

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES**UNEMAT***Universidade do Estado de Mato Grosso*
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade Universitária - Cáceres-MT

Tel. (65) 3224-1307

profletrascaceres@unemat.br

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

MÁRCIA ADRIANA DE BARROS FRAGA

POSTS: GESTOS DE LEITURA DO DIGITAL EM SALA DE AULA

CÁCERES - MT

2019

MÁRCIA ADRIANA DE BARROS FRAGA

POSTS: GESTOS DE LEITURA DO DIGITAL EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Profª Drª Vera Regina Martins e Silva.

CÁCERES – MT

2019

F811p FRAGA, Márcia Adriana de Barros.
Posts: Gestos de Leitura do Digital em Sala de Aula / Márcia
Adriana de Barros Fraga - Cáceres, 2021.
172 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2021.
Orientador: Vera Regina Martins e Silva

1. Ensino. 2. Interpretação. 3. Verbal e Não-Verbal. 4.
Materialidades. I. Márcia Adriana de Barros Fraga. II. Posts:
Gestos de Leitura do Digital em Sala de Aula: .
CDU 81'42

MÁRCIA ADRIANA DE BARROS FRAGA

POSTS: GESTOS DE LEITURA DO DIGITAL EM SALA DE AULA

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
ORIENTADORA



Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Cristiane Pereira Dias (UNICAMP)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 27/09/2019

À minha irmã e amiga Silvana, anjo
do “Senhor” em minha vida, que
esteve lado a lado na travessia do
imáginario ao real desse sonho e, à
minha mãe, por mais esta realização
de me ver ser gente!!!

AGRADECIMENTOS

Toda narrativa é constituída de verbos, que expressam memórias de tempo e espaços que por sua relações de significados tornam-se lugares por excelência no ato de recordar.

No final de cada narrativa, buscamos um verbo para finalizar a e ilustrar o nosso ponto de chegada. Aqui poderia escolher vários, mas vou optar por um Gesto:

AGRADECER, que mesmo tão simples, representa o difícil ato de sentir, porque falo do lugar de (Trans)formar-se... Constituir-se... Apropriar-se para reconstituir... Do lugar que se faz também neste momento de elaboração. Portanto, é essencial registrar as emoções, as sensações, as vivências que se fizeram únicas, que serão para sempre narradas como experiências que, traduzidas nas minhas palavras,...se compilam num infinito - Muito obrigada!

A Deus, que durante toda a minha vida tem me sustentado,tem me concedido o privilégio de “aprender” e abençoado cada caminho que escolhi seguir.

Aos meus filhos Emanuela, Marcelo, Sarah,Júnior e meu esposo Jailton,que conviveram com as minhas ausências... Por tolerarem os meus momentos mais gritantes de estresse, por me revigorem pelo Amor.

A minha filha Amanda, meu genro Kassyo e aos meus netos Edivaldo e Israel, pelos abraços, momentos de carinho e afeto dispensados a mim nos *pit-stops* obrigatórios em Goiânia, nas indas e vindas, para os momentos presenciais e de orientação em Cáceres.

Aos meus pais e minhas irmãs pelas orações, incentivo e força, pela preocupação e compreensão, pela presença na ausência, sem vocês não seria possível perseverar e continuar até o fim.

À minha irmã e amiga Silvana, pelo apoio nas mais diversas ocasiões, por ter pegadona minha mão, quando eu quis desistir, ajudando-me emocional e financeiramente. Como você mesmo diz, amiga: “quantas quartas-feiras viraram sábados?”, quantos telefonemas... Zaps...E você sempre lá!

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Vera Regina Martins e Silva, pelas diversas vezes que me pegou no colo, nos momentos mais difíceis, encorajando-me a continuar. Pela paciência e compreensão, quando precisei desacelerar... Quanto aprendizado tive ao seu lado... Que ultrapassaram a relação professora e aluna... Movidas pelo afeto. E pelas orientações que foram como “mãos” na escrita deste trabalho.

À Profª Drª Maristela Cury Sarian, por ter mostrado um caminho diferente, aberto às possibilidades outras de ensino. Por ter desconstruído certezas que eu tinha como absolutas, por me fazer entender que “o menos é mais” e que “um pode ser dois, três e quantos possíveis”. Por fazer parte da minha banca e pelas contribuições nos mais “inusitados” momentos.

À Profª Drª Cristiane Dias, por ter aceitado o convite de fazer parte de minha banca, acompanhando-me desde a qualificação. Na verdade, ela nos foi apresentada já na primeira disciplina, quando tivemos contato com a leveza e beleza dos seus textos. Obrigada pelas trocas e toques a cada encontro, pelas inúmeras contribuições que foram substanciais na/para a escolha do meu objeto de pesquisa e desenvolvimento do projeto. Os professores do Programa de Mestrado Profissional Profletras de Cáceres, que foram como faróis nos conduzindo neste percurso pelo fio do discurso... Maria José, Nilce, Sandra, Mônica, Elizete, Olga e José Lima.

À Marta, uma amiga com quem compartilhei minhas angústias. Obrigada pelos conselhos, minha psicóloga, o “Divã com Marta”... Memória viva sobre as mais diferentes situações e interlocuções durante estes dois anos (risadas produtivas).

À Dionília, pessoa sensível, obrigada pelo apoio logístico, por oportunizar um recreativo desabafo, pois era inevitável todas as vezes eu que entrava no seu carro.

Às minhas amigas de orientação, Léia e Danny, pelas horas compartilhadas, pelas viagens que fizemos juntas (caronas abençoadas), mas, em especial, por me emprestarem os seus ouvidos e por serem companheiras nas “pedalas” da AD.

À Luciana, colega do mestrado, pelo acolhimento familiar e afeto que dispensou a mim; sem medir esforços hospedou-me na sua casa. Sem você essa narrativa não seria a mesma, obrigada de coração...

Enfim, a cada colega da Turma T4 “Forever”, pelas experiências trocadas. Tenham certeza de que as multiplicarei a cada dia. Cada um teve sua parcela de contribuição para que o mestrado se tornasse menos solitário e mais leve... Fátima, Flávia, Marcos, Marilei, Neanderson, Cléia, Nicéia Queila, Gislayne.

A Ilma, uma pessoa maravilhosa, benção na interlocução da minha convivência com a Fernanda Lima, a quem agradeço imensamente pela acolhida... Vocês foram a porta que Deus abriu para que eu tivesse condições de permanecer em Cáceres no início do mestrado.

À amiga Adriane Martins, pelo apoio na sua casa em Cuiabá, toda vez que passava para Cáceres, um porto seguro nesse entremeio.

Ao Tupac e Roosevelt, que, nos momentos de orientação, foram meus fiéis

companheiros, minha família longe de casa, me enchendo de mimo e muito carinho.

À professora Lourdes Jorge e Haroldo Borges, pelo apoio... Motivação... Por me incentivarem a fazer a inscrição e iniciar, mesmo diante das condições que me pareciam improváveis.

À “Família Severiano”, escola do meu coração, pelo incentivo e apoio às minhas “invenções”, obrigada!

À SEDUC, pela licença qualificação.

A CAPES, pelas bolsas concedidas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

E, por fim, quero externar todo carinho àqueles que de forma direta ou indireta estiverem comigo nesta caminhada. Meu texto contém marcas de muitas contribuições que foram importantes para mim. Sou grata a todos!

As palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa [...] A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar.
(José Saramago, 2011, p.77)

As palavras e as margens, os dizeres em margem de uma trama, da qual pouco se sabe das bordas que os fios (não) tecem, os ditos em face (e Face) de transborda-mentos em uma superfície labiríntica de arquivos que se entrecruzam e se justapõem no fluxo dos acessos, as pedras postas em correnteza de rio que não tem apenas uma margem do lado de lá
(Lucília M. Abrahão e Sousa; Dantielli Assumpção Garcia; Daiana de Oliveira Faria, 2017, p.221)

RESUMO

Este trabalho refere-se ao Projeto de Intervenção realizado no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Unidade Cáceres/MT, intitulado “*Posts*: gestos de leitura do digital na sala de aula”, desenvolvido no 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Severiano Neves, município de São Félix do Araguaia/MT. Filiado à Análise de Discurso (AD) de linha francesa, ancorada nos estudos de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi no Brasil, tivemos como objetivo dar condições para que os alunos produzissem gestos de interpretação dos *Posts* que circulam na Rede Social *Facebook*, utilizando esse espaço de dizeres para ocupar as posições sujeito leitor e sujeito autor. Para tanto, buscamos trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação dos *Posts*. Construimos, com a participação dos alunos, um arquivo de leitura composto de diferentes materialidades postadas no *Facebook*, tais como comentários, vídeos, emojis, memes, dentre outros, para que pudéssemos desestabilizar os sentidos de leitura na escola. Procuramos criar um espaço de leitura, para que os alunos se relacionassem com os diferentes materiais de linguagem, possibilitando o trabalho com outros objetos simbólicos, permitindo que eles compreendessem a constituição dos sentidos nas diferentes materialidades significantes imbricadas nos *Posts*. Buscamos desenvolver leituras polissêmicas, desestabilizando os sentidos já postos, para além das evidências, a fim de compreender como funciona o silêncio, o implícito, o não dito, o dito, de modo que os alunos compreendessem que os sentidos são múltiplos e não únicos, colocando em evidência a não transparência da língua. A proposta se constitui num exercício de mudar a forma de trabalhar a leitura e o digital na escola. Abriu-se para a escuta dos diferentes gestos de interpretação e a constituição da autoria.

Palavras-chave: Ensino. Interpretação. Verbal e não-verbal. Materialidades.

RESUMEN

Este trabajo se refiere al Proyecto de Intervención realizado en el Máster Profesional en Letras - PROFLETRAS - Unidad Cáceres/MT, intitulado: “*Posts*: gestos de lectura del digital en el salón de clase”, desarrollado en el 8º año de la Primaria, en la Escola Estadual Severiano Neves, municipio de São Félix do Araguaia/MT. Basado en el Análisis del Discurso (AD) de línea francesa, anclado en los estudios de Michel Pêcheux, en Francia, y de Eni Orlandi en Brasil, tuvimos como objetivo dar condiciones para que los alumnos produjeran gestos de interpretación de los *Posts* que circula n en la red social *Facebook*, utilizando este espacio de dichos para ocupar las posiciones de sujeto lector y de sujeto autor. Para eso, buscamos trabajar el proceso de constitución, formulación y circulación de los *Posts*. Construimos, con la participación de los alumnos, un archivo de lectura compuesto de diferentes materialidades compartidas en *Facebook*, como comentarios, videos, emojis, memes y otros, para que pudiéramos desestabilizar los sentidos de lectura en la escuela. Buscamos crear un espacio de lectura, para que los alumnos se relacionaran con los distintos materiales de lenguaje, possibilitando el trabajo con otros objetos simbólicos, permitiendo que ellos comprendieran la constitución de los sentidos en las distintas materialidades significantes involucradas en los *Posts*. Buscamos desarrollar lecturas polisémicas, desestabilizando los sentidos ya puestos, para además de las evidencias, a fin de comprender cómo funciona el silencio, el implícito, el no dicho, el dicho, de modo que los alumnos comprendieran que los sentidos son múltiples y no únicos, poniendo en evidencia la no transparencia de la lengua. La propuesta se constituye en un ejercicio de cambiar la manera de trabajar la lectura y el digital en la escuela. Se abrió para la escucha de los distintos gestos de interpretación y la constitución de la autoría.

Palabras clave: Enseñanza. Interpretación. Verbal y no verbal. Materialidades.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TRAJETOS... SENTIDOS... PERCURSOS... DISCURSO	18
1.1 Localizando a cidade... ..	18
1.2 Ponto inicial do trajeto.....	22
1.3 Uma escola em movimento.....	28
1.4 Percorrendo o PPP	29
2 OS SENTIDOS DE LEITURA E DIGITAL NA ESCOLA	34
2.1 Os imaginários de leitura na escola	34
2.2 Digital na escola e seus desafios.....	44
2.3 Qualificação: pontos de convergência	48
3 CAMINHOS QUE PERCORREMOS	54
3.1 A apresentação do projeto e os diferentes efeitos de sentido produzidos.....	54
3.2 Os sentidos de postar na construção do arquivo	61
3.3 Movimentos de leitura na rede.....	90
3.4 Gestos de interpretação de <i>post</i> vídeo	116
3.5 Nas trilhas da autoria	125
3.6 Da produção à visibilidade na rede	141
3.7 Pelos trajetos dos sujeitos e dos sentidos, produzimos um efeito de fecho	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	169

INTRODUÇÃO

Minha vida acadêmica foi construída entre o tempo de estudos e de espera. O ingresso no mestrado se deu após uma longa pausa de nove anos, o que também havia acontecido entre o Ensino Médio e a Graduação, em menos tempo, quatro anos, e no decorrer do Ensino Fundamental, uma interrupção de três anos. Não foi diferente minha formação profissional, também de alternância entre o exercício da docência, coordenação, direção de escola estadual e em Secretarias Municipais de Educação. Acredito que não fui eu que escolhi a Educação, mas ela me escolheu.

Eu era concursada na área administrativa da Prefeitura Municipal de Ribeirão Cascalheira-MTe estava afastada por interesse particular. Interrompi a licença e retornei ao meu cargo, no entanto, na ocasião, a Educação de Ribeirão Cascalheira estava sendo gerida de forma unificada com a rede estadual de ensino de Mato Grosso, uma experiência piloto com 12 municípios que ficou conhecida como Gestão Única. Um processo de integração política, normativa e executiva das redes escolares sem distinção de unidades estaduais ou municipais, com fusão dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos. Fui, assim, designada para trabalhar na secretaria da Escola Estadual Cel. Ondino Rodrigues Lima, como técnica administrativa.

Durante três meses, dividi meu tempo entre trabalhar na secretaria escolar e dar aulas de geografia no período da manhã, iniciando meus primeiros passos como professora. No final do ano, o município encerrou a Gestão Única, eu retornei para a Prefeitura, continuei meu trabalho como técnica administrativa na Secretaria Municipal de Educação.

Retornei à sala de aula, em 2003, ano que, por solicitação da Comunidade Gengibre, situada a 25 km da cidade, a E.E. Cel. Ondino Rodrigues Lima deu início à oferta do Ensino Médio, com a implantação de Sala Anexa. Devido à distância e à falta de professores com formação de nível superior para ministrar as aulas, fui convidada e atribuída como professora das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Inglês e Biologia no 1º ano do Ensino Médio, com apenas o Segundo Grau Propedêutico. Novamente divido meu tempo, entre o meu trabalho na Secretária Municipal de Educação no período da manhã e à tarde como professora nesta Comunidade Campesina. Eram cinquenta quilômetros percorridos (ida e volta) de segunda a quinta em cima de uma moto. Assumi as aulas durante aquele ano, porém, com o nascimento do meu filho caçula, no ano seguinte, não pude continuar.

Continuei trabalhando na Secretaria de Municipal de Educação até 2007, então pedi afastamento da Prefeitura e assumi a docência numa fazenda a 147 km de Ribeirão

Cascalheira, município de Alto Boa Vista-MT. Uma sala anexa da EMEF Betel, com uma turma multisseriada - do Jardim II ao 7º ano do Ensino Fundamental - e apenas eu de professora.

Retomei o sonho de dar continuidade aos estudos, em 2004, iniciando o 1º ano do Curso de Licenciatura em Letras, Turma Especial, modalidade de férias, no município de Água Boa, extensão da UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, do Campus do Pontal do Araguaia. Quando estava no último ano do curso, fiz o concurso para professora no município de Ribeirão Cascalheira e fui aprovada. Tomei posse em 2008 e fui convidada para ser Coordenadora Pedagógica do 6º ao 9º ano, da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse período, conheci um professor da UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Câmpus de Cáceres, e, após uma boa conversa, o sonho do mestrado apresentou-se como uma possibilidade. Pensamos na elaboração de um projeto de mestrado em Educação, voltado para a Coordenação Pedagógica. No entanto, devido a questões familiares, não foi possível dar continuidade ao projeto. Questões essas que me levaram a pedir afastamento da Prefeitura em 2009 e voltar a ser professora na fazenda onde havia trabalhado anteriormente. Com o aumento do número de alunos, foi necessária a contratação de três professoras: uma para os Anos Iniciais, outra para as disciplinas de Matemática, História, Artes e Educação Física eu, para as aulas de Português, Ciências, Geografia e Inglês, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao final do primeiro bimestre, fui convidada, pela Secretária Municipal de Educação do município de Alto Boa Vista, para fazer um plano de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos e, na sequência, para assessorá-la na secretaria.

Não aceitando a ideia de parar os estudos, inicio a minha primeira Especialização em Informática na Educação, pela UFMT, Polo da UAB de Nova Xavantina, a 470 Km de Alto Boa Vista, e concluo em abril de 2011.

Em virtude das eleições suplementares no ano final de outubro de 2010, no Município de Ribeirão Cascalheira, a nova gestão me convidou para retornar ao cargo de Coordenadora Pedagógica do 6º ao 9º ano e assumir a Coordenação Indígena e os Programas Federais na Secretaria Municipal de Educação. Por estar na função de coordenadora, tive a oportunidade de ingressar no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, pela UFMT, através do Programa Escola de Gestores, que concluí em junho de 2012. Neste mês e ano, fui convocada para assumir o concurso de professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Tomei posse e fui lotada na EE Severiano Neves, município de São Félix do Araguaia, onde atuei como professora até o final de 2012 e durante o ano de 2013. No próximo ano, 2014, assumi a Coordenação Pedagógica. Neste ano, o professor que ocupava o cargo de diretor pediu

remoção e no dia 30 de janeiro de 2015 fui eleita diretora pelos educadores da Unidade Escolar.

Alguns acontecimentos particulares, no ano de 2015, me fizeram retomar o sonho do mestrado e me inscrevi no Mestrado em Educação – linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGÉ, na Universidade de Brasília – UnB. Mas, por um erro de digitação do meu nome na declaração de proficiência, minha inscrição foi indeferida.

No primeiro semestre do ano seguinte, verifiquei os editais de mestrados na UnB, UFMT e UNEMAT, mas o fato de ter trabalhado muitos anos na Secretaria de Educação e na Gestão Escolar distanciou-me da sala de aula, o que dificultou a escolha do tipo de mestrado e, por conseguinte, a linha de pesquisa. Tal situação foi tão impactante que não me reconhecia como professora de português. Retornar à sala de aula no momento em que proficiência e competência leitora eram palavras de ordem na Rede Estadual de Ensino constituiu como um grande desafio. Foi um ano de muitas tentativas para “a melhoria do aprendizado”, projeto de leitura, projeto interdisciplinar, projeto de intervenção com aulas no contraturno, aplicação de simulados para as Avaliações Externas, mas a impressão, ao final do ano letivo, era de frustração, com tantos alunos avaliados com o conceito de AB – Abaixo do Básico. A “falta” de experiência efetiva, a questões de leitura e o retorno recente para a sala de aula me incomodavam. Tomada pelas inquietações no que tange à leitura na escola, no desejo de diminuir a distância entre a teoria e a prática e por entender que minha trajetória de professora de Português se constituía pela falta, percebi que o mestrado em educação não corresponderia aos meus anseios, era necessário um específico na minha área de formação. Foi assim que nos encontramos, eu e o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS – na UNEMAT - Unidade de Cáceres.

Logo na primeira disciplina - Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais - fomos instigados a pensar nos principais desafios que tínhamos na prática de ensino de língua, aquilo que mais nos incomodava. Lembrei de outras inquietações que me levaram a escolher o Mestrado Profissional em vez do Acadêmico – os desafios da leitura na escola. Vieram à minha mente os resultados das Avaliações Diagnósticas Externas e Internas da escola, que apontam um baixo aprendizado em Língua Portuguesa. Vale ressaltar que as Avaliações Externas têm como foco a leitura e que na escola delegam aos professores de Língua Portuguesa a total responsabilidade de tornar os alunos leitores “competentes” e de elevar o índice de Proficiência. Além disso, as frequentes queixas dos professores das demais disciplinas de que “os alunos não leem”, “não interpretam”, “não compreendem”, atribuindo o

fracasso de suas disciplinas a essa problemática da leitura formavam um cenário não muito animador.

Comecei a refletir sobre as práticas de leitura na escola e percebi que o ato de ler era pautado na decifração, uma ação de decodificar o texto para buscar a verdade contida nele. A resposta única sobre o que autor diz, desconsiderando tudo aquilo que não foi dito, mas que podia estar ali significando. Há modos de interpretar, cada um interpreta de acordo com as suas condições de produção e suas histórias de leituras.

Estes aspectos me fizeram pensar o Mestrado Profissional como um espaço de busca de metodologias que dessem conta de minimizar os desafios da leitura na escola, interpelada pelas práticas de ensino pautadas em modelos e receitas. Mas, a partir das primeiras aulas do Mestrado e das leituras realizadas, passei a compreender que a concepção de língua e sujeito do professor, filiada a uma teoria, é que iria sustentar a sua prática de ensino. Essa concepção implica diretamente no nosso fazer pedagógico.

Os estudos também me possibilitaram conhecer outra forma de leitura, diferente daquela praticada na escola. A leitura sob o viés da Análise do Discurso, que envolve o sujeito, a linguagem, a história e a ideologia, em seus processos de produção, e expõe o leitor à opacidade da linguagem. Na AD a linguagem não é transparente, ela tem sua materialidade, tem seu funcionamento baseado na relação estrutura/acontecimento. (ORLANDI, 2005).

A Análise do Discurso não procura atravessar um texto em busca de um sentido. Ela questiona como este texto significa. Os textos para AD não são como ilustrações ou documento de algo já sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela o vê como uma materialidade simbólica própria e significativa. (ORLANDI, 2005).

Nessa concepção teórica, o “Discurso é a relação entre materialidade significativa e história, na qual os sentidos entre locutores se produzem como efeitos”. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011a, p.3).

Compreendemos que qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação e que o texto é um *bólido* de sentidos, partindo em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes, onde diferentes versões de um texto, diferentes formulações constituem novos produtos significativos. (ORLANDI, 2007).

Ancoramo-nos na compreensão de Dias (2014a, p.11) de que na discursividade da rede a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção de sentidos desse espaço digital e nas palavras de Orlandi (2009),

[...] as diferentes linguagens com suas diferentes materialidades, e, entre elas, com decisiva importância, a digital, têm seus distintos modos de

significar que, ao mesmo tempo, desafiam o homem, mas são também uma abertura para o (e do) simbólico. Lugar de invenção, de diferença, de exercício da habilidade. A linguagem digital, ou o discurso eletrônico, como prefiro chamar, re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto. (ORLANDI, 2009, p.63 apud DIAS, 2014a, p.4).

Assim, fui levada à olhar para os textos que circulam no digital, especificamente os *Posts do Facebook*. Visualizei nas diversas materialidades que são postadas neste espaço de dizer uma possibilidade de trabalhar a leitura.

A proposta de intervenção foi desenvolvida no 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Severiano Neves, no Município de São Felix do Araguaia. A fim de dar visibilidade ao trajeto percorrido, este trabalho apresenta-se em três capítulos:

No *Capítulo 1*, apresentamos as condições de produção constitutivas do nosso trabalho discorrendo sobre a cidade, a escola e os sujeitos envolvidos no projeto. Trazemos também alguns apontamentos da concepção de leitura e de tecnologias digitais constantes no Plano Político Pedagógico da escola.

No *Capítulo 2*, buscamos mostrar as inquietações que nos levaram à escolha do nosso recorte e da filiação teórica, finalizando com as contribuições recebidas durante o Exame de Qualificação, que serviram de trilhas na construção e no desenvolvimento da proposta de intervenção.

E, no *Capítulo 3*, trazemos pontos do percurso que caminhamos, alguns recortes das cinco fases desenvolvidas no projeto, a fim ilustrar a experiência vivenciada.

Tivemos, como perspectiva, a construção de uma prática pedagógica que pudesse romper com o ensino estabilizado. Que desse condições para que os alunos produzissem gestos de leitura, não reprodução de sentidos encontrados no texto. E propiciasse um espaço para a leitura polissêmica em sala de aula.

Vale destacar que a ênfase dada na escrita deste estudo é no trajeto percorrido, mas não com fins de dar visibilidade apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo à reflexão da prática pedagógica, nas tentativas exitosas e nas não exitosas que tivemos nesse percurso, no ir e vir, na relação teoria e prática, tendo em vista que “as transformações subjetivas que ocorrem a cada momento, graças a outras leituras, reflexões, experiências de toda ordem, contato com o outro, interferem em cada gesto de produção de sentido”. (PFEIFFER, 2015, p. 112).

1 TRAJETOS... SENTIDOS...PERCURSOS ... DISCURSO

1.1 Localizando a cidade

Na linha teórica a qual nos filiamos, a cidade não é pensada apenas na sua estrutura física e localização geográfica, mas na movência dos sujeitos e dos sentidos em todas suas formas e possibilidades, no caso de nosso recorte, pelas redes de conectividade. Segundo Dias (2018, p.119), “a cidade contemporânea modifica-se. Seus percursos metaforizam-se a percursos de outra ordem, com outra espessura discursiva constituída por uma mobilidade rarefeita numa espacialidade retigráfica”. Em Orlandi (2004, p.11), aprendemos que “nada pode ser pensando sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade”. Nesse sentido, para que essa narrativa produza sentidos esperados, mas não únicos, se faz necessário localizar para o leitor a cidade onde iniciamos nossos trajetos.

As informações de São Felix do Araguaia encontradas em nossas pesquisas estão, em sua grande maioria, nas páginas do Wikipédia, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Achethudo.

Conhecida por suas belas praias, pela pesca amadora e esportiva favorecidas pela riqueza de espécies do lendário Rio Araguaia, São Félix do Araguaia é uma cidade que está localizada ao norte do estado de Mato Grosso. Distante da capital Cuiabá a 1,159 km, tem como municípios limítrofes Querência, Alto Boa Vista, Serra Nova Dourada e Novo Santo Antônio ao sul; São José do Xingu, Canabrava do Norte e Luciara, ao norte; a Ilha do Bananal, a leste, e o Parque do Xingu, a oeste.

Fotografia 1 - Foto aérea de São Felix do Araguaia – MT



Fonte: Prefeitura Municipal de São Felix do Araguaia/MT (2018).

De acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem uma população estimada, pelo Censo em 2010, de 10.625 habitantes. Sua extensão territorial é de 16.713,475km². Com três distritos Vila São Sebastião, Espigão do Leste e Pontinópolis, sua economia é baseada na agropecuária e turismo.

Os primeiros habitantes de São Félix do Araguaia e região foram os povos indígenas Xinguanos, Tapirapé, Karajá e Xavante. Sua colonização teve início na década de 40, no período da "Marcha para o Oeste", durante o governo de Getúlio Vargas. Com a ocupação das terras, iniciou-se a prática da pecuária extensiva e da agricultura. Uma ocupação marcada pelos conflitos pela posse da terra, entre os brancos e os índios xavantes. Duas décadas depois, por meio dos projetos latifundiários, o desenvolvimento econômico e o povoamento da região ganharam impulso. Nessa época, vários migrantes vieram do Piauí, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Maranhão, Goiás e Minas Gerais.

O primeiro morador foi Severiano de Souza Neves, acompanhado de outros dois amigos, de acordo com o relato intitulado “História de São Félix”, escrito em 1971, na ocasião que São Félix completava trinta anos de existência. Esse documento se encontra no arquivo da prelazia de São Félix do Araguaia: “no ano de 1941, aos 23 de maio, chegava a este local o senhor Severiano Neves, acompanhado de mais dois companheiros: Maximiano Pereira da Silva e Raimundo Rodrigues (conhecido por Raimundo “Cachaça”)¹. Famílias que vieram do estado do Piauí, pelas histórias que ouviam falar da região, sobre a qualidade da terra da Ilha do Bananal para a criação do gado. Juntos iniciaram um novo povoado, próximo a Santa Izabel do Morro, tradicional e antiga aldeia dos povos indígenas Karajá, habitantes milenares do rio Araguaia e da Ilha do Bananal.

Esse povoado tornou-se distrito através da lei nº 163, de 25 de outubro de 1948, vinculado ao município de Barra do Garças. Em 1963, uma lei propôs a criação do município, porém, foi vetada pelo executivo estadual. Treze anos depois, em 13 de maio de 1976, através da Lei Estadual nº 3689, foi criado o município de São Félix do Araguaia.

Seu primeiro prefeito foi o senhor Aldenor Milhomem da Cunha, seguindo-se José Pontim, José Antônio de Almeida (Baú), Miguel Milhomem, Uslei Gomes, João Abreu Luz, Filemon Limoeiro, José Antônio de Almeida e atualmente Janailza Taveira Leite.

A nomeação de São Félix foi dada pelo bispo D. Sebastião Thomaz Câmara, no dia 20 de novembro de 1942. Em homenagem a São Félix, santo a quem os fiéis invocavam, acreditando que os protegia contra os indígenas Xavantes, que habitavam a região e faziam

¹Arquivo A-13-03-3. Disponível no arquivo da Prelazia de São Felix do Araguaia.

incurções sobre o nascente povoado, pois não admitiam a ocupação de seu território. O termo "Araguaia", de origem geográfica, foi incorporado para distinguir o município mato-grossense de outro com a mesma denominação, no Estado da Bahia.

Durante a seca, a cidade São Felix do Araguaia muda o seu ritmo de vida com o recebimento dos turistas, que são atraídos pelo ecoturismo e pelas praias que se formam ao longo do rio. A maior atração turística é a Praia do Morro, onde acontece anualmente, durante o mês de julho, a Temporada de Praia, com realizações de shows, exposições de arte regional, competições esportivas na areia e no rio e o FAC - Festival Araguaia da Canção. A visitação de turistas atrás de pesca esportiva se estende até o mês de outubro, quando inicia a Piracema - período em que os peixes sobem para a cabeceira dos rios para realizar sua reprodução. Momento em que a cidade retorna ao seu ritmo habitual.

Fotografia 2 – Vista área da Temporada de Praia em São Félix do Araguaia



Fonte: Agência da Notícia (2019).

Orlandi (2003a, p. 31) nos ensina que a cidade se desdobra em faces é significada de vários ângulos, que produz sentidos em várias direções: “o real da cidade, como forma, é o prisma, entendido como polissêmico [...] faces entrelaçadas, triângulos que se recortam e se configuram em quantidade: espelho e transparência ao mesmo tempo”. A partir desta significação de cidade, compreendemos que os discursos sobre a cidade constituem objetos a partir de diferentes posições de sujeito, o que corresponde às diferentes faces e ângulos do prisma.

Nesse sentido, atravessada por seus modos particulares de significar, constituída pelas discursividades históricas, educacionais e religiosas, não é possível depreender do olhar para a

cidade sem falar do bispo Emérito da Prelazia de São Félix do Araguaia - Dom Pedro Casaldáliga. Se, para alguns, o nome de São Félix do Araguaia remete às belezas do Rio Araguaia, para outros, traz à memória o nome Pedro Casaldáliga. Adepto da teologia da libertação, é poeta, autor de várias obras sobre antropologia, sociologia e ecologia. É conhecido nacional e internacionalmente por sua Carta Pastoral *Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social* e por suas obras, que o tornaram referência na luta pelos direitos humanos. As informações localizadas sobre a história do Bispo emérito Dom Pedro Casaldáliga foram extraídas das páginas do Wikipédia, Marãiwatsédé Terra dos Xavantes e em reportagens publicadas *on-line*.

Pedro Casaldáliga nasceu na região da Catalunha, no dia 16 de fevereiro de 1928, em uma aldeia a alguns quilômetros de Barcelona, emigrou para o Brasil em 1968.

Dom Pedro Casaldáliga ingressou na Congregação Claretiana (Congregação dos Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria) em 1943, sendo ordenado sacerdote em Montjuïc, Barcelona, no dia 31 de maio de 1952. Depois de ordenado, foi professor em um colégio claretiano em Barbastro, assessor dos Cursinhos de Cristandade e diretor da Revista Iris. Em 1968, mudou-se para o Brasil para fundar uma missão claretiana no Estado do Mato Grosso, uma região com um alto grau de analfabetismo, marginalização social e concentração fundiária (latifúndios), onde eram comuns os assassinatos.

No ano de 1970, tornou-se administrador apostólico da prelazia de São Félix do Araguaia. E foi nomeado, pelo Papa Paulo VI, como bispo prelado no ano posterior. Tornou-se conhecido pela defesa e envolvimento nas causas a favor dos menos favorecidos na região de São Félix do Araguaia e sofreu inúmeras ameaças de morte.

Consagrou-se como missionário porta-voz de índios, ao se posicionar em favor dos indígenas da Amazônia. Aliou-se aos xavantes de Marãiwatsédé para retirar grandes produtores rurais de suas áreas e aos Tapirapé e os Karajás, o que o levou a se confrontar com os latifundiários, com as multinacionais e com a ditadura militar. Vale ressaltar que a Terra Indígena Xavante-Marãiwatsédé foi um dos principais cenários dos enfrentamentos da guerrilha contra a ditadura durante os anos de 1960 e 1970.

No ano de 2005, Dom Pedro apresentou sua renúncia à Prelazia, conforme o Can. 401 §1 do Código de Direito Canônico. Seu pedido foi aceito no dia 2 de fevereiro de 2005 pelo Papa João Paulo II. Mesmo após a renúncia, continuou atuando junto ao seu sucessor.

Há vinte anos teve os primeiros sintomas do Mal de Parkinson, atualmente está em cadeira de rodas e sendo cuidado no dia a dia por religiosos e religiosas agostinianos que o

circundam de carinho. Permanece na mesma casa que sempre morou, recebendo visitas de pessoas de vários lugares do Brasil e do exterior.

Militante na luta em favor dos marginalizados, no ano de 2010, pôde presenciar o resultado de uma questão judicial, a favor dos indígenas, a qual esteve diretamente ligado, a restituição das Terras Indígenas Xavante-Marãiwatsédé. Com os projetos de incentivos fiscais para a ocupação da Amazônia, na década de 1960, os Xavantes foram expulsos de suas terras para a ampliação dos domínios da fazenda de pecuária extensiva Suiá-Missu. Em 1992, por ocasião da realização da Conferência Mundial do Meio Ambiente (ECO 92), o grupo empresarial Agip- Azienda Generale Italiana Petroli comprou a área, comprometeu-se publicamente a restituir a área à comunidade indígena. No entanto, a área foi invadida e ocupada por latifundiários, pequenos agricultores, políticos e comerciantes da região. A desocupação da Terra só foi realizada 14 anos após a demarcação, homologada por decreto do Presidente da República em 11/12/1998 (DOU 14/12/1998), depois de uma acirrada e longa disputa judicial. No segundo semestre de 2012, deu-se início à execução da desintrusão da T.I Marãiwatsédé.

1.2 Ponto inicial do trajeto

Localizar a escola no espaço da cidade nos fez pensar no que Orlandi (2004, p.149,150) diz: “a Escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. Esse é um forte componente de suas condições de produção”.

A Escola Severiano Neves está localizada na Vila Santo Antônio, a 4 km do Centro da cidade, situada à Av. Dom Pedro Casaldáliga nº 5, quadra 08. Atende os alunos dos bairros que formam a Vila Santo Antônio: Setor Aeroporto, Jardim Pindorama, Setor Zumbi, Setor São José e Núcleo Embrião, de outros bairros ao seu entorno – Conjunto Habitacional I e II, Jardim Floresta, Parque Amazonas, Iraque e dos três assentamentos rurais em área urbana - Assentamento Zeca da Doca, Tia Irene e Mandi, além das fazendas e chácaras próximas.

A comunidade escolar é formada por filhos de pessoas que trabalham no serviço público (estadual, federal e municipal), comerciários, comerciantes, domésticos, trabalhadores braçais, rurais, pequenos produtores, agricultores familiares, pescadores, indígenas e desempregados.

Tem sua organização curricular no Ensino Fundamental de 09 anos por Ciclos de Formação Humana e também possui a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Médio. Atualmente atende 422 alunos, sendo: 1º Ciclo: 108 alunos; 2º Ciclo:

112 alunos; 3º Ciclo: 132 alunos; EJA Fundamental: 24 alunos; EJA Médio: 46 alunos. Este público está distribuído nos três turnos de funcionamento, matutino – das 07h30min. às 11h30min; vespertino – das 13h00 às 17h00; noturno – 19h00 às 22h00.

O quadro da escola é formado por onze docentes pedagogas, dois docentes com formação em Geografia, dois docentes com formação em Educação Física, dois docentes com formação em Ciências Biológicas, um docente com formação em História, duas docentes com formação em Letras, uma docente com formação em espanhol e um docente com formação em informática, porém, atuando como professor de Matemática.

Nas funções administrativas tem uma secretária, cursando nível superior, duas Técnicas Administrativas Educacionais, com nível Médio em Propedêutico. Uma Técnica Administrativa Educacional no Laboratório de Informática, com formação em Nível Superior e outra Técnica Administrativa Educacional como auxiliar de atendimento na Biblioteca Escolar. No Apoio Administrativo Nutrição, três servidoras, duas com formação profissionalizante – Profucionário, nível superior em Pedagogia e especialização e uma cursando o Ensino Superior em Licenciatura em Letras. No Apoio Administrativo Limpeza são quatro efetivas com formação profissionalizante – Profucionário, uma com formação em Serviço Social e outra cursando Pedagogia. No Apoio Administrativo Vigia são três servidores, dois com formação profissionalizante – Profucionário e um com Ensino Médio Propedêutico.

Ainda compondo o administrativo, temos uma Agente de Pátio com formação em História (em adaptação de função), uma auxiliar de turma cursando o Ensino Superior, duas coordenadoras pedagógicas, uma com formação em Geografia e a outra com formação em Pedagogia. E a diretora, que é uma Técnica Administrativa Educacional com nível superior.

A escola tem uma área de 8000m², com apenas 2985m² de área construída e uma extensa área de 5015 m² para desenvolvimento de outras práticas extrassala. Em sua área construída temos quatro pavilhões.

No primeiro pavilhão são onze (11) salas de aulas, todas são utilizadas nos períodos matutino e vespertino; já no noturno são utilizadas apenas (03) três salas. Essas salas não são climatizadas, possuem três a quatro ventiladores em bom uso. Em 2014 a escola foi contemplada com o projeto de climatização, mas sua execução só teve início em 2015. Atualmente, está dependendo da troca do transformador elétrico, pois o que possui não suporta a carga elétrica dos aparelhos de ar condicionado. No entanto, essa ação é da competência da Secretaria de Estado de Educação que, até o presente momento, não se manifestou sobre a data da troca ou continuidade na execução do projeto. No mesmo pavilhão

onde ficam as salas de aula ainda estão localizados os banheiros masculinos e femininos, com (03) três divisões para uso privado e um lavabo. E (02) dois banheiros, um masculino e um feminino, para os portadores de necessidades especiais.

O segundo pavilhão é composto pela secretaria, sala de arquivo e sala da direção; coordenação pedagógica com um banheiro; laboratório de informática e uma pequena sala para intervenção pedagógica. Todas as dependências administrativas têm ar condicionado, com exceção da sala de intervenção, que tem apenas dois ventiladores. O Laboratório de Informática, além dos aparelhos de ar condicionador, possui mais quatro ventiladores em boas condições de uso.

O terceiro pavilhão é formado por três espaços: Sala dos Educadores; Sala de Formação, que também tem sido utilizada como sala de vídeo, possui ar condicionado em perfeito estado de funcionamento; Laboratório de Aprendizagem destinado às atividades de apoio pedagógico aos alunos com desafios de aprendizagem possui quatro ventiladores.

No quarto pavilhão, cuja sua disposição é em “L”, fica a Biblioteca com quatro ventiladores; o Laboratório de Ciências, que está desativado, por falta de equipamento adequado, atualmente tem sido utilizado como depósito dos livros didáticos; a sala de recursos multifuncionais –ambiente para o atendimento educacional especializado - possui quatro ventiladores. Há ainda almoxarifado; Refeitório e Cozinha com dispensa. Com exceção do refeitório, as demais dependências desse pavilhão possuem apenas ventiladoras.

A frente da escola tem uma área calçada com bancos de cimento; ao lado direito, uma área gramada para as atividades de recreação e uma quadra coberta necessitando de reforma; o lado esquerdo é destinado à entrada de carros ou bicicleta, mas está em desuso. Ao fundo tem uma área reservada para horticultura e uma quadra de areia, mas também não está sendo utilizada.

1.3 Uma escola em movimento

A escola foi construída, em 1980, através de um projeto do primeiro prefeito Aldenor Milhomem, encaminhado ao Governo do Estado, que visava ao crescimento da vila Santo Antônio e à necessidade de uma escola neste espaço. Outra problemática que motivou sua construção foi a dificuldade do deslocamento das crianças, jovens e adultos até o centro da cidade para estudar, principalmente na época de chuvas. Sua criação oficial foi normatizada quatro anos depois, pelo Decreto nº 450, de 02 de janeiro de 1984, no artigo 1º. A escolha do nome foi em homenagem ao fundador da cidade “Severiano Neves”.

Durante os primeiros oito anos, o prédio foi utilizado pelo Município, para o funcionamento de uma Escola Municipal, implantada para atender os alunos do Ensino Fundamental de I a IV. Ao final dos nove anos, em 1988, a escola foi transferida para a Rede Estadual de Ensino, através da Resolução nº 063, de 16 de maio de 1989, pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Resolução essa que ampliou o atendimento de I a IV para I a VIII, tornando-a uma Escola Estadual de I grau. Essa transferência entre as redes ocorreu em virtude do crescimento da demanda dos alunos do campo. Para melhor atender essa clientela crescente, o governo municipal deu início à implantação de Escolas do Campo e transferiu a responsabilidade do atendimento dos alunos do Ensino Fundamental urbano à Rede Estadual de Ensino.

Os anos se passaram e a população da Vila Santo Antônio foi crescendo. Junto a esse crescimento, surgia necessidade de um Ensino de II grau. A comunidade escolar organizou-se, fez uma reunião para discutir e buscar possíveis alternativas para a problemática existente. Como solução para o problema foi elaborado um processo, justificando a necessidade de atender essa modalidade, e encaminhado para o órgão responsável – CEE (Conselho Estadual de Educação). Através do Decreto nº 08 de 24/01/1995, a escola passou a atender o II grau, oferecendo o Ensino Médio não profissionalizante – Modalidade Propedêutico. Tornou-se, assim, Escola Estadual de I e II grau.

No ano de 1995, Dante de Oliveira assumiu o Governo do Estado em Mato Grosso e os índices educacionais apontavam dados alarmantes. Em busca de reverter esse quadro, várias ações foram implementadas, dentre elas, a polarização das escolas de Ensino Médio. Essa ação tinha como objetivo melhorar a qualidade e ampliar o atendimento do Ensino Médio, pois, naquele ano, apenas 10% dos jovens na faixa etária de 15 a 19 anos encontravam-se matriculados. Com essa medida, a EE Tancredo Neves torna-se uma escola de atendimento apenas ao Ensino Médio e a Escola Severiano Neves volta a atender apenas os alunos do Ensino Fundamental.

Em 1999, outra demanda é levantada pela escola - o crescimento do número de pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Novamente, a comunidade escolar se reuniu para deliberar sobre o assunto e elaborar um Plano de Ação, organizando o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental – 1ª a 4ª e/ou 5ª a 8ª série e Ensino Médio, Modalidade Supletiva. O documento foi encaminhado para a SEDUC/MT – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e aprovado através da Portaria nº 079/99 – SEDUC/MT, implantando assim o Ensino Supletivo em 1999.

Em 2000, a escola passa por uma outra reorganização: o Governo de Mato Grosso implanta uma nova proposta educacional, a Escola Ciclada, com o objetivo principal de enfrentar o fracasso escolar no sistema de ensino. Acreditava-se que a proposta era uma forma de minimizar, juntamente com a política de progressão continuada, os altos índices de evasão e repetência, uma vez que eliminava a reprovação, uma das maiores causas de exclusão escolar. Essa proposta tinha como princípio o respeito aos ritmos diferenciados, e a flexibilização dos tempos escolares para as aprendizagens. A escola passa por essa reorganização curricular, tendo o Ensino Fundamental dividido em três ciclos com três fases cada um, sendo que no 1º ciclo estão os alunos com a faixa etária de 6 aos 9 anos, no 2º ciclo os que têm entre 09 e 12 anos e no 3º, dos 12 aos 15 anos. (MATO GROSSO, 2000).

Com o funcionamento curricular em ciclos, a escola, ciente da problemática apontada quanto aos desafios de aprendizagem, na busca de romper com a fragmentação dos conteúdos organizados tradicionalmente, adotou uma nova metodologia que permitiu uma integração maior entre as disciplinas. A Metodologia de Projetos de Trabalho foi o caminho escolhido pelo grupo, pois apresentava uma forma interessante de aproximar os conteúdos escolares e as disciplinas das três áreas de conhecimento: linguagem, exatas e humanas. Tal escolha deu visibilidade ao trabalho coletivo e trouxe resultados positivos para o ensino-aprendizagem, tornando-se uma característica marcante da escola.

Em 2013, a escola enveredou em uma nova metodologia de trabalho pautada na vivência dos alunos e na investigação da realidade da comunidade escolar, uma experiência do Projeto de Educação do Estado de Mato Grosso - Complexo Temático, tendo como objetivos as questões desafiadoras observadas na realidade social da comunidade. Novamente a ousadia da escola colocou em evidência uma produção coletiva e iniciou uma nova proposta de trabalho interdisciplinar, em que todas as áreas de conhecimentos trabalhavam a mesma temática com enfoques direcionados ao seu campo de atuação baseados nas Orientações Curriculares de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2010).

De acordo com a avaliação dos profissionais da educação da escola, conduzida pelo CEFAPRO – Centro de Formação de Professores, essa experiência diferenciada foi realizada de forma satisfatória, em que os diversos atores sociais que faziam parte da comunidade escolar estiveram envolvidos em pesquisas, sistematizações e socialização dos conhecimentos construídos. No entanto, mesmo com a experiência exitosa, com a atribuição de aulas e a mudança no quadro da escola, durante a reunião da semana pedagógica do próximo ano, por meio de votação, o novo grupo decidiu não dar continuidade com a metodologia.

Com a implantação e implementação das Orientações Curriculares, o planejamento foi

realinhado, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados eram pautadas nos descritores, visando às habilidades a serem desenvolvidas em cada fase e ciclo. Em 2015, a partir do estudo da temática “Avaliações Externas no processo de Aprendizagem”, no Projeto de Formação Continuada Sala do Educador, o planejamento das aulas tinha como objetivo aproximar as práticas de ensino às avaliações externas: Provinha Brasil e Prova Brasil/SAEB, visando a garantir os direitos de aprendizagem.

Desde a sua implantação em Mato Grosso, o ensino organizado por ciclos sofreu muitas críticas. Com a mudança de Governo no ano de 2015, uma das pautas de campanha política tinha como alvo essa proposta curricular. Os questionamentos e as críticas se intensificaram neste período, iniciando um movimento para a reformulação da proposta curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso. Para tanto, foi instaurada uma Comissão de Estudos da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, por meio da Portaria 070/2015/GS/SEDUC/MT, e retificada depois pela Portaria 113/2015/GS/SEDUC/MT. Essas Portarias determinaram que, pelo um período de 180 dias, os representantes da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, da UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, do SINTEP – Sindicato Nacional dos Trabalhadores do Ensino Público, da AL - Assembleia Legislativa e da SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso estudariam a organização curricular do Ensino Fundamental para apontar fragilidades e soluções possíveis. (MATO GROSSO, 2016).

A partir do que foi observado nesses estudos, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), realizou algumas mudanças a serem implantadas no início do ano letivo de 2016 em todas as unidades escolares de Ensino Fundamental – urbano. Dentre as mudanças a serem realizadas, estão: nomenclatura; avaliação, formas de progressão e registros das aprendizagens; funções do coordenador pedagógico; apoio pedagógico para estudantes com defasagens de aprendizagem; controle de infrequência e critérios de enturmação. (MATO GROSSO, 2016).

Algumas das mudanças vieram ao encontro do Plano Político Pedagógico da escola; os descritores que serviam como eixo norteador dos planos de ensino foram substituídos pelos objetivos de aprendizagem e o planejamento pedagógico foi se adequando. Neste ano, foram realizadas as avaliações diagnósticas internas, também analisados os resultados das avaliações externas e das atas finais do ano anterior. A partir da sistematização desses dados, os resultados passaram a nortear o planejamento anual. As avaliações diagnósticas foram sendo

realizadas bimestralmente e serviram de ferramenta para a elaboração da proposta de Intervenção Pedagógica de cada disciplina, tendo em vistas a melhoria da qualidade de ensino.

1.4 Percorrendo o PPP

Fizemos um breve percurso nos fios do discurso do Plano Político Pedagógico da Escola Severiano Neves com o objetivo de compreender como a escola concebe as práticas de ensino, a leitura, o digital e a inclusão.

Recortamos um trecho do Marco Conceitual – Concepção de Educação:

[...] a Escola Severiano Neves adota a Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire, estando esta centrada na discussão de temas sociais onde o professor e os alunos agem em conjunto, aprendendo juntos em uma relação dinâmica, na qual a prática é orientada pela teoria em um processo constante de **troca de idéias[sic] entre professor e aluno**. O caráter humanista educacional freireano, centraliza seus esforços na desmistificação do mundo e da realidade, onde os homens não são coisas, objetos, mas pessoas que podem transformar o mundo. Diferentemente da visão capitalista de mercado, onde as pessoas são meros objetos de manipulação dos detentores do poder e, por isso, são coisas que não pensam, não dialogam e não buscam sua humanização, transformando a educação em mera **transmissão de conhecimento**, em um simples ‘depositar’ de conteúdos que os educandos vão deixando fazer em suas cabeças. (PPP, 2018, grifo nosso).

Nesse recorte destacado, coloca-se em evidência a concepção teórica da escola de base interacionista, pautada na inteiração entre professor e aluno. Embora a tendência pedagógica da escola esteja descolando de uma concepção tradicional de ensino dada a base freireana, no processo de ensino aprendizagem, as práticas desenvolvidas não se deslocam da “transmissão” de conhecimento, são ressignificadas em forma de interação.

Pautadas em Pêcheux (2015, p. 53,54), discordamos dessa perspectiva de aprendizagem. Para o autor, “as coisas-a-saber” são tomadas em redes de memória por meio de filiações identificadoras, não por inteiração. Embora nessa prática espera-se a socialização do conhecimento, o que impera é a “transmissão” de conhecimento.

A leitura foi abordada apenas no Marco Operatório – Organização Curricular, Prática Pedagógica e Avaliação nas Práticas Metodológicas diferenciadas para o atendimento, no tópico Alfabetização e Letramento, que diz:

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito

alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos. A alfabetização e o letramento processos distintos que precisam acontecer simultaneamente, para que a criança seja alfabetizada e letrada. (PPP, 2018).

Se nos anos finais do Ensino Fundamental, no imaginário dos professores, atravessados pelas atividades de leitura do Livro Didático, a leitura é dívida em dois momentos, “ler e interpretar”, na alfabetização, ela divide-se entre os processos de “alfabetização e letramento”: o primeiro codifica e decodifica o sistema de escrita, o segundo entende como o domínio da língua nos mais distintos contextos, porém, devem ocorrer de forma simultânea, por meio da inteiração.

A alfabetização e o letramento processos distintos que precisam acontecer simultaneamente, para que a criança seja alfabetizada e letrada. Sendo assim, é essencial **a interação** com diferentes textos e com contextos diversificados. Para tanto é papel da escola promover essa **interação** com as atividades que propiciem o ato de ler e escrever diferentes textos e refletir sobre a representação dessa leitura. (PPP, 2018, grifo nosso).

Nessa concepção de ensino, a linguagem é tomada termo-a-termo, transparente e neutra. Ao codificar ou decodificar uma palavra, o aluno busca sentido na palavra, no texto. Desconsidera a sua materialidade, sua exterioridade e historicidade na produção de sentidos. O que nos chamou a atenção é o fato de a escola, ao avaliar a aprendizagem, direcionar à leitura o papel de destaque, constituído pela falta; no PPP, esse papel é ocupado pelas tecnologias digitais, nesse caso, pelo excesso.

