergunta: é possível formar cidadão/leitor crítico seguindo o material distribuído pelo MEC? Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 24: Exercícios propostos pelo livro didático para Interpretação do texto, página 215.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 25: Exercícios propostos pelo livro didático para Interpretação do texto, página 216.

b) qual teria sido a provável intenção do autor ao colocar no título do texto uma palavra que não existe acompanhada do prefixo de oposição *des* – *descelebrada* –, mas que tem o som muito parecido com *descerebrado*?

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 26: Exercícios propostos pelo livro didático para Interpretação do texto, página 216.

- b) Qual a provável **intenção do autor** ao utilizar uma enumeração de ações para definir aquele que é “facilimo de rastrear”?

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Estes exemplos são apenas alguns dos que podemos encontrar nesta atividade. Exercícios como esses confirmam que “ler na escola ganha o sentido de repetir empírica ou formalmente, submetendo-se a respostas que sejam ilusões do resgate daquilo que o autor quereria dizer, e a escola, então, fica sendo uma prisão... *de sentido*” (BOLOGNINI, 2009, p.27, grifos da autora). Essa prática oferece aos alunos uma leitura restritiva, sustentada em uma suposta transparência da linguagem, produzindo o efeito de que o leitor precisa descobrir a “intenção do autor”, tirar do texto aquilo que o autor “quis dizer”, que está supostamente contido no texto, é o “texto pelo texto”, nada além disso. Vimos que, embora presente na maioria de nossos livros, e de nossas escolas, essa prática não encontra sustentação na Análise de Discurso, uma vez que

a partir da perspectiva da AD, não se concebe a leitura na relação de interação entre dois sujeitos intencionais. O que se tem, com a remissão dos discursos a suas condições de produção, é a possibilidade de pensar sua referência a uma outra formação discursiva. (NUNES, 1994, p.27).

Percebemos, ainda, no trabalho proposto para interpretação do texto, atividades de “transcrição”, pelas quais o aluno, “bom leitor”, deve ser capaz de “localizar informações” presentes no texto e “copiá-las” para responder os exercícios. Abaixo alguns exemplos:

Figura 27: Exercício proposto pelo livro didático, página 216.

- a) **transcreva do texto** a frase que explica o título;

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 28: Exercício proposto pelo livro didático, página 216.

- a) **Localize e transcreva** em seu caderno os verbos que aparecem no trecho citado.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 29: Exercício proposto pelo livro didático, página 216.

2. Copie do artigo de opinião outra sequência em que há uma enumeração de substantivos abstratos, ou seja, nomes de ações.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Entendemos que atividades como as acima expostas não oferecem aos estudantes possibilidades de transpor o explícito no texto, por não estarem autorizados a ir além da superficialidade textual; a eles não é permitido colocar em cena suas histórias de leituras, muito menos “interpretar” além do que está explicitamente posto no texto; são sempre direcionados, ou condicionados, a um trabalho de interpretação que se limita a repetir, em suas respostas, aquilo que as autoras do livro entendem ser o posicionamento de quem produziu os textos. Aulas de leitura ministradas a partir dessa perspectiva limitam o gesto interpretativo do leitor, uma vez que resumem o ato de interpretar a uma simples ação de “encontrar”, “explicar” o que se “quer dizer”, “transcrever”, “copiar”.

Com essa prática, neste caso, sugerida pelo livro didático, “a escola silencia a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações” (ORLANDI, 1998, p.125), ação limitadora da interpretação que Claudia Pfeiffer critica, quando nos ensina que,

para que os sujeitos da linguagem possam inserir-se no processo de interpretação (segundo a divisão social do trabalho de leitura proposta por Pêcheux) é necessário que os seus gestos de leitura sejam movimentados dentro de um ‘espaço de interpretação’. No contexto escolar, temos observado o impedimento de abertura destes espaços de interpretação fazendo com que o aluno se limite, como dissemos, a um gesto de leitura restrito ao campo da ‘repetição formal’. Ou seja, a interpretação é continuamente negada aos nossos ‘copistas’. (PFEIFFER, 1995, p.123).

Seguindo no trabalho com o texto “Celebidades Descelebradas”, encontramos na página 217 do livro uma atividade que propõe um estudo sobre a estrutura textual. Nesta etapa do trabalho, ao aluno/leitor é sugerido que busque reconhecer como é estruturado um texto argumentativo, quais as principais características e como o autor as organiza de modo a conseguir atingir seus objetivos previamente estabelecidos, como podemos ver nos seguintes recortes:

Figura 30: Exercício proposto pelo livro didático, página 217.

3. O autor utiliza argumentos variados para fundamentar e **deixar clara sua posição** quanto aos perigos da exposição da privacidade.
Releiam o quadro de tipos de argumento visto na unidade anterior:

Tipos de argumento	
Científico	Dados científicos ou estatísticos.
De autoridade	Citações diretas ou indiretas de pessoas com credibilidade ou especialistas no assunto.
De valoração	Conceitos ou ideias respeitados por todos.
Ironia	Construção em que se fazem insinuações ou se diz o contrário do que se quer dizer, para tecer uma crítica.
Pouco fundamentado	Apelo emocional; clichês ou chavões; exemplos pessoais.

Em duplas, **transcrevam do texto:**

- a) um argumento de autoridade ou citação; c) um argumento de valoração;
b) um argumento com ironia; d) um argumento com clichês.

4. Releia a frase do parágrafo em que o **autor apresenta sua opinião:**

"Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do **grid** de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a **tuiteiros** se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre."

Copie do último parágrafo, o da **conclusão**, a frase em que o autor retoma, com outras palavras, a **opinião** defendida.

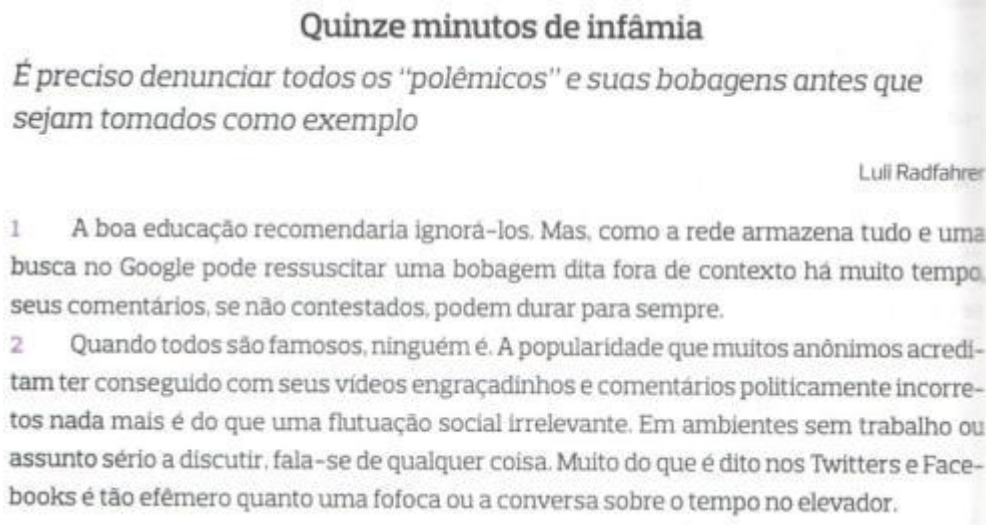
5. Na sua opinião, qual a importância, para o leitor, da reflexão que a leitura desse artigo estimula? Dê a sua opinião e ouça o que os colegas pensam sobre o assunto.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Notamos, neste caso, a ausência dos tradicionais exercícios de interpretação do texto. Em vez deles, as atividades consistem em identificar se os alunos conseguiram entender como se estrutura o tipo textual estudado, propondo, dessa maneira, uma prática de leitura de caráter estritamente formal, pois não leva o aluno a refletir sobre os sentidos possíveis para o texto em questão.

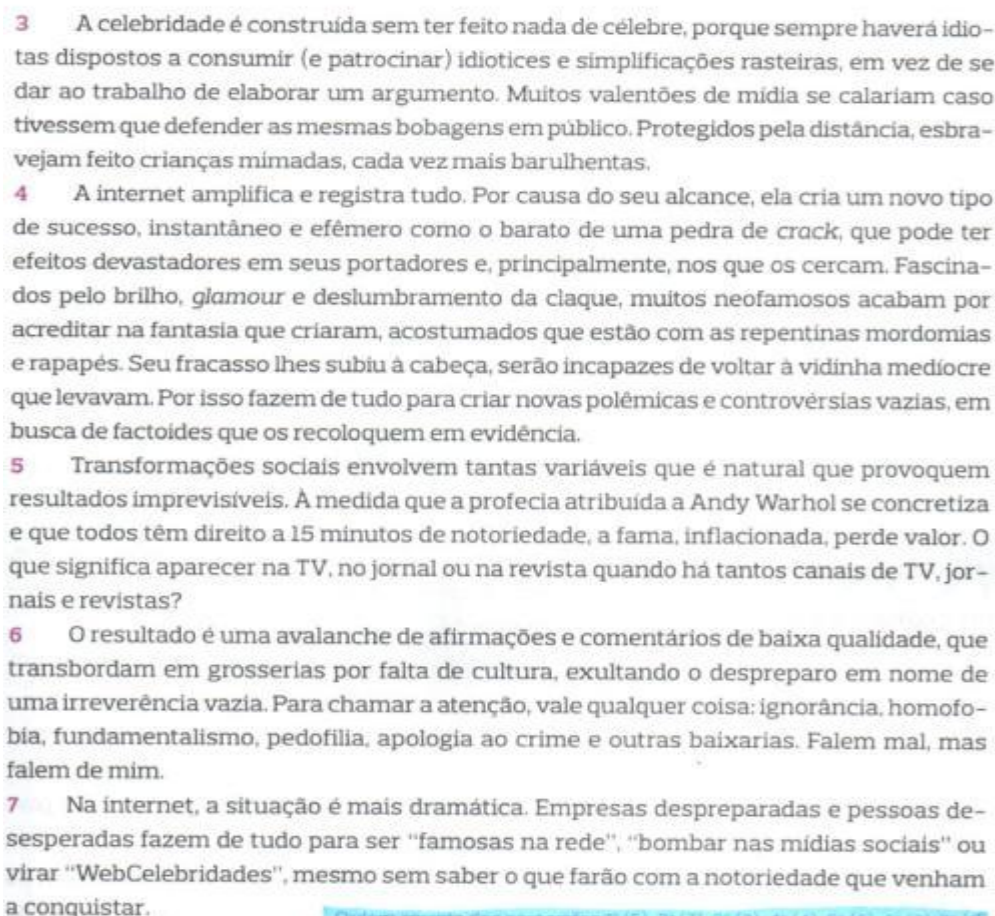
Após as atividades relacionadas ao artigo de opinião "Celebidades Descelebradas", o livro apresenta o texto "Quinze minutos de infâmia", do mesmo autor, e que trata do mesmo assunto.

Figura 31: Parte inicial do texto que os alunos devem colocar na ordem correta, página 218.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Figura 32: Parte final do texto que os alunos devem colocar na ordem correta, página 218.



Ordem correta dos parágrafos 1 (5), 2 (7), 3 (2), 4 (4), 5 (6), 6 (3), 7 (8)

RADFAHRER, Luli. Quinze minutos de infâmia. Folha de S.Paulo, 12 dez. 2011. Tec, p. F14.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Para esse texto, foram propostas as seguintes atividades:

Figura 33: Exercícios propostos pelo livro didático para o texto “Quinze minutos de infâmia”, página 218 do livro.

Capítulo 7 • Artigo de opinião

Atividade: parer do artigo de opinião

Em duplas.

Vocês leram e analisaram um artigo de opinião sobre privacidade e imagem pública escrito por um articulista de um caderno de tecnologia, publicado semanalmente em um jornal diário de grande circulação.

Também viram as escolhas de linguagem em relação às intenções do autor e analisaram como ele construiu seu texto dentro da estrutura de um texto argumentativo.

■ Vocês vão ler a seguir outro artigo de opinião do mesmo autor, sobre o mesmo assunto. Mas, **ATENÇÃO:** os parágrafos foram embaralhados! Para colocá-los na sequência correta, vocês devem escrever no caderno os números que estão no início de cada um, na ordem em que as ideias do texto fiquem coerentes.

Lembrem-se:

- das partes que estruturam o texto argumentativo: ancoragem, opinião, argumentos e fechamento.
- das marcas de linguagem que ajudam a estruturar o texto argumentativo: palavras ou expressões que traduzem a relação com o título (e com o tema), a oposição, a imposição, a enumeração, a repetição de ideias para estruturar tanto a opinião quanto os argumentos referentes à conclusão.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Percebemos, a partir das atividades constantes na Figura 33, que mais uma vez o manual não propõe um “trabalho de leitura”, pois se entendemos que “ler significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum” (BOLOGNINI, 2009, p.28), podemos afirmar que nesta atividade, que se resume à organização textual, na qual ao aluno/leitor cabe apenas colocar os parágrafos na ordem considerada correta, não há leitura, discursivamente falando, pois a proposta “não leva em conta o ‘evento discursivo’: no discurso pedagógico [do livro didático] o trabalho do evento sobre a estrutura não é levado em conta”(GALLO, 1990, p.20).

Como já dissemos anteriormente, todo o capítulo está tratando do tema privacidade/tecnologia e, para trabalhar essa temática, as autoras do livro utilizam diferentes ‘linguagens’, pois lançaram mão de textos de diferentes autores e materialidades, que circularam ou circulam em diferentes veículos de comunicação.

Nesse sentido, temos várias leituras complementares, por exemplo, a sugestão de leitura da música “Tá na mídia”, de Arnaldo Brandão; há também o

texto “Big Brother não é só um título de programa de TV”, que faz comentários sobre o Big Brother atual e a personagem “Grande Irmão”, do romance de George Orwell.

Além dos textos acima citados, o livro apresenta cartuns que também pretendem discutir o assunto, como podemos ver na seguinte Figura :

Figura 34: Cartum apresentado na página 221 do livro didático.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Percebemos que, apesar de conter diferentes textos, que supostamente pretendem proporcionar “a convivência com as linguagens artificiais [e] poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico” (ORLANDI, 2008, p.40), tal inserção não ocorre, pois “a forma pela qual a atividade se dá não permite que outros sentidos, além daqueles já institucionalizados [...] façam sentido” (SARIAN, 2012, p.168). Nessa direção, vimos que o tema objeto de discussão é apresentado em diferentes materialidades, porém não há uma proposta de trabalho de leitura com essas materialidades; estão presentes no Livro Didático apenas para atender a exigência de um programa que prevê a diversidade textual, não para oferecer ao aluno/leitor a possibilidade de utilizá-los como ferramentas capazes de propiciar uma relação outra com a leitura. Tal situação ocorre porque “fora do livro didático, os textos cumprem sua função, mas ali eles se tornam textos para pretextos” (MARTINS, 2006, p.120).

Concluimos, portanto, que a proposta de leitura na perspectiva adotada pelo livro didático perpetua a noção de que “saber ler para a escola consiste, praticamente sempre, saber extrair informações do texto” (INDURSKY, 2010, p.164). Sabemos, no entanto, que “discursivamente, entretanto, ler não tem sentido de decodificar, porque é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem: seus gestos de interpretação” (BOLOGNINI, 2009, p.28).

Assim, por considerarmos que a produção de leitura implica em um trabalho que favoreça as relações históricas do leitor com os textos e com as condições de produção em que se dá a leitura, constatamos que para conseguirmos tornar o livro didático referência em nossa proposta de intervenção, seria necessário ressignificar seu uso, não só no sentido de propor textos e atividades complementares a ele, mas também na “maneira pela qual [...] [o livro didático] é significado no espaço escolar” (SARIAN, 2012, p.VI), pois, da forma como está concebido, o processo de leitura “se realiza [n]a ilusão da literalidade e não se ousa saborear (provar) o gosto dos sentidos (ORLANDI, 1998, p.24). Deveríamos criar condições para produção de leitura em sala de aula, diferentes daquelas propostas pelo Livro Didático, pois,

os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as condições de produção da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados. (BOLOGNINI, 2009, p.28).

Após uma análise preliminar do livro, decidimos construir uma nova proposta de leitura, tendo-o como ponto de partida dos trabalhos, mas com uma concepção diferente daquela adotada por seus autores, pois, da forma como está concebido, a leitura fica reduzida à decodificação, como vimos afirmando. Além disso, apesar de haver vários textos, a forma como o livro é estruturado não favorece um trabalho de relação entre textos.

Tomamos tal decisão por acreditar que ressignificar a proposta do livro didático é ressignificar a prática de leitura na escola e só assim poderíamos oferecer aos nossos alunos as condições necessárias para realização de uma leitura que fosse além dos limites da repetição formal.

3.4 Relato da intervenção

Embora todas as fases desse projeto tenham sido importantes, desde os estudos preliminares, passando pelo planejamento e pelo trabalho com o grupo de estudos junto aos colegas professores, não é nenhum exagero afirmar que o momento mais esperado era esse, no qual teríamos a resposta sobre as reais possibilidades de se praticar leitura com qualidade, no ambiente escolar, a partir da ressignificação do uso do Livro Didático nas aulas, pois colocaríamos em prática tudo o que tinha sido estudado e planejado, motivo pelo qual estávamos envolvidos por uma expectativa muito grande, haja vista que esta ação confrontaria teoria e prática e esperávamos, nessa etapa,

mostrar ao aluno-leitor que o texto está sujeito à avaliação formal. Mas, também, e, sobretudo, que o texto pode ser tocado, contrariado discutido, ou seja, que ele demanda interpretação, sendo lícito dele discordar, em parte ou completamente. Esta postura frente ao texto vai mostrar que não há uma leitura única para um texto. E que uma leitura assim produzida vai transformar o aluno-leitor em um sujeito crítico. (INDURSKY, 2010, p.176).

Iniciamos a execução de nossa proposta com os alunos no dia 01/10/2014. Neste dia falamos um pouco sobre a unidade 7 do livro e propusemos a produção de um texto sobre o tema privacidade, com o objetivo de conhecer qual a imagem que nossos alunos faziam sobre o assunto que seria discutido nas aulas seguintes. Consideramos esse registro importante, por entender que “a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito” (BOLOGNINI, 2009, p.28) e o conhecimento que o alunos traz para escola é parte importante no processo de produção de leitura, pois “o sujeito leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares” (PFEIFFER, 1995, p.173). Após produzidos, os textos foram arquivados para utilização na aula seguinte, sem nenhuma intervenção da nossa parte.

Em nosso segundo encontro, promovemos uma roda de conversa, na qual socializamos os textos produzidos e todos os alunos fizeram comentários sobre o tema em debate; foram duas horas fazendo reflexões e, em certos momentos, colocando frente a frente opiniões muito divergentes sobre o assunto, pois enquanto alguns defendiam o direito a ter “*um lugar só seu, que ninguém pudesse ‘se meter’*”,

outros diziam que “*tem um limite para tudo*” e que “*os pais tem o direito de saber o que seus filhos fazem, com quem conversam, etc*”.

Observamos, nessa atividade, que “a prática da leitura envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas em que ele se insere” (NUNES, 1994, p.20), pois quase sempre a fala dos alunos se sustentava na ideia de que sua família fazia sobre o tema. Tal constatação se deu porque, na maioria das vezes em que faziam uso da palavra, os alunos começavam dizendo algo como: “*a minha mãe disse*” ou “*o meu pai me fala*”, “*meu avô, avó, etc.*”. Percebemos, então, que eles ainda “não tinham o que dizer”, haja vista que não haviam formulado uma opinião própria e suas falas se baseavam nos dizeres de terceiros.

Em decorrência dessa constatação e considerando que

a tarefa do professor é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. (BOLOGNINI, 2009, p.44)

vimos a necessidade de fornecer diferentes informações aos alunos, pois “a informação é a matéria-prima da construção do conhecimento” (DIAS, 2009, p.18), para que eles pudessem constituir um arquivo outro, além do livro didático, sobre o assunto. Com essa finalidade, marcamos, para o encontro seguinte, duas horas de aula no laboratório de informática da escola.

No dia programado, encaminhamos a turma até a sala de informática e orientamos que fizessem pesquisas de textos e vídeos que tratassem da privacidade. Nesta aula, tinham como tarefa fazer as leituras, assistir aos vídeos e registrar anotações sobre o conteúdo visto, para posterior socialização com os colegas.

Os alunos mostraram-se motivados com a proposta, aliás, vale ressaltar que sempre se empolgam quando a sugestão de aula tem a ver com o uso da tecnologia. No entanto, tivemos alguns problemas com o equipamento, pois não havia computadores funcionando em número suficiente para todos os alunos e, além disso, a internet estava muito lenta, fato que dificultou o carregamento de vídeos, condições estas que limitaram nosso trabalho e nos obrigaram a replanejar a atividade.

Cientes de que é papel do professor usar as ferramentas disponíveis da melhor forma “possível”, replanejamos e decidimos trabalhar aquela atividade em pequenos grupos. Apesar de nosso esforço, essa situação deixou alguns alunos desapontados, pois nem todos tiveram a oportunidade de manusear a máquina, algo que gostam muito de fazer, principalmente por ser a escola o lugar em que têm a oportunidade para fazê-lo, haja vista que a maioria deles não possui computador com internet em suas casas. Além disso, houve prejuízo no que diz respeito ao nosso objetivo inicial, uma vez que, para tornar possível a aula no laboratório, fomos também forçados a abandonar a ideia dos vídeos, devido à lentidão da internet e trabalhar apenas com textos escritos. Essas condições nos mostraram também que

embora seja verdade que o ciberespaço permite a interação entre pessoas que normalmente não teriam contato em suas vidas físicas, já há indícios de que esse nivelamento social não é tão universal quanto freqüentemente nos dizem. Em suma, não é nada óbvio que os ‘portais’ do ciberespaço estejam igualmente abertos [e acessíveis] para todos. (WHERTEIM, 2001, p. 212, apud DIAS, 2004, p.54).

Assim, embora com algumas alterações no que tínhamos planejado, conseguimos acessar alguns textos, fazer a leitura dos mesmos e as anotações que os alunos entenderam importantes.

Antes de seguir no relato, gostaríamos de fazer aqui uma breve pausa, para falar sobre o laboratório de informática da escola, pois consta nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso que

compete à escola encontrar meios de absorver as experiências do estudante, de forma a integrar os suportes tecnológicos à prática pedagógica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. (MATO GROSSO, 2012, p.90).

Para que o aluno possa “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p.5), vimos que, embora previsto pelo governo como direito do aluno, na prática, porém, as instituições nem sempre fornecem condições para que professores e alunos possam usufruir daquilo que está “garantido” nos orientativos oficiais. Assim, torna-

se realidade o que afirmam Albina Pereira de Pinho Silva e Marie Jane Soares Carvalho:

em se tratando de uma iniciativa política do governo federal, temos de suspeitar porque 'o desafio será manter o sistema implantado em funcionamento [...]. Agora a tecnologia é nova, mas, nos sistemas públicos, as estruturas sociais pouco mudaram' (CYSNEIROS, 2003, p. 140, apud SILVA; SANTOS; STRAUB, 2014, p.71).

A incompetência governamental em manter o sistema em funcionamento tornou-se, para nós, realidade, pois vimos na prática que aquilo que se “diz” está longe do que se “faz”, na medida em que o encontrado nas escolas é muito diferente daquilo que se expressa nas leis. Exige-se e garantem-se direitos legalmente, porém não são criadas as condições necessárias para que se concretizem tais direitos.

No papel, que “aceita qualquer coisa”, está tudo muito “bonito e certinho”, contudo, a situação que se encontrava o laboratório, na prática, era muito triste. Os alunos não tinham equipamentos em condições de uso, pois a maioria deles necessitava de manutenção e a empresa responsável contratada pelo Governo do Estado não fazia os reparos necessários. Além disso, a escola sequer dispunha de funcionário responsável pelo setor, pois, segundo a direção, a Secretaria de Estado de Educação não permitia a contratação de servidor para esta função.

Problemas de contratação de funcionário ou de manutenção de máquinas com defeito não foi o que nos deixou mais decepcionados. O fato que mais nos causou indignação foi ver vários computadores novos envelhecendo, parados há mais de um ano, por falta apenas da empresa autorizada fazer a instalação. Devido a essa demora, os alunos não tiveram acesso a essas ferramentas, apesar de verem o patrimônio exposto no mesmo ambiente sem poder ser utilizado por incompetência do Estado, situação que exemplifica o descaso com que a educação pública tem sido tratada. Desabafo de quem há muito vive a triste realidade do chão da escola. Voltamos ao nosso projeto.

Na aula seguinte, munidos das anotações feitas no laboratório de informática, os grupos apresentaram os textos lidos, enfatizando o que mais havia lhes chamado atenção. Expuseram também, nessa oportunidade, a origem dos textos, além de algumas outras informações sobre seus autores, como: nome, profissão e outros textos por ele publicados. Nesta socialização foi possível observar que “o sentido

não se desvincula das condições de produção em que emergem”(SARIAN, 2012, p.74), pois “as palavras, expressões, proposições, etc. adquirem sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1988, p.160). Tal constatação foi possível de ser percebida pelo fato de o mesmo tema ter sido tratado de maneira diferente, de acordo com a opinião de cada autor pesquisado. Percebeu-se, na fala dos alunos, que enquanto uns autores defendiam o direito à privacidade, outros questionavam se tal direito seria possível, considerando que no mundo tecnológico em que vivemos, as informações circulam de maneira muito rápida. Após muito bate papo, encerramos a aula daquele dia.

Finalizada a primeira etapa do trabalho, que consistia em realizar pesquisas, fazer leituras e socializar em sala o que foi pesquisado, passamos a utilizar o Livro Didático em nossas aulas. A primeira atividade proposta pelo livro foi estudar o texto “Celebidades Descelebradas”, de Luli Radfahrer. Para desenvolver esse trabalho com os alunos, percebemos, em nossos estudos, que seria necessário reformular toda a proposta, haja vista que não nos interessava concretizar a proposta de leitura conteudística sugerida no material, mas sim “instaurar, na sala de aula, um processo de desconstrução do texto pelo sujeito-leitor; desconstrução que permite a produção de um novo texto, não necessariamente com os mesmos sentidos esperados pelo sujeito-autor” (CAZARIN, 2006, p. 309). Então, planejamos, previamente, um estudo que levasse o aluno a buscar informações que fossem além daquelas oferecidas pelo autor do texto e atendessem o que nos ensina Orlandi:

Com relação ao que é previsível na leitura (a história de leituras do *texto*), o professor pode modificar as condições de produção de leitura do aluno de duas maneiras: a) de um lado, proporcionando-lhe que construa sua história de leituras; b) de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações entre os diferentes textos, resgatando, assim, a história dos sentidos deles. (ORLANDI, 2009, p.214).

Obedecendo a essa nova proposta, formulamos um novo planejamento para a unidade em estudo, iniciando por exercícios de interpretação textual que nos permitissem estudar os textos “Celebidades Descelebradas” e “Quinze minutos de infâmia”, também de Luli Radfahrer, considerando e refletindo sobre todas as condições em que eles haviam sido produzidos, de maneira a suscitar “tudo” que pudesse ser explorado a partir de sua leitura.

Nesse sentido, considerando que os textos foram publicados em um jornal de grande circulação no país, iniciamos os nossos estudos com a seguinte pergunta:

“- Em que veículo de comunicação foram publicados esses textos?”

A resposta para esta questão estava explícita no Livro Didático e, para resolvê-la, os alunos não necessitaram se dedicar muito, fato que não nos preocupou, uma vez que o nosso objetivo não se limitava a essa resposta. Pretendíamos, nessa atividade “colocar[...] desafios a compreensibilidade do aluno” (ORLANDI, 2008, p.88), fazer com que nossos alunos conhecessem um pouco mais sobre o jornal citado e fizessem uma relação com os jornais que circulam em nosso meio e, para auxiliar nessa busca, do que escapava do texto, sugerimos mais algumas atividades, sendo elas:

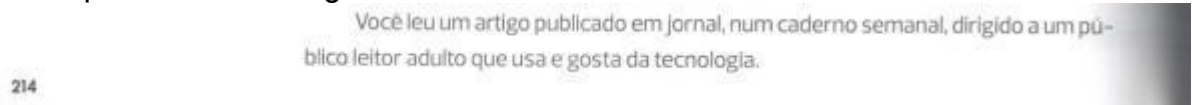
- .Caracterizar a folha de São Paulo:*
- . O que é? Quando foi criada? Por quem?*
- . De onde é? (como é a cidade onde é produzida – habitantes, tecnologia, estrutura social e econômica).*

Para responder aos questionamentos, os alunos trabalharam em grupos e fizeram pesquisas na escola, acessando internet, entrevistando professores, coordenadores, colegas e munidos das respostas socializaram em sala. Esta atividade propiciou que os estudantes, a partir de suas reflexões, percebessem que a “Folha de São Paulo” é um jornal de grande circulação e prestígio em nosso país, a ponto de tudo o que é veiculado por ele ser considerado por muitos como verdade inquestionável. Característica essa que se estende aos autores que nele publicam seus textos.

Perceberam, também, que os textos haviam sido produzidos em um ambiente muito diferente do nosso. São Paulo é uma grande cidade, muito populosa, com sociedade muito heterogênea, cheia de contrastes sociais, e com acesso à tecnologia, por várias questões, inclusive as econômicas, infinitamente melhores que o nosso.

Seguindo em nosso trabalho de leitura, vimos que o Livro Didático direciona as respostas, ao passo que tenta “administrar” os sentidos a serem produzidos pelos alunos, como no trecho no qual afirma que “o artigo é dirigido a um público leitor adulto que usa e gosta de tecnologia” (Figura 16):

Figura 35: Trecho retirado da página 214 do livro didático, na mesma sessão em que é apresentado o artigo “Celebidades Descelebradas” .



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Embora com uma resposta já prevista, decidimos, mesmo assim, formular questões para refletir em torno do tema “público alvo”, pois acreditávamos que poderíamos discutir sobre questões que haviam sido silenciadas pelo livro. Apresentamos, então, a seguinte questão aos alunos:

“Qual seria o público alvo dos artigos?”.

Inicialmente, como já se esperava, os estudantes apresentaram a resposta que estava no livro didático: “O público alvo é um leitor adulto, que usa e gosta de tecnologia”. E, ao questionarmos o que sustentava tal afirmação, a única resposta que obtivemos foi: “está no livro”. Fizemos, então, uma intervenção, ponderando que não bastava “estar no livro”, levando-os a perceber que “o sentido não é absoluto. Ao contrário, o sentido é sempre relativo às suas condições de produção. Assim, a linguagem não é nem representação fiel, nem pura expressão do real, e sim construção de ‘um real’” (GALLO, 1989, p.81), motivo pelo qual seria necessário produzirmos uma resposta que fosse plausível e não dependesse apenas do que já havia sido definido por outras pessoas, pois, por mais que ao final chegássemos às mesmas conclusões, seria necessário percorrer o caminho que nos possibilitasse construir uma resposta nossa. Para auxiliar nesse percurso, fizemos as seguintes indagações:

“Quem teria acesso a esse jornal: pessoas pobres das favelas? Ricas dos bairros nobres? Pessoas de todas as classes sociais? Quem tem dinheiro para pagar um jornal mensalmente?”.

As questões acima levaram os alunos a refletirem sobre os possíveis leitores daqueles textos; eles perceberam que “há um leitor virtual inscrito no texto [...] aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige” (ORLANDI, 2008, p.9), pois viram que embora sua leitura não fosse “proibida” a ninguém, muitas pessoas não reuniam as condições necessárias para o acesso ao jornal em que foram publicados, por motivos que variavam desde a localização

geográfica, passando pelo foco de interesse e por questões econômicas, como ficou evidenciado nas palavras da aluna Estela, quando disse: “*a gente, por exemplo, nem sempre tem dinheiro pra comprar jornais e quando tem não achamos aqui em Conquista D’Oeste*”.

Após conversarmos bastante sobre o “leitor ideal” previsto no texto, continuamos nosso trabalho de interpretação, sempre com o objetivo de possibilitar que o aluno pudesse entender que “indefinidamente haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos [...] de suas condições de produção” (ORLANDI, 2008, p.10) e, dessa forma, permitir que duvide das respostas únicas, levá-lo a extrapolar os limites formais da leitura, produzir outros sentidos para os textos estudados, percebendo “que o conhecimento nunca é o mesmo, ele não pode ser enquadrado, porque é fluido, escoado. [...] ele é um processo de significação e, sendo processo, não pode ser estancado” (DIAS, 2009, p.19).

Nessa perspectiva, nos marcou a seguinte fala da aluna Maria Victoria: “*quer dizer então, que eu posso pensar diferente dos outros? Que posso fazer uma resposta diferente, e mesmo assim estará certo?*”. Tal colocação nos pareceu importante, pois permitiu concluir que os alunos estavam se autorizando a “pensar”, “interpretar” e, percebendo que

o trabalho da interpretação se encontra onde se dá o deslize dos sentidos, onde língua e história se ligam pelo equívoco. É no movimento em que há trabalho ideológico que há o trabalho da interpretação, se levarmos em conta que sujeito algum é despossuído de sua singularidade. Na linguagem, que é constitutiva do sujeito, temos o trabalho do mesmo e do diferente. Há ruptura no mesmo e há o mesmo no diferente. Mas os dois funcionamentos são no fundo ilusórios porque o sentido é sempre já outro quando em movimento. (PFEIFFER, 1995, p. 2).

Nesse sentido, além dos questionamentos acima, apresentamos mais algumas questões que, a nosso ver, contribuiriam para despertar em nossos alunos, que

o modo de vida hoje, nossa relação com a informação e com o modo como ela circula é a base da construção do conhecimento do mundo, assim como o relato dos navegadores e as informações contidas nesses relatos foram a base do conhecimento do mundo na época das grandes navegações. (DIAS, 2009, p.18).

Pretendíamos, também, levá-los a percepção de que muitas coisas que não são ditas, que ficam silenciadas nos manuais, podem ser importantes, no processo de produção da leitura. Para tanto, realizamos uma atividade oral com duração de quatro horas, na qual discutimos as seguintes questões:

- O livro diz que o texto “Celebidades descelebradas” foi escrito para um público adulto que gosta de informática. Por qual motivo então ele está no nosso livro didático? Tem a ver com a nossa realidade?
- Isso nos impossibilita estudar o texto?
- Por que⁵ será que foi escolhido esse texto e não outro?

O que esse texto diz para você?

Vocês conhecem outros textos que tratam desse assunto? Quais?

- Por que foi escolhido a Folha de São Paulo e não outro jornal?
 - Por que os artigos não foram retirados do jornal “Folha Regional”?
 - Folha de São Paulo e Folha Regional têm o mesmo status?
 - As pessoas que escrevem na Folha Regional têm seus textos publicados no livro didático?
- O que você pensa sobre essa questão?

2 - Faz muito tempo que os textos foram publicados? No que se refere às questões de privacidade e tecnologia, houve grandes mudanças desde então? Justifique.

- Como era em 2011:
- Quantas pessoas conhecidas suas possuíam um smartphone? E hoje?
- Quantos usuários do whatsapp você conhecia?
- E o Facebook já era difundido como é nos dias de hoje?
- Havia, em nossa cidade, a mesma quantidade de pontos de acesso à internet (wi-fi) que temos hoje?
- Havia essa mesma quantidade de câmeras espalhadas pela cidade?
- Essas câmeras realmente proporcionam maior segurança e tranquilidade à população?
- O que você sente, sabendo que está sendo monitorado constantemente?
- Todo esse avanço tecnológico influenciou na exposição das pessoas ou na invasão de sua privacidade?
- Na sua opinião, isso é bom ou ruim?
- Todas as pessoas se incomodam com esse “problema” de invasão da privacidade, ou há pessoas que gostam disso?
- Se as pessoas se incomodam com isso, por que elas se expõem tanto nas redes sociais?
- A invasão da privacidade pode ser considerada um negócio? Já ouviu falar de alguém que vive disso?
- Se ouviu, o que essas pessoas pensam sobre esse tema?
- Esse tipo de mídia movimenta muito dinheiro?

3 - Você acha que as pessoas a quem se destina o texto tem uma vida parecida com a nossa? Por quê?

- Fazer uma comparação das cidades de São Paulo e de Conquista D’Oeste.
- O cotidiano das pessoas dessas cidades é parecido?

⁵ Posteriormente à intervenção, no momento da elaboração da escrita da Dissertação, nos “demos conta” de que o significante “por que”, utilizado nas questões, poderia produzir o efeito de perguntas de conteúdo, o que não foi o nosso objetivo.

- O espaço que vivem é parecido?
- O poder aquisitivo é parecido?
- O acesso à tecnologia e meios de comunicação é o mesmo?

4 - E quanto aos autores dos textos, quem são essas pessoas? Quais suas profissões? Você acha que eles estariam interessados em alcançar quais objetivos ao publicar textos como esses?

- Teriam algum interesse financeiro? Visibilidade?
- Por que escreveram sobre isso e não sobre outra coisa?
- Pesquisar a sobre a vida dos autores na internet.

5 – Se esses textos tivessem sido escritos nos anos 70, teriam os mesmos sentidos? Por quê?

- Naquela época a perda da privacidade era tida como um problema?
- Quais eram as principais preocupações das pessoas naquela época?
- Como era feita a troca de informações? Era possível a mesma agilidade de hoje nessa troca? Por quê?
- Quais os principais avanços tecnológicos existentes até então?
- A informática já existia? (computadores, internet, etc.).

Com tais atividades, pretendíamos explorar o que não estava explícito no texto; esperávamos levar os alunos a constituir um arquivo sobre o assunto, arquivo que fosse o mais completo “possível”, pois sabemos que por mais que estudássemos, jamais conseguiríamos reunir “todas” as informações e, tampouco “todos” os sentidos previstos aos textos, considerando que “o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio” (ORLANDI, 2004 p.18) e, sendo a linguagem incompleta, sempre permite que seja atribuído um sentido diferente, “outro”, de acordo com o que possibilita a história de leituras de cada um dos leitores. Nos dizeres de Lagazzi,

o equívoco é constitutivo da linguagem. Eni Orlandi (2001) o define como “a falha da língua na história”, o quer dizer que as palavras, em funcionamento, são sempre passíveis de sentidos contraditórios, de diferentes interpretações, porque os fatos se formulam como razões distintas para as pessoas. (LAGAZZI – RODRIGUES, 2010, p.84).

A atividade foi muito proveitosa, pois os alunos expuseram o conhecimento que já tinham sobre o assunto e, ao responderem coletivamente às questões propostas, fizeram uma reflexão, que levou em conta não apenas o texto escrito, mas discutiram também sobre em que condições de produção os textos foram escritos e perceberam que tais condições implicam na formulação do texto, como podemos observar nas palavras da aluna Jéssica: “*eu acho que aqui em Conquista é mais fácil ter privacidade, as coisas são diferentes, lá e aqui. Aqui não tem canais*

de TV, tantas rádios e blogueiros que ficam seguindo as pessoas; a gente pode se prevenir mais facilmente”.