Foram encontrarmos os vários trechos que colocam em evidência a visão das tecnologias digitais pela escola. Nos fragmentos retirados do Marco Operatório – Organização Curricular, Prática Pedagógica e Avaliação – Organização Curricular, em consonância com a legislação vigente (BNCC, Objetivos de Aprendizagem, Direitos de Aprendizagem, MCR, DCNEI, DNCEB, Base Norteadora do Trabalho Pedagógico), temos:

Trecho 3 – O planejamento das aulas está baseado nas Orientações Curriculares, por área de conhecimento, ciclos e fases, por meio de projetos interdisciplinares, de investigação socioantropológica e outras formas de organização pedagógica, sendo por conteúdo/temática/capacidades, **garantindo o uso das tecnologias** disponíveis na escola, **tornando a aula bem diversificada e atrativa.** (PPP, 2018, grifo nosso).

Trecho 4 - Os planos de aulas **contemplam a utilização das tecnologias da escola, laboratório de Informática** e biblioteca uma vez ao mês, explorando ao máximo todos os recursos disponíveis e disponibilizá-los aos alunos, para que os mesmos se desenvolvam e **despertem o interesse.** (PPP, 2018, grifo nosso).

Os sentidos postos em funcionamento nesses dois trechos colocam em evidência uma visão de ferramenta para despertar o interesse dos alunos e propiciar a inteiração do grupo, como podemos ver nos trechos a seguir, extraídos do Marco Conceitual – Concepção de Ensino Fundamental:

Trecho 5 - O professor tem suma importância no trabalho que ele se propõe a realizar, principalmente quando este faz uso de atividades diferenciadas, com objetivo de construir o conhecimento de seu aluno, **tendo como ferramenta a tecnologia, favorecendo assim a interação do coletivo.** (PPP, 2018, grifo nosso).

Trecho 6 - Como **articulador**, o professor deve organizar o espaço da sala de aula procurando **recursos que auxiliem os alunos em suas buscas**, podemos citar aqui o trabalho em grupo e **o uso das tecnologias.** (PPP, 2018, grifo nosso).

Trecho 7 - **Com o auxílio da tecnologia**, trabalho em grupo, debates, uma observação fora da sala de aula, podemos obter excelentes resultados, onde o aluno expõe suas conquistas e descobertas. (PPP, 2018, grifo nosso).

Quanto a essa visão do papel das tecnologias na escola, Sarian (2011, p. 87) nos alerta que, em discursividades como essas, “a responsabilidade do bom êxito desse novo ensino, pautado pela tecnologia, recai sobre o professor, esse sujeito de direitos, mas, principalmente, de deveres, que deve buscar novas estratégias de ensino, novas maneiras de ensinar”. Essa linha de pensamento pode ser observada também no Marco Operatório, no tópico - Organização Curricular, Prática Pedagógica e Avaliação, no item - Práticas Metodológicas diferenciadas para o atendimento, no subitem- Atividades interdisciplinares, na perspectiva da educação digital, em que a escola trata especificamente o digital.

Trecho 8–Sabemos na contemporaneidade que o professor não é a única fonte de informação, **uma vez que a Internet e seus recursos trouxeram uma quantidade de conhecimentos quase que inesgotáveis e de fácil acesso.** Faz tempo que nos questionamos acerca da qualidade do trabalho que temos feito na escola, bem como o seu resultado. Porém, o acesso à Internet nos permitiu ter outra percepção e dimensão do problema. (PPP, 2018, grifo nosso).

Trecho 9 – O aluno pode (cremos que deve) fazer caminhos alternativos para a solução de dúvidas, **explorando os diferentes recursos digitais** que tem à disposição, buscando auxílio e troca de experiências com seus colegas, mas percorrendo o caminho para a busca de respostas pertinentes e significativas ao contexto, pautadas pela autoria. (PPP, 2018, grifo nosso).

Trecho 10 – Talvez a grande mudança nesse cenário esteja na libertação das amarras do professor, permitindo-se **aprender a explorar recursos digitais**, abrindo-se para formas criativas de pensar e aprender e o aluno por sua vez, tendo a possibilidade de autonomia e diálogo com seus pares permeado por

uma relação de respeito, justamente para que **haja sucesso**. (PPP, 2018, grifo nosso).

Trecho 11 - Enquanto gestores escolares pensamos que a qualidade do fazer pedagógico, principalmente numa proposta interdisciplinar, também passa pela melhoria da infraestrutura do espaço escolar, mas sabemos que **somente a ampliação da capacidade de conexão e velocidade de Internet, aquisição de tablets, por exemplo, podem ajudar nos projetos pedagógicos de alunos e professores**, mas não os criam automaticamente. É preciso a ação e intervenção dos alunos e professores. (PPP, 2018, grifo nosso).

Sob o efeito da completude, a escola considera a tecnologia como fonte principal de busca e ferramenta a ser usada pelo professor. Há um imaginário que as mídias resolverão os problemas de aprendizagem. Quanto a essa questão, Dias (2014b, p.51) enfatiza que

todo esse trabalho da ideologia que coloca as mídias contemporâneas como o ‘objeto desejado’ para a eficácia do ensino, com sua ‘dimensão mágica’, como alerta Chauí (2014 apud Dias, 2014b), leva o sujeito a ‘disciplinarizar a própria tecnologia’, na medida em que essas mídias são ‘articuladas aos currículos escolares’..

Ao que podemos ver, esse funcionamento não acontece somente nas práticas em aulas regulares, mas também no atendimento de apoio pedagógico aos alunos que apresentam desafios de aprendizagem, como está no trecho abaixo, exposto no Marco Operatório, no tópico - Organização Curricular, Prática Pedagógica e Avaliação, no item- Práticas Metodológicas diferenciadas para o atendimento, no subitem - Atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Trecho 12 - Finalmente, também é papel da escola, por meio da figura do professor, adaptar a metodologia de ensino para ajudar o aluno. Não estamos falando apenas de adotar práticas ou instrumentos para contornar as dificuldades de aprendizagem. Na realidade, é necessário **buscar a dinamicidade e inovação** na sala de aula, integrando atividades lúdicas por meio do processo de gamificação e adotando **ferramentas tecnológicas** de apoio ao ensino. (PPP, 2018, grifo nosso).

Nos trechos de 08 ao 12, podemos observar a evidência do discurso das mídias contemporâneas, ligadas ao computador e à internet, a ilusão da inovação, ferramentas a serem adotadas como recursos capazes de modificar a prática de ensino de aula. Segundo Dias (2014b, p. 46), são discursos que reforçam a ideia de que a escola se tornará obsoleta, sem as TICs. Para a autora,

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. (Ibidem, p.50).

Esse entendimento provocou um descolamento da forma como víamos o digital na escola e como ele significava. Não era apenas introduzir o digital nas práticas de ensino, usar tecnologias por usar, por ser diferente. Mas, sobretudo, compreender, discursivamente falando, que escola e digital são duas formas distintas de acesso ao saber e que a entrada desse outro espaço dizível provocará mudanças na Escola.

Nessa perspectiva, Conti, Meigd e Furlan (2014, p.61) enfatizam:

[...] O caráter fluido do conteúdo digital faz com que seu uso pedagógico traga consigo desafios no que diz respeito à sua compreensão e à sua sistematização em conhecimento escolar. Pensando nisso, alunos e professores não podem mais ser considerados os mesmos diante das tecnologias digitais, especificamente da internet. Eles são sujeitos de uma sociedade de cuja história essas tecnologias já fazem parte. Dessa forma, trata-se de sujeitos que ocupam novas posições discursivas. São sujeitos que enunciam a partir de formulações advindas de blogs, das redes sociais e dos demais espaços compartilhados na internet. Instituições como a imprensa, os bancos e alguns órgãos que resultam dessas mudanças, ainda que sua presença na internet ecoe, em grande medida, a rigidez estabilizada no espaço físico. Em outras instituições, o estranhamento é mais profundo. Na escola, ainda que práticas há muito estabilizadas em sala de aula estejam passando por um deslocamento oriundo da consolidação da tecnologia digital, esse processo não passa pela institucionalização de novos funcionamentos discursivos.

Ao articular os recursos digitais a currículo, a escola está apenas instrumentalizando as novas mídias, pois a forma como está posta o funcionamento das tecnologias no PPP instala o mesmo, ou, ainda, nessa injunção ao novo, repete-se o velho. (SARIAN, 2014, p.11).

Em relação à inclusão, segundo o PPP da escola, é um desafio a ser enfrentado, constituído pelo discurso da falta de profissionais capacitados:

Cada aluno possui necessidades específicas, portanto é preciso que os docentes **estejam preparados pedagogicamente** para lidar com esses alunos, cumprindo com o seu papel de garantir acesso a todos de igual maneira. (PPP, 2018, grifo nosso).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) em seu art. 59, inciso III, ressalta a importância **da preparação adequada dos professores**, como sendo um dos fatores fundamentais para a inclusão, ao estabelecer que, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, ‘professores do ensino regular capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns’. (PPP, 2018, grifo nosso).

O professor até sabe que deve se adaptar sua metodologia a cada aluno, no entanto, **ele não sabe como fazer isso na prática**. (PPP, 2018, grifo nosso).

Ecoaram em nossos pensamentos as palavras de Sarian (2011, p.84), ao falar sobre a capacitação do professor:

Capacitação do professor, num jogo parafrástico, desliza para sentidos como formação continuada, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, enfim, qualificação profissional. O professor é tido como aquele que não sabe, que necessita, mais do que os outros profissionais, estar em eterna formação, para que tenha condições de acompanhar as demandas do mercado, ou seja, trata-se de uma relação que se dá sempre pela falta.

Imersa no discurso da transparência, a escola não avança no atendimento aos alunos portadores de deficiência, embora ela tenha uma sala exclusiva para esse atendimento e uma auxiliar de turma para acompanhamento das outras atividades para além da sala de aula, o que coloca em evidência a falta de preparação dos profissionais que nela atua. O discurso da falta é presente e silencia outras possibilidades, outros caminhos que podem ser trilhados na vivência com os alunos PCDs.

2 OS SENTIDOS DE LEITURA E DIGITAL NA ESCOLA

2.1 O imaginário de leitura na escola

A questão da leitura na escola tem nos inquietado desde o início de nossas práticas como professora de Língua Portuguesa. As dificuldades de aprendizagem dos alunos, as reclamações recorrentes dos professores das outras disciplinas e os índices das avaliações externas e internas apontando o baixo aprendizado tornaram a leitura um grande desafio a ser enfrentado.

A leitura tem sido tópico de discussão nas reuniões pedagógicas na escola, tema de estudo e reflexão das formações continuadas nos últimos anos. De acordo com as reclamações dos professores, os alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental apresentando as mesmas dificuldades de aprendizagem das séries iniciais – “não sabem ler”.

No imaginário dos professores da escola, a responsabilidade de ensinar o aluno a ler começa com os professores dos anos iniciais e se consolida com os professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nos discursos estabilizados que circulam na escola, referentes à leitura, as dificuldades dos alunos em interpretar deve-se à falta do hábito ou ao não gostar de ler. Essa afirmativa se inscreve na formação discursiva da leitura valorizada a partir do princípio da quantidade.

Outra relação recorrente é de que os alunos apresentam dificuldade na escrita por não lerem. Como se uma dependesse da outra. A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção escrita, mas esta relação não é automática, como afirma Orlandi (2012b, p.119): “Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer, então, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor”.

É comum ouvir dos professores das outras áreas e equipe gestora que precisamos desenvolver um projeto de leitura, primeira responsabilidade que atribuem aos professores de português - a elaboração e a coordenação do Projeto de Leitura na Escola. Porém, o que vemos são projetos pontuais com o objetivo de despertar o interesse pela leitura, que trazem na sua discursividade novamente a questão da quantidade, não da qualidade.

Além destas questões que permeiam a leitura na escola, outra situação nos preocupava como professora de Língua Portuguesa, a famosa Proficiência, que no ano de 2016 virou “palavra de ordem” na Rede Estadual de Ensino. Uma das medidas tomadas, nesse ano, foi a implementação de uma Política de Formação Continuada no Estado com o objetivo de

melhorar a prática e o conhecimento profissional do docente, e, conseqüentemente, melhorar a proficiência dos alunos.

Nessa mesma perspectiva, também foi implantada, no mesmo ano, a ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso com o objetivo de aferir o nível de desempenho estudantil de cada aluno. Ao nosso entender, era mais um instrumento de controle e monitoramento de qualidade, sentidos da administração tecnicista que atravessam o discurso pedagógico. Quanto aos objetivos da aplicação dessa prova, para nós, professores, eram, além de monitorar o desempenho da aprendizagem, o Estado tinha a intenção de preparar os alunos para fazerem a Avaliação Externa Nacional - Prova Brasil/SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica que seria aplicada no ano de 2017.

Durante a semana pedagógica de 2017, fizemos uma análise e reflexão dos dados dessas duas avaliações externas - ADEPE/MT, edição de 2016, e Prova Brasil/SAEB, edição de 2015, das Atas de Resultados Finais e do Projeto Político Pedagógico da Escola. Apresentaremos aqui somente os dados das avaliações.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - obtido no ano de 2015 alcançou a meta projetada no 5º ano e superou 0,1 % no 9º ano. Conforme ilustrações 1 (Anos Iniciais) e 2 (Anos Finais) abaixo:

Tabela 1 – IDEB observado e metas projetadas- 5º ano do Fundamental

4ª série / 5º ano														
Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE SEVERIANO NEVES	3.5	3.7	4.3	4.6	4.1	4.9	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7

Fonte: IDEB (2017).

Tabela 2 – IDEB observado e metas projetadas - 9º ano do Ensino Fundamental

8ª série / 9º ano														
Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE SEVERIANO NEVES	2.8	2.0	3.8	3.6	3.9	4.2	2.9	3.0	3.3	3.7	4.1	4.3	4.6	4.9

Fonte: IDEB (2017).

Observamos também um aumento na Proficiência. Vejamos:

Tabela 3 –Médias de Proficiência obtidas nos últimos três anos

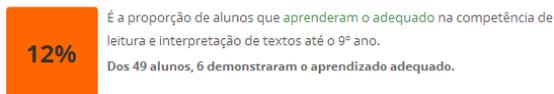
Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	173.21	183.97	208.34	209.28
2013	159.68	170.22	215.12	221.10
2015	178.11	192.18	224.97	229.85

Fonte: Prova Brasil (2015).

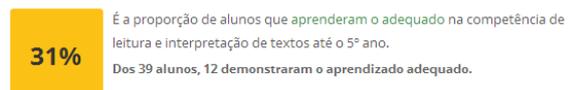
Embora tivéssemos um aumento nos índices e termos atingido a meta projetada, ao analisar os dados de maneira mais detalhada através do QEDU, constatamos uma realidade desafiadora e nos deparamos com um baixo índice de aprendizagem, conforme mostram as Figuras que se seguem-de aprendizado, evolução e proficiência:

Gráfico 1 –Aprendizado dos alunos na escola

Português, 9º ano

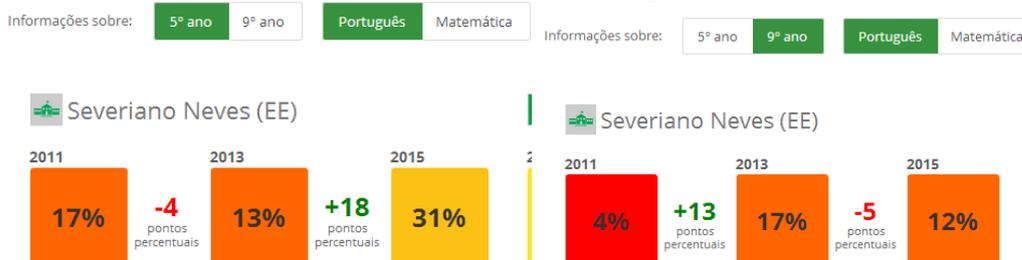


Português, 5º ano



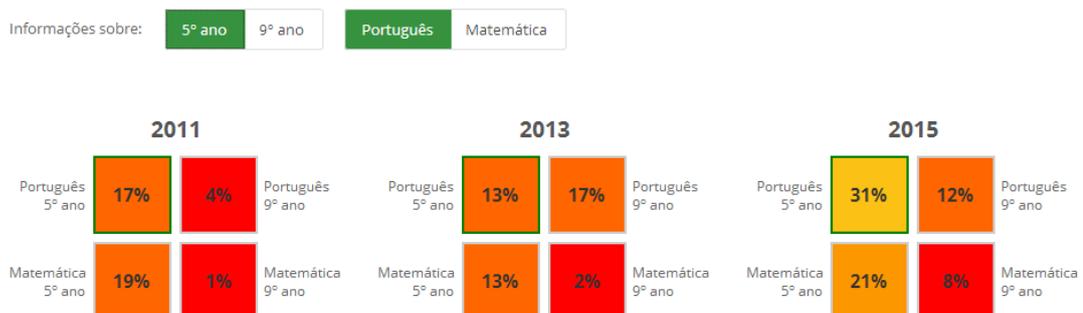
Fonte: Portal Qedu (2015).

Gráfico 2 – Evolução do Aprendizado na escola



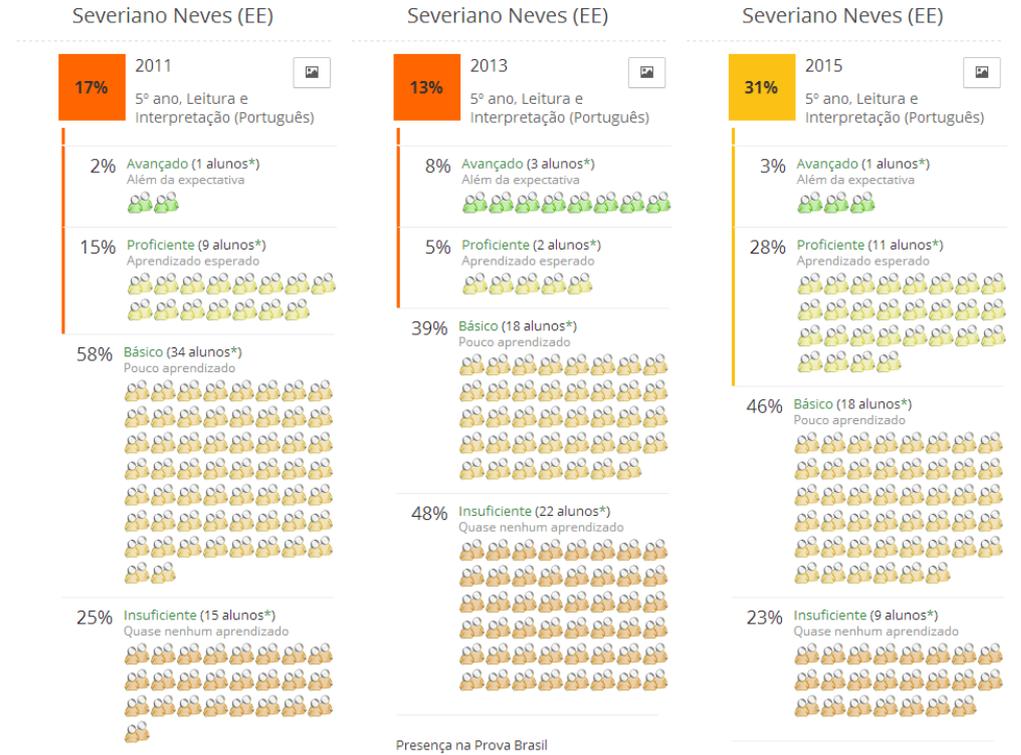
Fonte: Portal Qedu (2015).

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência



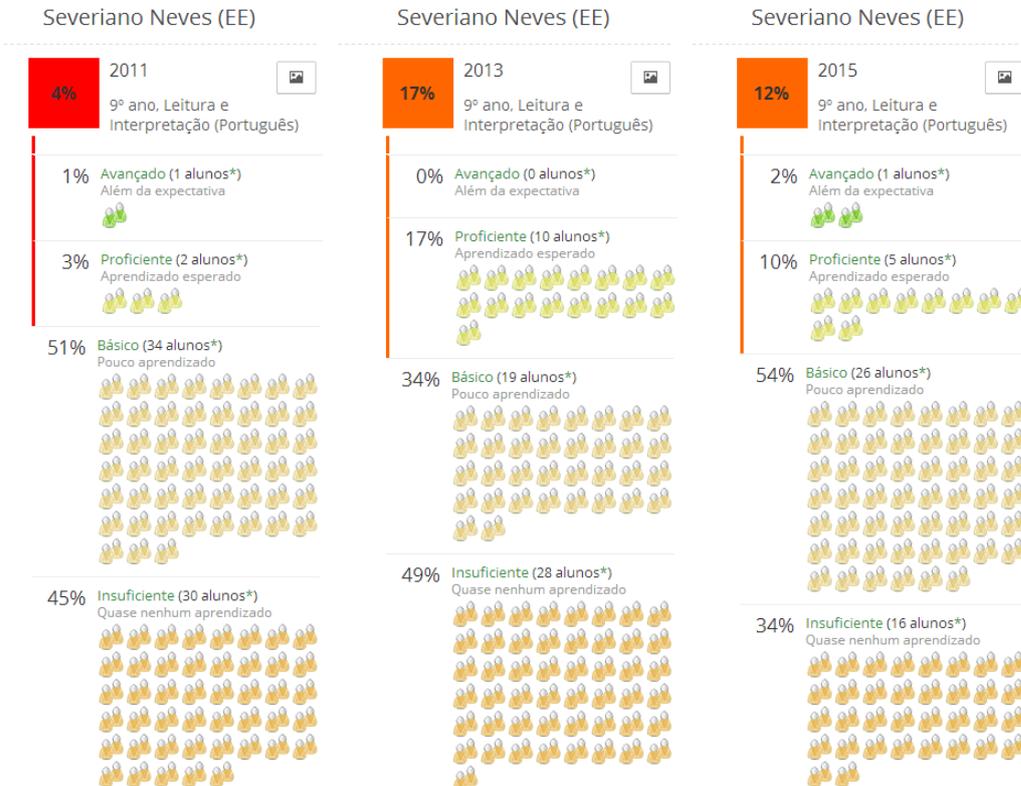
Fonte: Portal Qedu (2015).

Gráfico 4 – Desempenho da escola em leitura e interpretação (5º ano)



Fonte: Portal Qedu (2015).

Gráfico 5 – Desempenho da escola em leitura e interpretação (9º ano)



Fonte: Portal Qedu (2015).

Ao analisar estes dados, passamos a compreender que embora tivéssemos alcançado a meta projetada para 2015 e ter conseguido evoluir no aprendizado, tínhamos muito o que fazer, pois, de acordo o último gráfico de desempenho da escola em leitura e interpretação do 5º ano, apenas 12 alunos eram proficientes, 18 alunos estavam com pouco aprendizado e 9 alunos com aprendizado insuficiente. Já o 9º ano era mais alarmante ainda - 6 alunos proficientes, 26 alunos com pouco aprendizado e 16 alunos aprendizado insuficiente.

Figura 1 - Legenda da Escala de Aprendizado

Legenda - Escala de Aprendizado

 <p>Avançado</p> <p>Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.</p>	 <p>Proficiente</p> <p>Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.</p>	 <p>Básico</p> <p>Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.</p>	 <p>Insuficiente</p> <p>Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.</p>
---	--	---	--

Nota: Essa classificação qualitativa foi definida por Chico Soares com base na escala do SAEB. Essa classificação não é oficial.

Fonte: Portal Qedu (2015).

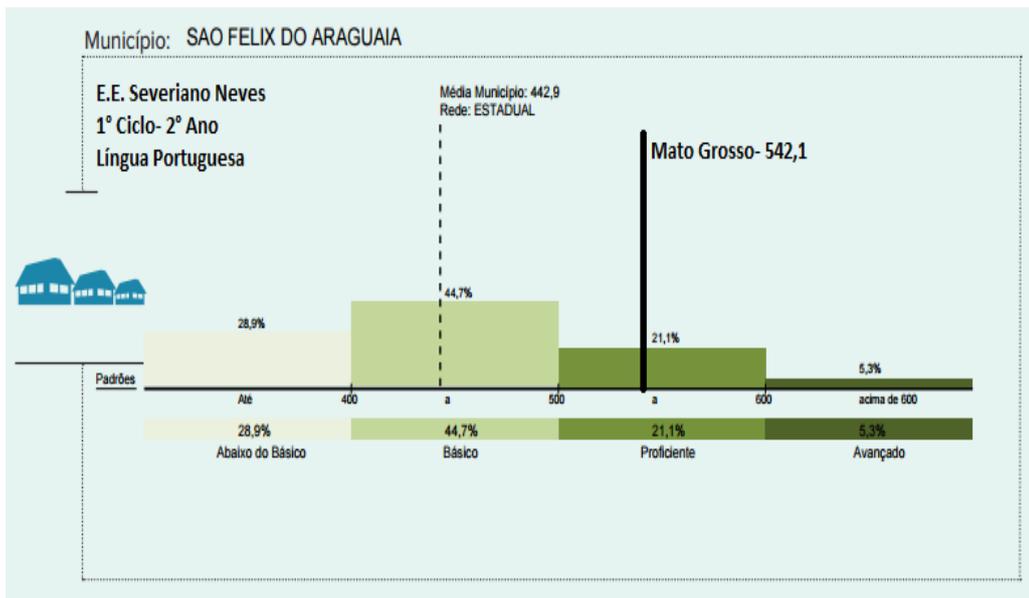
Conforme a Legenda da Escala de Aprendizado dos, 39 alunos que realizaram a prova no 5º ano, 27 alunos precisavam de acompanhamento pedagógico com aulas reforço e/ou recuperação-quase 70% dos alunos, ou seja, maioria. No 9º ano, o índice observado era o mesmo dos 50 alunos que realizaram a prova: 42 alunos necessitavam de acompanhamento pedagógico, ou seja, 70% dos alunos. Vale destacar que esse 5º ano em sua grande maioria permaneceu na escola e no ano de 2018 formava a turma do 8º ano.

Outros dados analisados foram os resultados da ADEPE/MT–Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso de 2016, desenvolvida pelo Núcleo de Avaliação, Investigação e Análise de Dados Educacionais (NAIADE), da SEDUC-MT, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do seu Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). Teve por objetivo produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da rede estadual da Educação Básica, para que, com base nesses resultados, buscasse a garantia do direito à educação de qualidade dos estudantes, por meio do desenvolvimento e aplicação de ações de intervenção pedagógica na escola e da formação contínua dos profissionais da rede. Nessa primeira fase, o teste da ADEPE-MT foi aplicado aos alunos do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A matriz utilizada para sua elaboração teve como referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a análise dos diários de classe das turmas avaliadas, as matrizes curriculares das escolas

estaduais, dentre outros instrumentos. (ADEPE, 2016).