Nesta aula, a turma foi motivada a se questionar sobre as condições de produção da leitura, frente às condições de produção da escrita do texto. Fizeram relações sobre as cidades, desenvolvimento social, econômico e tecnológico, sobre a época em que o texto foi produzido, relacionando com outros momentos da história, o que rendeu muita discussão, resultou em boa participação dos alunos nas aulas e possibilitou que eles percebessem que “as palavras deslizam e significam diferentemente quando enunciadas em diferentes condições de produção quando migradas para outras redes de sentidos” (DIAS, 2004, p. 151). Tal efeito pode ser observado na fala do aluno Jeferson, quando diz: *“quem mora em uma grande cidade, vê as coisas de uma maneira diferente de quem mora no interior, eles tem mais tecnologia a disposição, só que eu acho, que quem mora nas favelas pensa diferente de quem mora nos bairros porque eles estão na mesma cidade mas em situações bem diferentes, negócio de dinheiro, essas coisas...”*.

Com o tempo previsto para essa atividade esgotado e sem poder estender a carga horária devido ao calendário letivo não nos permitir, uma vez que nos aproximávamos do encerramento do ano e teríamos que concluir nossa intervenção dentro do prazo planejado, aliás, com menos tempo, pois havíamos nos programado para desenvolver o trabalho em quarenta horas e tivemos de fazê-lo em trinta e oito, devido ao cancelamento da aula do dia dezessete de dezembro, em virtude de outra atividade realizada pela escola na mesma data. Considerando tais condições, sugerimos, como tarefa para casa, pesquisas referentes ao assunto abordado nas aulas, com a finalidade de possibilitar o acesso a maior quantidade de informação possível e assim, iniciarmos outra etapa de nosso trabalho.

Martins (2006) chama de “erro grave” usar diferentes formas de linguagem de maneira descontextualizadas. Pensando em “corrigir” este “erro”, visto na proposta de leitura apresentada no livro didático, planejamos a apresentação de jornais à classe, pois os textos estudados haviam sido veiculados nesse tipo de mídia e também porque sabíamos que muitos de nossos alunos nunca tinham manuseado esse meio de comunicação.

Fomos à aula com vários exemplares de jornais, de diferentes editoras: “Folha Regional”, “Diário de Cuiabá”, “A Gazeta”, “O Comunitário”, “Correio Cacerense” e os

colocamos à disposição dos alunos para que eles explorassem livremente o material, como podemos ver na Figura 36 a seguir:

Figura 36: Foto dos alunos explorando os jornais levados à aula.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Após esse primeiro contato, que durou cerca de quarenta minutos, iniciamos um processo de exploração mais detalhada do material. Juntos, apuramos primeiro as informações relacionadas à origem de cada exemplar, levantamos as informações sobre onde, por quem e quando foi produzido, “isso porque [precisávamos colocar em evidencia aos estudantes que] produzir um enunciado em determinadas condições de produção é totalmente diferente de produzi-lo em outra” (DIAS, 2004, p.153).

Em seguida, tratamos de estudar sobre a estrutura de cada um dos exemplares, momento em que os alunos perceberam que, apesar de os jornais terem sido produzidos em diferentes lugares, apresentavam uma regularidade no que dizia respeito a seu formato, pois eram divididos em seções/cadernos, sendo: capa, esporte, economia, política, anúncios, etc.

Após examinarmos a organização estrutural, voltamos nosso olhar ao conteúdo apresentado nos jornais. Para tanto, incentivamos os alunos a lerem os editoriais, artigos, algumas notícias e as charges que neles encontrassem. Ao realizar essa atividade, os alunos constataram que os jornais não trazem apenas notícias, pois tais veículos de comunicação preocupam-se, também, com outros tipos de texto, como os humorísticos e os artigos de opinião.

Ainda nesse dia, ao analisarmos as charges dos jornais, valemo-nos da situação para voltar ao livro didático e estudarmos as charges nele apresentadas. Inicialmente, sugerimos a leitura; na sequência, solicitamos que os alunos expusessem sua interpretação e, por último, indagamos à turma sobre as semelhanças e diferenças de se analisar esse tipo de texto em materialidades tão distintas como o jornal e o livro didático.

Entendemos importante essa reflexão, pois as autoras do livro didático preocupam-se em apresentar diferentes materialidades, para atender a uma proposta de trabalho com a língua, sem atentar-se para o fato de que a leitura desses diferentes textos torna-se difícil e sem sentido para o aluno, pois

uma pluralidade de tiras humorísticas, charges, notícias, etc. [...] perdem sua legitimidade enquanto tal porque uma charge, por exemplo, só é reconhecida dentro de um contexto, fora ela se torna um agrupamento de palavras e imagens sem sentido. Não faz sentido recortar uma charge de um determinado jornal e colar em um outro espaço. O efeito não será o mesmo. O que temos em abundância nos livros não são textos autênticos, mas pseudotextos. Isso me parece um erro grave, à medida que o estudante, mesmo tendo contato com uma gama de gêneros, eles se tornam incompreensíveis pela forma descontextualizadas em que são apresentados. (MARTINS, 2006, p.121).

Na aula seguinte, exibimos aos alunos a versão *on-line* de alguns dos exemplares estudados, inclusive do jornal “Folha de São Paulo”, o qual não havíamos conseguido modelo em papel. Os alunos fizeram leituras, comparações e comentários sobre o que conseguiram observar após análise do material.

Para finalizar o trabalho com os jornais, convidamos a senhora Franchesca De Fazio, jornalista, cartunista, formada em marketing político e marketing visual social, com experiência profissional em jornais da região, inclusive na “Folha Regional”, e atualmente atuando como assessora de comunicação da prefeitura municipal de Conquista D’Oeste, para dar uma palestra aos alunos sobre como é o trabalho de um profissional dessa área e também dar dicas de como produzir um cartum. A palestrante interagiu muito bem com a turma, que demonstrou bastante interesse pelo assunto abordado. Após a palestra, deixamos como tarefa para casa a produção de um cartum sobre o tema “privacidade e tecnologia”, que deveria ser entregue na aula seguinte, para posterior exposição, como parte da decoração, do

cenário do programa de auditório, que tínhamos planejado como atividade simbólica de fechamento de nossa intervenção.

Figura 37: Foto da cartunista, Franchesca De Fazio, palestrando aos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Para dar seguimento na execução de nossa proposta, de acordo com o planejado, necessitamos alterar as datas previstas em razão de reunião, confraternização e mutirão realizados pela escola nesse período. Tais mudanças, no entanto, não impediram que déssemos seguimento à execução de nossa proposta e já com as alterações necessárias feitas, continuamos nosso trabalho e passamos à etapa seguinte que previa, em nosso planejamento, o estudo da lei que trata do uso da internet no Brasil.

Considerando que “há uma relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva” (ORLANDI, 2008, p. 18) e também o fato de que, por conhecer nossos alunos há algum tempo, nos permitia saber que eles não tinham muito conhecimento, das “condições de produção” (ORLANDI, 2009, p.30) em que as leis são produzidas. Então, se estudaríamos uma lei⁶, entendemos por bem trazer até eles antecipadamente, o processo pelo qual passam as leis desde sua formulação até a aprovação em plenário. Realizamos tal ação por meio de uma “sessão itinerante⁷” da Câmara Municipal de Vereadores realizada dentro das dependências da escola.

⁶ Constava em nossa proposta o estudo da Lei Federal nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que “Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil”, pois a mesma trata de assunto relacionado à privacidade/tecnologia.

⁷ Sessão realizada fora do Plenário da Câmara Municipal, em comunidades rurais, associações, etc.

Para concretizar essa ideia, conversamos com a direção e coordenação escolar e informamos do nosso desejo, os quais autorizaram a ação, se mostrando bastante empolgados com a possibilidade e se prontificaram a ajudar no que fosse necessário. Já autorizados pela escola, fomos à Câmara Municipal e apresentamos a proposta, que foi aprovada por todos os vereadores.

Sessão autorizada, encaminhamos o processo de planejamento do “evento”. Vislumbrando que “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2008, p.118), solicitamos o apoio do assessor jurídico da “casa de leis”, no sentido de preparar uma palestra, para ser apresentada aos alunos, antes do início da sessão, abordando a legislação, no tocante a como são formuladas as leis, nos âmbitos municipal, estadual e federal, e pedimos a ele também que falasse um pouco sobre como funciona uma sessão da câmara, as formalidades, o papel dos vereadores, prefeito, deputados estaduais, governador, deputados federais, senadores e presidente da república, com a finalidade de proporcionar aos alunos as condições que lhe permitam a “possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras” (ORLANDI, 2008, p.118), pois acreditávamos, dessa maneira, auxiliar nossos alunos no processo de problematização, desconstrução, análise e compreensão do texto, haja vista que “o sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (ORLANDI, 2008, p.117). O assessor jurídico da Câmara acolheu a ideia e, de imediato, se dispôs a preparar uma fala direcionada aos alunos.

A sessão itinerante se tornou um “acontecimento”. No dia da realização, estavam presentes representantes da imprensa local, professores, alunos, inclusive de outras turmas, coordenação, direção, membros do Conselho Deliberativo Escolar, vereadores, secretária municipal de educação e prefeito. Além disso, a escola aderiu à proposta e preparou apresentação de músicas, danças e uma exposição de quadros pintados pelos alunos que participam do programa Mais Educação⁸.

⁸ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113. Acesso em: 02.jul.2015.

Figura 38: Exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos, no dia da sessão itinerante.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Figura39: Alunos se preparando para apresentações.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

A sessão foi realizada no auditório da escola e, conforme o planejado, antes do início formal, o assessor jurídico da Câmara Municipal, Dr. Elton Queiroz, palestrou aos alunos por cerca de cinquenta minutos, tempo no qual primeiro abordou os temas que havia se comprometido a explanar e depois respondeu a dúvidas, em seguida, encerrou sua fala.

Figura 40: Foto do Drº Elton Queiroz palestrando aos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Depois da palestra, seguiram as formalidades, composição da mesa câmara e convidados, dentre eles representantes da Escola, do CDCE, dos alunos além da secretária e do prefeito municipal. Na sequência foram feitas as apresentações; em seguida, votadas algumas indicações dos vereadores, logo após, os vereadores fizeram uso da palavra no tema livre e, por fim, foi aberta a fala aos convidados. O evento todo foi longo, contudo, os alunos se mantiveram atentos do início ao fim e, nas palavras do aluno Geovane, *“foi muito legal, porque foi um dia diferente na escola, né?”*. Mesmo após encerrada a sessão, os alunos continuaram “por ali”, abordando as autoridades presentes, questionando, sugerindo, cobrando e, alguns, concedendo entrevistas à radio da cidade, até que todos saíram do local.

Figura 41: Foto da sessão itinerante realizada no auditório da escola.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Como já dissemos, a sessão acima descrita foi realizada anteriormente ao estudo da lei, ao qual retornamos neste momento.

Fomos à aula, tendo em mãos cópias da Lei Federal nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Anexo 3), que “Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil”, que foram distribuídas para todos os alunos. Primeiro, fizemos uma leitura individual do texto da lei, depois dividimos a turma em grupos para que estudassem, debatessem e anotassem os pontos que achassem mais interessantes e as dúvidas que surgissem, para posteriormente serem discutidas por toda a turma em uma roda de conversa.

Os alunos cumpriram a tarefa sugerida com muito entusiasmo, tanto que o tempo que havíamos programado não foi o bastante para conclusão da atividade e, em consequência disso, vimos a necessidade de aumentá-lo, para não comprometer as discussões que estavam sendo realizadas pelos grupos de estudo. Prosseguimos

nos estudos, até que todos tivessem dada a tarefa como concluída. Esgotado o tempo programado, encaminhamos como atividade para casa uma pesquisa de vídeos na internet que abordassem o tema privacidade e tecnologia. Nessa tarefa, os alunos deveriam assistir aos vídeos e, se os achassem interessante, deveriam fazer o download e trazer para que fossem exibidos em sala para os colegas em aulas futuras.

Realizamos, em nossas aulas, muitas atividades orais, pois não pretendíamos fomentar o que Orlandi (2008, p. 91) chama de “um outro apagamento: o da oralidade em detrimento da escrita”. Seguindo essa linha, realizamos, na aula seguinte, uma roda de conversa, tendo como ponto de partida os apontamentos anteriormente feitos pelos alunos.

Figura 42: Foto dos alunos em uma “roda de conversas”



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Na roda de conversa, vimos que “a interpretação é, assim *construção de sentidos* - e não *descoberta* de sentidos já-dados” (ORLANDI, 1998, p.51, grifos da autora) e que “é preciso deixar transbordar os sentidos outros, restabelecer os pré-construídos, ter a memória como estruturante da materialidade discursiva da formulação do conhecimento” (DIAS, 2009, p.27), pois os alunos, afetados pelo interdiscurso, lembraram que os dados da presidente Dilma Rousseff haviam sido espionados, ao ponderarem que o fato poderia ter influenciado no processo de criação da lei federal. Essa aula confirmou também que “ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações” (CAZARIN, 2006, p.302),

uma vez “que o conhecimento não está dissociado da vida” (DIAS, 2009, p.18). Tal constatação se deu quando os estudantes abordaram diversos pontos do texto da lei e fizeram relação com o assunto tratado no livro didático, haja vista que a lei, ao tratar do uso da internet, faz menção, em seu artigo terceiro, à questão do direito à privacidade e à liberdade de expressão. Mas, principalmente, quando destacaram fatos de invasão de privacidade que acontecem no cotidiano, na escola, em casa, no trabalho, na praça da cidade e, enfatizaram que a violação desses direitos era crime e o infrator poderia ser responsabilizado, inclusive, com pena prevista em lei. Esse fato nos mostrou que devemos estar atentos ao que acontece fora da escola, pois a realidade que cerca o aluno em seu cotidiano repercute em nossas aulas.

A conversa progrediu, com boa participação dos alunos e, conforme as dúvidas surgiam, as opiniões de uns colaboravam para que outros formassem um posicionamento a respeito dos questionamentos levantados.

No decorrer desta aula, os alunos sugeriram que seria interessante conversar com algum advogado, com a finalidade de conhecer a opinião de alguém especializado, que pudesse falar um pouco mais sobre o assunto. A aluna Kamila defendeu o ponto de vista com o argumento de que “*os advogados sabem bastante sobre leis e podem ajudar a gente a aprender mais*”. Depois de bastante conversa entre os alunos da turma, ficou decidido que uma dupla faria a entrevista com profissional da área, e que tal entrevista seria exibida primeiro em sala e, posteriormente, no programa de auditório. Então, os alunos responsáveis elaboraram as questões que fariam à entrevistada, processo no qual procuramos fazer com que nossa participação não resultasse em um “engessamento” das ações dos alunos, tanto quando da elaboração das questões, quanto na escolha dos entrevistados e na realização da entrevista propriamente dita. Nesse sentido, nos limitamos a atuar como orientadores na resolução de dúvidas levantadas pelos alunos que, após formularem as questões e “escolherem” os convidados, foram a campo, realizaram e gravaram a entrevista, que foi apresentada inicialmente aos colegas de turma, posteriormente a todos os convidados do programa de auditório e consta no Anexo 4 deste trabalho.

No mesmo dia, em aula de reposição, seguindo nosso cronograma, iniciamos a exposição de vídeos baixados da internet tanto pelo professor, quanto pelos alunos, pois, além de delegar essa tarefa aos estudantes, também pesquisamos e

baixamos, previamente, vídeos para levar à aula. Propusemos tal ação por acreditar que “as condições tecnológicas modificam as relações dos leitores com os textos” (ORLANDI, 2008, p.38), pois “as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos” (ORLANDI, 2004, p.09); contudo, para que essa mudança ocorra, faz-se necessário que o professor exponha os alunos às diferentes materialidades e articule a relação impresso-digital, de maneira que o discente perceba que um texto

É uma unidade de significação em relação à situação.

Esta sua caracterização pode ser mantida, mas certamente a textualidade, sua forma material, sua relação com a memória e com as condições de produção diferem quando difere sua materialidade significativa. Ou seja, podemos considerar uma imagem um texto (ZEN, 2007), mas com sua materialidade diferente ela constitui um objeto simbólico, significativo, diverso e que produz efeitos de sentidos específicos a sua forma e sua materialidade. Como tenho dito, há uma abertura do simbólico e as diferentes linguagens, as diferentes materialidades significantes atestam esta abertura pela suas distintas formas de significar, produzindo seus efeitos particulares. (ORLANDI, 2010, p.11).

No horário do intervalo escolar, preparamos a sala com aparelho de TV, caixa de som e computador para a sala, a fim de tornar possível a apresentação dos vídeos. Com toda a tecnologia à disposição, apresentamos os vídeos à turma e, ao final de cada um deles, abrimos espaço para o debate, nos quais os alunos compartilhavam com os colegas sua opinião a respeito do assunto abordado e também tinham a oportunidade de expor se conheciam algum caso parecido com o que foi apresentado.

Figura 43: Foto dos alunos assistindo os vídeos.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Considerando que “as palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde se fala” (ORLANDI, 2008 p.144), trouxemos à aula vídeos de diferentes autores, para serem assistidos pelos alunos. Iniciamos a aula com a apresentação de um comentário da jornalista Rachel Sheherazade sobre a invasão de privacidade dos dados da presidente Dilma, veiculado na mídia em 13 de agosto de 2014, pela emissora de televisão SBT no programa “SBT Brasil” e disponível na internet no endereço (<https://www.youtube.com/watch?v=UACNWQvuZn8>) (Anexo 5).

Depois, foi apresentado um vídeo publicado em 31 de janeiro de 2013, disponível no endereço (<https://www.youtube.com/watch?v=53z5Qmg29RI>), (Anexo 6), produzido por alunos da turma “10º G” da “Escola Secundaria Caldas de Vizela”, de Portugal. Este filme trazia um alerta sobre os perigos que a internet pode oferecer aos usuários. Em seguida, vimos dois filmes sobre diferentes casos que resultaram em tragédias semelhantes; referiam-se a jovens que cometeram suicídio devido à divulgação de dados íntimos na internet, sendo um do programa “Jornal Hoje”, da Rede Globo de televisão, apresentado no dia 02 de outubro de 2010, e disponível na internet no endereço (<https://www.youtube.com/watch?v=ar0qgEwfc3k>), (Anexo 7). O outro foi apresentado também pelo SBT, no programa “Conexão Repórter”, do dia 24 de setembro de 2014, e disponível na web no endereço (<https://www.youtube.com/watch?v=nWXLsw33mxQ>) (Anexo 8).

Por último, assistimos a um vídeo publicado internet por “Castro Brothers” no dia 18 de novembro de 2014, disponível no endereço (https://www.youtube.com/watch?v=onJ7IR_lar0) (Anexo 9), no qual, com uma boa

dose de humor,os apresentadores fizeram uma reflexão acerca dos temas privacidade/avanço tecnológico, ponderando em como o desenvolvimento tecnológico influencia nas questões relacionadas à privacidade.

Após assistirmos e discutirmos sobre os filmes, que foram encontrados à disposição na internet e constarão nos anexos desse trabalho, encerramos os trabalhos daquela aula e, como não conseguimos esgotar as discussões, anunciamos que na aula seguinte continuaríamos no mesmo assunto e apresentáramos dois vídeos produzidos pela dupla responsável por entrevistar um profissional da área de direito, pois além de entrevistar a advogada, os alunos decidiram conversar também com o diretor da escola. A ele fizeram duas perguntas, que foram elaboradas em um trabalho extraclasse, com a finalidade de saber como o gestor da instituição vê e trabalha com as questões relacionadas à tecnologia e invasão de privacidade; essas questões serão apresentadas mais adiante.

Retomamos o trabalho no dia seguinte, dando prosseguimento aos comentários iniciados na aula anterior, conforme já havíamos programado, e depois de realizar as discussões complementares previstas, exibimos o vídeo produzido pela dupla Vitor e Lucas, no qual gravaram entrevista com a advogada Dr^a. Débora Freitas Spagnol OAB/MT 17697-B, a quem fizeram as seguintes perguntas, da autoria dos próprios alunos:

- a) *Com esse avanço tecnológico e as pessoas se expondo, como isso acaba afetando a nossa privacidade?*
- b) *O que podemos fazer para evitar?*
- c) *Aqui em nossa cidade já chegaram casos assim para a senhora?*
- d) *A senhora poderia falar um pouco sobre as leis da privacidade e se acontecesse algo assim com alguém, que lei deveria usar?*

Os alunos acompanharam atentamente a apresentação. Na sequência, realizamos uma nova roda de conversas, em que procuramos relacionar as declarações da advogada com o que constava tanto na lei, quanto nos artigos estudados.Tivemos que repetir a apresentação, pausar, rever os artigos, fazer nova leitura da lei. Foi mais um dia de trabalho intenso, motivo pelo qual não conseguimos cumprir com o planejado e, por essa razão, precisamos deixar o vídeo com a entrevista do diretor da escola, professor Leandro Comar Palmiere (Anexo 10),para ser exposto na próxima aula. Ao diretor da escola, os alunos fizeram duas perguntas, sendo:

- a) O que o senhor pensa sobre a privacidade, no seu dia a dia aqui na escola?
 b) Já houve fato de invasão de privacidade na escola?

Na aula seguinte, preparamos a sala novamente, e de imediato, fizemos a apresentação que ainda faltava. Na gravação, direcionado pelas perguntas dos “repórteres”, o diretor abordou assuntos referentes ao cotidiano escolar. Ele afirmou que a tecnologia é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem, mas que devemos tomar cuidado para que ao utilizarmos dela, não causemos danos às outras pessoas e ao ambiente escolar. O diretor disse também que já houve, na escola, situações de invasão de privacidade e citou exemplos de brincadeiras que podem acarretar problemas aos envolvidos.

Após assistirmos ao vídeo, conversamos sobre as declarações do diretor; a turma acrescentou informações acerca do comportamento dos alunos com relação ao uso das tecnologias na escola e, principalmente, a respeito de casos de invasão de privacidade que acontecem na instituição.

A atividade demorou um pouco mais do que prevíamos, pois todos tinham algo a dizer, e fizeram questão de expor, fato que fomentou mais o debate e culminou numa aula muito produtiva, haja vista que conforme os “casos” eram apresentados, imediatamente, os alunos faziam relação do que estava sendo colocado com a fala da advogada, ou com o que constava na lei, o que compreendemos como o atravessamento do interdiscurso, de maneira a perceberem, por exemplo, que constranger um terceiro, tanto por meio do mau uso de tecnologias, quanto por brincadeiras de “mau gosto” é crime e pode levar o “infrator” a sofrer as sanções impostas pela legislação, como podemos exemplificar nas palavras do aluno Diego: *“publicar coisas na internet sem autorização é a mesma coisa que mexer na bolsa do colega, né? Ninguém gosta, depende o que for, pode deixar a pessoa muito magoada, não é bom fazer”*. Após essa reflexão, encerramos etapa do trabalho com vídeos.

Neste mesmo dia, dando sequência a nossa intervenção, pedimos aos alunos que abrissem seus livros didáticos na página 223, lessem a letra da música “Tá na mídia”(Anexo 11), de Arnaldo Brandão, e fizessem apontamentos para serem abordados e discutimos coletivamente.

Figura 43: Letra da música “Tá na mídia”, apresentada na página 223 do livro didático.

3. Letra de música

E depois de toda a reflexão sobre o controle da privacidade pela mídia, que tal ler e cantar a música "Tá na mídia"?

Tá na mídia

Arnaldo Brandão

Eu acordo de manhã

E não sei mais quem eu sou

No Espelho tem um outro

Um androide um pós-eu

Um sorriso congelado

Esculpiu a minha cara

E uma baba escorria

Eu não entendia nada

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

No conforme da certeza, na orgia do consumo

Te conheço de outras luas

Os meus olhos são sequelas

E o quarto tá escuro

A tua imagem é imensa

E eu tô pra lá de tudo

No deserto o grão de areia

Entre o sonho e o delírio

Que a tudo se assemelha

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

É a voz da propaganda embutindo os sentidos

Salivando por devotos

Promovendo o fanatismo

Projetando divindades

Com paixão e violência

Baixo nível de maldades pra aumentar a audiência

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

No conforme da certeza, na orgia do consumo

Todo mundo extasiado, acomodado e sem rumo

E o céu cuspidando fogo

E nas cinzas desse inverno

O que brilha no paraíso é a brasa do inferno

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

E o palhaço perde a calma

E o ladrão a pontaria

O coringa dá as cartas

E o assassino denuncia

E na paz dos inquietos

E na pressão aqui no peito

O desafio de um futuro

No presente insatisfeito

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

BRANDÃO, Arnaldo. *Ao vivo*. Tratore, 2003. Faixa 1.1 CD.



CARLOS AMARAL/QUIRINO DA EDITORA

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Após a leitura do texto, ouvimos o áudio da música e em seguida fomos ao debate, subsidiados pelos apontamentos realizados pelos alunos e também, pelo professor. Vimos, após muita conversa, que o texto apresenta uma crítica à

valorização exacerbada que se dá à “fama”, como podemos ver no exemplo a seguir: “Na verdade, na mentira/A realidade é estar na mídia”.

Os alunos apontaram que esse trecho relata que “*não importa o que se faça, o que importa é estar na mídia, ser famoso*” (fala da aluna Ellen) e que realmente essas coisas acontecem em nossa sociedade atual. Para confirmar, exemplificaram com programas como o “Big Brother”, “A Fazenda”, entre outros, nos quais as pessoas expõem sua intimidade a fim de ganharem reconhecimento e dinheiro.

Seguindo na análise da letra, os alunos disseram também que a crítica da música se estende tanto aos “famosos”, quanto aos seus “adeptos” e àqueles que “estimulam” tal comportamento, “*porque as coisas são assim só porque tem muita gente que acha bonito e fica na frente da TV*”, fala do aluno Mateus, que podemos confirmar com o seguinte trecho da música “Tá na mídia”.

Figura 44: Trecho da música “tá na mídia”, interpretada por Arnaldo Brandão.

É a voz da propaganda embutindo os sentidos
Salivando por devotos
Promovendo o fanatismo
Projetando divindades
Com paixão e violência
Baixo nível de maldades pra aumentar a audiência

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Ponderaram que tanto os que buscam a fama, quanto os que se deixam levar pela propaganda, fazem parte de um sistema, que tem causado muito mal a sociedade, pois “*hoje em dia ninguém se preocupa realmente com as outras pessoas, todo mundo só pensa em ficar rico e famoso*” (fala do aluno Vitor, durante a aula). Depois de debatermos em torno de todos os apontamentos feitos pela turma, rerepresentei o áudio da música (Anexo 12), cantamos e encerramos o trabalho daquele dia.

Na aula seguinte, seguimos estudando músicas, desta vez, porém, considerando que a língua “convoca sujeitos historicamente determinados, inscritos em lugares sociais, a partir dos quais enunciam seu discurso” (INDURSKY, 2010, p.170), trouxemos canções de artistas que falavam de “lugares” diferentes daquela apresentada na ferramenta de ensino, para que fossem analisadas, comparadas com a música apresentada pelo livro. Foram mais três músicas, “Chic, Chic...”(Anexo

13), da cantora Kelly Key, “Ela não anda, ela desfila”(Anexo 14), do MC Bola, e “Famosa”(Anexo 15), de Claudia Leite.

Entregamos cópias das letras das músicas, abaixo apresentadas, para todos. Fizemos uma leitura silenciosa; em seguida, reunimos novamente os grupos formados na aula anterior e sugerimos que fizessem uma comparação entre as quatro músicas estudadas, levantando os pontos que entendessem como mais relevantes.

**Música 1:
Chic, Chic**

Kelly Key

Chic...chic...Chic...Chic...
Chic...chic...Chic...Chic...
Chic...chic...Chic...Chic...
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
E fico rebolando na frente do espelho
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Acordar, lavar, varrer, passar
De cabelo em pé assim ninguém me quer
A unha cruz credo né?
Ainda tenho que aturar a família do mané
Faz isso, faz aquilo, nhanhanhanha, o paciência
Eu deixo tudo limpinho, você bagunça tudinho
Assim eu não aguento mais
Eu quero ser famosa, ser uma grande artista, gravar comercial, ser capa de revista
Eles vão ver só quando minha música tocar, vou dar maior gritão, Ahhhhh

Eu vou passar batom,
chic...chic...chic...chic...
Eu vou ficar bonita,
chic...chic...chic...chic...
Segura. Eu vou rebolar, vou rebolar, vou rebolar
Eu vou passar batom,
chic...chic...chic...chic...
Eu vou ficar bonita,

chic...chic...chic...chic...

Segura. Eu vou rebolar, vou rebolar, vou rebolar

chic...chic...chic...chic...

Mas.....

Ninguém me entende quando eu aumento o rádio

A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio

E fico rebolando na frente do espelho
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio

A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Acordar, lavar, varrer, passar

De cabelo em pé assim ninguém me quer
A unha cruz credo né?

Ainda tenho que aturar a família do mané
Faz isso, faz aquilo, nhanhanhanha, o paciência

Eu deixo tudo limpinho, você bagunça tudinho

Assim eu não aguento mais

Eu quero ser famosa, ser uma grande artista, gravar comercial, ser capa de revista

Eles vão ver só quando minha música tocar, vou dar maior gritão, Ahhhhh

Eu vou passar, batom,

chic...chic...chic...chic...

Eu vou ficar bonita,

chic...chic...chic...chic...

Segura. Eu vou rebolar, vou rebolar, vou rebolar(x 4)

Chic... Chic.... Chic..... Chic

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/kelly-key/chic-chic.html> (Acesso em: 07.jul.2015).

**Música 2:
Famosa**

Claudia Leitte

Eu quero ser muito famosa,
E ter o seu amor
Mas quero sentar no sofá do Jô
Eu quero casar com você e
Estar na TV
Faturar milhões no BBB

[Refrão]

Sempre que eu vou me deitar
Eu vejo o meu nome brilhar
Mas sinto que se estou com você
Eu tenho paz
E o que eu vou fazer
Se eu quero muito mais?

Eu quero ser muito famosa
E usar apenas Louboutin
Ter no Twitter um milhão de fãs
Eu quero um carrão blindado
E você do lado
Quero selinho da Hebe Camargo

[Refrão]

Oh oh, oh oh eu quero muito mais [2x]

Eu quero ser muito famosa
E ter o seu amor..."

Fonte: <http://letras.mus.br/claudia-leitte/1682843/> (Acesso em: 07.jul.2015)

**Música 3:
"Ela Não Anda Ela Desfila"**

Mc Bola

Deixa ela passar
Não olha nem mexe, não olha nem mexe

Rá ela é terrível!

Ela não anda, ela desfila
Ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no
facebook

Ela não anda, ela desfila
Ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no
facebook

Onde ela chega
Rouba a cena
Deixa os moleques babando.
Na boca do bingo
Arruma a buchicho
E as invejosas xingando.

Baladeira de ofício
Não gosta de compromisso
Encanta com seu jeitinho
Ela não é de ninguém
Mais é chegada num lancinho.

Quando chega no baile
Ela é atração
Fica descontrolada
Solta o tamborzão.
De vestido coladinho
Ela desce até o chão.

Rá ela é terrível!

Ela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no
facebook

Ela ela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no
facebook

Ela, ela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look

Tira foto no espelho pra postar no facebook

Onde ela chega
Rouba a cena
Deixa os moleques babando.
Na boca do bingo
Arruma buchinho
E as invejosas xingando.

Baladeira de oficio
Não gosta de compromisso
Encanta com seu jeitinho
Ela não é de ninguém
Mais é chegada num lancinho.

Quando chega no baile
Ela é atração
Fica descontrolada
Solta o tamborzão.
De vestido coladinho
Ela desce até o chão.

Rá ela é terrível!

Ela elaela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook.

Ela elaela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook.

Ela ela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook.

Rá ela é terrível!"

Fonte: <http://letras.mus.br/mc-bola/ela-nao-anda-ela-desfila/> (Acesso em: 07.jul.2015).

Como nas outras atividades, novamente, os alunos demonstraram bastante interesse em fazer a leitura e os apontamentos, conforme sugerido. Depois que concluíram os estudos nos grupos, voltamos a nos reunir em uma roda de conversa, a fim de que expusessem suas considerações aos colegas. Na roda, os alunos afirmaram que as músicas estudadas se diferenciavam daquela apresentada pelo livro didático, principalmente no que diz respeito ao posicionamento de seus autores. Enquanto a primeira fazia uma crítica à autoexposição e à busca pela fama, acompanhando a ideia apresentada nos artigos presentes no livro, as outras três “defendiam” ou “representavam” o contrário, “justificavam”, como necessária, a busca pela fama e pelo dinheiro, haja vista que estes poderiam proporcionar uma vida melhor. Tal reflexão se evidenciou, principalmente, nos seguintes trechos das músicas:

Chic, Chic

Kelly Key

**Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Acordar, lavar, varrer, passar**

De cabelo em pé assim ninguém me quer

**Eu quero ser famosa, ser uma grande artista, gravar comercial, ser capa de revista
Eles vão ver só quando minha música tocar, vou dar maior gritão, Ahhhhh**

**Eu vou ficar bonita,
chic...chic...chic...chic...**

Famosa

Claudia Leitte

**Eu quero ser muito famosa,
E ter o seu amor**

**Mas quero sentar no sofá do Jô
Eu quero casar com você e
Estar na TV
Faturar milhões no BBB**

[Refrão]

**Sempre que eu vou me deitar
Eu vejo o meu nome brilhar
Mas sinto que se estou com você
Eu tenho paz
E o que eu vou fazer
Se eu quero muito mais?**

**Eu quero ser muito famosa
E usar apenas Louboutin
Ter no Twitter um milhão de fãs
Eu quero um carrão blindado**

“Ela Não Anda Ela Desfila

Mc Bola

**Ela não anda, ela desfila
Ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no
facebook**

Outra diferença que pôde ser apontada quando comparamos as canções está relacionada ao uso da língua. Enquanto a música “Tá na mídia” apresenta a norma padrão, “cultura”, vimos nas outras letras o uso de uma linguagem mais “solta”, desprendida das normas gramaticais, com a presença de gírias como podemos exemplificar com dos termos: “selinho” (música “Famosa”); “tamborzão”, “baladeira” (música “Ela não anda, ela desfila”); “nego”, “mané” (música “Chic, chic). Além do emprego de “gírias”, constatamos também nas músicas do grupo que não estava no livro didático a presença de construções como: “aumento o rádio”, “cruz credo né?”, “nhanhanha” (música “Chic, chic”); “arrasa no look”, “arruma buchinho”, “rá”, “ela é top”, “é a mais mais” (música “Ela não anda, ela desfila).

Tais formulações não têm seu emprego “recomendado” em textos escritos pela gramática tradicional, pois representam “marcas da oralidade” e não obedecem a um conjunto de normas “eleitas” como “ideais” a serem empregadas nesse tipo de textos e, por fazerem parte de uma variedade linguística “informal”, menos valorizada pela sociedade, produz-se uma imagem negativa, que está colada àquela que se tem de quem a emprega em seu cotidiano, haja vista que seus falantes

geralmente não fazem parte das “elites” intelectuais, sociais e econômicas; ao contrário, vivem à margem da sociedade dita “cultura”, “elitizada”.

Vale ressaltar que essas formulações não ocorrem na música “Tá na mídia”, característica que pode explicar sua presença no livro didático, uma vez que esse tende a privilegiar a norma culta, ao passo que busca perpetuar a norma padrão da língua, por considerá-la o “modelo” a ser seguido por professores e alunos. Fato esse que podemos comprovar nas palavras de Fernando Tarallo (1994, p.12) quando diz que,

em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo conservadora, e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado são quase sempre não padrão e quase sempre estigmatizadas pelos membros da comunidade.

Fazer uma reflexão acerca do assunto “prestígio” da língua padrão em detrimento às variedades não padrão e “informais” a ponto de nos levar a confrontar essa “verdade” foi um dos motivos de trazermos essas “outras” músicas para a sala, pois sabemos que menosprezar, silenciar uma determinada expressão linguística, significa, ao mesmo tempo, subtrair o direito a “voz” de seus falantes. Com tais atividades, cumprimos a tarefa de levar nossos alunos a perceberem que não há uma possibilidade “única” ou “melhor” para se usar a língua, pois de acordo com as palavras de Tarallo (1994) “do ponto de vista linguístico, não existe uma variedade linguística superior a outra”, a língua é “um veículo de comunicação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1994, p.7), portanto sempre será flexível e dinâmica. Embora esse não tenha sido o interesse central de nosso trabalho, buscamos problematizar questões de variação linguística e do prestígio que a elas são dispensados. Para tanto, mobilizamos conceitos da sociolinguística que nos ajudaram a discutir, porém, não esgotar o assunto, uma vez que se trata de um tema amplo e que, para uma análise mais abrangente, necessitaria de tempo para um estudo que mobilizasse, também, outras vertentes teóricas que tratam do assunto.

Para encerrar as atividades com as músicas, apresentamos os áudios das canções (Anexo 16). Foi um momento muito divertido, pois os alunos já conheciam algumas e, com a letra e áudio das músicas a disposição, cantaram juntos,

desfilaram, pediram autógrafos uns aos outros e com essa “festa” a aula foi concluída.

Ainda neste dia, em uma aula cedida por um colega, fizemos a leitura de mais dois textos presentes no livro didático que também foram retirados do jornal “Folha de São Paulo”, ambos no ano de 2004, que apresentavam posicionamentos diferentes com relação ao controle da vida dos filhos pelo celular, sendo: “‘Coleira’ é necessária para alguns”, de Içami Tiba, e “Trocamos educação por tecnologia”, de Rosely Sayão. Após a leitura, os alunos responderam a uma atividade proposta no livro.

Figura 45: Atividade proposta na página 234 do livro didático.

B – Refletindo para posicionar-se sobre o tema/assunto

1. Com qual das opiniões você concorda mais?
2. Que argumentos o convenceram?
3. Que argumentos você não considera importantes?
4. Quais argumentos você acrescentaria para justificar a opinião escolhida?

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Depois de responder, socializaram as respostas com os colegas e, com o tempo esgotado, finalizamos o trabalho com aqueles textos e reforçamos a importância de todos estarem presentes na aula seguinte, pois produziríamos, coletivamente, o texto que serviria como base para o programa de auditório.

De acordo como o que havíamos anunciado na aula anterior, este dia foi utilizado para atividade de produção textual. Embora o livro tenha sugerido que os alunos deveriam produzir um artigo de opinião, nosso planejamento foi em outra direção e, como prevíamos, desde o início de nossa intervenção, apresentar uma encenação de um programa de auditório, delegamos à turma a produção do texto base para essa apresentação. Orientamos os alunos a produzirem um texto no qual fizessem uma reflexão sobre o tema estudado nas aulas. Sugerimos, também, que pensassem em “personagens” que haviam sido lembrados em nossas discussões.