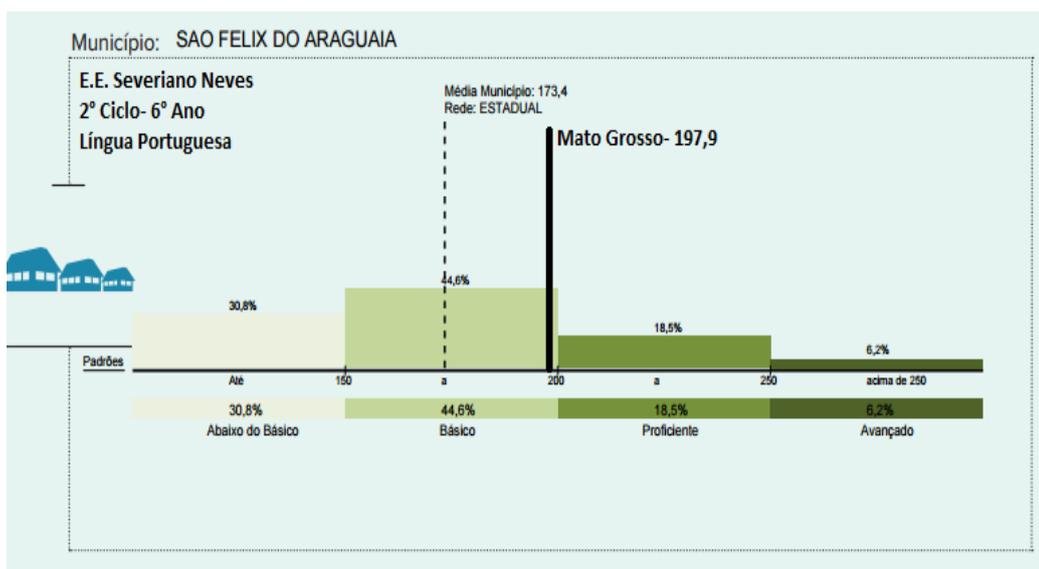
Os resultados obtidos pela escola nessa primeira edição colocaram em evidência que, em Língua Portuguesa, 44% dos alunos do segundo ano encontravam-se no nível básico; os do 6º ano, 44,7% dos alunos, também estavam nesse nível; o 4º ano e o 8º ano encontravam-se no nível abaixo do básico, com os percentuais 72,1% e 45,6% respectivamente, conforme vemos nos gráficos abaixo:

Gráfico 6 – Resultados em Língua Portuguesa 1º ciclo – 2º ano



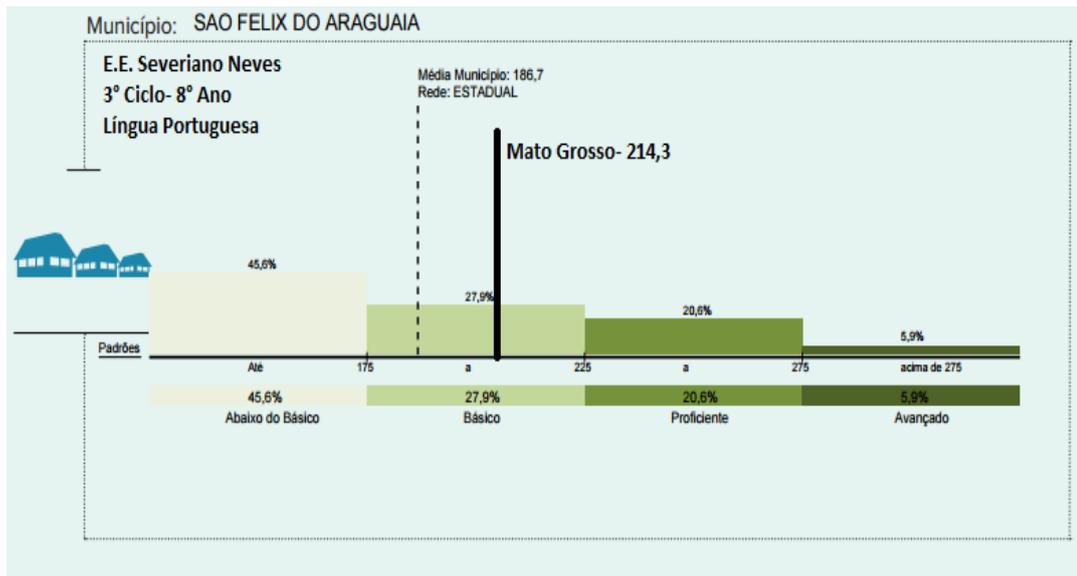
Fonte: ADEPE MT (2016).

Gráfico 7 – Resultados em Língua Portuguesa 2º ciclo – 6º ano



Fonte: ADEPE MT (2016).

Gráfico 8–Resultados em Língua Portuguesa 3º ciclo – 8º ano



Fonte: ADEPE MT (2016).

A Matriz de Referência da ADEPE/MT assemelha-se à Matriz de Referência da Prova Brasil/SAEB. A segunda divide-se em seis tópicos: I. Procedimentos de Leitura; II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto; III. Relação entre Textos; IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI. Variação Linguística. A primeira subdivide-se em apenas quatro tópicos: I. Estratégias de Leitura; II. Relação entre Textos; III. Processamento do Texto; IV. Variação Linguística.

Os níveis de proficiência são os mesmos nas duas avaliações. Trouxemos apenas os três primeiros níveis de cada ano, já que o 5º ano está no nível 2 e o 9º ano encontra-se no nível 3.

Tabela 4 –Nível de desempenho de proficiência no 5ºano

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Fonte: Prova Brasil (2015).

Tabela 5 –Nível de desempenho de proficiência no 9ºano

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Fonte: Prova Brasil (2015).

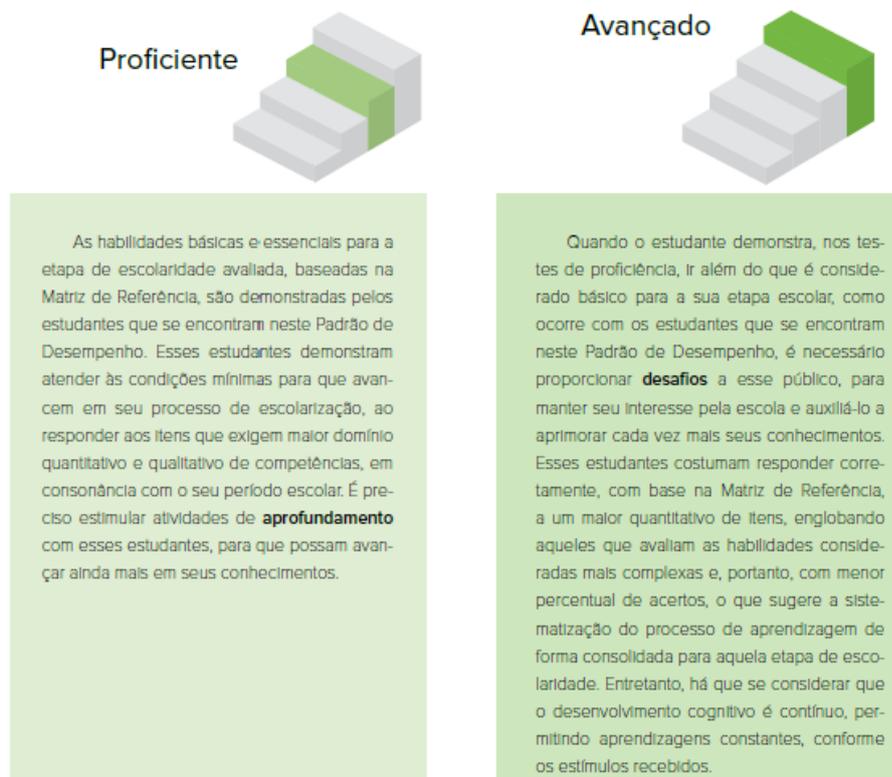
As legendas dos níveis de desempenho também são parecidas, no entanto, a ADEPE/MT aborda mais detalhes nas informações:

Figura 2 - Legenda do nível de desempenho de proficiência 1



Fonte: ADEPEMT (2016).

Figura 3 - Legenda do nível de desempenho de proficiência 2



Fonte: ADEPE MT (2016).

A partir da leitura da sistematização dos dados, tomamos conhecimento de outra dimensão que esses resultados apontavam. Vale destacar que não foi a apresentação dos dados que nos fez refletir, mas o que eles engendram em nós, pois eles colocavam em evidência os sentidos estabilizados sobre os “problemas” de leitura na escola e apagavam os outros sentidos possíveis. Colocavam em evidência o baixo aprendizado dos nossos alunos, a problemática da leitura na escola ganhou visibilidade, bem como os responsáveis em formar bons leitores.

Ingressamos no Mestrado Profissional Profletras com as perspectivas de encontrar “metodologias novas” para minimizar os problemas de leitura da escola. A questão da interpretação era o que mais nos inquietava, ao iniciar a primeira semana de aulas do mestrado. Na concepção atual de leitura na escola, a chave da interpretação está no texto; no nosso imaginário, entender o funcionamento dessa chave era o “alvo” de nosso aprendizado durante o mestrado. Entender os mecanismos da interpretação era nosso principal objetivo.

Na atual perspectiva teórica trabalhada na escola, a leitura produzida apresenta foco conteudista e fechada numa única interpretação; são atividades que conduzem os alunos à resposta “correta”. É comum em prática docente direcionarmos os sentidos, entregando aos

alunos as informações “mastigadas”, dando “pistas”, induzindo-os às repostas, cujo sentido está colado à palavra. Trata-se de uma prática de leitura que fecha em um único sentido, apagando as outras possibilidades, a opacidade, a exterioridade e a historicidade da língua.

Pfeiffer faz uma crítica a essa concepção de leitura utilizada pela escola, que busca o sentido unívoco das palavras e que separa “leitura e interpretação”:

Indo de encontro com a concepção de literalidade da linguagem tem a denominação que é dada a certas aulas como sendo: atividade de “leitura e interpretação”. *Ler e interpretar* são então duas atividades distintas: é como se pudéssemos, primeiro apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra). (PFEIFFER, 2003, p.90, grifo da autora).

Esta citação coloca em evidência as reclamações dos professores, como se os alunos realizassem a leitura, mas não realizassem a interpretação. E nos leva a questionar: qual imaginário a escola, os professores têm do aluno leitor? Ora, se há um único sentido e se o sentido está no texto, não é necessário refletir, pensar, questionar. Qual é o trabalho do aluno? O que o motiva a ler? Encontrar a resposta certa?

Em nossas práticas de ensino de línguas, ao apresentarmos o “conteúdo” ou determinado assunto, ao ler ou ao fazer uma breve explicação, seja pela entonação de voz ou solicitação de um grifo, vamos conduzindo os alunos e deixando pistas dos pontos que apontam para as repostas unívocas; depois solicitamos a leitura do texto individual e silenciosa para introduzir as perguntas sobre o texto, podendo ser orais, no primeiro momento, que às vezes denominamos compreensão, seguindo então pela conhecida atividade de “interpretação”. Concluimos com uma atividade escrita, para que esta valide e registre o processo de aquisição da aprendizagem.

Uma prática orientada ou seguida passo a passo pelo livro didático, onde não é dado ao aluno o espaço para que ele reflita sobre o que leu, cerceando os gestos de interpretação. Baseada na busca das “palavras chaves”, ou seja, as chaves das repostas, o que torna a leitura enfadonha, um caça palavra habitual, gerando um desprazer, devido à repetição do exercício “ler e interpretar”.

Em busca de romper com essas práticas de ensino de língua e inaugurar um novo olhar sobre a leitura, filiamos-nos à Análise de Discurso, uma concepção teórica que em vez de apontar pistas para as repostas ao buscar marcas para possíveis leituras, por meio de gestos de interpretação, teoriza a leitura. Interpretar na Análise de Discurso não é atribuir sentidos, mas expor a opacidade do texto, explicitando como um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2007). Para a Análise de Discurso,

Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que não é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2005, p.30).

Uma noção de leitura que problematiza a relação do sujeito com o sentido, da língua com a história, não com o sentido no texto. Coloca em questão a interpretação como nos ensina Orlandi:

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, não há métodos, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (Ibidem, p.26).

A Análise de Discurso tem como objetivo compreender como um objeto simbólico produz sentidos. Bolognini e Lagazzi explicam:

Esse objetivo é diferente da pergunta que acompanha normalmente os textos, pois ela gira em torno de compreender como os sentidos se produzem em determinadas condições de produção. Dessa maneira, ao invés de nos perguntarmos o que uma palavra, uma expressão, ou um texto significa, vamos sempre tentar responder como eles significam. Com isso, focalizaremos o funcionamento da língua, de sua forma, de sua estrutura, e a articulação entre os diversos elementos que compõem um texto. Portanto, a grande questão de análise é investigar como os objetos simbólicos, em funcionamento no discurso, produzem efeitos de sentido. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011b, p. 5).

Uma prática da leitura à luz do funcionamento da memória discursiva, que, por meio de gestos de interpretação, se desconstrói e reconstrói os sentidos, à medida que se reconhecem os já ditos, o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito. Busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.

2.2 Digital na escola e seus desafios

Identificadas as questões da leitura na escola como algo que mais nos incomodava em relação ao ensino de língua, problemática a ser desenvolvida no nosso projeto de intervenção,

passamos então a observar as práticas de leituras realizadas pelos alunos da turma escolhida. Duas situações nos inquietaram, a partir dessas observações: as dificuldades de compreender textos constituídos de linguagem verbal e não verbal e as leituras que esses alunos faziam, em outros espaços para além da sala de aula.

No momento que fizemos o período de sondagem, no primeiro bimestre do ano letivo de 2017, nas atividades de leitura desenvolvidas percebemos a dificuldade dos alunos em estabelecer relações entre o verbal e o não-verbal, a escrita prevalecia como chancela, o sentido na palavra, a imagem vista apenas como ilustração, pano de fundo da evidência do sentido. A única relação produzida era que a palavra “traduz” a imagem, ou vice-versa. O não-verbal funcionava como um recurso para o verbal na univocidade do sentido e na transparência da linguagem. Dito de outra forma, o verbal sobredeterminava o não-verbal.

Não é de se estranhar esse tipo de relação estabelecida pelos alunos, pois, em nossas práticas do ensino de língua, é comum solicitar aos alunos que transcrevam “em palavras” o que veem na imagem, ou a “traduzam”, expressões essas que colocam em evidência a transparência da língua.

A correlação da imagem com o verbal acaba-se por descrever e traduzir a imagem, tomando apenas como mera ilustração, apagando sua materialidade visual. Souza (2001, p. 71) afirma “a imagem não precisa, não depende da palavra para significar”.

Nesse mesmo sentido, Pereira (2017a, p.92) assinala: “Percebe-se, então, na utilização de ícones, imagens, figuras (os emoticons) uma tensão entre o verbal e o não-verbal, daquilo que diz como imagem e do que diz enquanto palavras”. Cada materialidade significa diferente: uma com palavras; outra com silêncio. Assim como as palavras, o silêncio não é transparente.

Uma noção caríssima para a Análise de Discurso é o silêncio, imprescindível no processo de significação. “A materialidade do sentido não é indiferente aos processos de significação e a seus efeitos: o silêncio significa de modo contínuo, absoluto, enquanto a linguagem verbal significa por unidades discretas, formais. Eis uma diferença que é preciso não apagar”. (ORLANDI, 1997, p. 48- 49).

Orlandi assevera (1997, p.162): “o silêncio é a possibilidade do dizer vir a ser outro. No silêncio, o sentido ecoa no sujeito”. E nos ensina que

[...] estar no sentido com palavras e estar no sentido sem palavras, ou em silêncio, são modos absolutamente distintos de significar, de nos relacionar com o mundo, com as coisas, com as pessoas e com nós mesmos. Ressaltando, no entanto, que esta diferença deve ser tomada mesmo como uma diferença: não se pode traduzir o silêncio em palavras sem modificá-lo,

pois, a matéria significativa do silêncio e das palavras diferem; além disso, o silêncio significa por si mesmo, ou seja, o silêncio não fala, ele significa. (ORLANDI, 1995, p. 37).

Ao refletirmos sobre a questão da leitura na escola e os sentidos que circulam sobre os alunos que não aprendem porque não sabem ler, vieram a nossa memória um espaço de dizeres que faz parte da constituição dos sujeitos na contemporaneidade – o digital. E nos perguntamos: como nossos alunos, que são constituídos em uma sociedade em que os dispositivos tecnológicos são tão acessíveis, em que textos e mais textos são produzidos, postados, comentados, acessados com um simples toque, são considerados incapazes de ler, interpretar e compreender, se em outro espaço de dizeres como as Redes Sociais – mais especificamente o *Facebook* - fazem postagens, comentários, curtidas? Como é possível fazer isso sem ler?

Essas observações nos levaram à escolha do nosso recorte e tomamos como objeto de estudo os *Posts* que circulam na Rede Social *Facebook*. Ao observarmos as postagens no *Facebook*, nos deparamos com uma grande quantidade de textos não-verbais que se mostravam como materialidades a serem lidas.

Porém, vale ressaltar que, no primeiro momento, a escolha de trabalhar com o *Facebook* em sala de aula, além das questões acima apresentadas, o uso das tecnologias em sala de aula também se apresentava como um desafio. Pelas experiências vivenciadas nas escolas onde trabalhamos, o nosso imaginário era de que havia pouco “avanço” sobre o “uso” das tecnologias na escola. Ainda que o movimento de implantação de laboratório e os cursos de preparação do professor para inserção das tecnologias em sala de aula tenham iniciado há duas décadas, o laboratório da escola era um espaço pouco utilizado, quando era, tinha como maior finalidade a realização de pesquisas na Internet, mesmo que no PPP o uso desse espaço abrisse para possibilidades outras: “O laboratório de informática será utilizado para fins de pesquisa, jogos educativos, redes sociais, *e-mails* e programas de edição como: planilhas de cálculo, editor de texto, apresentação em slides, desenhos, vídeos e etc.” (PPP, 2018). A garantia do acesso a redes sociais, registrada no PPP, nos encheu os olhos e veio ao encontro das nossas perspectivas no trabalho com a leitura na escola.

Atravessada pelos sentidos produzidos ao longo das formações para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs- na aprendizagem, Mídias na Educação, ProInfo Integrado e Especialização em Informática na Educação e pelos discursos que circulavam na educação criticando o uso do livro didático como única ferramenta de ensino, compreendíamos que era preciso “explorar” outros recursos tecnológicos em sala de aula.

Como professora do ensino de língua, trabalhar com editor de texto, de apresentação e de vídeo, e também blogs, já eram práticas experimentadas. Assim, a Rede Social *Facebook* foi a nossa escolha.

Ansiávamos por práticas inovadoras, novas formas de acesso ao conhecimento e por promover a inclusão digital. Tais compreensões se inscrevem no discurso das novas tecnologias digitais, que, segundo Dias e Couto (2011, p. 645), “ele se constitui pela filiação aos sentidos de inovação, avanço tecnológico, novo, inclusão, internet, redes sociais”.

Segundo Dias (2014b, p.46), a evidência do discurso da impossibilidade de uma Educação sem as mídias contemporâneas, ligadas ao computador e à internet, reforça a ideia de que a escola se tornará obsoleta:

[...]‘ao contrário do que muitos colocam, Chauí entende que as redes, em boa parte, funcionam como os meios tradicionais de comunicação’. Essas questões me levam a refletir sobre o funcionamento das novas mídias. Será que elas têm a força de, como sugere tanto Chauí (2014) quanto Harvey (2014), mexer com as instituições? Hoje, diríamos que não. Ficamos, ainda, no nível do pensamento utilitário das mídias. Para que elas servem? Em que elas podem auxiliar na prática da sala de aula? Assim, troca-se o quadro negro pela lousa digital ou o *datashow*, o lápis e o caderno pelo computador ou laptop, o livro didático pelos objetos digitais de aprendizagem (ODAs). Priorizamos, com isso, como alerta Chauí (idem) em sua fala, no que diz respeito às novas tecnologias, as comunicações e não as instituições. Mas qual o efeito dessa priorização? Tratar as tecnologias de linguagem priorizando a comunicação reforça o discurso da obsolescência da escola e do ensino face à inovação do mundo e das formas de vida e apaga a possibilidade de produzir, no ensino, a ruptura, o diferente[...]. (DIAS, 2014b, p. 48, grifo da autora).

Esse discurso atravessa as nossas práticas de ensino de língua, quando tentamos introduzir as mídias na escola. A necessidade de desenvolver práticas inovadoras e usar algo que chamasse a atenção dos alunos tem predominando no âmbito escolar, como observamos no PPP da escola apresentado no Capítulo anterior.

Ainda que, ao elaborar a nossa proposta inicial, no nosso imaginário, não fossemos utilizar as mídias como um instrumento para reiterar práticas comuns em sala de aula, só mudando as ferramentas: lousa e giz, por computador e data show, não deixávamos de ter sobre as tecnologias um olhar pedagógico. Como uma ferramenta didática, ansiávamos “aplicá-la” em sala de aula. Compreendíamos que era necessário explorar esses “recursos” nas aulas, em vez de proibir, utilizá-lo e colocá-lo a favor do conhecimento escolar. Trazer o digital para sala de aula, com o objetivo de utilizá-lo como ferramenta de aprendizagem, tem distorcido o papel das mídias na escola. Porém, o deslocamento deste olhar “utilitário” das

mídias só veio com as leituras na teoria a qual filiamos e seguiu outra direção após a nossa qualificação.

2.3 Qualificação... Pontos de convergência

Os efeitos de sentidos produzidos antes da qualificação nos deixam apreensivas em relação a esse momento. No nosso imaginário, a qualificação se assemelhava a um Tribunal, onde seríamos julgadas, mas em vez de condenadas e julgadas, os sentidos deslizavam para aprovado ou reprovado.

Sentidos esses que já foram se descolando com a fala introdutória da nossa orientadora Dra. Vera Regina Martins e Silva ao dizer: “vamos dar qualidade a outra mestranda” ou “vamos fazer as observações no trabalho” e com cada apontamento e contribuição da banca. Ao longo do processo, nos deparamos com sentidos outros que haviam sido apagados, como: reflexão, considerações, contribuição, possibilidades, trajetões...

A nós, mestrandos que enveredamos pelos caminhos da Análise de Discurso, e trazemos como objeto de estudo uma materialidade do digital, temos um desafio que faz parte dos questionamentos apontados nos estudos, apresentações e eventos como o III Ciclo de Defesas de Dissertações do PROFLETRAS/UNEMAT - Cáceres ao qual assistimos, de não “pedagogizar o digital”. Sobre essa questão, Cristiane Dias (2018) nos alerta que não é somar o digital ao ensino, não é transpor para plataformas digitais, não é olhar o digital como ferramenta de ensino.

Nesse sentido, Dias e Couto (2011, p. 635) enfatizam:

Para não cairmos num formalismo renovado e tecnológico, produzindo fórmulas de aprendizagem com as mídias sociais, é preciso compreendermos o funcionamento dessas mídias no que diz respeito à produção e a circulação do conhecimento.

O modo de formulação e circulação do conhecimento é diferente na escola e nas redes sociais; o primeiro é da ordem da estabilização e da formalidade, outro da ordem da desestabilização e da dispersão, constituindo dois espaços bem distintos. Tempo, mobilidade e sociabilidade nesses espaços se realizam de maneiras totalmente distintas, mas que fazem parte das condições de produção do sujeito contemporâneo. Sobre essas diferenças, as autoras esclarecem:

As redes sociais são ambientes virtuais nos quais sujeitos se relacionam instituindo uma forma de sociabilidade que está ligada à própria formulação e circulação do conhecimento. A sociabilidade nas redes sociais, como o

Orkut, Facebook e Twitter, não tem as mesmas condições de produção que a sociabilidade em espaços escolares ou universitários, por exemplo, e essa é uma diferença importante para compreender a divulgação de conhecimento em (dis) curso na sociedade contemporânea. A explicação para isso é a de que o imaginário que rege essas relações é diferente do imaginário que rege as relações nas redes sociais. Não esquecendo que imaginário é aquilo que ‘medeia a relação do sujeito com suas condições de existência’ (ORLANDI, 1994, p. 56). Nas redes sociais, essa mediação do sujeito com as condições de existência que ele tem diante de si diz respeito ao modo de constituição desse sujeito nesse espaço. Esse modo de constituição passa, em nosso entender, pela formulação e circulação de um conhecimento do/no mundo, de um saber. É desse modo que as redes sociais aqui em questão se organizam para constituir um sujeito do conhecimento e que, ao mesmo tempo, é produtor de conhecimento. No caso do Facebook, isso ocorre pela possibilidade de colocar em circulação e compartilhar textos, artigos, vídeos, eventos, excertos, lançamentos de livros, campanhas, etc. (DIAS; COUTO, 2011, p. 636-637).

Quando nos propusemos atrabalhar com os *posts* da Rede Social *Facebook*, ainda que já tivéssemos algumas leituras, não compreendíamos o que significava esse desafio. Pelo efeito da transparência, acreditávamos que o fato de estarmos trabalhando com leitura e escrita nessa Rede não estávamos pedagogizando. Em nosso imaginário, só de não ter a intenção de transformar a rede numa plataforma de armazenamento de conteúdo, local de inteiração das situações de sala e atividades extras salas ou qualquer outra atividade que pudesse configurá-la como uma extensão do formalismo da sala de aula ou uma ferramenta de comunicação já configurava uma diferente prática.

No entanto, foi no momento da qualificação, nas palavras das duas examinadoras, que percebemos que estávamos repetindo as mesmas práticas-lousa e giz- por computador e *datashow*, livro didático e *Facebook*. Lembramos as palavras de Pfeiffer (2001, p.41), ao dizer que na escola a mídia é “tomada enquanto lugar de suprimentos de instrumentos pedagógicos”. Um dos exemplos trazidos pela autora é o lugar que ela ocupa na substituição do livro didático, na tentativa de suprir “a dificuldade da escola de cumprir sua função de ensinar”.

A partir das leituras e durante o desenvolvimento do projeto, passamos a ver as redes sociais como um espaço fecundo para deslocar os sentidos estabilizados sobre o processo de leitura e escrita na escola, como também pararmos com os discursos de que a escrita no digital não contribui para “a boa língua”, bem como para desestabilizar as práticas de leitura legitimadas pela escola. Uma possibilidade de (re) significação do próprio processo de leitura e escrita na sala de aula.

E fomos compreendendo a afirmação de Dias e Couto (2011, p. 645): “As redes sociais não são, portanto, máquinas de aprender, assim como as instituições de ensino não o

devem ser, mas são espaços de identificação do sujeito, regidos por redes de memória não redutíveis a uma ciência régia”.

Essas questões reverberaram no momento da elaboração do projeto, fizeram-se presentes na Qualificação e nos acompanharam durante todo percurso. Duas questões são colocadas nessa tentativa de mudar a forma de trabalhar a leitura na escola- a própria concepção da leitura e a concepção do digital no espaço escolar.

Post – postagem, uma palavra em formulação, assim se iniciaram as primeiras considerações da nossa banca, o que nos levou a refletir sobre as possibilidades que se abrem para a formulação e a reformulação dessa palavra em sua especificidade e o modo do funcionamento do *post*.

Fomos questionadas se íamos trabalhar com a Postagem – primária ou expansão? Não só pela questão do método, mas no momento dese trabalhar com o aluno não seria apenas uma questão de método. Para o aluno que tem uma vivência com a internet, a postagem faz sentido para ele enquanto uma textualidade que se expande, que é fluída, instável. Esse é o funcionamento do *post*, desta discursividade, deste texto. No momento, não sabíamos muito o que responder, apenas que tínhamos pensado em trabalhar com as postagens, por se apresentarem em diferentes formulações-verbal; verbal e não verbal; não-verbal- e por se abriem para possibilidades outras dese trabalhar a leitura e autoria em sala de aula.

Uma das nossas indagações ao elaborarmos o projeto e pensarmos nas questões da autoria na Rede foi: Por que estes alunos não postam? Por que é melhor compartilhar do que postar?

No nosso imaginário, os alunos não postavam seus próprios dizeres porque, mesmo na rede, o funcionamento da interdição à autoria vivenciado na escola era transferido para este espaço. Não estamos aqui afirmando que na rede não há interdição, mas que alguns motivos de não produção da escrita em sala de aula refletiam na falta de autoria na rede. Dentre elas, o medo de ser avaliado, julgado e constrangido pela qualidade de suas produções.

Mas ao buscar compreender o funcionamento do *Facebook*, vimos que a postagem “serve” para ser compartilhada, estabelecendo as relações de paráfrase e polissemia. O compartilhar não expõe tanto, apenas se publica as ideias daquela discursividade. Segundo Dias (2018, p.49), “A questão da autoria diz respeito, portanto, às formas de existência do sujeito nas condições de produção da sociedade digital, nas quais, muitas vezes, não ‘importa quem fala’. Fala-se”. Assim, o compartilhamento é uma característica importante do/no digital e está diretamente ligado à autoria.

Ainda sobre a autoria na Rede, a banca ponderou sobre um dos objetivos específicos de nossa proposta - dar visibilidade ao processo de leitura e escrita, fazendo circular as produções no *Facebook* da escola. Alertou-nos para o fato de esse perfil ser institucional, podendo implicar diretamente na autoria dos alunos neste espaço de dizeres, uma vez que, assim como na escola, há também na Rede formas de controle, porém, são distintas. No mundo virtual, elas são ressignificadas, mas continuam existindo de uma ou outra maneira, o que afeta a forma e a constituição da autoria deste aluno. Recebemos como sugestão a criação de uma página no *Facebook* específica do projeto.

A heterogeneidade dos *Posts* se abria para diversas possibilidades de trabalho com a leitura, no entanto, sabíamos que era necessário selecionar, delimitar quais *posts* iríamos trabalhar. Para onde iríamos olhar – para a linha do tempo ou o *feed* de notícias? Optamos para trabalharmos com os *posts* do *Feed* de Notícias.

Para delimitação de quais *posts* desenvolver o estudo, a banca nos sugeriu trabalhar com a tipologia das postagens: organizar com os alunos textos longo-curtos; fotos mais descrição; fotos “puras”, para que, a partir da observação do modo de formulação das diferentes postagens, os alunos fossem nomeando, como, por exemplo, *post* verbo-visuais; *post* compartilhamentos; *post memes* (com ou sem texto); *post link*; *post* vídeo; *post* foto pessoal etc., compartilhar ou comentar. E, pela circulação das postagens, trabalharíamos a ideia de expansão, como é o compartilhamento, e conversaríamos sobre as curtidas.

Ao fazerem as considerações sobre as materialidades significantes que compõem o *post*, fomos convidadas a refletir sobre como estes textos significam fora do *Facebook*, pois as postagens podem ser das mais diversas natureza e ordens. Uma textualidade significa diferente em outros locais, nem tudo que foi postado se originou do *Facebook*, isso tem a ver com a circulação e o suporte da circulação.

Essas questões nos levaram a lembrar das palavras de Orlandi ao explicar o discurso que navega nos meios eletrônicos:

Podemos dizer que quando pensamos a prática do discurso eletrônico, embora os momentos sejam inseparáveis, tomamos como ângulo de entrada a circulação dos sentidos, pensando os outros dois momentos através deste. O modo de circulação dos sentidos no discurso eletrônico nos faz pensar que, pela sua especificidade, produz consequências sobre a função-autor e o efeito-leitor que ele produz. E estas consequências estão diretamente ligadas à natureza da memória a que estes sentidos se filiam. E, certamente, à materialidade significativa de seus meios. Tenho distinguido três noções de memória: memória discursiva ou interdiscurso, memória institucional (arquivo) e memória metálica[...] As diferentes formas de memória acarretam diferenças no circuito constituição/formulação/circulação e

também afetam a função-autor e o efeito leitor. Isto porque qualquer forma de memória tem uma relação necessária com a interpretação (e, conseqüentemente, com a ideologia.). Aliada a questão da memória está o fato de que a forma material que é o texto mexe com a natureza da informação, produz efeitos sob o modo como ela funciona. A natureza do significante (diferentes linguagens) intervém na produção do objeto e este objeto, por sua vez, constitui o modo de significação deste gesto simbólico. (ORLANDI, 2006a, p.5).

Sustentada nas formulações de Orlandi (2012a), Dias aprofunda a noção de memória. Ao colocar a memória discursiva em relação à memória metálica, formula a noção de memória digital. Segundo a autora,

A memória digital difere da memória metálica, mas não se descola dela, pois se por um lado, a memória metálica funciona pela quantidade, pela possibilidade de armazenamento e processamento dos dados, por outro lado a memória digital é um resíduo que escapa à estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento do discurso digital, pelo trabalho do interdiscurso. (DIAS, 2018, p.161).

Dito de outra forma, a autora define memória digital como aquilo que escapa da máquina e se inscreve na história. E explica:

A memória digital não é uma simples re-atualização técnica da memória, ou seja, uma expansão horizontal dos enunciados, mas aquilo que escapa a essa re-atualização, instalando-se na memória discursiva, pelo trabalho do interdiscurso, considerando o acontecimento digital. (DIAS, 2018, p.162).

Esta definição funcionou como um gatilho para o nosso trabalho. A partir desta compreensão, tivemos outro olhar para as postagens do *Facebook*. Passamos a entender que ler no digital não era apenas trabalhar as materialidades que compõem nosso objeto de estudo, mas compreender que ler no digital pode significar outro acesso aos sentidos, ao conhecimento.

Outra sugestão que recebemos da banca foi trabalhar o que é postagem – *post*, de onde vem essa palavra, trabalhando com a polissemia, ao pensar nas diferenças de funcionamento e nos deslizamentos dos sentidos.

Dentro do nosso projeto inicial, tínhamos como proposta exercer o ensino colaborativo. Quanto a esta questão, a banca nos questionou sobre a incoerência epistemológica entre a concepção que o ensino colaborativo se filia e a concepção da teoria a qual filiamos o nosso trabalho.

Insistíamos que não estávamos propondo, por meio dessa prática, pensar a aprendizagem numa perspectiva de interação, como bem nos ensina Pêcheux (2015, p. 53): “as coisas do saber” não são tomadas em aprendizagens por inteiração. Mas por ser uma

turma de inclusão, estávamos convocando esse exercício numa tentativa de dar visibilidade e voz ao deficiente intelectual, na busca de minimizar a exclusão.

Nas considerações realizadas pela nossa banca examinadora, fomos traçando um caminho a seguir; a cada contribuição fomos reformulando nosso projeto, deslocando da visão que tínhamos das tecnologias e desenvolvendo outro olhar sobre o digital.

3 CAMINHOS QUE PERCORREMOS...

3.1 A apresentação do projeto e os diferentes efeitos de sentido produzidos

A primeira fase do projeto previa sua apresentação à comunidade escolar, realizada em cinco momentos: 1) à Equipe Gestora; 2) aos Profissionais Administrativos; 3) aos Professores do 1º ao 5º ano, às Salas de Apoio Pedagógico - Sala de Recursos Multifuncionais e Laboratório de Aprendizagem; 4) aos Professores do 6º aos 9º anos e da Educação de Jovens e Adultos e 5) e, finalmente, aos Alunos do 8º ano “B”, turma onde foi desenvolvido o projeto.

Iniciamos pela Equipe Gestora, composta pela diretora, duas coordenadoras pedagógicas e secretária, para que tomassem conhecimento dos objetivos propostos pelo projeto, do cronograma e das atividades a serem desenvolvidas com a turma. Nesse encontro, também confirmamos a quantidade de aulas que nos seriam cedidas, semanalmente, e reajustamos os horários para que pudéssemos utilizar algumas aulas das outras disciplinas.

Aos demais profissionais da escola, a apresentação foi realizada durante a Formação Continuada dos três grupos de estudos. Entre as contribuições e os elogios que recebemos dos colegas, o que mais nos chamou a atenção foram as críticas à escrita digital. Embora o imaginário da escola veja a introdução do digital como instrumento ideal para melhoria das práticas de ensino, quando se fala da escrita nesse espaço, o que escutamos são reclamações das abreviaturas, da substituição de letras, da ausência de acentuação e da substituição de caracteres alfabéticos por numéricos; um “assassinato” do “bom e velho português”. Percebemos, então, que os professores esperavam que, ao trabalhar com as postagens da Rede Social *Facebook*, iríamos desenvolver atividades que pudessem “ressuscitar” o “bom” português.

Dias (2009a) nos ensina que o *Internetês*, *Miguxês* e outras linguagens usadas nas redes sociais constituem-se por um modo de escrita próprio da rede Internet, instituído por esse espaço específico de dizer. De acordo a autora, essa grafia tem a ver com a velocidade, com a linguagem de programação, que se constitui a partir de tecnologias numéricas, o que adiferencia das técnicas da escrita tradicional, legitimada pela escola; portanto, outra forma de escrita.

E é nessa compreensão que filiamos nosso projeto, tomando a língua em seu funcionamento e não apenas como mero instrumento de comunicação. Compreendemos que a língua tem sua materialidade, com sua própria temporalidade e suas condições de produções

específicas.

Na apresentação do projeto para os alunos da Turma do 8º ano “B” fizemos uma breve explanação para que os alunos conhecessem o nosso recorte, os objetivos e a justificativa do trabalho, bem como apresentamos o caminho que iríamos trilhar para atingir os objetivos propostos; uma conversa informal para possíveis contribuições e traçarmos juntos um panorama da proposta.

Meu contato com essa turma, como professora, teve início neste momento, pois eles me conheciam em outra posição sujeito, da época em que eu exercia a função de diretora da escola. Embora minha relação com os alunos fosse bem afetiva, a posição de sujeito e as condições de produção eram outras, agora como professora da turma. Para tanto, era necessário desconstruir e reconstruir juntos essa nova relação, que não se dá automaticamente.

Tínhamos como objetivo, desde a apresentação do projeto, dar voz aos alunos, ouvir suas contribuições e observar como eles receberiam a proposta. Mas as contribuições não vieram; uma ou outra pergunta apareceu, o que nos angustiou bastante. Encerrada a aula, refletimos e nos questionamos sobre quais seriam os motivos do silêncio dos alunos; embora houvesse entusiasmo, não foi como esperávamos. Ansiávamos por sugestões e até resistência ao proposto, mas o que ressaltou aos nossos olhos foi a conformidade dos alunos. Por que os alunos não participaram? Por que não contribuíram? Será que a forma de apresentar o projeto foi autoritária? Ou foi o fato de não me reconhecerem como professora?

Confesso que, ao fazermos estes questionamentos, não percebemos o discurso pedagógico em funcionamento, compreensão essa que veio com o tempo: com as leituras, com as reflexões e várias tentativas de mudar a prática de ensino de língua. E naquele momento da apresentação do projeto de intervenção, o discurso pedagógico se evidenciava na fala e na postura da professora, como detentora do saber. Embora tivesse como objetivo dar voz aos alunos, a empolgação de estar propondo um trabalho com uma nova concepção de leitura e de trabalhar com uma materialidade tão familiar a eles, o entusiasmo falou mais alto. Em contrapartida, o silêncio e as poucas manifestações dos alunos produziram o efeito de que eles pensavam “estamos aqui para fazer” ou “podemos falar alguma coisa?”. Não se sentiam autorizados a “contribuir”, uma vez que não era comum os alunos opinarem no planejamento do professor. Era o funcionamento do imaginário de que somente o professor sabe e que cabe ao aluno aprender. Sobre essa questão, Orlandi (1987, p. 21), ao falar do Discurso Pedagógico, ressalta que “pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber sequeivalem, isto é, diz que z = sabe z. E a voz do saber fala no professor”.

Precisamos mencionar que o primeiro contato que tivemos com a Análise do Discurso foi durante o período de disciplinas do curso e que gerou certo estranhamento, um receio, eu diria um choque, entre o que praticamos e o que essa teoria começava a desvendar. Passado esse momento, o encantamento e a busca pelo novo nos contagiaram, mas, na prática, a mudança que propomos depende primeiramente da transformação em nós, professores. E ela não vem facilmente e nem de repente, mas exige um esforço de compreensão das leituras, das análises, de ser teoricamente *afetado*. A construção de um instrumento teórico-analítico parte de um movimento de ir e vir entre a teoria, a prática e a reflexão sobre a prática. É esse ir-e-vir constante que provoca o deslocamento e produz a mudança. O retorno à teoria nos leva a refletir sobre a nossa prática, o *como* é constitutivo desse processo. Porque não controlamos a língua, ela nos escapa, ela é ambígua, opaca e, por vezes, somos flagrados no círculo do efeito de evidência, somos pegos agindo na transparência. E somente o retorno constante à teoria nos tira desse lugar.

Após a apresentação do projeto, tínhamos planejado o levantamento do número de alunos que possuíam conta no *Facebook*. Antes de iniciar essa atividade, propusemos que a formação dos grupos de trabalho teria como critério reunir os mais experientes com *Facebook* aos que não tinham tanta ou nenhuma experiência; os que já estavam habituados a navegar nas Redes iriam orientar os colegas. E acrescentei que eu também aprenderia com eles, pois a minha experiência com o *Facebook* era mínima. Naquele momento, ao verbalizar minhas limitações sobre o objeto, me assustei! Eu era uma iniciante nas redes, enquanto meus alunos, exímios navegadores. Minha compreensão e a forma de me relacionar com a rede era bem diferente da relação que os alunos tinham. Confesso que fiquei entre desistir ou conhecer melhor a Rede Social *Facebook*.

Voltando ao levantamento do número de alunos que possuí conta no *Facebook*, dividimos a turma em duplas, para que pudessem ajudar na abertura de conta de quem ainda não tinha. Um aluno se recusou a abrir a conta; no momento não falamos nada, mas interpretamos a recusa como um gesto de resistência à participação no projeto, o que nos causou estranhamento: como um adolescente desta geração não queria abrir uma conta no Face? Depois, ao conversarmos com ele, em particular, descobrimos que a mãe o proibira de ter conta no *Facebook*. Fomos à secretaria da escola e ligamos para a mãe para pedir a autorização. Por telefone mesmo fizemos uma explanação do projeto e explicamos que, para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, naquele semestre, era necessário que seu filho tivesse uma conta na Rede Social *Facebook*. Ao nos explicar o motivo da proibição, a mãe disse que trabalhava fora e não tinha como monitorar o acesso do filho, o medo era que

ele se envolvesse com “coisas ruins”. Em sua resposta, foi possível observar que a mãe, inscrita na formação discursiva de que a Internet, mais especificamente as Redes Sociais, apresentam perigo às crianças e adolescentes. Também afetada pelo discurso religioso do bem e do mal, tomou a precaução a que tinha acesso: a proibição. E justificou sua atitude com o fato de não dispor de tempo para acompanhar o filho nessas atividades. Entretanto, compreendendo que a abertura do perfil era necessária para as aulas de Português, ela autorizou a criação do perfil do filho no *Facebook*. Retornamos ao Laboratório de Informática e com a orientação de um colega o aluno abriu sua conta.

A realização da atividade de abrir conta no perfil do *Facebook* demandou mais tempo do que havíamos previsto. Para criar uma conta, utiliza-se o número de celular ou um *e-mail*, como podemos ver na orientação da Central de ajuda do *Facebook*: “Para criar uma conta no *Facebook*: Acesse www.facebook.com/r.php. Insira seu nome, email ou número de celular, senha, data de nascimento e gênero. Clique em [Cadastrar-se](#). Para terminar de criar sua conta, você precisará [confirmar seu email ou número de celular](#).” (FACEBOOK, 2018, grifo do autor).

Ao propor essa atividade, não sabíamos que a maioria dos alunos tivesse realizado esse procedimento, utilizando o número de celular, e muito menos que o celular usado era de algum familiar ou de um colega. Embora tivessem conta, não se lembravam da senha e/ou *e-mail* cadastrado, ou estavam sem o celular que haviam utilizado para fazer o cadastro, impossibilitados de solicitar uma nova senha. A opção foi tentar lembrar a senha ou fazer alguma alteração no cadastro para que pudessem acessar o perfil. Porém, para fazer essa alteração, era necessário utilizar vários celulares, pois havia um limite de quantidade de abertura de contas para cada número de telefone. Então resolvemos o impasse, utilizando os celulares da equipe da secretaria, da diretora e de alguns professores.

Convém registrar que, ao planejar essa atividade, tínhamos o imaginário de que *todos* os alunos teriam conta no *Facebook*. No entanto, ao constatar que estávamos agindo na completude da língua, tivemos que reorganizar o planejamento e incluir como atividade a reabertura e a atualização das contas já existentes.

Como as duas aulas foram utilizadas para que os alunos criassem ou recuperassem seus perfis no Facebook, deixamos para iniciar a próxima atividade no dia seguinte. Ao contar com a ajuda dos alunos, que se autodenominavam *faceiros* – usuários assíduos do Facebook na abertura das contas-, resolvemos dar continuidade a essa ação, convidando-os para retornarem no período da tarde e planejarmos em conjunto a próxima atividade. Embora alguns autores utilizem o termo *facebookianos* para se referir a esses usuários, a

nomeação *faceiros* escolhida pelos alunos permaneceu ao longo de todo o projeto.

Em resposta ao nosso convite para o planejamento conjunto vieram cinco alunos. Propusemos que eles explicassem para a turma a funcionalidade do *Facebook*, que apresentassem seus perfis e que compartilhassem com os demais colegas, que haviam recém-criada uma conta. Três deles concordaram prontamente, porém duas alunas disseram ter vergonha de ir à frente da sala e mostrar seus perfis. Este argumento nos chamou a atenção. Aproveitamos e questionamos sobre os sentidos de *público* e *privado* no *Facebook*. Um dos alunos respondeu:

- “*Privado* é só meu e compartilho com quem quiser; *público* é de todos”.

Continuamos a perguntar: quem seria “*todos*”? Uma aluna respondeu “*todos* os meus amigos do *Facebook*”. Então dissemos que não estávamos entendendo, pois a maioria dos colegas de sala eram seus amigos no Face; qualquer um deles poderia ter acesso aos perfis de seus amigos, então por que a recusa em explicar sobre o *Facebook* para os colegas, a partir do seu perfil?

Uma delas nos disse: Prof.! Eles podem até acessar meu perfil e ver as minhas postagens, mas é diferente, porque eu *não tô lá!*”. E acrescentou: - “agora... eu mostrar meu perfil para eles me dá vergonha”.

Nesse sentido, Sibila (2008, p. 35. *apud* PEREIRA, 2017a, p. 95) explica que a projeção da imagem no *Facebook* – ou escritas de si - produz uma espécie de espelho onde o sujeito passa a trabalhar o jogo do real e do imaginário, promovendo uma espécie de síntese identitária. Ou seja, *as escrituras de si* “[...] constituem objetos privilegiados quando se trata de compreender a constituição do sujeito na linguagem (ou nas linguagens) e a estruturação da própria vida como um relato – seja escrito, audiovisual ou multimídia”. (SIBILIA, 2008, p. 35 *apud* PEREIRA, 2017a, p.95).

As postagens na linha do tempo funcionam como esse espelho, onde o sujeito passa a trabalhar o jogo do real e do imaginário, admitindo essa flexibilidade do ‘ser’ e do ‘querer ser’. Essa reflexão nos levou a compreender o não dito na recusa da aluna, pois ao apresentar, presencialmente, aos colegas, o seu próprio perfil no *Facebook*, estaria colocando em evidência o confronto do jogo entre o “real” e o “imaginário” produzido pelo “show do eu” na/nessa rede.

Vemos aqui diferentes modos pelos quais os alunos se relacionaram com as postagens realizadas no *Facebook*. Sarian e Martins e Silva (2019), ao buscarem compreender o funcionamento das tecnologias da informação e da comunicação – TICs na escola, mais especificamente, da rede social *Facebook*, mostram os diferentes efeitos de sentido no modo

de professores e alunos significarem a “materialidade da escrita no espaço digital” (DIAS, 2018, p.167). Em outras palavras, as autoras apontam diferentes formas de relacionamento desses sujeitos da escolarização com esta rede social, dentro e fora da escola, “efeito de distintos processos de individualização dos sujeitos pelo digital”. (SARIAN, MARTINS E SILVA, 2019, p.335).

Podemos observar essas relações no diálogo entre a professora e as alunas, em que diferentes imaginários estão em funcionamento. No imaginário da professora, não havia diferença entre acessar o perfil das alunas em sala de aula e apresentar esse perfil aos colegas, uma vez que o acesso ao perfil poderia ser feito por qualquer amigo das estudantes no *Facebook*, visto que seus colegas de sala de aula eram seus amigos do Face. Já no imaginário das alunas, apresentar o perfil em sala de aula aos colegas produziu outros efeitos, o conflito entre o “real” e o “imaginário” produzido nessa rede.

Tal situação nos levou a pensar nas palavras de Dias (2018) sobre a forma de subjetivação do digital que tange à postagem:

O que é a postagem? Se teclar parece ficar entre a oralidade e a escrita, o postar estaria entre a escrita e o meio. O postar inclui o percurso, o envio, a espera, a chegada, a saber, o meio, é uma forma de escritura que implica o compartilhamento, a viralização, mas também o textão ou as hashtags ou as imagens, os memes, os vídeos, etc. O teclar é *com alguém*, o postar é *para alguém*. (DIAS, 2018, p. 158, grifo da autora).

Postar projeta a interlocução com o outro: “o postar é para alguém”, como afirma a autora. No imaginário da professora, o postar tinha um propósito dar visibilidade às postagens, seja na rede ou em sala de aula.

O desenvolvimento do planejamento para a aula do próximo dia não ocorreu conforme tínhamos esperado, ficamos muito tempo envolvidos com uma das alunas que não tinha conta no *Facebook*, a Internet estava oscilando muito, o *site* não carregava, tivemos um problema técnico com o aparelho de projeção e uma aula se foi!

Fizemos uma roda de conversa para falarmos do funcionamento do *Facebook*. Dos três alunos que participaram da aula na tarde anterior, dois conduziram a apresentação à frente da turma e duas ou três alunas contribuíram do lugar onde estavam. O ambiente em sala de aula não estava favorável, alunos dispersos, pouco envolvimento, o que incidiu diretamente no desenvolvimento da proposta. Não sabemos quais foram os fatores que interferiram, se foi o tempo gasto para fazer funcionar o projetor e abrir as contas, se foi a condução da apresentação pelos dois alunos ou se foi o conjunto desses e outros fatores. Enfim, foi necessário refletir e replanejar para atingir nossos objetivos.

Pensar sobre as possíveis causas e reelaborar a proposta nos levaram a perceber que embora a abordagem tenha sido feita pelos alunos, a forma não se diferenciou da postura do professor; eles falaram do lugar de alguém que “sabe”, “repassando a quem não sabe”. A reprodução da mesma forma de abordagem nos remete ao funcionamento das relações de forças - o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.

[...] Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações de poder hierarquizadas, são relações de forças sustentadas no poder de diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que do aluno. (ORLANDI, 2005, p. 39-40).

Podemos dizer que o aluno, ao enunciar da posição sujeito professor, não produziu os efeitos de sentido que esperávamos, o que implicou no desenvolvimento da atividade. Em nosso imaginário, os alunos estavam falando para seus pares, o que facilitaria a compreensão. “Esquecemos” que não são os sujeitos empíricos e que suas imagens resultam em projeções. Novamente, o *como* foi um ponto importantíssimo a ser pensado, era necessário olhar para teoria, retornar às leituras para que pudéssemos ressignificar o caminho a seguir.

Antes do Profletras, pensávamos que para desenvolver o projeto bastava filiar-se à teoria e colocar em prática o seu “método”, pois, desde a formação inicial e durante a formação continuada realizada na escola, temos estudado diversos teóricos, tentando aproximar teoria e prática. Aprendemos a “absorver” o máximo das teorias, para “aplicá-las”, com o objetivo de promover mudanças “metodológicas”, que garantiam a aprendizagem dos alunos.

As aulas do Mestrado nos fizeram compreender que teoria não se “aplica”, que o sujeito se filia, portanto, não acontece instantaneamente, trata-se de processo.