Seguindo nossas orientações, a turma se organizou em um grande grupo, na sombra de uma árvore, por entenderem que aquele seria um local adequado, pois além de fugir do calor, poderiam falar mais alto, sem atrapalhar as outras turmas, haja vista que todos deveriam participar e dar sugestões para elaboração do texto

em conjunto. Muita gente para falar, muitas e diferentes opiniões, o tempo não foi suficiente para finalizar a atividade e necessitamos transferir para a aula seguinte a continuidade do trabalho de produção escrita.

No dia seguinte, retomamos a escrita, processo no qual minha participação foi a de coordenar os trabalhos; manter o foco na atividade; rever formulações. Foram aproximadamente quatro horas de produção, ao final das quais, com muito empenho, a turma produziu e apresentou o seguinte texto:

**PROGRAMA DE AUDITÓRIO
“INSITE COM ESTELA E ELLEN”**

Ellen: Boa tarde pessoal!!!!!!!

Estela: Boa Tarde gente! Hoje em nosso programa falaremos sobre privacidade e tecnologia. Assuntos que estão presentes na vida de todos e influenciam muito no modo de viver das pessoas na atualidade.

Ellen: Convidamos algumas pessoas mais do que especiais para fazer parte da nossa conversa. São eles:

O Jogador Cristiano Ronaldo, acompanhado de seu empresário Mateus e de seu advogado, o Drº Diego Armando.

Estela: Também conosco a Presidente Dilma.

Ellen: A paparazzi Érica Leandra.

Estela: Jonas Marra e Davi Reis, experts em tecnologia.

Ellen: E pra deixar nosso programa muito mais animado está aqui uma das cantoras de maior sucesso no momento: Anita. Vem pra cá querida.

Estela: Além de todos esses convidados, teremos também a participação especial dos repórteres Felipe e Miranda que entrevistaram algumas pessoas pra saber qual a opinião delas sobre o tema de nosso programa de hoje.

Ellen: Vamos ver então uma das matérias que eles têm pra nos mostrar.

VIDEO COM A ENTREVISTA DA ADVOGADA

Estela: Vamos conversar um pouco com a nossa presidente.

Ellen: Dilma, todos sabem que há pouco tempo a senhora teve seus dados raqueados pelo serviço secreto do governo americano. O que vossa excelência tem a nos dizer sobre esse fato?

Dilma (Eloisa): Olha Ellen, eu me senti constrangida, como qualquer pessoa se sentiria, aliás até mais, porque os dados que foram alvo desse crime não se referiam apenas à minha pessoa, e sim a nação brasileira.

Estela: é muito chato mesmo quando temos nossa intimidade revelada. Mas a senhora tomou alguma atitude após ter ciência dos fatos?

Dilma: Claro Estela! Pedi uma explicação pública do governo americano, pois com essa atitude ele não respeitou a soberania nacional do Brasil.

Ellen: E isso já aconteceu?

Dilma: Ainda não.

Estela: O que mais foi feito pelo governo brasileiro?

Dilma: Encaminhamos para o congresso o projeto de lei n 12965 que regulamenta e impõe regras mais claras no que se refere ao uso da internet em nosso país.

Ellen: Presidente, obrigado por sua participação em nosso programa. Foi de grande importância.

Estela: Desejamos sucesso nesse novo desafio que a senhora inicia a frente de nosso país a partir do ano de 2015.

Dilma: Imagina, obrigado pelo convite.

Ellen: Vamos agora para o intervalo comercial.

Estela: Mas antes vamos ouvir uma musica da Anita.

INTERVALO

Ellen: Estamos de volta com nosso insite.

Estela: Meninas... agora vamos falar com um gato... o jogador Cristiano Ronaldo.

Ellen: Cristiano Ronaldo. Você que é um jogador de sucesso, assediado por clubes e mulheres do mundo todo, foi eleito como melhor jogador da ultima temporada, já foi perseguido por algum paparazzi, ou em algum momento sentiu sua privacidade invadida?

Cristiano Ronaldo (Jeferson): Sim, muitas vezes.

Estela: pode contar pra gente?

Cristiano Ronaldo: Com certeza, vou contar algo que aconteceu faz pouco tempo. Eu estava em um local público e uma paparazzi disfarçada de fã se aproximou e pediu um autógrafo. Quando eu estava assinando ela aproveitou e fez uma foto comprometedora, e sem meu consentimento publicou a mesma em um jornal.

Ellen: Que coisa chata né?

Cristiano Ronaldo: Verdade, e o pior é que isso me causou muitos transtornos. Tanto no trabalho quanto em minha vida pessoal.

Estela: E o que você pretende fazer a respeito?

Cristiano Ronaldo: Já encaminhei o caso para meu empresário e ele saberá o que fazer.

Ellen: Obrigado Cristiano... continue com esse sucesso.... você merece

Estela: Vamos conversar então com seu empresário.

Ellen: Boa tarde Mateus. O senhor poderia nos dar maiores detalhes sobre esse triste episódio?

Mateus: Boa tarde a todos. Sim, o atleta teve sua vida exposta na rede sem o consentimento, e o pior que o fato nem era verdadeiro. Isso lhe rendeu muitos problemas. Ele perdeu um importante contrato de publicidade pelo qual receberia 4,5 milhões de euros anuais, e isso não foi tudo, o relacionamento com sua esposa ficou abalado por ela pensar ter sido traída. Imagine você, essa irresponsabilidade pode custar a ele, além de muito dinheiro, o seu casamento.

Estela: Nossa! Que coisa triste. O senhor pensa em tomar alguma providência?

Mateus: Sem dúvida. Já encaminhei para o nosso assessor jurídico DrºDiego, para que as medidas cabíveis sejam executadas.

Ellen: Obrigado senhor Mateus.

Estela: Vem conversar conosco um pouquinho Drº Diego.

Ellen: Boa tarde Dr. Diego. Diante de todos esses fatos, o que será possível fazer para recuperar a imagem do atleta e repor o prejuízo financeiro que ele teve?

Diego: Boa tarde Estela, boa tarde Ellen, todos os presentes aqui e a todos os telespectadores. Bem, em primeiro lugar informo que já fomos à delegacia e registramos um boletim de ocorrência, no qual relatamos os fatos ocorridos. Além disso, reunimos todas as provas, e amparados nos incisos I, II e III do artigo 7º da lei nº 12 965, entraremos com um processo pleiteando indenização por danos morais e materiais.

Estela: Além desse processo indenizatório, há outras possibilidades de punição previstas em lei?

Diego: Sim, Além da indenização financeira, a infratora, que inclusive está aqui, pode ser punida com até 4 anos de reclusão e nós faremos todo esforço necessário para que isso aconteça.

Ellen: Obrigado por sua participação doutor.

Diego: Eu que agradeço, forte abraço a todos.

Estela: já que o Dr. Diego mencionou a presença dessa pessoa em nosso meio, vamos conversar com ela agora.

Ellen: Boa tarde Erika Leandra.

Erika: Boa Tarde.

Estela: Quando você está tirando fotos ou fazendo vídeos das pessoas sem autorização, acha que está agindo corretamente?

Erika: Sim, pois esse é meu trabalho.

Ellen: Mesmo que isso gere polemicas?

Erika: Sim, pois como disse, é o meu trabalho e as pessoas gostam de saber o que acontece na vida das celebridades.

Estela: mesmo sabendo que isso causa transtornos na vida das pessoas, como nos explicou o Dr. Diego?

Erika: A minha intenção não é causar problemas pra ninguém, quero apenas levar informação ao meu público.

Ellen: Então você não se arrepende?

Erika: De forma alguma.

Estela: Não tem medo de ser punida?

Erika: Não. Quem se achar prejudicado que faça como o Cristiano e resolveremos isso na justiça, afinal de contas pra que existe a liberdade de imprensa?

Ellen: É gente, o negocio é meio complicado mesmo. Vamos pra mais um intervalo comercial Obrigada Erika.

Estela: Anita, cante mais uma pra gente!

INTERVALO

Ellen: Voltamos do nosso intervalo comercial e vamos direto assistir mais uma entrevista feita pelos repórteres Felipe e Miranda.

APRESENTAÇÃO DO VÍDEO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA

Estela: Que legal a fala dele né? mas vamos continuar pois ainda temos muitos convidados que querem falar sobre o assunto.

Ellen: Vamos conversar agora com Jonas Marra e Davi Reis.

Vocês, que são fissurados em novas tecnologias, acham que o avanço tecnológico contribui para maior exposição das pessoas na mídia, ou para atos de invasão de privacidade?

Jonas Marra (Vitor): É claro. Por exemplo: com ferramentas como Facebook, whatsapp, instagram, smartphones, ficou muito mais fácil bisbilhotar a vida alheia e dar publicidade aos fatos.

Estela: Como assim?

Davi Reis (Wanderson): É simples. Hoje uma pessoa com um aparelho de telefone moderno tem ao mesmo tempo: câmera digital, câmera de vídeo e ponto de acesso à internet. Isso possibilita que ela publique tudo o que quiser em tempo real, e em instantes esse conteúdo irá rodar o mundo pela rede.

Ellen: Temos que tomar cuidado então.

Jonas Marra: Com certeza, quem quiser ter um pouco de privacidade precisa cercar-se de todos os cuidados possíveis.

Estela: Obrigada pela participação meninos.

Ellen: A Anita já está cansadinha de esperar né Estela?

Estela: Pois é, vamos conversar com ela então? Vem pra cá querida.

Ellen: Oi Anita. E você, já teve algum problema de invasão de privacidade?

Anita (Brunielly): Sim

Estela: Como Foi?

Anita: Veja bem, eu precisei fazer uma cirurgia plástica, e alguém tirou fotos muito intimas desse procedimento e publicou na mídia. Isso me deixou constrangida, pois expôs minha intimidade, e ninguém gosta disso, não é verdade?

Ellen: *Que desagradável. E como sua família reagiu?*

Anita: *Meus pais ficaram envergonhados pois são pessoas simples e muito tradicionais.*

Estela: *Se você pudesse falar com a pessoa que publicou as fotos, o que diria a ela?*

Anita: *Pediria pra ela não fazer com outras pessoas o que fez comigo, pois além de cometer um crime, causa muito sofrimento tanto à pessoa que foi vítima, quanto à sua família e amigos.*

Ellen: *Estamos chegando ao final de nosso programa. Esperamos que nosso bate papo tenha servido pra você perceber que é necessário selecionar as pessoas e os conteúdos de suas redes sociais, porque algumas dessas pessoas podem estar se fazendo de amigos para roubar seus dados e cometer crimes contra você.*

Estela: *Portanto, seja esperto. Guarde sua intimidade só pra você.*

Ellen: *Foi um prazer estarmos juntos mais uma vez.*

Estela: *Agradecemos aos convidados e a todos vocês.*

Ellen e Estela: *Vamos encerrar o programa com o clima lá em cima. Canta mais uma Anita. Até o próximo programa. Tchau gente!*

Música da Anita **FIM**

Um texto no qual vimos, durante todo seu trabalho de produção, que as leituras e discussões realizadas em sala possibilitaram aos alunos formular uma opinião, produzir um sentido a respeito do assunto estudado, então, entendemos o que Orlandi disse quando afirmou que “a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno” (ORLANDI, 2008, p.91), pois percebemos que o aluno não escreve do “nada”; ele produz aquilo que de alguma forma “significa” para ele e, pelo texto produzido, vimos que nosso objetivo em relação à leitura havia sido alcançado, uma vez que os alunos demonstraram, tanto em suas participações orais, quanto no texto escrito, a capacidade de se posicionar frente ao tema e aos textos estudados.

Ainda nesta aula, fomos surpreendidos com uma notícia que nos deixou muito preocupados. Em nosso planejamento, apresentaríamos o “programa de auditório” no dia dezessete de dezembro, mas fomos informados de que não haveria aula naquela data. Rapidamente, tentamos “negociar” aulas com algum colega, porém não obtivemos sucesso, porque todos estavam com o mesmo problema. Tivemos então que remarcar a apresentação. A única data que tínhamos disponível era dia dez de dezembro, ou seja, em apenas quarenta e oito horas.

Já preocupados com o tempo, finalizamos o texto. Em seguida, distribuímos as personagens que cada um representaria, as outras funções, fotógrafos, cinegrafistas e sonoplasta. Mesmo com toda correria, encontramos tempo para fazer um único ensaio.

Dois dias depois, estávamos novamente reunidos, desta vez, para a gravação de nosso programa. Realizamos o que havíamos programado, contudo o fator “tempo” impossibilitou que as coisas acontecessem como gostaríamos, pois os alunos não conseguiram decorar as falas, nós não ensaiamos o suficiente, não tivemos como arranjar a decoração e os figurinos e muito menos disponibilidade para aqueles que manuseassem as tecnologias (câmeras, filmadoras) praticassem, o que melhoraria a execução desse trabalho. Motivos não faltaram para desistir, mas continuamos. No entanto, diante dessas “condições de produção”, o resultado não nos agradou, e decidimos, em comum acordo com a turma, que remarcaríamos a apresentação para o ano seguinte.

Para dar continuidade ao trabalho, solicitei à coordenação escolar que me assegurasse a mesma turma no próximo ano letivo. Assim aconteceu.

Já em dois mil e quinze, no primeiro contato com os alunos, lembramos de nossa apresentação e, em razão de alguns terem se mudado e outros chegado, redistribuímos as funções, ensaiamos, realizamos a apresentação para os alunos do turno vespertino da escola, como pode ser visto em, texto (Anexo 17); vídeo (Anexo 18); e fotos (Anexo 19), da apresentação.

Figura 46: Montagem com fotos da apresentação, no auditório da escola.



Fonte: arquivo pessoal (2015).

Dessa forma, enfim, concluímos nossa intervenção pedagógica, certos de que para ressignificarmos nossas aulas, devemos entender que

não se trata de mudar o modo de dar aula usando recursos diferentes, esse é o variado, a ilusão do diferente, trata-se de questionar ou de desnaturalizar a própria prática de dar aulas para sujeitos que se constituem numa sociedade em rede, onde os dispositivos de aprendizagem e de conhecimento são móveis. Trata-se de explorar a variedade e de compreender que há uma mudança no espaço dizível, no caso, a Escola. (DIAS, 2014, p. 50).

Agindo assim, o trabalho realizado pelo professor pode fazer com que o aluno se transforme em “sujeito da linguagem” (PFEIFFER, 1995, p.63), de tal forma que se sinta autorizado a ler e interpretar, capaz de “produzir” diferentes leituras, de acordo com as condições de produção que se apresentem e com as posições sujeito de seu discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse projeto buscamos compreender, pelo viés da AD, como se dão as práticas de leitura na escola; investigamos, também, o que fundamenta o discurso tão presente no ambiente escolar, o de que o aluno não se interessa pela leitura e nas raras vezes que se propõe a ler, não consegue “entender” o que está lendo.

Em nossa incursão teórica, na busca de compreender o porquê dessa imagem negativa ter se formado, rapidamente percebemos que seria necessário desconstruir alguns saberes que, pela repetição ao longo do tempo, foram sendo legitimados no discurso escolar. Tal constatação se deu no momento em que fomos buscar respostas, procurar saber: por que o aluno “não gosta/ não sabe/ ler/ interpretar”? Nesse movimento, vimos que a maneira como a escola concebe a leitura, por meio de instrumentais de ensino como o livro didático, é que tem afastado os alunos dessa prática, pois buscamos colocar em evidência, a partir de nossas análises, que “o espaço escolar tradicional não suporta a convivência com a diversidade histórica” (ORLANDI, 1998, p.114), uma vez que “normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático” (ORLANDI, 1998, p.96).

Nesse sentido, para a instituição escola, a “boa leitura” se restringe apenas àquela oferecida pelo livro didático e pela literatura clássica e o bom leitor é aquele que consegue retirar as informações que o autor teve a “intenção” de colocar no texto. Dessa maneira, propõe uma prática de leitura com “ênfase no conteúdo faz[endo] do texto um objeto no qual a linguagem é apenas um meio de expressão de pensamentos e ideias. A tão famosa pergunta ‘O que o autor quis dizer?’ situa bem a abordagem conteudística” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.85).

Percebemos, também, que o aluno que “resiste” a essa concepção e não realiza as atividades conforme o “previsto”, “autorizado”, “é visto e se vê como incapaz de interpretar porque a todo momento lhe dizem como interpretar exatamente” (PFEIFFER, 1995, p.71). Essa compreensão se solidifica porque a escola não é capaz de perceber que “o aluno que não repete as práticas discursivas escolares ou que as repete de modo ‘gauche’ pode, de fato, estar resistindo à repetição pura e simples” (ORLANDI, 1998, p.107). Ao contrário, as práticas

institucionalizadas, legitimadas ao longo do tempo, limitam-se a “rotular” o discente como um “mau leitor”, sem se preocupar em dar voz ao sujeito/aluno, ou em aceitar que é possível atribuir sentidos diferentes daqueles normatizados, pela não escuta de “que o sentido não pode ser um apenas e prefixado” (PFEIFFER, 1995, p.11).

Falamos em “desconstrução”, pois percebemos que para “mudar” a maneira de como se vê a leitura na escola não seria “apenas” uma questão de “querer”, com resultado imediato. Vimos a necessidade de apresentar uma possibilidade diferente de se tratar com a questão e, para tanto, deveríamos percorrer um caminho de leituras e apropriação teórica, capaz de nos fazer compreender que para “reconhecer o aluno como um outro de fato, com tudo que isso implica, significa também nos colocarmos de modo diferente em nosso lugar de professores” (ORLANDI, 1998, p.153).

Percebendo essa necessidade, convidamos alguns colegas da escola para compartilhar conosco desse trabalho de “apropriação” teórica e reflexão sobre as práticas de leitura no ambiente escolar. Nos trabalhos realizados, três situações nos chamaram a atenção: a primeira refere-se ao fato de que aqueles professores estavam “querendo” romper, ressignificar suas aulas, e também percebiam a necessidade de buscar novos conhecimentos, para assim transformar a prática pedagógica; a segunda diz respeito à leitura. Foi muito intrigante notar que os próprios professores não sentiam “atração” pelo tipo de leitura que estavam oferecendo como ideal aos alunos, pois ao falarmos sobre o assunto, afirmaram que a literatura canônica não fazia parte dos hábitos cotidianos daqueles profissionais. Nos intrigamos com tal situação e questionamos: se aquele tipo de leitura não “parecia” fundamental aos professores, por que então deveria ser imprescindível aos alunos? Entendemos, nesse momento, que o professor assujeita-se às práticas escolares institucionalizadas e com isso sua ação pedagógica se baseia num trabalho que não faz sentido nem para si próprio e tampouco para seus alunos. A terceira situação trata dos métodos utilizados pelos órgãos governamentais para “medir” a capacidade que o aluno/leitor tem para “entender” os textos que leem. Os professores se mostraram insatisfeitos com a metodologia, por entenderem que nestes “testes” considera-se apenas uma alternativa como correta e uma vez que tais ferramentas institucionais são utilizadas para apontar os índices de “qualidade” da educação, o professor fica automaticamente determinado a “preparar” seus

alunos a extrair informações do texto, praticando uma leitura de conteúdo que o faça ter “boas notas” nos exames de qualidade educacional. Essa condição incomoda os docentes, pois, devido à grande quantidade de conteúdos que devem trabalhar durante o ano letivo, impede-se que seja “dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura” (PFEIFFER, 1995, p.73).