Assim como, para o aluno, o conhecimento não vem pronto, mas é, ao contrário, um processo (da elaboração do qual ele faz parte fundamental), também para os que produzem conhecimento, programas e métodos de ensino, existe um processo e uma divisão de trabalho. Nesta divisão de trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial: propiciar, pela ação pedagógica, **a sua própria transformação** e do aprendiz, assim como a forma de conhecimento que tem acesso. (ORLANDI, 2012a, p. 110, grifo nosso).

Não se tratava apenas de uma mudança nas práticas de ensino, como ingenuamente pensávamos, mas de um deslocamento nessas práticas, um novo olhar para a forma de acesso ao conhecimento. E foi a partir das leituras que novos sentidos foram se produzindo em nós, a

respeito do que poderíamos fazer em sala de aula, mas, sobretudo, a reflexão do que fizéramos até então.

Nessa perspectiva, tanto o conhecimento como o acesso a ele passaram a significar de forma diferente, produzindo um deslocamento na nossa postura de professora e nas atividades propostas. Embora saibamos que esse deslocamento, ao longo do percurso, não foi linear, mas um trajeto com idas e vindas, reflexões, replanejamentos, à medida que projeto sujeitos e sentidos se constituíam.

3.2 Os sentidos de postar na construção do arquivo

Na segunda fase do projeto, tínhamos como objetivo a construção de um arquivo de leitura de *posts*. Para ter acesso ao *Facebook*, optamos por utilizar os 21 (vinte e um) computadores e toda a estrutura do Laboratório de Informática da Escola, sendo 18 CPU e 21 monitores; o sinal de internet OI/MEC – Governo Federal, algumas cadeiras almofadadas, 02 aparelhos de ar condicionado, 01 Switch e um Firewall, 22 mesas para computador, 12 estabilizadores, 21 mouses, 21 teclados, 01 Datashow e 01 armário de aço com duas portas. Convém ressaltar que dos 21 computadores do Laboratório de Informática, apenas 12 estavam funcionando. Como nossa proposta era formar duplas ou trios, a quantidade de máquinas em funcionamento seria suficiente, se algumas não tivessem sido danificadas, o que nos convocou a buscar outros recursos durante a intervenção. Mas o nosso maior desafio era a qualidade da Internet, que fazia com que o sinal oscilasse constantemente.

Outra forma de acesso ao *Facebook* era pelos celulares dos alunos, mas nem todos possuíam. Para minimizar a situação do acesso à rede, formamos duplas que usariam apenas o computador do laboratório para realizar as atividades. Pedimos à coordenação e reservamos o uso de um notebook da escola, que seria utilizado por outra dupla. Disponibilizamos um notebook de uso particular para uma terceira dupla. E dois alunos que tinham dados móveis no celular utilizavam seus aparelhos e formavam mais duas duplas. Às vezes, devido à oscilação da Internet, era necessário revezar as estações de trabalho, fazendo rodízio entre as duplas para otimizar o acesso.

Iniciamos com uma atividade de visitação ao *feed* de notícias do *Facebook*. Em duplas e trios, os alunos acessavam seu próprio *feed* ou a linha do tempo dos seus amigos; selecionavam alguns *posts*, nomeavam e faziam um print para socializar com os demais colegas da turma.

Projetamos os *posts* selecionados pelas duplas, que iam apresentando e falando sobre a

nomeação por eles escolhida, o que provocou a participação efetiva da turma. A realização desta atividade foi interessante, pois cada aluno trouxe vários *posts*, heterogêneos quanto a sua textualização ou ao seu funcionamento. Ora eram nomeados pelas observações das regularidades, por exemplo, *Post Vídeo* - tinham em sua composição o verbal, o não-verbal e o som; *Post texto* – somente o verbal; *Post texto e imagem* – o verbal e o não-verbal, ora pelo seu funcionamento - *Post Comentário*, *Post Memes*, *Post Pegadinha*. Percebemos que quando reconheciam o tipo do *post*, era mais fácil nomear, mas quando não se encaixava nos tipos socialmente conhecidos por eles, cada um nomeava de acordo com uma das regularidades que mais se familiarizava. Ou buscavam na professora a resposta “correta”. Cada apresentação teve os dados registrados no caderno por uma aluna, para que ao final pudéssemos ter um panorama dos tipos de *posts* encontrados e as nomeações atribuídas pelos alunos.

Essa atividade superou nossas expectativas quanto à desestabilização do discurso pedagógico. Ainda que os alunos se sentissem inseguros, com receio de que sua nomeação ao tipo social encontrado ou identificação das regularidades da textualidade não estivessem “certas”, a partir das duas primeiras apresentações, houve uma predominância do discurso polêmico. Os colegas foram fazendo interferências, ora discordavam, ora concordavam com o que estava sendo apresentado, estabelecendo uma disputa entre os interlocutores. Na mesma medida, ao dar condições para que estes alunos produzissem seus gestos de interpretação, estávamos experimentando o discurso lúdico, no qual os interlocutores estão expostos ao referente, não há regulação de sentidos, o que favorece a circulação de diferentes sentidos. (ORLANDI, 1987).

Com o objetivo de dar condições para que os alunos percebessem o funcionamento da língua, trabalhar a polissemia, pensar nas diferenças e nos deslizamentos de sentidos, passamos para próxima atividade: estudo do verbete *Post*.

Pedimos aos alunos que escrevessem no caderno o que sabiam sobre a palavra *Post*. Depois, que a procurassem nos dicionários que fazem parte do acervo da biblioteca da escola e registrassem os sentidos relacionados ao nosso recorte.

Fizemos uma roda de conversa e questionamos os alunos sobre o dicionário, perguntando-lhes em quais situações costumam usá-lo. A maioria respondeu que era para saber o significado das palavras. Alguns responderam que, às vezes, procuram para saber a separação de sílabas. Naquele momento, abriu-se um campo fecundo para o estudo sobre a estabilização dos sentidos e o funcionamento do dicionário.

Um dos alunos mencionou: “Prof. ele é o pai dos burros”. Essa resposta nos instigou e um leque de questões nos vieram à mente sobre a origem desta nomeação, os efeitos de

sentidos produzidos nos alunos ao escutar ou usar esta expressão, mas a insegurança de trilhar um caminho que não saberíamos onde chegar e o receio de sair do propósito da atividade “principal” nos limitou a fazer apenas alguns questionamentos.

Perguntamos para eles se já tinham ouvido a expressão “pai dos burros”. O mesmo aluno que havia mencionado disse que falava assim porque quem não sabe é chamado de burro e o dicionário dá as respostas certas. Alguns alunos concordaram e outros disseram que nunca tinham ouvido essa expressão. Os gestos de interpretação dos alunos sobre a expressão se filiavam aos sentidos que circulam de forma cristalizada na escola e na sociedade sobre quem não sabe a resposta “certa” ser considerado burro e o dicionário vem para ensinar a eles. É muito comum ouvir nas instituições de ensino o seguinte enunciado: “Ele é burro, prof., não sabe de nada”.

Frente àquela situação, pensamos rapidamente numa estratégia para desestabilizar esse sentido. Queríamos dar condições para que os alunos percebessem que os sentidos não são absolutos, que sempre podem ser outros (ORLANDI, 2007). Fizemos uma pesquisa rápida sobre essa expressão no Google e, para nossa surpresa, o buscador trouxe como primeira opção a capa de um dicionário chamado “O Pai dos Burros”, de Humberto Werneck. Quando mostramos aos alunos foi um burburinho só: “- viu professora, tem até dicionário com esse nome”. Clicamos no link da Livraria Cultura² e novamente fomos surpreendidos com o que encontramos na sinopse.

O pai dos burros é o resultado de uma obsessão de mais de três décadas - desde os anos 1970, o jornalista e escritor Humberto Werneck coleciona expressões que, de tanto ser repetidas, tornaram-se lugares-comuns ou frases feitas. O uso indiscriminado tornou-as gastas, carentes de significado. (PAI DOS BURROS, 2018).

Esta sinopse confirma o que Orlandi (2007, p. 66) nos ensina sobre o processo ideológico: “A ideologia representa a saturação, o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’.” O inesperado se abriu para trabalharmos o funcionamento da língua, na sua opacidade e exterioridade, o que nos fez querer buscar outros exemplos de palavras ou expressões com sentidos estabilizados. Mas, naquele momento, o receio de tomar a palavra e transmitir aquilo que acreditávamos que sabíamos nos fez refletir e proporcionar oportunidades para que os alunos produzissem outros sentidos que significassem para eles, e não apenas significassem para a professora. Mas novamente, por não estarmos seguras do “como” e com medo de “cair” nas práticas

² Disponível em: <https://www3.livrariacultura.com.br/pai-dos-burros-o-dicionario-de-lugares-comuns-e-2843937/p>. Acesso em: 06 jun. 2018.

autoritárias de ensino, optamos por dar continuidade às curiosidades que surgiram com descobertas que já havíamos feito.

Acessamos alguns links que traziam como título a origem da expressão Pai dos Burros e novamente fomos surpreendidos; transcrevemos aqui uma das respostas do *site Scrittaonline*.³

Os dicionários são popularmente chamados de “pai dos burros”. Essa expressão foi inspirada na profissão do pai de **Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**, autor do famoso *Dicionário Aurélio*. O pai de **Aurélio** fabricava carroças muito aconchegantes, tanto para os passageiros que nelas iam sentados quanto para os próprios burros que puxavam. Os passageiros, muitas vezes, diziam que não tinham nem palavras para elogiar o trabalho do pai dele. Assim, **Aurélio** fez um pequeno sumário de termos utilizados para os elogios. E este foi então seu primeiro dicionário. Nele, os usuários poderiam encontrar as palavras adequadas para elogiar o trabalho de seu pai. (PAI DOS BURROS, 2015, grifos do autor).

Diferente do nosso imaginário, nenhum dos links acessados trouxe o sentido que havíamos atribuído à expressão, o que nos fez questionar e lembrar as palavras de Orlandi (2006a, p.3): “Quantas vezes nos surpreendemos ao ver que soa em uma palavra um sentido que a gente mesmo ainda não tinha percebido. Nem poderia. Esta é uma questão da historicidade do sentido e da identidade do sujeito”.

Pedimos que os alunos perguntassem a alguns professores da escola sobre a utilização da expressão “Pai dos burros”. A maioria respondeu que é comum o uso dessa expressão na escola, confirmando que é usada pelos alunos para nomear “aquele que não sabe”; quem não sabe recorre ao “pai dos burros”. Transcrevemos aqui duas respostas:

Prof.1: Sempre falo com os alunos dizendo que pesquisar no dicionário não significa que são burros, mas pelo contrário, quem consultar o dicionário é porque quer ampliar seu vocabulário, conhecer as palavras novas e são pessoas inteligentes sim, estão em busca de conhecimento.

Prof. 2: Pai dos burros porque todas as dúvidas eram tiradas buscando o significado no dicionário, uma vez que não tinha Google em nossa época né (risos). Serviam de referência para dá significado e entendimento as palavras mais difíceis ou nunca ouvidas. Servia também como corretor ortográfico. Tipo única ferramenta de buscas além do livro didático. Alta tecnologia (risos). Sou dessa época.

Na resposta da segunda professora, percebemos que não houve deslocamento dos sentidos produzidos pela expressão e nem da funcionalidade do dicionário, comparando com as respostas dos alunos. Quanto a essa questão Pereira *et al.* (2008, p.430) explicam:

³ Disponível em: <https://www.scrittaonline.com.br/curiosidades/qual-origem-da-expressao-pai-dos-burros>. Acesso em: 06 jun. 2018.

Desde os primeiros contatos com o dicionário, as crianças vão tomando conhecimento de tal expressão, o que gera certo ressentimento em utilizá-lo, levando-as muitas vezes a permanecer com a dúvida no lugar de consultá-lo, isso gera também preconceitos em relação a quem o usa: quem consulta o dicionário deixa de ser uma pessoa interessada em saber mais para ser ‘burro’, pouco inteligente.

Para aprofundar um pouco mais essa questão, aproveitamos a resposta da primeira professora ao citar o Google, o que nos levou a outra pergunta “E o Google, como é chamado?”. Pedimos aos alunos que retornassem às salas onde os outros professores estavam para fazerem esse segundo questionamento. Selecionamos duas respostas:

Prof. 1: Já falam que o Google é um professor e tanto, e que podem pesquisar, estudar qualquer assunto. Ao invés de pai dos burros, escutamos doutor Google.

Prof. 2: É a biblioteca virtual mais acessada né. Referência master para todas as dúvidas. Mais tem que filtrar alguma coisa né. Nem tudo pode está certo. Variadas informações que nem sempre podem ser verídicas. Tem que ter olhar crítico sobre o que se procura e encontra.

As demais respostas confirmavam este deslizamento de sentido de fonte de busca - do dicionário para o Google, Pai dos burros → doutor Google, filiando ao discurso da Internet como inovação tecnológica que tem respostas para tudo. A memória discursiva convoca os sentidos de doutor que circulam na sociedade. Segundo os dicionários Aurélio, Houaiss e Behcara, doutor apresenta as seguintes definições:

Doutor sm. **1.** Aquele que se formou numa universidade e recebeu a mais alta graduação desta após ter defendido tese. **2.** Aquele que se diplomou numa universidade. **3.** Pop. Médico (2). (FERREIRA, 2008, p. 329, grifo do autor).

Doutor sm. **1.** Tratamento dado esp. a médicos e advogados **2.** *fig. infirm.* quem é experiente ou perito em algo - *aprendiz adj. s. m.* **3.** que (m) fez curso de doutorado [ETIM: lat *doctor, ōris* ‘mestre, preceptor, o que ensina’] (HOUAISS, 2011, p. 318, grifo do autor).

Doutor (dou. *tor*) [ô] sm. **1.** Médico. **2.** Quem defendeu tese de doutorado em universidade. **3.** Pessoas com vasto conhecimento e experiência. [Do lat. *doctor, oris.*] (BECHARA, 2011, p. 539, grifo do autor).

De acordo com Bonamigo (1999), o termo doutor tem origem latina *doctor*, que significa mestre ou professor, pertencente à família do verbo *docere*, cuja tradução é ensinar. O sentido etimológico da palavra doutor é aquele que ensina. No entanto, o uso e o tempo acrescentaram outros significados para doutor que se somaram àquele que o originara. O autor ainda explica que as atividades realizadas pelos médicos como prevenção, diagnóstico e tratamento de doenças contribuíram para que este profissional fosse visto como alguém que

explica e, conseqüentemente, ensina, ou seja, com um doutor. Assim, o médico passou a ser chamado de doutor. Analogicamente, temos os juizes, os promotores, os delegados e os advogados denominados doutores. Na cultura brasileira, esse título também é atribuído às pessoas muito sábias ou importantes, mesmo não portadoras de diploma universitário ou doutorado, ou seja, também são consideradas doutores perante a população. Esse termo atribuído ao Google convoca toda essa memória que atravessa os sentidos de doutor, não só da origem da palavra, mas o uso recorrente no Brasil de chamar de doutor qualquer pessoa que tenha uma posição de poder, ou recursos financeiros e bens patrimoniais, ou pessoas que tenham uma sabedoria notável.

Retomando a pesquisa da palavra *Post*, constatamos que não havia este vocábulo no dicionário e nos perguntamos quais seriam os motivos. Alguns alunos disseram que era uma palavra da rede, outros disseram que era uma abreviação de *postagem*. Buscaram pela palavra *postagem*, mas também não a encontraram, foram, então, para *postar*.

Três definições foram encontradas e transcritas para a lousa e o caderno, juntamente com os exemplos. Pedimos que destacassem a que se referia ao nosso objeto de estudo. No Dicionário Didático de Língua Portuguesa: ensino fundamental 1 (2011, p. 660), foram encontradas as seguintes definições:

Postar <pos.tar>v.t.d. 1 Enviar por meio de serviço de correio (uma correspondência). v.t.d./ v.t.d.i. 2. **Divulgar por meio da internet ou colocar (um texto ou uma imagem) [em meio eletrônico]: *Postou as fotos do aniversário no blogue.*** v.t.d./v.pnrl. 3. Acomodar (-se) ou colocar (-se) em uma determinada posição: *Postou-se na frente de todos esperando o chamado.* (Grifo nosso).

No Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa (2011, p. 1001), foram encontradas as definições:

Postar (pos.tar) v. 1 Colocar alguém num lugar ou posto; *Postou um guarda em cada porta do teatro.* 2. Colocar-se num ponto: *Postei-me debaixo de sua janela e esperei por você.* Postar² (pos.tar) v. 1 Enviar carta pelo correio: *Ontem postei uma carta para meus parentes da Itália.*

No Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa (2011, p. 695), as definições:

Postar² (pos.tar) vtd.Bras. Enviar(cartas, cartões etc.) pelo correio. [1 **postar**] [F.: 'posta correio' + -ar². Hom./Par.: *posta* (s) (fl.), *posta(s)* (sf.[pl.]); *poste* (s) (fl.), *poste(s)* (sf.[pl.]); *posto* (s) (fl.), *posto* [ô](sm., part. de pôr).]

Alguns alunos perguntaram sobre as abreviaturas no início das definições dos verbetes, como *s.m.*, *s.f.*, *v.*, *adj.*, *etc.* Explicamos que se tratava da classe gramatical à qual aquela palavra pertencia e algumas informações específicas como gênero, regência verbal etc.

Em seguida, passamos a comparar o que os dicionários traziam com o que eles haviam registrado no caderno. Depois fomos para o Laboratório de Informática para que eles pudessem pesquisar a palavra *post* na web e em dicionários informais, registrando as informações no caderno. Tornamos um hábito o registro no caderno de todas as atividades realizadas, mesmo as que eram em Roda de Conversa com questionamentos orais. Essa prática foi necessária, pois além de utilizamos diferentes espaços para realização das etapas do projeto, os registros são necessários para uma possível retomada ou consulta futura.

Quando eles fizeram a pesquisa na web, o buscador do Google trouxe a seguinte definição para *postagem*: “*postagem substantivo feminino. BRASILEIRISMO. BRASIL. ato ou efeito de postar*”

Chamamos a atenção para o termo *brasileirismo*; ninguém respondeu. Neste momento ficamos tentadas a explicar para os alunos sobre o termo, mas demos continuidade à pesquisa, acessamos o link “Postagem ou post - Dúvidas de Português no Dicio” e encontramos esta definição:

Postagem ou post- As palavras **postagem** e **post** são usadas para indicar uma publicação numa página da Internet, como um comentário numa rede social, à partilha de uma foto num grupo, uma opinião escrita num blog, entre outros. As duas palavras estão dicionarizadas e são consideradas corretas. *Posté* é uma palavra estrangeira, sendo a forma original da palavra em inglês. É um substantivo masculino. *Postagem* é a forma aportuguesada da palavra. É um substantivo feminino. (POSTAGEM, 2018, grifo da autora).

Neste momento um aluno perguntou: “Prof. o que é uma palavra aportuguesada?”. Citamos várias palavras que foram aportuguesadas para que eles compreendessem o que seria aportuguesar. Já nas primeiras palavras um aluno falou: “Uai, é trazer a palavra estrangeira para o português”. Escrevemos no quadro exemplos de palavras que foram aportuguesadas para que pudessem ver as modificações que elas sofreram.

Tabela 6- Modificações das palavras

Forma original	Forma aportuguesada
<i>Basketball</i>	Basquetebol
<i>Bikini</i>	Biquini
<i>Chic</i>	Chique
<i>Stress</i>	Estresse

<i>Football</i>	Futebol
<i>Handbol</i>	Handebol
<i>Picnic</i>	Piquenique
<i>Sandwich</i>	Sanduiche
<i>Soutien</i>	Sutiã
<i>Volleyball</i>	Voleibol

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse ínterim, uma das alunas disse: “olha professora, no inglês escreve bikini com ‘k’, no brasileiro com ‘q’, muda a forma de escrever no Brasil, mas significa a mesma coisa”. Então outros alunos foram percebendo as alterações ocorridas nas palavras e foram também se manifestando. Naquele momento, pudemos perceber a diferença entre transmitir o conhecimento e dar condições para que os alunos tenham acesso ao conhecimento. (ORLANDI, 2012a).

Retomando a pesquisa, acessamos o link “Significado de Postagem (O que é, Conceito e Definição) e encontramos a seguinte definição:

Postagem é o **ato de postar, de enviar ou colocar algo no correio para que seja expedido** para determinado destino. No âmbito dos meios de comunicação online, o termo postagem é utilizado como **sinônimo de publicação**, ou seja, quando algum conteúdo é compartilhado nas redes sociais ou em outra plataforma digital com acesso à internet, por exemplo. (POSTAGEM, 2016, grifo do autor).

Para finalizar, registramos as definições encontradas nos dicionários informais: Dicionário informal:

“Postar – publicar ou compartilhar uma mensagem em algum fórum ou rede social na internet”. (POSTAR, 2018a).

E no Dicionário Priberam dois sentidos foram apresentados -postar (como postura) e postar (como publicação e envio) - porém, foram selecionados pelos alunos apenas os sentidos que referiam à publicação e envio:

“**Pos·tar** - Conjugar (francês *pôster*) *verbo transitivo*. 1. **Publicar numa página da Internet** (ex.: *postar um comentário*). 2. [Brasil]. **Pôr no correio** (ex.: *postar a*

correspondência). 3. [Brasil] Enviar pelo correio”. (POSTAR, 2018b). (Grifo do autor e grifo nosso).

Ao término das pesquisas pedimos que respondessem no caderno as seguintes questões: O que é Post? De onde vem esta palavra? Como devemos pesquisar esta palavra no Dicionário de Língua Portuguesa Brasileira? Como devemos pesquisar esta palavra no Dicionário on-line?

Na realização desta atividade escrita, percebemos a preocupação dos alunos em responder apenas para concluir a atividade. Chamaram-nos a atenção as seguintes perguntas: “Tá certo, prof.?” , “É assim mesmo?” , “Minha resposta tem sentido?”. Mais uma vez a busca pela resposta “certa”, pela chancela da professora, fruto de práticas de ensino que se pautam no sentido unívoco e literal, que não permitem que os alunos se inscrevam em formações discursivas que lhes são próprias. Assolini (2008, p. 130-131), ao falar da censura imposta aos alunos em suas tentativas de irem além daquilo que é preconizado, explica:

o aluno não pode e não consegue, na maioria das vezes, inscrever-se num espaço interpretativo que lhe permitiria construir sentido, a partir das formações discursivas com as quais ele se inscreve. Como esse sujeito é obrigado a entrar em formações discursivas que se movimentam em outros lugares – os da autoridade do ensino –, ele se vê em uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que lhe cobram que interprete e escreva sobre um determinado assunto, o sujeito é obrigado a inscrever-se em formações discursivas que não lhes são próprias, mas forçadas, às quais ele não se filia.

Muitos alunos perguntavam ao colega a resposta, queriam copiar, como se a interpretação estivesse no texto. Uns levaram os cadernos para os colegas apontarem no texto a resposta. Por fim, alguns alunos se reuniram em grupos de dois ou três para tentar discutir e responder.

Todo esse processo nos fez refletir sobre quais as condições de produções são oferecidas aos alunos para que respondessem estes questionamentos. Qual foi o objetivo proposto no planejamento dessas atividades? As questões tinham foco discursivo ou de conteúdo?

Retornamos ao planejamento (em anexo) - Objetivo Geral: Dar condições para que os alunos percebam o funcionamento da língua, trabalhar a polissemia, pensar nas diferenças de funcionamento e nos deslizamentos de sentidos; - Objetivos Específicos: estudar o verbete *post*; constituir um arquivo de leitura; tirar da transparência. E refletimos sobre a nossa prática: a forma como conduzimos foi discursiva no estudo do verbete? Quanto à constituição do arquivo, de que forma o fizemos?

Ao fazermos essa reflexão, percebemos que embora o percurso tenha dado condições para que os alunos percebessem o funcionamento da língua, como forma de se trabalhar a polissemia e os deslizamentos de sentido, as perguntas que havíamos elaborado como atividade de fecho da etapa tinha uma abordagem conteudista, o que nos deixou muito frustrada. Um sentimento que nos incomodou, mas também nos levou a dar continuidade à etapa, replanejar, a fim de proporcionar um novo fecho.

Com o objetivo de retomar o estudo do verbete *post*, escrevemos em uma cartolina todos os sentidos anotados pelos alunos durante a pesquisa e colamos na lousa. Percebemos que a palavra de origem estrangeira, ao ser aportuguesada, era atravessada pela memória da postagem, do envio da carta, como podemos observar na definição do link “Postagem ou post - Dúvidas de Português no Dicio”, escolhida e registrada pelos alunos:

Postagem ou post- As palavras **postagem** e **post** são usadas para indicar uma publicação numa página da Internet, como um comentário numa rede social, a partilha de uma foto num grupo, uma opinião escrita num blog, entre outros. As duas palavras estão dicionarizadas e são consideradas corretas. *Post* é uma palavra estrangeira, sendo a forma original da palavra em inglês. É um substantivo masculino. *Postagem* é a forma aportuguesada da palavra. É um substantivo feminino. (POSTAGEM, 2018)

Se acrescentamos a esses sentidos a definição encontrada no link “Significado de Postagem (O que é, Conceito e Definição),

Postagem é o **ato de postar, de enviar ou colocar algo no correio para que seja expedido** para determinado destino. No âmbito dos meios de comunicação online, o termo postagem é utilizado como **sinônimo de publicação**, ou seja, quando algum conteúdo é compartilhado nas redes sociais ou em outra plataforma digital com acesso à internet, por exemplo. (POSTAGEM, 2016, grifo do autor).

Podemos observar um deslizamento de sentido postagem/envio > postagem/publicação, um efeito metafórico, formulado por Pêcheux:

Chamaremos de *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre *x* e *y* é constitutivo do “sentido” designado por *x* e *y*; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos “naturais”, por oposição aos códigos e às “línguas artificiais”, em que o sentido é fixado em relação uma metalíngua “natural”: em outros termos, um sistema “natural” não comporta uma metalíngua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si mesmo sua própria metalíngua. (PÊCHEUX, 1990, p. 96).

Para melhor compreensão desse conceito, recorreremos à Orlandi (2006b, p.27), que trata do efeito metafórico, a partir de Pêcheux (1969). Segundo a autora, “não há sentido sem

essa possibilidade de deslize, e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria (natural). Em consequência, quando se trata da língua natural não há metalinguagem”.

Em outra obra, Pêcheux (2015, p.53) afirma: “não há metalinguagem” – toda descrição está intrinsicamente exposta ao equívoco da língua: “todo enunciado é intrinsicamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente)”.