A partir dessas três situações, chegamos a um ponto crucial no que se refere às práticas de leitura na escola: O governo não está satisfeito com os resultados obtidos em seus testes; os professores não estão satisfeitos com as condições que lhes são impostas e os alunos não se sentem acolhidos pela escola, pois a instituição não dá ouvidos a eles; mostra-se incapaz de perceber que “ler está na relação da língua com a exterioridade, resultado nem sempre pacífico da confluência entre formações discursivas” (ORLANDI, 1998, p.124), excluindo, com essa prática, tudo aquilo que é exterior aos muros escolares e criando no aluno uma espécie de rejeição com relação à leitura. E o mais significativo: não vislumbramos ações capazes de resolver esse “problema”, pois as políticas públicas oferecem, principalmente, o livro didático como “salvação” para os problemas educacionais e percebemos em nossos estudos que, seguindo o conceito adotado pelo instrumento de ensino, não estaríamos criando as condições mínimas necessárias para que os alunos pudessem produzir leitura em nossas aulas.

Diante dessas condições, vimos a necessidade, e traçamos como objetivo, colocar em evidência, para professores e alunos, que ambos estão “autorizados” a ler e interpretar sem que, para tanto, necessitem seguir à risca os manuais didáticos. E mais: levá-los a perceber que apesar da imagem negativa que se tem formado com relação à leitura no ambiente escolar, é possível, sim, mudar esse discurso, “transformar” a prática cristalizada e com isso “abrir espaços para a repetição histórica, criando condições para que o aluno [e professor] possa[m] reconhecer o seu dizer como parte de sua história” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.97).

Para alcançarmos esses objetivos, conduzimos nossas discussões de maneira que os professores pudessem acreditar que não estão impedidos de filiar-se a uma nova concepção teórica que os possibilite propor uma ruptura com o que está posto, assumir que é função do docente

modificar as condições de produção de leitura do aluno de duas maneiras: a) de um lado, proporcionando-lhe que construa sua

história de leituras; b) de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações entre os diferentes textos, resgatando, assim, a história dos sentidos deles. (ORLANDI, 2009, p. 214).

Acreditamos que, após muitas leituras e discussões, tenhamos conseguido mostrar que “a leitura constitui-se, então, como momento crítico de uma relação entre autor / texto / leitor; e a interpretação é possível porque há o *outro* nas sociedades e na história” (CAZARIN, 2006, p.302, grifos da autora) e, dessa forma, conseguimos fazer com que os colegas compreendessem que o professor tem papel fundamental na produção de leitura de seu aluno, pois é ele que vai estabelecer que tipo de leitura será privilegiada em suas aulas, concepção que fará toda a diferença nessa “relação” que o discente estabelecerá com os textos e com a leitura, haja vista que cabe ao professor e não ao aluno criar as condições capazes de atrair os estudantes ao mundo da leitura.

Ainda “saboreando” o fato de ter conseguido “animar” os colegas a tentar fazer “diferente” e tomados pelo desejo de confirmar na prática o funcionamento dos pressupostos teóricos é que construímos nossa proposta de intervenção pedagógica e, considerando que “o sujeito se faz em um movimento de entrega e resistência” (ORLANDI, 1998, p. 17), planejamos aulas que, além das atividades propostas pelo livro didático, previam trabalhos com diversas materialidades significantes; analisamos jornais nas versões impressas e on-line, revistas; assistimos e debatemos o conteúdo de vídeos que tratavam do tema privacidade/tecnologia; trabalhamos com leitura de cartuns, ouvimos e analisamos diversas músicas; fizemos uso das tecnologias que estavam em condições de uso, em pesquisas no laboratório de informática, em sala e fora dela quando necessário para a realização das aulas; demos voz aos alunos em rodas de conversas e em participação nos eventos realizados durante a intervenção; trouxemos a comunidade para dentro da escola, com a realização de palestras, entrevistas; realizamos eventos, como a sessão itinerante da Câmara de Vereadores, enfim: lemos, observamos, refletimos, falamos, escrevemos. Percorremos esse caminho, dosando as atividades para que os alunos não fossem “atropelados por um número infinito de informações” (ORLANDI, 1998, p.91), o que resultaria em uma repetição do mesmo.

Cuidamos, durante nossa jornada, em proporcionar aos estudantes “diferentes modos de relação com o ‘saber’” (PFEIFFER, 1995, p.29), dispensando

toda a atenção e tomando todos os cuidados que a prática pedagógica exige, executamos nossa proposta, que nos possibilitou experimentar o gosto de ver a teoria “funcionando”, quando observamos os alunos se posicionarem frente aos textos, quando ouvimos dos alunos expressões como “*posso pensar diferente*”, ou quando os vimos assumirem autoria tanto em discursos orais como escritos, ou ainda fazendo uso da linguagem não verbal.

Ao final desse trabalho, o que podemos dizer, em resumo, é que não está “tudo perdido”; “tem jeito”, pois vimos que se oferecermos as “condições de produção” necessárias, é possível produzir leitura na escola. Podemos fazer essa afirmação, pois experimentamos durante a execução dessa proposta, algo diferente do que estávamos habituados; vimos diferentes personagens que transitam no ambiente escolar, especialmente alunos e professores, se envolvendo no trabalho, fazendo as leituras sem que fossem precedidas pelas já costumeiras reclamações; pudemos, sobretudo, provar que não são verdadeiras as afirmações geralmente presentes nos discursos governamentais e da grande mídia, a de que os professores não se preocupam em buscar meios de lidar com os desafios que se apresentam; o que percebemos é que esses profissionais não estão se sentindo “envolvidos”, “autorizados” e a eles não são oferecidas as condições mínimas necessárias para desenvolver sua prática pedagógica com maior “sucesso”, incluindo aí, além de todas as questões estruturais e sociais, principalmente, o referencial teórico adotado, tido como ideal e ao qual os profissionais são submetidos pela força institucional.

Outra “verdade” que podemos contestar com esse trabalho é a que sustenta que os estudantes não gostam de ler, aliás, até pode ser que não gostem, mas não gostam de ler o que a escola tem oferecido como leitura ideal. Eles leem, e muito, basta que sejam “autorizados” a fazê-lo e que as leituras façam sentido.

Então, com a certeza de que confrontando o que está posto, podemos mudar o “efeito” das práticas de leitura na escola, gostaríamos de deixar aos colegas professores o desafio de romperem com o estabilizado de maneira a se firmarem como sujeitos capazes de transformar suas práticas, mesmo sabendo “o quão árduo será e é o trabalho de transformação no sistema educacional, já que este é perpassado por questões políticas, administrativas, econômicas e, ideológicas” (PFEIFFER, 1995, p.130). Deixamos esse desafio pela convicção de que é pela

transformação da prática docente que o aluno vai mudar sua relação com a leitura e, assim, definitivamente assumir-se como sujeito leitor, dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.; ROMÃO, Lucília Maria Sousa (2010). **Leitura de barraco**: efeitos de leitura em uma Biblioteca Itinerante. São Paulo: CRB-8 Digital. Disponível em: <<http://revista.crb8.org.br>>. Acesso em: 05.ago.2010.

BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Discurso e Ensino.

BOLOGNINI, C. Z. (Org.) **O cinema na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. Série Discurso e Ensino.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: 144p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.106p.

CASTELLANOS PFEIFFER, C.; REVUZ, Christine. Escrita, Escritura, Cidade (III). **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n. 7, 2002.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

CAZARIN, E. A. Leitura: Uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6,n. 2. p. 299-313, mai./ago.2006.

DIAS, C. O sujeito e as mídias: a discursividade da educação. In: SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra InesSeganfredo; STRAUB, Sandra Luiza Wrobel (Orgs.). **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação**: discursos, práticas, análises e desafios. Cáceres: Unemat Editora, 2014. p.45-56.

_____. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. In: DIAS, Cristiane. **E-urbano**: Sentidos do espaço urbano/digital [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

_____. Imagens e metáforas do mundo. **RUA** [online]. 2009, no. 15. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

_____. **Memória & escrita**: o atravessamento de sentido das cartas de e-mail. 2009. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

_____. A escrita como tecnologia da linguagem. **ColeçãoHiperSaberes**.Santa Maria: 2009. Volume II – ISSN 2177-6385.

_____. **A discursividade da rede (de sentidos):** a sala de bate-papo hiv. 2004. 176f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

GALLO, S. L. **Texto:** como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva na escola. 1990. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1990.

_____. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito.** 1989. 138f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.163-177.

IZIDORIO, B. S. **Livro didático de língua portuguesa: uma análise discursiva.** 2012. 60f. Monografia (Especialização em Gramática de Texto) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2012.

LAGAZZI, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade.** 2.ed. Campinas: Pontes, 2010. p.81-103.

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

_____. **Orientações Curriculares:** Concepções para a educação básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MARTINS, E. **Livro didático:** discurso científico ou religioso? 2006. 127f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, SC, 2006.

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro:** imaginário da leitura no Brasil Colonial. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA** [online]. 2010, no. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e leitura.** 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. (Org.) **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e construção da Língua Nacional. Pontes/Editora da UNEMAT: Campinas/Cáceres, 2001.

_____. (Org.) **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 5.ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 2008.

ROMÃO, L. M. S.; ALVES, A.; FERRAREZI, L. Leitura de Barraco: Sentidos de biblioteca em um acampamento rural. In: GASPAR, Nádea Regina; ROMÃO, Lucíola Maria Sousa. **Discurso e texto:** multiplicidades de sentidos na ciência da informação. São Carlos: Edufscar, 2008. p.251-258.

SARIAN, M. C. **Sujeito, sociedade e tecnologia:** a discursividade da rede (de sentidos).Labeurb, Campinas: 2013.Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerPagina.rua?id=95>. Acesso em: 23.ago.2013.

_____. **A injunção ao novo e a repetição do velho:** um olhar discursivo ao programa um computador por aluno (PROUCA). 2012. 218f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, A. P. P.; CARVALHO, S. M. J. S. Projeto Um Computador por Aluno na Escola: a questão da infraestrutura física e logística em análise. In: SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; STRAUB, Sandra Luiza Wrobel (Orgs.). **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: discursos, práticas, análises e desafios.** Cáceres: Unemat Editora, 2014. p.71-80.

SOARES, R.P. Texto para discussão n° 1307. **Compras governamentais para o programa nacional do livro didático:** uma discussão sobre a eficiência do governo. Brasília: IPEA, 2007.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ZATTAR, N.; DALLA PRIA, A.; MORALIS, E. G. (Orgs.). **Linguagem, acontecimento, discurso.** Cáceres, MT: Fapemat – Campinas SP: Editora RG, 2011.

ANEXO 1

**PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS COM OS
ALUNOS**

DATA	HORAS	ATIVIDADES	SITUAÇÃO
01/10	02	Apresentar a proposta de produção de texto sobre o “tema privacidade”	Executado
06/10	02	Promover uma roda de conversa na sala sobre o tema “privacidade”	Executado
07/10	02	Ir ao laboratório de informática para que os alunos possam pesquisar na internet textos que abordem o tema “privacidade”	Executado
20/10	02	Promover a socialização dos textos pesquisados	Executado
22/10	02	<p>Estudo do texto “Celebidades descelebradas” de Luli Radfahrer (livro didático, página 213, 214)</p> <p>Mobilizar conceito: Condições de produção do texto</p> <p>Questões:</p> <p>1 - Em que veículo de comunicação foi publicado esse texto? Qual seria o público alvo do artigo?</p> <p>2 - Faz muito tempo que o texto foi publicado? No que se refere às questões de privacidade e tecnologia houve grandes mudanças desde então? Justifique.</p> <p>3 - Você acha que as pessoas a quem se destina o texto tem uma vida parecida com a nossa? Por quê?</p> <p>4 - E quanto ao autor do texto, quem é essa pessoa? Qual sua profissão? Você acha que ele estaria interessado em alcançar quais objetivos ao publicar um artigo como esse?</p>	Executado
27	X	Ponto facultativo	
03/11	X	Mestrado	
05	X	Mestrado	
10	02	Apresentação da proposta (construção do arquivo – incompletude). Retomada da	Não teve aula, motivo: reunião com os pais dos alunos
12/11	Ok	intervenção; recapitular o que já foi	

		<p>feito e lançar questões novas – orais e escritas (tarefa) a partir dos textos: “Celebidades descelebradas” + “Quinze minutos de infâmia” + ‘Big Brother’ + Artigo “Eles estão seguindo nossos passos” + questões tecnologias pesquisa rápida sobre o autor dos textos.</p> <p>QUESTÕES PARA REFLEXÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O livro diz que o texto “Celebidades descelebradas” foi escrito para um público adulto que gosta de informática. Por qual motivo então ele está no nosso livro didático? Tem a ver com a nossa realidade? - Isso nos impossibilita estudar o texto? - Por que será que foi escolhido esse texto e não outro? <p>O que esse texto diz para você? Vocês conhecem outros textos que tratam desse assunto? Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que foi escolhido a Folha de São Paulo e não outro jornal? - Por que os artigos não foram retirados do jornal “Folha Regional”? - Folha de São Paulo e Folha Regional têm o mesmo status? -As pessoas que escrevem na Folha Regional têm seus textos publicados no livro didático? O que você pensa sobre essa questão? <p>2 - Faz muito tempo que os textos foram publicados? No que se refere às questões de privacidade e tecnologia, houve grandes mudanças desde então? Justifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como era em 2011: - Quantas pessoas conhecidas suas possuíam um smartphone? E hoje? - Quantos usuários do whatsapp você conhecia? - E o Facebook já era difundido como é nos dias de hoje? - Havia, em nossa cidade, a mesma quantidade de pontos de acesso à internet (wi-fi) que temos hoje? - Havia essa mesma quantidade de câmeras espalhadas pela cidade? - Essas câmeras realmente 	
--	--	---	--

		<p>proporcionam maior segurança e tranquilidade à população?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você sente, sabendo que está sendo monitorado constantemente? - Todo esse avanço tecnológico influenciou na exposição das pessoas ou na invasão de sua privacidade? - Na sua opinião, isso é bom ou ruim? - Todas as pessoas se incomodam com esse “problema” de invasão da privacidade, ou há pessoas que gostam disso? - Se as pessoas se incomodam com isso, por que elas se expõem tanto nas redes sociais? - A invasão da privacidade pode ser considerada um negócio? Já ouviu falar de alguém que vive disso? - Se ouviu, o que essas pessoas pensam sobre esse tema? - Esse tipo de mídia movimenta muito dinheiro? <p>3 - Você acha que as pessoas a quem se destina o texto tem uma vida parecida com a nossa? Por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma comparação das cidades de São Paulo e de Conquista D’Oeste. - O cotidiano das pessoas dessas cidades é parecido? - O espaço que vivem é parecido? - O poder aquisitivo é parecido? - O acesso à tecnologia e meios de comunicação é o mesmo? <p>4 - E quanto aos autores dos textos, quem são essas pessoas? Quais suas profissões? Você acha que eles estariam interessados em alcançar quais objetivos ao publicar textos como esses?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teriam algum interesse financeiro? Visibilidade? - Por que escreveram sobre isso e não sobre outra coisa? - Pesquisar a sobre a vida dos autores na internet. <p>5 – Se esses textos tivessem sido</p>	
--	--	--	--

		<p>escritos nos anos 70, teriam os mesmos sentidos? Por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naquela época a perda da privacidade era tida como um problema? - Quais eram as principais preocupações das pessoas naquela época? - Como era feita a troca de informações? Era possível a mesma agilidade de hoje nessa troca? Por quê? - Quais os principais avanços tecnológicos existentes até então? - A informática já existia? (computadores, internet, etc.). 	
11 17/11	02 Ok	Continuidade da atividade. Socialização das respostas e descrição da formulação do texto (estrutura – partes constitutivas e argumentação) – como é dito o dito e o não dito – seleção de um dos artigos; utilizar data show para mostrar a estrutura.	Não teve aula, motivo: confraternização final do projeto da professora Cidinha na piscina em Nova Lacerda.
12 18/11	02 ok	Apresentar o jornal na internet e no modo impresso (diário de Cuiabá + Folha Regional). Trabalhar com o cartum (páginas 221 e 222) + pesquisar outros em sala.	Realizamos as atividades previstas para o dia 10/11/14.
17 24/11	02 ok	Apresentar o jornal na internet e no modo impresso (diário de Cuiabá + Folha Regional). Produção de cartum (tarefa) + exposição futura (decoração espaço debate).	Realizamos as atividades previstas para o dia 11/11/14.
18 25/11	02	Lei princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil (nomeação da lei; condições de produção - da lei invasão dados Dilma; estrutura + funcionamento)	Realizamos as atividades previstas para o dia 12/11/14.
19 26/11	02	Lei princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil (nomeação da lei; condições de produção - da lei invasão dados Dilma; estrutura + funcionamento)	Não houve aula, motivo: mutirão de limpeza da escola e evento de encerramento do pacto nacional.
24 26/11	02	Apresentação dos vídeos + discussão + relação com a lei + artigos de opinião	Não deu tempo; ficou para próxima aula.
25 27/11	02	Apresentação dos vídeos + discussão + relação com a lei + artigos de opinião	Não deu tempo para concluir em 27/11; ficou para ser executado em 01/12.
26 01/12	02	Apresentação das músicas (autoria, formulação, constituição, circulação,	01/12

		letra) + cantoria;	
01/12 02/12	02	Apresentação das músicas (autoria, formulação, constituição, circulação, letra) + cantoria;	02/12
02	02	Leitura em grupo dos textos “‘Coleira’ é necessária para alguns” e “Trocamos educação por tecnologia?”. Trabalho com a formulação – estrutura e discussão conduzida pelo professor (aproveitar questões do livro página 234) e pensar em outras.	Ok
03	02	Dividir os grupos de acordo com os posicionamentos para preparação para o programa de auditório. Apresentar a proposta e elaborar o texto em conjunto	Ok
08	02	Ensaio	Concluimos a escrita e ensaiamos.
10	02	Ensaio	seria ensaio, mas fizemos a apresentação
17	02	Apresentação	Seria a apresentação, mas foi cancelada.

ANEXO 2

Leitura

Celebidades descelebradas

Luli Radfahrer

A privacidade se tornou um mito e, já que é impossível retroceder, é preciso gerir essa nova imagem pública

1 Não se iluda: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.

2 Quando a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de variáveis. Quem vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles sites, clica naqueles links e compra aqueles produtos é facilíssimo de rastrear.

3 Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do grid de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a tuiteiros se tornaram celebridades, mesmo sem



A Z

midia social: meio eletrônico para interação entre pessoas que lhes permite compartilhar experiências.

base de dados: conjunto de informações armazenadas em computadores.

algoritmo: conjunto de regras e cálculos que leva à solução de um problema.

variáveis: conjunto de dados que podem ser modificados ao longo da execução de um programa de computador.

link: endereço virtual para acessar uma página da Internet.

rastrear: seguir o rastro, seguir pistas.

grid: grade.

tuiteiro: usuário do Twitter (rede social e microblogue que permite aos usuários publicar e ler mensagens pessoais).





Tom Hanks: ator e diretor americano.

ficção sociológica: história imaginada que trata do comportamento humano.

redes: nome dado quando há vários computadores ligados entre si.

entredentes: modo de falar ou de rir quase sem abrir a boca; falar baixo, resmungar.

escrutínio: exame minucioso.

recônditos: partes escondidas.

maçonaria: sociedade semissecrta que tem como objetivo a prática da solidariedade e da fraternidade entre seus membros.

marketing: estratégias de vendas, comunicação e negócio.

vexame: vergonha.

fazer nada de célebre. Por maior que seja a diferença de influência entre o Tom Hanks e seu correspondente no século 2.0, os cuidados que ambos precisam ter com a exposição indesejada são bem próximos.

4 A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de "opinião pública", ficção sociológica que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado, usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.

5 Não é preciso habitar a casa do *Big Brother* para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário entredentes, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de casa, agora está sujeita ao escrutínio público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter.

6 Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público. Como todo patrimônio, ele precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características.

7 Aos poucos, as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.

8 Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes. Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso. Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a maçonaria ou o *marketing*, sempre foi desconfiar de estranhos. De perto, entretanto, ninguém é normal.

9 Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado. Tudo o que disser poderá ser usado contra você. As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia.

10 Pessoas comuns não têm relações públicas, advogados, assessores ou consultores de imagem para auxiliá-las no dia a dia e, por isso, ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado *on-line* é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado.

RADFAHRER, Lull. Celebidades descelebradas. *Folha de S.Paulo*, 27 jul. 2011. Tec, p. F 14.

Você leu um artigo publicado em jornal, num caderno semanal, dirigido a um público leitor adulto que usa e gosta da tecnologia.

ANEXO 3

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.965, DE 23 ABRIL DE 2014.Vigência

Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil e determina as diretrizes para atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à matéria.

Art. 2º A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como:

I - o reconhecimento da escala mundial da rede;

II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais;

III - a pluralidade e a diversidade;

IV - a abertura e a colaboração;

V - a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e

VI - a finalidade social da rede.

Art. 3º A disciplina do uso da internet no Brasil tem os seguintes princípios:

I - garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento, nos termos da Constituição Federal;

II - proteção da privacidade;

III - proteção dos dados pessoais, na forma da lei;

IV - preservação e garantia da neutralidade de rede;

V - preservação da estabilidade, segurança e funcionalidade da rede, por meio de medidas técnicas compatíveis com os padrões internacionais e pelo estímulo ao uso de boas práticas;

VI - responsabilização dos agentes de acordo com suas atividades, nos termos da lei;

VII - preservação da natureza participativa da rede;

VIII - liberdade dos modelos de negócios promovidos na internet, desde que não conflitem com os demais princípios estabelecidos nesta Lei.

Parágrafo único. Os princípios expressos nesta Lei não excluem outros previstos no ordenamento jurídico pátrio relacionados à matéria ou nos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Art. 4º A disciplina do uso da internet no Brasil tem por objetivo a promoção:

I - do direito de acesso à internet a todos;

II - do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos;

III - da inovação e do fomento à ampla difusão de novas tecnologias e modelos de uso e acesso; e

IV - da adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados.

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I - internet: o sistema constituído do conjunto de protocolos lógicos, estruturado em escala mundial para uso público e irrestrito, com a finalidade de possibilitar a comunicação de dados entre terminais por meio de diferentes redes;

II - terminal: o computador ou qualquer dispositivo que se conecte à internet;

III - endereço de protocolo de internet (endereço IP): o código atribuído a um terminal de uma rede para permitir sua identificação, definido segundo parâmetros internacionais;

IV - administrador de sistema autônomo: a pessoa física ou jurídica que administra blocos de endereço IP específicos e o respectivo sistema autônomo de roteamento, devidamente cadastrada no ente nacional responsável pelo registro e distribuição de endereços IP geograficamente referentes ao País;

V - conexão à internet: a habilitação de um terminal para envio e recebimento de pacotes de dados pela internet, mediante a atribuição ou autenticação de um endereço IP;

VI - registro de conexão: o conjunto de informações referentes à data e hora de início e término de uma conexão à internet, sua duração e o endereço IP utilizado pelo terminal para o envio e recebimento de pacotes de dados;

VII - aplicações de internet: o conjunto de funcionalidades que podem ser acessadas por meio de um terminal conectado à internet; e

VIII - registros de acesso a aplicações de internet: o conjunto de informações referentes à data e hora de uso de uma determinada aplicação de internet a partir de um determinado endereço IP.

Art. 6º Na interpretação desta Lei serão levados em conta, além dos fundamentos, princípios e objetivos previstos, a natureza da internet, seus usos e costumes particulares e sua importância para a promoção do desenvolvimento humano, econômico, social e cultural.

Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados os seguintes direitos:

I - inviolabilidade da intimidade e da vida privada, sua proteção e indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

II - inviolabilidade e sigilo do fluxo de suas comunicações pela internet, salvo por ordem judicial, na forma da lei;

III - inviolabilidade e sigilo de suas comunicações privadas armazenadas, salvo por ordem judicial;

IV - não suspensão da conexão à internet, salvo por débito diretamente decorrente de sua utilização;

V - manutenção da qualidade contratada da conexão à internet;

VI - informações claras e completas constantes dos contratos de prestação de serviços, com detalhamento sobre o regime de proteção aos registros de conexão e aos registros de acesso a aplicações de internet, bem como sobre práticas de gerenciamento da rede que possam afetar sua qualidade;

VII - não fornecimento a terceiros de seus dados pessoais, inclusive registros de conexão, e de acesso a aplicações de internet, salvo mediante consentimento livre, expresso e informado ou nas hipóteses previstas em lei;

VIII - informações claras e completas sobre coleta, uso, armazenamento, tratamento e proteção de seus dados pessoais, que somente poderão ser utilizados para finalidades que:

a) justifiquem sua coleta;

b) não sejam vedadas pela legislação; e

c) estejam especificadas nos contratos de prestação de serviços ou em termos de uso de aplicações de internet;

IX - consentimento expresso sobre coleta, uso, armazenamento e tratamento de dados pessoais, que deverá ocorrer de forma destacada das demais cláusulas contratuais;

X - exclusão definitiva dos dados pessoais que tiver fornecido a determinada aplicação de internet, a seu requerimento, ao término da relação entre as partes, ressalvadas as hipóteses de guarda obrigatória de registros previstas nesta Lei;

XI - publicidade e clareza de eventuais políticas de uso dos provedores de conexão à internet e de aplicações de internet;

XII - acessibilidade, consideradas as características físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais do usuário, nos termos da lei; e

XIII - aplicação das normas de proteção e defesa do consumidor nas relações de consumo realizadas na internet.

Art. 8º A garantia do direito à privacidade e à liberdade de expressão nas comunicações é condição para o pleno exercício do direito de acesso à internet.

Parágrafo único. São nulas de pleno direito as cláusulas contratuais que violem o disposto no **caput**, tais como aquelas que:

I - impliquem ofensa à inviolabilidade e ao sigilo das comunicações privadas, pela internet; ou

II - em contrato de adesão, não ofereçam como alternativa ao contratante a adoção do foro brasileiro para solução de controvérsias decorrentes de serviços prestados no Brasil.

CAPÍTULO DA PROVISÃO DE CONEXÃO E DE APLICAÇÕES DE INTERNET

III

Seção Da Neutralidade de Rede

I

Art. 9º O responsável pela transmissão, comutação ou roteamento tem o dever de tratar de forma isonômica quaisquer pacotes de dados, sem distinção por conteúdo, origem e destino, serviço, terminal ou aplicação.

§ 1º A discriminação ou degradação do tráfego será regulamentada nos termos das atribuições privativas do Presidente da República previstas no inciso IV do art. 84 da Constituição Federal, para a fiel execução desta Lei, ouvidos o Comitê Gestor da Internet e a Agência Nacional de Telecomunicações, e somente poderá decorrer de:

I - requisitos técnicos indispensáveis à prestação adequada dos serviços e aplicações; e

II - priorização de serviços de emergência.

§ 2º Na hipótese de discriminação ou degradação do tráfego prevista no § 1º, o responsável mencionado no **caput** deve:

I - abster-se de causar dano aos usuários, na forma do art. 927 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil;

II - agir com proporcionalidade, transparência e isonomia;

III - informar previamente de modo transparente, claro e suficientemente descritivo aos seus usuários sobre as práticas de gerenciamento e mitigação de tráfego adotadas, inclusive as relacionadas à segurança da rede; e

IV - oferecer serviços em condições comerciais não discriminatórias e abster-se de praticar condutas anticoncorrenciais.

§ 3º Na provisão de conexão à internet, onerosa ou gratuita, bem como na transmissão, comutação ou roteamento, é vedado bloquear, monitorar, filtrar ou analisar o conteúdo dos pacotes de dados, respeitado o disposto neste artigo.

Seção Da Proteção aos Registros, aos Dados Pessoais e às Comunicações Privadas

II

Art. 10. A guarda e a disponibilização dos registros de conexão e de acesso a aplicações de internet de que trata esta Lei, bem como de dados pessoais e do conteúdo de comunicações privadas, devem atender à preservação da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das partes direta ou indiretamente envolvidas.

§ 1º O provedor responsável pela guarda somente será obrigado a disponibilizar os registros mencionados no **caput**, de forma autônoma ou associados a dados pessoais ou a outras informações

que possam contribuir para a identificação do usuário ou do terminal, mediante ordem judicial, na forma do disposto na Seção IV deste Capítulo, respeitado o disposto no art. 7º.

§ 2º O conteúdo das comunicações privadas somente poderá ser disponibilizado mediante ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer, respeitado o disposto nos incisos II e III do art. 7º.

§ 3º O disposto no **caput** não impede o acesso aos dados cadastrais que informem qualificação pessoal, filiação e endereço, na forma da lei, pelas autoridades administrativas que detenham competência legal para a sua requisição.

§ 4º As medidas e os procedimentos de segurança e de sigilo devem ser informados pelo responsável pela provisão de serviços de forma clara e atender a padrões definidos em regulamento, respeitado seu direito de confidencialidade quanto a segredos empresariais.

Art. 11. Em qualquer operação de coleta, armazenamento, guarda e tratamento de registros, de dados pessoais ou de comunicações por provedores de conexão e de aplicações de internet em que pelo menos um desses atos ocorra em território nacional, deverão ser obrigatoriamente respeitados a legislação brasileira e os direitos à privacidade, à proteção dos dados pessoais e ao sigilo das comunicações privadas e dos registros.

§ 1º O disposto no **caput** aplica-se aos dados coletados em território nacional e ao conteúdo das comunicações, desde que pelo menos um dos terminais esteja localizado no Brasil.

§ 2º O disposto no **caput** aplica-se mesmo que as atividades sejam realizadas por pessoa jurídica sediada no exterior, desde que ofereça serviço ao público brasileiro ou pelo menos uma integrante do mesmo grupo econômico possua estabelecimento no Brasil.

§ 3º Os provedores de conexão e de aplicações de internet deverão prestar, na forma da regulamentação, informações que permitam a verificação quanto ao cumprimento da legislação brasileira referente à coleta, à guarda, ao armazenamento ou ao tratamento de dados, bem como quanto ao respeito à privacidade e ao sigilo de comunicações.

§ 4º Decreto regulamentará o procedimento para apuração de infrações ao disposto neste artigo.

Art. 12. Sem prejuízo das demais sanções cíveis, criminais ou administrativas, as infrações às normas previstas nos arts. 10 e 11 ficam sujeitas, conforme o caso, às seguintes sanções, aplicadas de forma isolada ou cumulativa:

I - advertência, com indicação de prazo para adoção de medidas corretivas;

II - multa de até 10% (dez por cento) do faturamento do grupo econômico no Brasil no seu último exercício, excluídos os tributos, considerados a condição econômica do infrator e o princípio da proporcionalidade entre a gravidade da falta e a intensidade da sanção;

III - suspensão temporária das atividades que envolvam os atos previstos no art. 11; ou

IV - proibição de exercício das atividades que envolvam os atos previstos no art. 11.

Parágrafo único. Tratando-se de empresa estrangeira, responde solidariamente pelo pagamento da multa de que trata o **caput** sua filial, sucursal, escritório ou estabelecimento situado no País.

Subseção **Da Guarda de Registros de Conexão**

Art. 13. Na provisão de conexão à internet, cabe ao administrador de sistema autônomo respectivo o dever de manter os registros de conexão, sob sigilo, em ambiente controlado e de segurança, pelo prazo de 1 (um) ano, nos termos do regulamento.

§ 1º A responsabilidade pela manutenção dos registros de conexão não poderá ser transferida a terceiros.

§ 2º A autoridade policial ou administrativa ou o Ministério Público poderá requerer cautelarmente que os registros de conexão sejam guardados por prazo superior ao previsto no **caput**.

§ 3º Na hipótese do § 2º, a autoridade requerente terá o prazo de 60 (sessenta) dias, contados a partir do requerimento, para ingressar com o pedido de autorização judicial de acesso aos registros previstos no **caput**.

§ 4º O provedor responsável pela guarda dos registros deverá manter sigilo em relação ao requerimento previsto no § 2º, que perderá sua eficácia caso o pedido de autorização judicial seja indeferido ou não tenha sido protocolado no prazo previsto no § 3º.

§ 5º Em qualquer hipótese, a disponibilização ao requerente dos registros de que trata este artigo deverá ser precedida de autorização judicial, conforme disposto na Seção IV deste Capítulo.

§ 6º Na aplicação de sanções pelo descumprimento ao disposto neste artigo, serão considerados a natureza e a gravidade da infração, os danos dela resultantes, eventual vantagem auferida pelo infrator, as circunstâncias agravantes, os antecedentes do infrator e a reincidência.

Subseção

II

Da Guarda de Registros de Acesso a Aplicações de Internet na Provisão de Conexão

Art. 14. Na provisão de conexão, onerosa ou gratuita, é vedado guardar os registros de acesso a aplicações de internet.

Subseção

III

Da Guarda de Registros de Acesso a Aplicações de Internet na Provisão de Aplicações

Art. 15. O provedor de aplicações de internet constituído na forma de pessoa jurídica e que exerça essa atividade de forma organizada, profissionalmente e com fins econômicos deverá manter os respectivos registros de acesso a aplicações de internet, sob sigilo, em ambiente controlado e de segurança, pelo prazo de 6 (seis) meses, nos termos do regulamento.

§ 1º Ordem judicial poderá obrigar, por tempo certo, os provedores de aplicações de internet que não estão sujeitos ao disposto no **caput** a guardarem registros de acesso a aplicações de internet, desde que se trate de registros relativos a fatos específicos em período determinado.

§ 2º A autoridade policial ou administrativa ou o Ministério Público poderão requerer cautelarmente a qualquer provedor de aplicações de internet que os registros de acesso a aplicações de internet sejam guardados, inclusive por prazo superior ao previsto no **caput**, observado o disposto nos §§ 3º e 4º do art. 13.

§ 3º Em qualquer hipótese, a disponibilização ao requerente dos registros de que trata este artigo deverá ser precedida de autorização judicial, conforme disposto na Seção IV deste Capítulo.

§ 4º Na aplicação de sanções pelo descumprimento ao disposto neste artigo, serão considerados a natureza e a gravidade da infração, os danos dela resultantes, eventual vantagem auferida pelo infrator, as circunstâncias agravantes, os antecedentes do infrator e a reincidência.

Art. 16. Na provisão de aplicações de internet, onerosa ou gratuita, é vedada a guarda:

I - dos registros de acesso a outras aplicações de internet sem que o titular dos dados tenha consentido previamente, respeitado o disposto no art. 7º; ou

II - de dados pessoais que sejam excessivos em relação à finalidade para a qual foi dado consentimento pelo seu titular.

Art. 17. Ressalvadas as hipóteses previstas nesta Lei, a opção por não guardar os registros de acesso a aplicações de internet não implica responsabilidade sobre danos decorrentes do uso desses serviços por terceiros.

Seção

III

Da Responsabilidade por Danos Decorrentes de Conteúdo Gerado por Terceiros

Art. 18. O provedor de conexão à internet não será responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros.

Art. 19. Com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial específica, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível o conteúdo apontado como infringente, ressalvadas as disposições legais em contrário.

§ 1º A ordem judicial de que trata o **caput** deverá conter, sob pena de nulidade, identificação clara e específica do conteúdo apontado como infringente, que permita a localização inequívoca do material.

§ 2º A aplicação do disposto neste artigo para infrações a direitos de autor ou a direitos conexos depende de previsão legal específica, que deverá respeitar a liberdade de expressão e demais garantias previstas no art. 5º da Constituição Federal.

§ 3º As causas que versem sobre ressarcimento por danos decorrentes de conteúdos disponibilizados na internet relacionados à honra, à reputação ou a direitos de personalidade, bem como sobre a indisponibilização desses conteúdos por provedores de aplicações de internet, poderão ser apresentadas perante os juizados especiais.

§ 4º O juiz, inclusive no procedimento previsto no § 3º, poderá antecipar, total ou parcialmente, os efeitos da tutela pretendida no pedido inicial, existindo prova inequívoca do fato e considerado o interesse da coletividade na disponibilização do conteúdo na internet, desde que presentes os requisitos de verossimilhança da alegação do autor e de fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação.

Art. 20. Sempre que tiver informações de contato do usuário diretamente responsável pelo conteúdo a que se refere o art. 19, caberá ao provedor de aplicações de internet comunicar-lhe os motivos e informações relativos à indisponibilização de conteúdo, com informações que permitam o contraditório e a ampla defesa em juízo, salvo expressa previsão legal ou expressa determinação judicial fundamentada em contrário.

Parágrafo único. Quando solicitado pelo usuário que disponibilizou o conteúdo tornado indisponível, o provedor de aplicações de internet que exerce essa atividade de forma organizada, profissionalmente e com fins econômicos substituirá o conteúdo tornado indisponível pela motivação ou pela ordem judicial que deu fundamento à indisponibilização.

Art. 21. O provedor de aplicações de internet que disponibilize conteúdo gerado por terceiros será responsabilizado subsidiariamente pela violação da intimidade decorrente da divulgação, sem autorização de seus participantes, de imagens, de vídeos ou de outros materiais contendo cenas de nudez ou de atos sexuais de caráter privado quando, após o recebimento de notificação pelo

participante ou seu representante legal, deixar de promover, de forma diligente, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço, a indisponibilização desse conteúdo.

Parágrafo único. A notificação prevista no **caput** deverá conter, sob pena de nulidade, elementos que permitam a identificação específica do material apontado como violador da intimidade do participante e a verificação da legitimidade para apresentação do pedido.

Seção Da Requisição Judicial de Registros

IV

Art. 22. A parte interessada poderá, com o propósito de formar conjunto probatório em processo judicial cível ou penal, em caráter incidental ou autônomo, requerer ao juiz que ordene ao responsável pela guarda o fornecimento de registros de conexão ou de registros de acesso a aplicações de internet.

Parágrafo único. Sem prejuízo dos demais requisitos legais, o requerimento deverá conter, sob pena de inadmissibilidade:

I - fundados indícios da ocorrência do ilícito;

II - justificativa motivada da utilidade dos registros solicitados para fins de investigação ou instrução probatória; e

III - período ao qual se referem os registros.

Art. 23. Cabe ao juiz tomar as providências necessárias à garantia do sigilo das informações recebidas e à preservação da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem do usuário, podendo determinar segredo de justiça, inclusive quanto aos pedidos de guarda de registro.