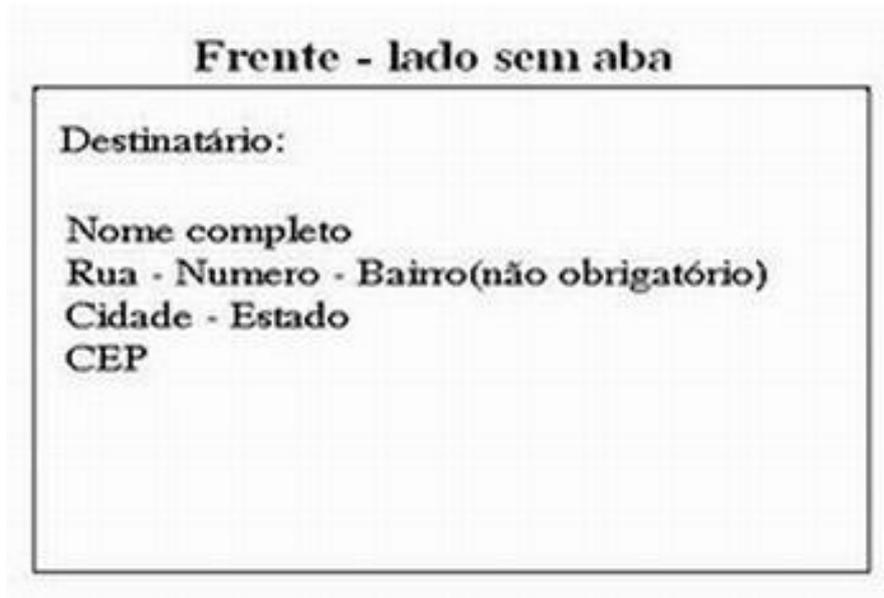
Nas múltiplas definições extraídas dos dicionários impressos, de pesquisas da Internet e dicionários informais *online*, pudemos observar o trabalho produzido pelo efeito metafórico, o deslizamento de um enunciado em outro, que nos levou a compreender o que se chama de historicidade na Análise de Discurso.

Parafraseando Dias (2009b), podemos dizer que a partir da compreensão da historicidade do verbete *post*, ou seja, do trajeto dos sentidos que a palavra, por meio da tecnologia, da utilização de diferentes suportes e ferramentas foi produzindo, passamos a compreender que as diferentes formas de relação social (*carta/email/post*) estão ligadas a uma tecnologia (papel e caneta/tela e teclas/ tela, teclas e outras materialidades digital) e que a forma de conhecimento tem a ver com essa tecnologia.

Com essa compreensão, levamos como proposta aos alunos, para produção dos sentidos de postar – postagem, a *escrita e postagem* de uma carta nos correios; a *escrita* e o *envio* de um email; a *publicação - postagem* de um *post* no *Facebook*.

Iniciamos a aula solicitando aos alunos que escrevessem uma carta, para um colega de sala, para um professor (a), para a diretora, para a mãe e postassem nos Correios. Perguntamos se alguém já havia recebido ou enviado uma carta e a resposta foi unânime – não! Então pegamos envelopes em branco, entregamos um para cada aluno, projetamos imagens de envelopes em branco na tela e fomos discutindo sobre cada elemento que compõe esta materialidade e seu funcionamento - destinatário e remetente, endereço, CEP etc.

Figura 4 – Envelope (frente)



Fonte: Envelope... (2018).

Figura 5- Envelope (verso)



Fonte: Envelope1... (2018).

Assim que visualizaram os envelopes, foram logo perguntando quem era o destinatário e quem era o remetente. Um aluno respondeu: “quem vai receber a carta, eu acho professora”. Colocou a mão no queixo e disse: “não seria o destino para onde a carta vai? Então o destinatário é quem recebe”. A palavra *destinatário* foi rapidamente identificada pelos alunos, porque eles a relacionaram imediatamente com *destino*. Aproveitamos que o aluno fez essa relação e perguntamos: e o remetente, quem é?, esperando que alguém fosse estabelecer uma

relação com a palavra, o que não aconteceu. Os alunos responderam se destinatário era quem iria receber a carta, obviamente o remetente era quem enviava. Tal resposta nos inquietou, queríamos que eles significassem o vocábulo *remetente*, como fizeram com destinatário. Pensamos em fazer uma relação com algo que fosse do meio deles com o verbo “remeter”, mas compreendemos que iríamos somente transmitir algo significado por nós, não significaria a mesma coisa para eles. Conforme Bolognini (2009, p. 40), “os objetos simbólicos não têm um sentido próprio. Os sujeitos fazem gestos de interpretação ao se depararem com eles”. Então, por mais que buscássemos algo que pudesse servir de ponto de ancoragem para o verbo “remeter”, não conseguíamos estabelecer uma relação com o cotidiano deles, estávamos atribuindo um sentido à palavra, queríamos dizer “é isto”, nosso gesto de interpretação. Quanto a essa prática, Cazarin (2006, p.309) alerta: “No caso de práticas de leitura no âmbito 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 [...]”.

Projetamos várias imagens de envelopes preenchidos para que eles pudessem visualizar e refletir sobre o que havíamos falado.

Figura 6 – Envelopes preenchidos



Fonte: Envelopes... (2018).

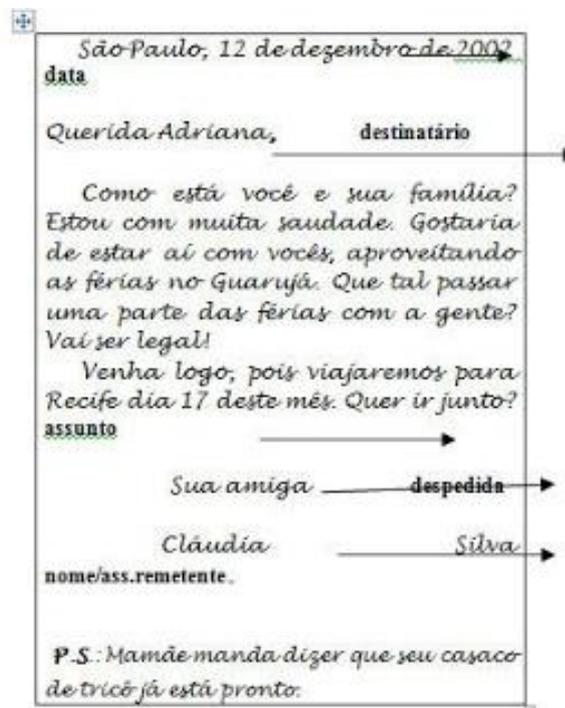
Acessamos o *site* dos Correios para que eles pudessem observar as diferenças e mais detalhes sobre o preenchimento. O *site* trouxe várias palavras por eles desconhecidas - logradouro, anverso, Unidade da Federação - e a cada palavra não conhecida eles

pesquisavam no dicionário.

Depois de identificados cada item da correspondência, eles preencheram o envelope para enviar a carta, colocando o nome e seus respectivos endereços primeiro, depois o nome e endereço do destinatário. Alguns erraram, pediram outro envelope, pela segunda e terceira vez erraram o preenchimento, então orientamos que rascunhassem primeiro no caderno e depois preenchessem o envelope.

A proposta de ensino do Estado de Mato Grosso adota o gênero como eixo norteador para o ensino de línguas, filiado à Linguística Textual. Por termos conhecimento da proposta e dos gêneros a serem estudados a cada ano, além de conhecermos como eram organizados no Livro Didático, tínhamos como certo que esses alunos haviam estudado o gênero carta no 5º ano. Então, quando propusemos o envio da carta, não planejamos com ênfase os processos de constituição e formulação, nos atendo à circulação. Não imaginamos que teríamos que abordar os elementos que compõem a materialidade desse arquivo, porque o objetivo da atividade era postar, ou seja, a circulação da carta. Mas, como nos ensina Orlandi (2012b), o processo se constitui de três momentos inseparáveis – constituição, formulação e circulação de sentidos. Projetamos, então, algumas cartas e perguntamos aos alunos quais as regularidades e o funcionamento de cada uma delas.

Figura 7 – Carta modelos



Fonte: Carta... (2018).

Encerramos a aula com as cartas prontas e dentro do envelope, aguardando o dia da

postagem. Selecionamos duas cartas que foram escritas pelos alunos e seriam enviadas pelo Correios

Fotografia 3 – Carta de uma aluna

São Félix de Araguaia MT
27/06/18

Caro professora, escrevi este texto e espero que goste!

Ser professora e professor é ter a certeza de que tem valido a pena ver o aluno sentir-se feliz pelo que aprendeu com você e pelo que ele lhe ensinou...

Ser professora e consumir horas e horas pensando em cada detalhe daquela aula que, mesmo economizando todos os dias, a cada dia é única e original...

Ser professora é entrar cansada numa sala de aula e, numa aventura maior, a hora de ensinar e aprender...

Ser professora é importar-se com o outro numa dimensão de quem cultiva uma planta muito rara que necessita de atenção, amor e cuidado.

Ser professora é ter a capacidade de "sair de cena, sem sair do espetáculo".

Ser professora é apontar caminhos, mas deixar que o aluno caminhe com seus próprios pés...

Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 4 – Trecho da carta de um aluno

São Félix de Araguaia
27 de junho de 2018

Querida Professora

Estou adorando os aulas, espero que de aqui pra nós que venha, adore a sua minissérie e espero de praia vai ser legal com os conteúdos que você vem, vai ensinar.

Fonte: Registrada pela autora.

Para garantir o envio das cartas, combinamos que na próxima aula iríamos aos Correios para postá-las. Como era uma ocasião atípica, entramos em contato com os funcionários dos Correios, apresentamos nosso projeto e pontuamos em que momento estávamos – a postagem. Informamos que iríamos num grupo de 17 alunos para que cada um conhecesse o procedimento dessa postagem. Pedimos a eles que fizessem uma explanação aos alunos sobre os serviços oferecidos e falassem dos elementos que eram obrigatórios constar no envelope. Prontamente aceitaram o pedido e ficou combinado o dia e a hora. Os alunos esperavam ansiosos por esse dia, sempre que nos encontrávamos nos corredores da escola diziam: “é quinta em prof!”, “prof, tá chegando o dia”.

Os Correios ficavam a 4 km da escola. Combinamos que iríamos de bicicleta, mas nem todos tinham. Então, quando bateu o sino para iniciar a primeira aula, nos reunimos na sala do 8ª ano para resolver as questões de logística, ver quem precisava de uma bicicleta emprestada ou se precisaríamos de outro meio de transporte. O professor de Educação Física se dispôs em nos ajudar e levou quatro alunos no seu carro; uma aluna foi com a professora de moto e os demais foram de bicicleta.

Fotografia 5 – Deslocamento para os Correios



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 6 –Trajeto para os Correios



Fonte: Registrada pela autora.

Ao chegarmos aos Correios, orientamos os alunos a fecharem os envelopes de suas cartas e pedimos que aguardassem no banco de espera. Quando todos haviam terminado, iniciamos uma Roda de Conversa.

Fotografia 7– Hora de fechar o envelope



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 8 –Momento delacrar o envelope



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 9 – À espera da roda de conversa



Fonte: Registrada pela autora.

O carteiro iniciou a conversa explanando sobre sua rotina de trabalho, depois explicou os procedimentos de entrega e as diferenças de carta registrada para carta simples. Ressaltou a importância do envelope estar devidamente preenchido e o endereço estar correto. Esclareceu que em alguns bairros e assentamentos que temos à margem na cidade, os carteiros não fazem entrega. O motivo é que nesses bairros as ruas não são cadastradas, nem as casas numeradas, para que os destinatários recebam suas correspondências. Disse que os moradores dessas localidades devem buscá-las nos Correios.

Fotografia 10 – Apresentação do carteiro



Fonte: Registrada pela autora.

A próxima profissional a conversar com os alunos foi a operadora de caixa. Mostrou e esclareceu o funcionamento das etiquetas; discorreu sobre as formas de envio; os tipos de carta: pessoal, social e empresarial; valores e todo o procedimento de postagem. Apresentou os tipos de selos e explicou o funcionamento, o valor de cada unidade e a quantidade de selos necessária na postagem. Finalizou explicando o trajeto das postagens feitas nos Correios de São Félix do Araguaia e como elas eram distribuídas.

Fotografia 11 – Diálogo com a operadora de caixa



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 12 – Selos e postagem



Fonte: Registrada pela autora.

Pedimos que os alunos formassem duas filas para que cada um pudesse postar sua carta. Cada atendente retomou a explicação dos tipos de postagens de carta: comercial, registrada, social entre outras, esclarecendo passo a passo o processo da postagem.

Fotografia 13 – Momento da postagem



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 14 – Apresentação do AR – Aviso de Recebimento



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 15 – Cartas postadas



Fonte: Registrada pela autora.

No momento da apresentação dos selos, a funcionária nos informou que os Correios fazem selos personalizados com a foto que a pessoa quiser. Ficamos interessados em fazer um de cada aluno e um da escola. Aproveitamos a empolgação dos alunos e perguntamos se já tinham ouvido falar ou conheciam algum colecionador de selo. Um aluno falou que o avô colecionava dinheiro, mas não sabia que as pessoas colecionavam selos. A funcionária contou que conheceu um colecionador de selo, quando morava em outra cidade, mas nunca chegou a

ver a sua coleção. Explicou que a arte de colecionar selos postais é conhecida como Filatelia e teve início no ano de 1940, com colecionadores espalhados no mundo inteiro. A conversa despertou grande interesse dos alunos que ouviam atentamente.

Fotografia 16 – Apresentação dos selos



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 17 – Cartões Postais e Holograma



Fonte: Registrada pela autora.

Para finalizar essa aula campo, as atendentes apresentaram outros produtos que os Correios oferecem, como telegramas, hologramas, cartões de datas comemorativas, os tipos de envelopes e caixas para envio de encomendas.

No retornar à escola, pensamos na possibilidade de trabalhar com as outras materialidades que nos foram apresentadas, por ser comum a publicação de *post* de aniversário, tanto no *Facebook*, quanto no *Whatsapp*. Mas devido ao tempo que tínhamos para o encerramento do projeto, essa possibilidade ficou para ocasião futura e a direção dos trabalhos permaneceu conforme previamente planejado.

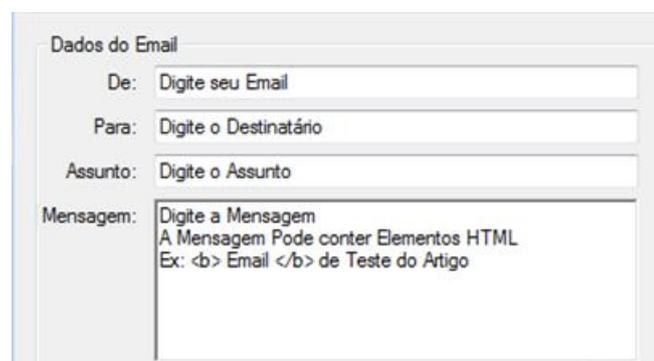
Na aula seguinte, fizemos uma roda de conversa sobre a experiência vivenciada, todos queriam falar, foi muito gratificante porque nenhum deles havia tido contato com a carta ou postado qualquer objeto nos correios. Muitos só conheciam o prédio pelo lado de fora.

Solicitamos que registrassem no caderno as atividades realizadas e os procedimentos necessários para postagem de uma carta, desde a escrita em sala de aula até as postagens nos Correios.

Para darmos continuidade à produção de sentidos de postar, passamos à próxima atividade: enviar um *e-mail*. Novamente fomos surpreendidos pelo número de alunos que não tinham *e-mail*; os que possuíam utilizavam-no apenas para acessar a conta no *Facebook*, não conheciam o seu funcionamento. Em nosso imaginário, a utilização do *e-mail* era comum entre eles, ao menos acreditávamos que os jovens sabiam sobre seu funcionamento. Mas só passamos a compreender sobre essa questão durante o processo, com as leituras realizadas durante o desenvolvimento do projeto.

Fomos ao Laboratório de Informática e aqueles que conseguiram acessar seu *e-mail* ou sabiam como abrir uma conta ajudavam o colega que não sabia. Utilizamos as duas aulas nesse procedimento. Projetamos vários *e-mails* para que pudessem observar essa materialidade e as regularidades que a textualizavam, bem como seu funcionamento.

Fografia 18 –Dados do *e-mail*



Dados do Email

De: Digite seu Email

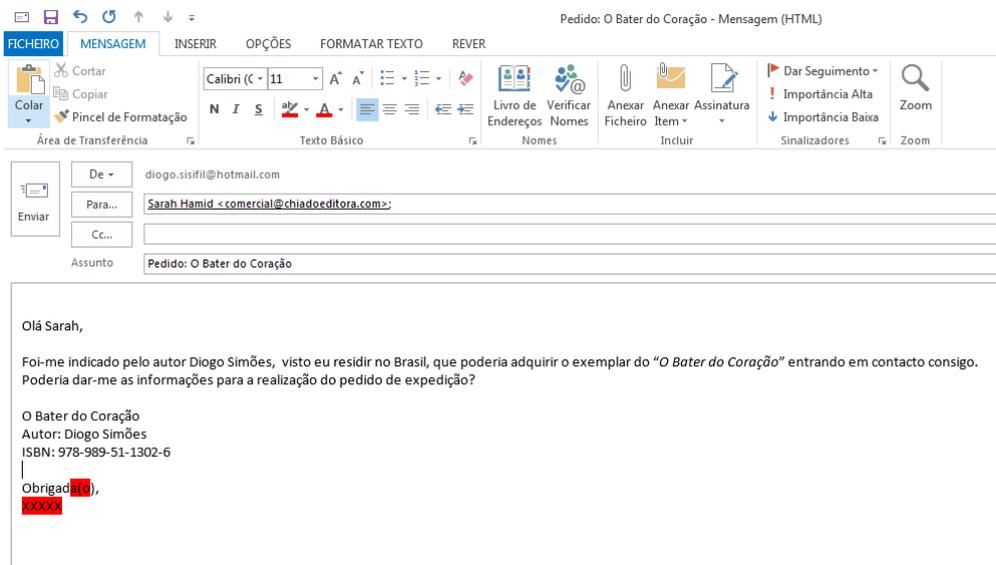
Para: Digite o Destinatário

Assunto: Digite o Assunto

Mensagem: Digite a Mensagem
A Mensagem Pode conter Elementos HTML
Ex: Email de Teste do Artigo

Fonte: Registrada pela autora.

Figura 8 –E-mail



Fonte: *E-mail...* (2018).

Pedimos também que pesquisassem na Internet, para terem acesso aos mais diversos tipos e assuntos para só então realizarem o envio do *e-mail* conforme já solicitado.

Como os alunos enviaram as cartas, sugerimos que escrevessem um *e-mail* para os destinatários, solicitando confirmação do recebimento. E também para os colegas que moravam em locais onde as cartas não eram entregues, informando-lhes que teriam que buscá-las nos Correios. Ressaltamos que a decisão para quem iriam enviar e o assunto do *e-mail* era de livre escolha, o que estávamos fazendo era apenas uma sugestão.

Observamos que a realização dessa atividade não produziu os mesmos efeitos que apostagem das cartas nos Correios. Talvez pelo fato de estarem em frente ao computador, querendo acessar o *Facebook* ou jogar, o que a tornou uma atividade mecânica, apenas para cumprir o que lhes havia solicitado.

Encerramos com uma Roda de Conversa, avaliando os procedimentos utilizados nessa atividade e com registros no caderno.

Ao refletirmos sobre o interesse demonstrado pelos alunos na atividade de postagem da carta e no envio do email, buscamos uma “explicação” que nos remeteu a Cassin (2008), quando diz que a forma da escrita muda de geração para geração, pois cada uma utiliza de diferentes artefatos linguísticos a sua disposição. As duas situações, a escrita e postagem da carta e a digitação e envio do *e-mail*, produzem deslocamentos no sentido de língua e escrita, uma vez que cada uma está significada num suporte determinado - o papel-caneta, a tecla/tela.

Dias (2008, p.37), ancorada em Cassin (2008), afirma:

O funcionamento específico de uma tecnologia na sociedade permite a formulação de novas textualidades a partir do seu uso. A representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente.

Ao realizar as atividades das postagens, foi possível compreender a afirmação de Dias (2008) quanto ao funcionamento específico de uma tecnologia e a formulação de novas textualidades a partir do seu uso. Compreendemos que cartas *ee-mails* não são textualidades produzidas e utilizadas pelos alunos do 8º ano, mas aquelas que são constitutivas do efêmero, da temporalidade, a exemplo *osposts*, pois a própria fluidez e velocidade da rede impõem uma forma de textualização específica. (DIAS, 2008).

Ao compararmos a postagem da carta com o envio do email, nos perguntamos: por que postar a carta nos Correios foi mais interessante? No relato a seguir, a aluna justifica seu interesse.

Aluna 1: A parte em que fizemos a carta porque eu não sabia postar em correio e sim em redes sociais mas com essa aula agora eu sei!!! Eu achei interessante porque ouvimos palestras das pessoas que trabalhavam lá e também da parte em que usamos a cola eu achava que não era necessário a cola, interessante também é como saber, lembrar e pensar que as pessoas se comunicavam assim anos atrás até hoje em dia no século 21 mas com a globalização podemos ver a cada ano o mundo vem com novos aplicativos para que as pessoas parecem a maior parte ou a terça parte navegando na internet e com o mundo assim, as pessoas vão esquecendo que um dia precisou do correio para se comunicarem mas lembrando que a internet leva para o lado bem e para o lado mal porque a internet trocar mensagens com desconhecidos não é nada bom!! Previna contra perigos da internet.⁴

O registro da aluna colocou em evidência a importância de extrapolar os muros da escola, as condições de produção são outras, e conforme nos ensina Orlandi (2010, p.13), “os sentidos são determinados pelas condições de produção”.

Percebemos que levá-los aos Correios significou de uma forma diferente, do que se tivéssemos simulado algo em sala de aula. Sobre essa questão, Orlandi (Ibidem, p. 13), destaca que “o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar”, de forma que, se tivéssemos trazido os funcionários para palestrar ou realizar uma roda de conversa em sala de aula, também não seriam produzidos os mesmos efeitos.

Outro aspecto a ser levado em consideração foi a abordagem e o objetivo da

⁴ Foi preservada a redação dos alunos.

explicação dos funcionários dos Correios. Não tinha fins de avaliação, o aluno não precisaria provar o que aprendeu, o que não só contribuiu para a participação ativa da turma, como também deu condições para os gestos de leitura dos alunos.

Ainda refletindo sobre os sentidos de postar, sugerimos aos alunos que acessassem seus perfis no *Facebook* para fazerem uma postagem. Como era de se esperar, a maioria postou as fotos tiradas no laboratório ou do passeio realizado nos Correios. De todas as postagens feitas, uma nos chamou a atenção.

Fotografia 19 – Post Aula e *Facebook*



Fonte: Registrada pela autora.

Na relação do urbano com o digital, a aula de português rompe as fronteiras geográfico-espaciais e ganham a rua através deste *post*. E nos remete às palavras de Dias (2018, p.122): “[...] na mobilidade do tempo, aquela da conectividade, o sujeito desloca-se sem sair do lugar”. A autora nos ensina que “[...] a mobilidade não é necessariamente o mover-se no espaço, de um ponto a outro, mas o mover-se em rede, entre-nós, na velocidade dos bits. O que define a mobilidade é a conectividade” (DIAS, 2014b, p.52). Uma mobilidade no tempo e não apenas no espaço, através dela, a postagem vai além da tela, trilhando um percurso pelo qual o sujeito atravessa os sentidos do urbano produzindo outros caminhos na organização do espaço. (DIAS, 2018).

Numa tentativa de fecho da etapa, fizemos alguns questionamentos sobre as diferentes postagens realizadas por eles. Pedimos que discorressem sobre as postagens, como é realizada cada uma: as formas de escrita (formulação e constituição), de postar (circulação), local de

postagem e materiais necessários para realizar as atividades, enfim, o que achassem importante. Foi muito interessante, pelas respostas, pudemos observar que o que significou para uns, não significou para outros. Transcrevemos algumas respostas.

Aluna 2: **Para postar no correio** precisa escrever na carta destinatário, para quem vai enviar e remetente a pessoa que está enviando a carta, endereço, rua e cep são para encontra a pessoa que está recebendo e enviando a carta. Se a carta não foi entregue em 10 dias ela volta para o remetente. Na carta vai os selos que representa o preço, até 20g custando 1,25 se passar ela vai custar mais. Depois de postar a pessoas= recebe o comprovante. **Para postar no email** a pessoa precisa ter um email, depois que adicionar as pessoas que a pessoa quer enviar, para adicionar a pessoa precisa saber o endereço, o que é o endereço? É o nome do email, depois você envia a mensagem escolhe o tipo de mensagem e envia⁵. (Grifo nosso).

Aluna 3: A carta do correio tem o remetente e o destinatário o remetente é a pessoa que **manda as cartas** e o destinatário é a pessoa que recebe as cartas. Chegando nos correios a pessoa cola a carta e fica na fila para mandar pra quem ela quiser, eles pesa a carta e vê o valor que da, a carta simples geralmente é 1,25 e também tem as outras cartas que são muito mais caras. Eu não sabia que podia mandar para todo o Brasil e nisso pode demorar 1 mês, e em todas as cartas tem que ser com selo porque se não o correio não aceita. No correio eletrônico as pessoas tem que fazer um email, fazer uma conta etc. e para quem já tem a conta fica mais fácil e depois de fazer a conta você pode **mandar a carta** pra quem você quiser. E para **postar no facebook** é só ir lá na galeria e colocar no facebook. Vai lá em compartilhar e você aperta e compartilha com seus amigos⁶. (Grifo nosso).

Aluna 4: Pode ser digital ou formal, **pode postar nos correios e nas redes sociais**, no local que você **quiser postar na internet ou nos correios**. Pela internet você só precisará da internet e do celular ou computador e no correio você precisará do envelope e escreverá la dentro⁷. (Grifo nosso).