CAPÍTULO DA ATUAÇÃO DO PODER PÚBLICO

IV

Art. 24. Constituem diretrizes para a atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no desenvolvimento da internet no Brasil:

I - estabelecimento de mecanismos de governança multiparticipativa, transparente, colaborativa e democrática, com a participação do governo, do setor empresarial, da sociedade civil e da comunidade acadêmica;

II - promoção da racionalização da gestão, expansão e uso da internet, com participação do Comitê Gestor da internet no Brasil;

III - promoção da racionalização e da interoperabilidade tecnológica dos serviços de governo eletrônico, entre os diferentes Poderes e âmbitos da Federação, para permitir o intercâmbio de informações e a celeridade de procedimentos;

IV - promoção da interoperabilidade entre sistemas e terminais diversos, inclusive entre os diferentes âmbitos federativos e diversos setores da sociedade;

V - adoção preferencial de tecnologias, padrões e formatos abertos e livres;

VI - publicidade e disseminação de dados e informações públicos, de forma aberta e estruturada;

VII - otimização da infraestrutura das redes e estímulo à implantação de centros de armazenamento, gerenciamento e disseminação de dados no País, promovendo a qualidade técnica,

a inovação e a difusão das aplicações de internet, sem prejuízo à abertura, à neutralidade e à natureza participativa;

VIII - desenvolvimento de ações e programas de capacitação para uso da internet;

IX - promoção da cultura e da cidadania; e

X - prestação de serviços públicos de atendimento ao cidadão de forma integrada, eficiente, simplificada e por múltiplos canais de acesso, inclusive remotos.

Art. 25. As aplicações de internet de entes do poder público devem buscar:

I - compatibilidade dos serviços de governo eletrônico com diversos terminais, sistemas operacionais e aplicativos para seu acesso;

II - acessibilidade a todos os interessados, independentemente de suas capacidades físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais, mentais, culturais e sociais, resguardados os aspectos de sigilo e restrições administrativas e legais;

III - compatibilidade tanto com a leitura humana quanto com o tratamento automatizado das informações;

IV - facilidade de uso dos serviços de governo eletrônico; e

V - fortalecimento da participação social nas políticas públicas.

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

Art. 27. As iniciativas públicas de fomento à cultura digital e de promoção da internet como ferramenta social devem:

I - promover a inclusão digital;

II - buscar reduzir as desigualdades, sobretudo entre as diferentes regiões do País, no acesso às tecnologias da informação e comunicação e no seu uso; e

III - fomentar a produção e circulação de conteúdo nacional.

Art. 28. O Estado deve, periodicamente, formular e fomentar estudos, bem como fixar metas, estratégias, planos e cronogramas, referentes ao uso e desenvolvimento da internet no País.

CAPÍTULO DISPOSIÇÕES FINAIS

V

Art. 29. O usuário terá a opção de livre escolha na utilização de programa de computador em seu terminal para exercício do controle parental de conteúdo entendido por ele como impróprio a seus filhos menores, desde que respeitados os princípios desta Lei e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. Cabe ao poder público, em conjunto com os provedores de conexão e de aplicações de internet e a sociedade civil, promover a educação e fornecer informações sobre o uso dos programas de computador previstos no **caput**, bem como para a definição de boas práticas para a inclusão digital de crianças e adolescentes.

Art. 30. A defesa dos interesses e dos direitos estabelecidos nesta Lei poderá ser exercida em juízo, individual ou coletivamente, na forma da lei.

Art. 31. Até a entrada em vigor da lei específica prevista no § 2º do art. 19, a responsabilidade do provedor de aplicações de internet por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros, quando se tratar de infração a direitos de autor ou a direitos conexos, continuará a ser disciplinada pela legislação autoral vigente aplicável na data da entrada em vigor desta Lei.

Art. 32. Esta Lei entra em vigor após decorridos 60 (sessenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 23 de abril de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

Miriam Belchior

Paulo Bernardo Silva

Clélio Campolina Diniz

ANEXO 11

3. Letra de música

E depois de toda a reflexão sobre o controle da privacidade pela mídia, que tal ler e cantar a música "Tá na mídia"?

Tá na mídia

Arnaldo Brandão

Eu acordo de manhã

E não sei mais quem eu sou

No Espelho tem um outro

Um androide um pós-eu

Um sorriso congelado

Esculpiu a minha cara

E uma baba escorria

Eu não entendia nada

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

No conforme da certeza, na orgia do consumo

Te conheço de outras luas

Os meus olhos são sequelas

E o quarto tá escuro

A tua imagem é imensa

E eu tô pra lá de tudo

No deserto o grão de areia

Entre o sonho e o delírio

Que a tudo se assemelha

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

É a voz da propaganda embutindo os sentidos

Salivando por devotos

Promovendo o fanatismo

Projetando divindades

Com paixão e violência

Baixo nível de maldades pra aumentar a audiência

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

No conforme da certeza, na orgia do consumo

Todo mundo extasiado, acomodado e sem rumo

E o céu cuspidando fogo

E nas cinzas desse inverno

O que brilha no paraíso é a brasa do inferno

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

E o palhaço perde a calma

E o ladrão a pontaria

O coringa dá as cartas

E o assassino denuncia

E na paz dos inquietos

E na pressão aqui no peito

O desafio de um futuro

No presente insatisfeito

Na verdade, na mentira

A realidade é estar na mídia

BRANDÃO, Arnaldo. *Ao vivo*. Tratore, 2003. Faixa 1.1 CD.



ANEXO 13

Chic, Chic...

Kelly Key

Chic...chic...Chic...Chic...
Chic...chic...Chic...Chic...

Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
E fico rebolando na frente do espelho
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Acordar, lavar, varrer, passar
De cabelo em pé assim ninguém me quer
A unha cruz credo né?
Ainda tenho que aturar a família do mané
Faz isso, faz aquilo, nhanhanhanha, o paciência
Eu deixo tudo limpinho, você bagunça tudinho
Assim eu não aguento mais
Eu quero ser famosa, ser uma grande artista, gravar comercial, ser capa de revista
Eles vão ver só quando minha música tocar, vou dar maior gritão, Ahhhhh

Eu vou passar batom, chic...chic...chic...chic...
Eu vou ficar bonita, chic...chic...chic...chic...
Segura. Eu vou rebolar, vou rebolar, vou rebolar
Eu vou passar batom, chic...chic...chic...chic...
Eu vou ficar bonita, chic...chic...chic...chic...
Segura. Eu vou rebolar, vou rebolar, vou rebolar

chic...chic...chic...chic...

Mas.....

Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
E fico rebolando na frente do espelho
Ninguém me entende quando eu aumento o rádio
A vida que eu levo nego pensa que é fácil
Acordar, lavar, varrer, passar
De cabelo em pé assim ninguém me quer
A unha cruz credo né?
Ainda tenho que aturar a família do mané
Faz isso, faz aquilo, nhanhanhanha, o paciência
Eu deixo tudo limpinho, você bagunça tudinho
Assim eu não aguento mais
Eu quero ser famosa, ser uma grande artista, gravar comercial, ser capa de revista
Eles vão gostar quando minha música tocar, vou dar maior gritão, Ahhhhh

Eu vou passar batom, chic...chic...chic...chic...
Eu vou ficar bonita, chic...chic...chic...chic...
Segura. Eu vou rebolar,vourebolar,vou rebolar(x 4)

Fonte:<http://www.vagalume.com.br/kelly-key/chic-chic.html> (Acesso em: 07.jul.2015).

ANEXO 14

Ela Não Anda Ela Desfila

Mc Bola

Deixa ela passar
Não olha nem mexe, não olha nem mexe

Rá ela é terrível!

Ela não anda, ela desfila
Ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook

Ela não anda, ela desfila
Ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook

Onde ela chega
Rouba a cena
Deixa os moleques babando.
Na boca do bingo
Arruma a buchicho
E as invejosas xingando.

Baladeira de oficio
Não gosta de compromisso
Encanta com seu jeitinho
Ela não é de ninguém
Mais é chegada num lacinho.

Quando chega no baile
Ela é atração
Fica descontrolada
Solta o tamborzão.
De vestdo coladinho
Ela desce até o chão.

Rá ela é terrível!

Ela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook

Ela elaela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista

É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook

Ela, ela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook

Onde ela chega
Rouba a cena
Deixa os moleques babando.
Na boca do bingo
Arruma buchinho
E as invejosas xingando.

Baladeira de ofício
Não gosta de compromisso
Encanta com seu jeitinho
Ela não é de ninguém
Mais é chegada num lacinho.

Quando chega no baile
Ela é atração
Fica descontrolada
Solta o tamborzão.
De vestdo coladinho
Ela desce até o chão.

Rá ela é terrível!

Ela elaela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook.

Ela elaela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook.

Ela ela não anda, ela desfila
Ela ela é top, capa de revista
É a mais mais, ela arrasa no look
Tira foto no espelho pra postar no facebook.

Rá ela é terrível

Fonte: <http://letras.mus.br/mc-bola/ela-nao-anda-ela-desfila/> (Acesso em: 07.jul.2015)

ANEXO 15**FAMOSA**

CLAUDIA LEITTE

Eu quero ser muito famosa
E ter o seu amor
Mas quero sentar no sofá do Jô
Eu quero casar com você
Estar na TV
Faturar milhões no BBB

[Refrão]

Sempre que eu vou me deitar
Eu vejo o meu nome brilhar
Mas sinto que se estou com você
Eu tenho paz
E o que eu vou fazer
Se eu quero muito mais?

[Refrão]

Oh oh, oh oh eu quero muito mais [2x]

Eu quero ser muito famosa
E usar apenas Louboutin
Ter no Twitter um milhão de fãs
Eu quero um carrão blindado
E você do lado
Quero selinho da Hebe Camargo

[Refrão]

Oh oh, oh oh eu quero muito mais [2x]

Eu quero ser muito famosa
E ter o seu amor...

Fonte: <http://letras.mus.br/claudia-leitte/1682843/> (Acesso em: 07.jul.2015)

ANEXO 17

PROGRAMA DE AUDITÓRIO “INSITE COM ESTELA E ELLEN”

Ellen: Boa tarde pessoal!!!!!!!

Estela: Boa Tarde gente! Hoje em nosso programa falaremos sobre privacidade e tecnologia. Assuntos que estão presentes na vida de todos e influenciam muito no modo de viver das pessoas na atualidade.

Ellen: Convidamos algumas pessoas mais do que especiais para fazer parte da nossa conversa. São eles:

O Jogador Cristiano Ronaldo, acompanhado de seu empresário Mateus e de seu advogado, o Drº Diego Armando.

Estela: Também conosco a Presidente Dilma.

Ellen: A paparazzi Érica Leandra.

Estela: Jonas Marra e Davi Reis, experts em tecnologia.

Ellen: E pra deixar nosso programa muito mais animado está aqui uma das cantoras de maior sucesso no momento: Anita. Vem pra cá querida.

Estela: Além de todos esses convidados, teremos também a participação especial dos repórteres Felipe e Miranda que entrevistaram algumas pessoas pra saber qual a opinião delas sobre o tema de nosso programa de hoje.

Ellen: Vamos ver então uma das matérias que eles têm pra nos mostrar.

VIDEO COM A ENTREVISTA DA ADVOGADA

Estela: Vamos conversar um pouco com a nossa presidente.

Ellen: Dilma, todos sabem que há pouco tempo a senhora teve seus dados raqueados pelo serviço secreto do governo americano. O que vossa excelência tem a nos dizer sobre esse fato?

Dilma (Eloisa): Olha Ellen, eu me senti constrangida, como qualquer pessoa se sentiria, aliás até mais, porque os dados que foram alvo desse crime não se referiam apenas à minha pessoa, e sim a nação brasileira.

Estela: é muito chato mesmo quando temos nossa intimidade revelada. Mas a senhora tomou alguma atitude após ter ciência dos fatos?

Dilma: Claro Estela! Pedi uma explicação pública do governo americano, pois com essa atitude ele não respeitou a soberania nacional do Brasil.

Ellen: E isso já aconteceu?

Dilma: Ainda não.

Estela: O que mais foi feito pelo governo brasileiro?

Dilma: Encaminhamos para o congresso o projeto de lei n 12965 que regulamenta e impõe regras mais claras no que se refere ao uso da internet em nosso país.

Ellen: Presidente, obrigado por sua participação em nosso programa. Foi de grande importância.

Estela: Desejamos sucesso nesse novo desafio que a senhora inicia a frente de nosso país a partir do ano de 2015.

Dilma: Imagina, obrigado pelo convite.

Ellen: Vamos agora para o intervalo comercial.

Estela: Mas antes vamos ouvir uma musica da Anita.

INTERVALO

Ellen: Estamos de volta com nosso insite.

Estela: Meninas... agora vamos falar com um gato... o jogador Cristiano Ronaldo.

Ellen: Cristiano Ronaldo. Você que é um jogador de sucesso, assediado por clubes e mulheres do mundo todo, foi eleito como melhor jogador da última temporada, já foi perseguido por algum paparazzi, ou em algum momento sentiu sua privacidade invadida?

Cristiano Ronaldo (Jeferson): Sim, muitas vezes.

Estela: pode contar pra gente?

Cristiano Ronaldo: Com certeza, vou contar algo que aconteceu faz pouco tempo. Eu estava em um local público e uma paparazzi disfarçada de fã se aproximou e pediu um autógrafo. Quando eu estava assinando ela aproveitou e fez uma foto comprometedoras, e sem meu consentimento publicou a mesma em um jornal.

Ellen: Que coisa chata né?

Cristiano Ronaldo: Verdade, e o pior é que isso me causou muitos transtornos. Tanto no trabalho quanto em minha vida pessoal.

Estela: E o que você pretende fazer a respeito?

Cristiano Ronaldo: Já encaminhei o caso para meu empresário e ele saberá o que fazer.

Ellen: Obrigado Cristiano... continue com esse sucesso.... você merece

Estela: Vamos conversar então com seu empresário.

Ellen: Boa tarde Mateus. O senhor poderia nos dar maiores detalhes sobre esse triste episódio?

Mateus: Boa tarde a todos. Sim, o atleta teve sua vida exposta na rede sem o consentimento, e o pior que o fato nem era verdadeiro. Isso lhe rendeu muitos problemas. Ele perdeu um importante contrato de publicidade pelo qual receberia 4,5 milhões de euros anuais, e isso não foi tudo, o relacionamento com sua esposa ficou abalado por ela pensar ter sido traída. Imagine você, essa irresponsabilidade pode custar a ele, além de muito dinheiro, o seu casamento.

Estela: Nossa! Que coisa triste. O senhor pensa em tomar alguma providência?

Mateus: Sem dúvida. Já encaminhei para o nosso assessor jurídico DrºDiego, para que as medidas cabíveis sejam executadas.

Ellen: Obrigado senhor Mateus.

Estela: Vem conversar conosco um pouquinho Drº Diego.

Ellen: Boa tarde Dr. Diego. Diante de todos esses fatos, o que será possível fazer para recuperar a imagem do atleta e repor o prejuízo financeiro que ele teve?

Diego: Boa tarde Estela, boa tarde Ellen, todos os presentes aqui e a todos os telespectadores. Bem, em primeiro lugar informo que já fomos à delegacia e registramos um boletim de ocorrência, no qual relatamos os fatos ocorridos. Além disso, reunimos todas as provas, e amparados nos incisos I, II e III do artigo 7º da lei nº 12 965, entraremos com um processo pleiteando indenização por danos morais e materiais.

Estela: Além desse processo indenizatório, há outras possibilidades de punição previstas em lei?

Diego: Sim, Além da indenização financeira, a infratora, que inclusive está aqui, pode ser punida com até 4 anos de reclusão e nós faremos todo esforço necessário para que isso aconteça.

Ellen: Obrigado por sua participação doutor.

Diego: Eu que agradeço, forte abraço a todos.

Estela: já que o Dr. Diego mencionou a presença dessa pessoa em nosso meio, vamos conversar com ela agora.

Ellen: Boa tarde Erika Leandra.

Erika: Boa Tarde.

Estela: Quando você está tirando fotos ou fazendo vídeos das pessoas sem autorização, acha que está agindo corretamente?

Erika: Sim, pois esse é meu trabalho.

Ellen: Mesmo que isso gere polemicas?

Erika: Sim, pois como disse, é o meu trabalho e as pessoas gostam de saber o que acontece na vida das celebridades.

Estela: mesmo sabendo que isso causa transtornos na vida das pessoas, como nos explicou o Dr. Diego?

Erika: A minha intenção não é causar problemas pra ninguém, quero apenas levar informação ao meu público.

Ellen: Então você não se arrepende?

Erika: De forma alguma.

Estela: Não tem medo de ser punida?

Erika: Não. Quem se achar prejudicado que faça como o Cristiano e resolveremos isso na justiça, afinal de contas pra que existe a liberdade de imprensa?

Ellen: É gente, o negocio é meio complicado mesmo. Vamos pra mais um intervalo comercial Obrigada Erika.

Estela: Anita, cante mais uma pra gente!

INTERVALO

Ellen: Voltamos do nosso intervalo comercial e vamos direto assistir mais uma entrevista feita pelos repórteres Felipe e Miranda.

APRESENTAÇÃO DO VÍDEO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA

Estela: Que legal a fala dele né? mas vamos continuar pois ainda temos muitos convidados que querem falar sobre o assunto.

Ellen: Vamos conversar agora com Jonas Marra e Davi Reis.

Vocês, que são fissurados em novas tecnologias, acham que o avanço tecnológico contribui para maior exposição das pessoas na mídia, ou para atos de invasão de privacidade?

Jonas Marra (Vitor): É claro. Por exemplo: com ferramentas como Facebook, whatsapp, instagram, smartphones, ficou muito mais fácil bisbilhotar a vida alheia e dar publicidade aos fatos.

Estela: Como assim?

Davi Reis (Wanderson): É simples. Hoje uma pessoa com um aparelho de telefone moderno tem ao mesmo tempo: câmera digital, câmera de vídeo e ponto de acesso à internet. Isso possibilita que ela publique tudo o que quiser em tempo real, e em instantes esse conteúdo irá rodar o mundo pela rede.

Ellen: Temos que tomar cuidado então.

Jonas Marra: Com certeza, quem quiser ter um pouco de privacidade precisa cercar-se de todos os cuidados possíveis.

Estela: Obrigada pela participação meninas.

Ellen: A Anita já está cansadinha de esperar né Estela?

Estela: Pois é, vamos conversar com ela então? Vem pra cá querida.

Ellen: Oi Anita. E você, já teve algum problema de invasão de privacidade?

Anita (Brunielly): Sim

Estela: Como Foi?

Anita: Veja bem, eu precisei fazer uma cirurgia plástica, e alguém tirou fotos muito íntimas desse procedimento e publicou na mídia. Isso me deixou constrangida, pois expôs minha intimidade, e ninguém gosta disso, não é verdade?

Ellen: Que desagradável. E como sua família reagiu?

Anita: Meus pais ficara envergonhados pois são pessoas simples e muito tradicionais.

Estela: Se você pudesse falar com a pessoa que publicou as fotos, o que diria a ela?

Anita: Pediria pra ela não fazer com outras pessoas o que fez comigo, pois além de cometer um crime, causa muito sofrimento tanto à pessoa que foi vítima, quanto à sua família e amigos.

Ellen: Estamos chegando ao final de nosso programa. Esperamos que nosso bate papo tenha servido pra você perceber que é necessário selecionar as pessoas e os conteúdos de

suas redes sociais, porque algumas dessas pessoas podem estar se fazendo de amigos para roubar seus dados e cometer crimes contra você.

Estela: *Portanto, seja esperto. Guarde sua intimidade só pra você.*

Ellen: *Foi um prazer estarmos juntos mais uma vez.*

Estela: *Agradecemos aos convidados e a todos vocês.*

Ellen e Estela: *Vamos encerrar o programa com o clima lá em cima. Canta mais uma Anita. Até o próximo programa. Tchau gente!*

Música da Anita

FIM