Nas três respostas acima transcritas, observamos o uso dos diferentes termos que estudamos, a primeira e terceira respostas se filiaram ao sentido de postar para todos os gestos de envio ou publicação. Já a segunda comparou a escrita do *e-mail*, à escrita de uma carta usando o verbo “mandar”. Sobreessa questão, Dias (2009b, p.13, grifo da autora) explica “quando se trata de um *e-mail*, dizemos ainda “escrever um *e-mail*” ou “digitar um *e-mail*”, pois o imaginário do *e-mail* é bastante afetado pelos sentidos da correspondência postal, da manu-escritura [...]”.No exemplo, a autora fala sobre o uso do “escrever – digitar”, que tanto para carta quanto para o *e-mail* são afetados pelo imaginário da correspondência postal. Na resposta da aluna este imaginário está em funcionamento no uso do “mandar”, tanto para a carta quanto para o *e-mail*. Já o sentido de postar foi empregado apenas para a postagem no *Facebook*.

⁵Foi preservada a redação dos alunos.

⁶ Foi preservada a redação dos alunos.

⁷ Foi preservada a redação dos alunos.

Aluna 5: No facebook e o mais facio de postar. No facebook e só ir no google e depois escrever facebook e colocar sua senha e email ou numero e você coloca o post ou alguma imagem sua la em cima esta escrito publica depois você clica la e **confirma se você no caso muda de ideia de muda a foto** mais se você clica em ok e sim esta bom confirmado. No email mais complicado você escolhe a pessoa e depois manda a que você que mandar. E a carta você tem que ir no carteiro e manda a carta para a pessoa que você quer mais primeiramente tem que fazer a carta chegar⁸. (Grifo nosso).

A resposta da Aluna 5 traz algumas características do digital que permitem recortar, inserir, colar, sobrepor, apagar, deslocar, reconstituir, publicar e outros. Coloca em evidência o discurso de que no digital pode-se ter autonomia para escrever, reescrever, em que tudo pode ser dito, diferente da carta, que, após lacrada e enviada, o texto não poderá sofrer alteração. Já *opost* permite apagar trechos, retirá-lo de circulação, reformular o que não ficou bom e postar novamente.

Aluna 6: Para enviar uma carta tem que por o nome da pessoa, remetente e destinatário, ai eles põe um selo e entrega um cupom. No email você escreve uma carta e envia para a pessoa. No **Facebook você posta para todo mundo e eles lê e você acha bom**⁹. (Grifo nosso).

Aluna 7: Após estudarmos esses três tipos de post, fizemos uma postagem no correio, antes de tudo fizemos uma carta na sala de aula e o que a gente precisou foi de um papel um envelope, uma caneta. Lembrando que post no correio eletrônico é muito diferente em postagem em redes sociais, mas por que? Porque para você fazer uma postagem no correio ou por mensagens de SMS precisamos de nome para quem está enviando e de quem você esta recebendo, bairro da pessoa para qual você vai enviar, rua, endereço... e **você pode fazer um post publico, privado**. Agora postagem no facebook você poderia postar uma foto com seus amigos e marcar eles ou seja no caso de todos os amigos dos seus amigos iriam ver, e quando você posta uma foto sua você vai ter a opção de marcar um amigo, colocar onde está a sua localização e como você esta se sentindo animada ou algo assim¹⁰.(Grifo nosso).

Aluna 8: Porque eles todos tem o trabalho da mesma coisa, ou seja você vai enviar uma carta por correio eletrônico vamos usar email, rua da pessoa para qual você está enviando deixe seu bairro rua no caso a carta não foi enviada ela voltava para você, precisamos também de algumas moedas no caso sua carta será carimbada. Já o post no facebook não precisamos de email e sim de qualquer coisa que você deseja postar no caso de um memes, foto, venda, **e no facebook a partir do momento em que você posta qualquer coisa seus amigos vão ver ou seja no facebook não existem privacidades**mas existem o menseger onde você conversa no privado com as pessoas que você deseja conversa¹¹.(Grifo nosso).

⁸ Foi preservada a redação dos alunos.

⁹ Foi preservada a redação dos alunos.

¹⁰ Foi preservada a redação dos alunos.

¹¹ Foi preservada a redação dos alunos.

Os trechos destacados acima colocam em evidência os sentidos de público - “qualquer pessoa tem acesso” - e privado - “poucas ou nenhuma pessoa tem acesso” - imaginário social.

Em poucas palavras, as alunas discorrem sobre o funcionamento e a visibilidade da rede social *Facebook*.

Continuamos a questioná-las quanto às diferenças e semelhanças entre os três tipos de postagens – postagem da carta no Correios; postagem de um *email* e postagem no *Facebook*. Destacamos abaixo algumas respostas

Aluna 9: As diferenças e porque na carta é escrita a mão e o email é digitado. A carta tem muitos procedimentos mas o email é só digitar e pronto¹².

Aluna 10: Sim como, todos os três são vias de comunicação, mas também há diferenças como a carta ela é escrita e não digitada o gmail ele foi feito especificamente para você mandar mensagem de aviso ou até de trabalho. Por exemplo quando você compra algo seu código de confirmação vai para o email, gmail e etc. Ou quando você passa algo do trabalho como um documento e pelo email já o facebook ele é mais para entreter e se aproximar das pessoas, entreter eu digo porque o facebook tem jogo, memes e grupos para isso, por que as redes sociais foram criadas para isso entreter e aproximar os entes queridos¹³.

Aluna 11: Sim, há muitas diferenças no correio você precisa pagar e no correio eletrônico precisa usar uma conta já no face você tem como postar foto sentimento etc. As semelhanças e que todas podem digitar sentimentos emoções e as diferenças e que no face você pode enviar foto e adicionar amigos, curtir e comentar na postagem das pessoas e do povo pesquisar pessoas¹⁴.

A questão dos tipos de escrita apontadas na resposta da Aluna 9 nos lembra a natureza das memórias, como nos ensina Orlandi (2007, p.15), “Um texto produzido em computador e um texto produzido a mão são distintos em sua ordem porque as memórias que os enformam são distintas em suas materialidades: uma é histórica e a outra é formal”. E toda essa questão implica na produção de sentidos. Como bem diz a autora, saber se é escrito em uma faixa, outdoor, carta etc. não significa perguntar pelo suporte, mas pela matéria significativa à qual o sentido não é indiferente, pois é ela que lhe dá uma forma.

Todas as três respostas acima, Alunas A, B e C, apontam elementos que vão constituindo o imaginário da escrita e afetam o modo da grafia, repercutindo na língua. Escrever a carta, digitar o *e-mail* e postar algo na Rede Social *Facebook* são gestos distintos que nos põem em contato com diferentes escritas e com diferentes imaginários. A esse respeito, Dias (2009b, p. 15) explica:

¹² Foi preservada a redação dos alunos.

¹³ Foi preservada a redação dos alunos.

¹⁴ Foi preservada a redação dos alunos.

Há três diferentes modos de escrita: teclar, digitar, escrever. Nesses diferentes gestos da mão em escrita, a relação imaginária do sujeito com a língua e com o conhecimento sobre a língua é diferente porque o seu funcionamento muda. Há, assim, palavras tecladas, palavras digitadas, palavras escritas.

Pelas respostas dos alunos foi possível observar que compreendem o funcionamento de cada tipo de postagem, bem como as formas de linguagens utilizadas.

A participação e o envolvimento dos alunos nesta atividade atingiram nossas expectativas, não houve preocupação com a resposta certa e unívoca, nem pressa em concluí-las. Professora e alunos expostos aos efeitos daquilo que está sendo dito, não regulando sua relação com os sentidos, a polissemia estava aberta e o discurso lúdico estava em funcionamento.

3.3 Movimentos de leitura na rede

A terceira fase do projetotinha como objetivo trabalhar o processo de constituição, de formulação e de circulação dos posts na rede social *Facebook*, a partir dos tipos de post identificados pelos alunos na constituição do arquivo. Segundo Pêcheux (2014, p. 51), o arquivo é “[...] entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”. Ao constituir o seu arquivo de leitura, os alunos estarão tendo acesso aos múltiplos documentos sobre uma questão. Neste sentido, Pacífico e Romão (2017, p. 5) ressaltam:

Para nós, faz-se condição essencial que o sujeito tenha acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 1997) para que ele possa assumir-se como autor, posto que, se o mesmo tiver contato com uma multiplicidade de documentos pertinentes sobre uma questão, ele poderá construir e assumir a responsabilidade pelo intradiscurso, inscrevendo-o no interdiscurso.

Retomamos os *posts* selecionados na primeira fase e nos deparamos com alguns que não sabíamos nomear ou “categorizar”. Ressaltamos que embora a Análise de Discurso não trabalhe com categorização ou classificação, precisávamos de um ponto de ancoragem que nos ajudasse a definir nosso recorte. Entendíamos que a nomeação produzida pelos alunos não só contemplava o estudo do processo de constituição, de formulação e de circulação dos *posts*, como também contribuía para a escolha de quais tipos de *post* trabalhar. Com o desenvolvimento dessa atividade, passamos a compreender que não havia como “dar nomes” a todos os *posts* encontrados, conforme algum critério, porque há algo que escapa, que foge ao previsível.

Este foi um momento de escuta dos múltiplos gestos de leitura, pois, nas discussões em grupo, porque não estabelecemos critérios, eles foram sendo construídos pelos alunos. Uma forma recorrente ao tentar agrupar os *posts* foi em relação às materialidades que compõem a materialidade significativa. De acordo Bolognini e Lagazzi (2011a, p.4), “[...] as mais diferentes materialidades da linguagem – configuradas como textos escritos, fala, músicas, desenhos, pinturas – são exemplos de objetos simbólicos, por serem formados por símbolos, sejam eles gráficos, sejam eles sonoros. [...]”. Quando nos referimos a materialidades, estamos tomando esses objetos simbólicos pautadas em Lagazzi (2010, p. 173), que compreende “a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula”.

Devido à quantidade de *post* selecionados pelas duplas anteriormente, acreditamos ser mais proveitoso realizar esta atividade num grupo maior, de quatro ou cinco alunos. Entendemos que ao unificar os resultados de cada dupla, haveria um debate entre eles que se abriria para o equívoco, para o deslizamento de sentido, para polissemia.

A primeira materialidade significativa nomeada foi *post* vídeo. Foram relacionados todos os *posts* com essa textualidade, independentemente se eram memes, motivacional, gravação de amigos etc.

A nomeação foi muito interessante, pois houve um debate fecundo sobre o que era imagem ou não, o que colocou em evidência a compreensão do que era não-verbal por parte de alguns alunos e a preocupação de “relacionar” o desenho, a foto, o print a um grupo maior.

Destacamos que a Análise de Discurso se distancia das práticas de linguagem que sobredeterminam o não-verbal pelo verbal (ORLANDI, 1995). O sentido de não-verbal em funcionamento na perspectiva da AD não se refere não ao símbolo linguístico, mas à forma

O grupo A considerou tudo que fosse não-verbal como imagem, apenas diferenciando os emoticons, o que nos chamou muito a atenção, nomeando o *post*, abaixo:

Figura 9 –Post verbal com emoticons



Fonte: Captura de tela do Facebook.¹⁵

Na busca de saber o motivo de o grupo não ter significado os emoticons como imagem ou desenho, perguntamos quais materialidades estavam imbricadas naquele *post*: - “texto escrito, imagem e emoticons”. Perguntamos sobre os emoticons, eles disseram: Prof. a gente usa *emoticons* para falar alguma coisa sem precisar digitar”. Outro aluno tentou explicar: - “a gente clica nos emoticons, posta eles, quando a gente está triste posta a carinha de triste, quando a gente tá rindo, posta o emoticons sorridente. Ele não é desenho, nem é desenhado a mão, ele diz algo que estamos sentindo”.

As respostas dos alunos nos fizeram compreender a afirmação de Orlandi (2007, p.12): “os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc.”.

Para aqueles alunos, a imagem significava de forma diferente dos emoticons. Eles não relacionavam um ao outro- “Prof. chamamos de imagem a foto atrás dos emoticons, ela representa uma paisagem, algo assim” e continuou: “os emoticons têm a ver com sentimentos”. Pereira (2017b, p. 91), ao discorrer sobre esse funcionamento, define o que seria emoticons: “os ‘emoticons’, que do inglês ‘emotions’ significa emoção”. Os argumentos dos alunos nos remeteram à noção de corpografia, formulada por Dias (2008, p.20).

¹⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/emillygabrielly.teixeira>. Acesso em: 18 maio 2018.

É justamente essa escrita determinada pelo corpoem sua manifestação de um estado afetivo, que tenho chamadocorpografia. O que define particularmente a corpografiaé que ela não representa nem imita uma emoção, masela cria essa emoção, nas condições de produção muitoespecíficas do uso do computador.

Ainda nesta perspectiva, Costa (2016, p. 96), ao fazer uma reflexão sobre o deslocamento do sentido estabilizado de palavra e de imagem, pergunta: “a imagem se configuraria como a palavra que se escreve, lê-se, porém não se pronuncia?”.

Tomando tanto a palavra como a imagem como formas gráficas, poderíamos também considerar a atualização da escrita pictográfica a partir dessa substituição. Poderíamos, assim, dizer que o discurso eletrônico atualiza essa escrita, confere outros contornos a ela, pois, em vez do desenho, da mão, da pedra, estão a imagem digital, o computador e a tela. Em comum, mas diferente, o corpo.

Percebemos que alguns alunos falavam emoticons e outros emojis, porém não diferenciavam um do outro. Perguntamos para um aluno qual era a diferença entre os dois, ele não soube explicar, apenas disse que uns chamam emoticons e outros de emoji. Quanto a essa questãoCosta (2016, p. 5) nos ensina:

Em que ponto a palavra encontra a imagem? Podemos dizer que a distância entre elas não é grande como se poderia imaginar... É a própria relação entre palavra e imagem que dá origem ao vocábulo *emoji*, resultado da junção de *e* (imagem) com *Moji*(letra), na língua japonesa. Outro traço dessa relação é o fato de que os emojis derivam dos emoticons. Moro (2016, p. 8) explica que os “emoticons possuíam apenas a representação do próprio texto, mas, com o tempo, os caracteres foram incorporando imagens gráficas em sua representação e se diversificando de várias maneiras”, ou seja, passaram da letra para imagem. Um vestígio do papel desempenhado pela imagem nas condições de produção do discurso eletrônico.

Com essa compreensão, demos continuidade à apresentação do grupo A, que relacionou todos os *posts* que tinham imagens e escrita no conjunto nomeado *texto escrito e imagem* e os *posts* somente com texto escrito foram relacionados no conjunto *textos escritos*. Eles não usaram a nomenclatura verbal e não-verbal, pois, pelo que observamos, eles não se sentiam seguros em utilizar essa nomeação. A cada grupo pudemos ver os diferentes modos como o sujeito se relaciona com a metalinguagem.

O grupo B organizou todas as imagens e as nomeou como *post não-verbal*. Os *posts* que tinham imagem e escrita foram relacionados no conjunto *post verbal e não-verbal* e os *posts* somente com texto escrito foram relacionados no conjunto *post verbal*.

O grupo C organizou os *posts* de forma semelhante ao grupo A, mas ao contrário do grupo A, não diferenciou apenas os emoticons de imagens, mas os desenhos também. Quando

perguntamos ao grupo, uma aluna argumentou: “Prof. imagens são reais, tipo as fotos sejam de pessoas ou de paisagens, já os desenhos são representações do que é ou não real”. Perguntamos sobre os emoticons e a respostas foram quase as mesmas do grupo A: “prof., usamos os emoticons para muitas situações, pra dizer como estamos, criticar, fazer piada, fazer convite... eles representam muitas coisas que não dizemos com palavras”.

Já o grupo D relacionou todos os *posts* que tinham imagens e escrita no conjunto nomeado *texto escrito e imagem* e os *posts* somente com texto escrito foram relacionados no conjunto *textos escritos*. O conjunto de figuras os alunos desse grupo fizeram três divisões- *postimagem*, *post desenho* e *post print*. Diante de todas essas manifestações, constituídas por argumentos e discussões, os alunos foram percebendo os diferentes gestos de leitura, a possibilidade de sentidos outros.

Escrevemos no quadro os conjuntos criados por cada grupo e, juntos, com os *posts* projetados, fomos colocando cada um em seu lugar. Vejamos alguns exemplos.

Figura 10 – *Post* bilhete



Fonte: Captura de tela do *Facebook*.¹⁶

Diante dessa projeção, uma aluna falou: “este é um bilhete, coloca ele no texto escrito”. Outro aluno discordou e disse que era foto. Perguntamos: se ele fosse digitado seria a mesma coisa? Uma aluna respondeu: “Prof. bilhete é escrito a mão, se for digitado fica esquisito”. Uma outra aluna falou: “Uai, prof.! Um recado que a gente deixa é escrito rápido, ninguém vai ligar o computador, escrever um bilhete e imprimir”. Então, uma outra aluna

¹⁶Disponível em: <https://www.facebook.com/micaelli.espindola>. Acesso em: 18 maio 2018.

disse: “ Vamos colocar em qual categoria, prof.? A meu ver ele tem escrita e é uma foto, porque não tem como escrever a mão no *Facebook*, então tirou foto e postou”.

Sobre essa questão, Dias (2009a, p.11) afirma: “escrever, digitar/teclar vão produzir sentidos diferentes e diferentes conhecimentos do mundo, pois cada um desses gestos tem repercussões no modo como nos relacionamos com o conhecimento. Em cada uma dessas relações muda a relação do sujeito com a linguagem”.

Foi possível observar que, ao postar, essas diferentes formas de escritas são utilizadas e significam de maneiras distintas, não ocorre só com textos escritos, mas com outras formas de escrituras como os desenhos, as fotos, emoticons etc., como podemos ver nos próprios *posts* apresentados.

Para nossa surpresa, o *post* seguinte era digitado.

Figura 11 – *Post* digitado



Fonte: Captura de tela do *Facebook*.¹⁷

Imediatamente, os alunos se manifestaram: - “este é só escrito”; um aluno disse - “todo digitado, só não tem assinatura como o outro”. Outro aluno disse: - “não tem assinatura porque é alguém falando para família, está dando o recado, quem tá dizendo é o dono do perfil”. Nesse momento, perguntamos: quando sabemos quem fez o *post*? O riso foi geral! Um aluno se manifestou: - “professora às vezes sabemos, outra vez não tem como saber, tem *post* que é criado por um grupo, no caso dos memes eu sigo a página da South América e posto os que gosto. Mas na maioria das vezes não tem como saber quem criou o *post*, mas quem publicou”. Esse argumento nos remete à reflexão sobre autoria no digital em que Dias

¹⁷Disponível em: <https://www.facebook.com/micaelli.espindola>. Acesso em: 18 maio 2018.

(2018, p.49) ressalta que a circulação dos discursos é atravessada por uma memória metálica e tem como um de suas regularidades importantes o compartilhamento ou a “repetição empírica”. E salienta que nas condições de produção da sociedade digital, “muitas vezes não ‘importa quem fala’. Fala-se”.

Figura 12 – *Post placa*



Fonte: Captura de tela do *Facebook*.¹⁸

A primeira observação foi a identificação de quem havia publicado o *post* – Facebook.com/ PLACASSINCERASOFICIAL - e já explicaram que era uma página do Face que só faz publicação assim. Então perguntei: onde encontramos estes tipos de placas? Alguns responderam, na beira da estrada. E normalmente o que está escrito nelas? Uma aluna respondeu “nome da cidade, quilômetros até a cidade”, o outro aluno completou “às vezes tem bem-vindo, tem só indicação das cidades, sem quilometragem, são placas para informar”. Fizemos uma breve pesquisa na internet¹⁹ sobre as placas e encontramos a explicação a seguir.

As placas de sinalização podem ser encontradas ao lado ou suspensas sobre a pista, transmitindo mensagens mediante legendas e/ou símbolos pré-conhecidos e legalmente instituídos. Sua finalidade é a de manter o fluxo de trânsito em ordem e segurança. A sinalização gráfica vertical é feita com dispositivos diversos, os quais são dimensionados em função da velocidade de diretriz da via e confeccionadas com materiais refletivos para garantir visibilidade noturna. São 3 (três) as espécies de placas: de **regulamentação** (cores: branca vermelha e preta) de **advertência** (cores: amarela e preta) de **indicação** (cores: azul, verde, branca e preta). (PLACAS

¹⁸Disponível em: <https://www.facebook.com/micaelli.espindola>. Acesso em: 18 maio 2018.

¹⁹Disponível em: http://www.spell.com.br/download/Placas_Transito.htm. Acesso em: 18 maio 2018.

DE TRÂNSITO, 2018, grifo do autor).

Os alunos começaram a falar sobre as cores: o vermelho indica proibição, não pode fazer determinada coisa ou quer dizer uma ordem. E o amarelo? “É igual trânsito, prof., vermelho não pode, amarelo fica atento e verde pode seguir”. Essa relação das placas com os sinais de trânsito contribuiu para que eles produzissem sentidos quanto as orientações das placas. Projetamos algumas placas que estavam neste mesmo *site*, para que todos pudessem produzir seus gestos de leitura. Quando projetamos as placas verdes, logo disseram: “Olha, prof., placas de destino como eu falei” ou “placas de orientação” e uma aluna complementou: “na placa do *Facebook* namorar é o destino de todos”. Uns diziam: o meu ainda não, mas estou querendo.

Quando eles apresentaram *texto escrito e imagem*, retomamos algumas discussões sobre a escrita, pois havia muitos textos verbais diferentes: textos criados fora do *Facebook* e postados; textos digitados na própria página do Face como comentários e outras publicações do perfil; os prints de conversa etc.

Com esta atividade e a quantidade de materiais para estudar, tivemos que fazer um novo recorte, escolher um conjunto ou um *post* pensando a sua composição. Chegamos a pensar em organizar a turma por cada conjunto de *posts*, mas os alunos optaram por estudar a materialidade significativa *post vídeo*, que em sua composição trazia as múltiplas materialidades.

Quando falamos de composição, não estamos nos referindo ao sentido de complementariedade, trata-se da imbricação das materialidades significantes, segundo Lagazzi (2009, p. 68): “Não temos materialidades que se completam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra”. Tínhamos no *post vídeo* o linguístico, a imagem e o sonoro significando juntos.

Confessamos que no momento do planejamento não nos sentíamos seguras, porque ainda estava no início do nosso processo de compreensão, tudo era muito novo e diferente do que vinha fazendo antes de iniciar o mestrado. Tínhamos uma ideia do que poderia ser uma análise discursiva de textos verbal e não-verbal, ou seja, era essa nossa primeira proposta. Mas trabalhar com um vídeo em toda sua composição material era um grande desafio.

Propusemos aos alunos que acessassem o perfil do *Facebook*, de um ou mais participantes do grupo, para escolherem um *post vídeo* para ser estudado. A proposta era pesquisar as informações sobre a referida materialidade, onde foi originado aquele *post*, as várias versões que foram produzidas, enfim, suas condições de produção. Nosso objetivo era

que ao terem acesso às outras versões, os alunos pudessem perceber como os dizeres são formulados e circulam de maneiras diferentes. Da mesma forma, retomariamos as relações entre verbal e não-verbal, o dito e o não dito, o que foi silenciado, mas que poderia estar ali funcionando.

Para a realização dessa atividade, era necessário um laboratório com a Internet de boa qualidade, o que nossa escola não tinha. Solicitamos, então, à coordenação do Centro de Formação de Professores – CEFAPRO - a autorização para utilizar o Laboratório de Informática daquela unidade para o desenvolvimento de algumas aulas do projeto de intervenção, com os alunos da EE. Severiano Neves.

Tínhamos 3 aulas, sabendo que devíamos descontar o tempo que gastaríamos com o deslocamento até o CEFAPRO, que fica no centro a 4 km da escola, percurso feito de bicicleta. Planejamos atividades para duas aulas e a terceira para o deslocamento. Entretanto, nesse dia, houve muitas ausências, o que nos obrigou a reestruturar os grupos já formados: ficaram, então, 4 duplas e 1 trio. Como não conhecíamos o Laboratório, não sabíamos quantos computadores estavam com Internet de boa qualidade, se os fones de ouvido estavam funcionando, enfim, o fato de não ter ido *in loco* fazer este levantamento consumiu muito do nosso tempo.

Convém ressaltar que esse momento foi bastante difícil. Trabalhar com a Internet, especificamente com a rede social *Facebook*, a partir de uma concepção de prática pedagógica em que se prioriza “ouvir” o aluno, desestabilizou o “clima” de aprendizagem, o sentido de aula que circula, refletindo diretamente no desenvolvimento dessa atividade. Foram necessárias retomadas, negociações e renegociações. Por exemplo: três duplas demoram muito tempo para escolher o vídeo e outras deixaram de aprofundar mais a pesquisa; tanto umas quanto as outras demonstraram que estar conectadas na Rede Social *Facebook* era uma oportunidade de conversar com os amigos, ficando a atividade em segundo plano.

Conti, Meigd e Furlan (2014, p.61) ressaltam que “o caráter fluido do conteúdo digital faz com que seu uso pedagógico traga consigo desafios no que diz respeito à sua compreensão e à sua sistematização em conhecimento escolar”. De acordo com os autores, a tecnologia desloca as relações discursivas de poder na sala de aula, professor e aluno ocupam novas posições. E explicam:

Com o advento da tecnologia digital em sala de aula, o professor deixa de ocupar, junto com o livro didático, posição de reprodutor do conhecimento, através de quem os alunos têm acesso à “boa resposta”. Seu papel na relação do aluno com o conteúdo se desloca. (CONTI; MEIGD; FURLAN, 2014, p.63).

Foi possível observar este deslocamento, pois no início das aulas no laboratório os alunos estavam sempre à frente daquilo que levávamos como proposta e gerou, em nós, certo conflito entre autoridade como professora e autoritarismo “pedagógico”. Porém, procuramos nos fortalecer teoricamente, entendendo que “Nessa posição, o professor não mais valida sentidos, legitimando o que é verdadeiro, mas coloca em debate as interpretações possíveis diante das materialidades significantes”. (CONTI; MEIGD; FURLAN, 2014, p. 63).

Toda essa reflexão nos levou a replanejar a atividade para então retomá-la nas aulas seguintes. O *como* trabalhar com as tecnologias não estava claro, era preciso trilhar um novo caminho. A necessidade de um ponto de ancoragem para execução das atividades nos incomodava e nos levou aos seguintes questionamentos: como mobilizar os conceitos da Análise do Discurso sem que fossem de maneira conteudista? De que forma poderíamos trabalhar a memória discursiva das imagens? Como trabalhar a leitura discursiva de textos verbal e não-verbal?

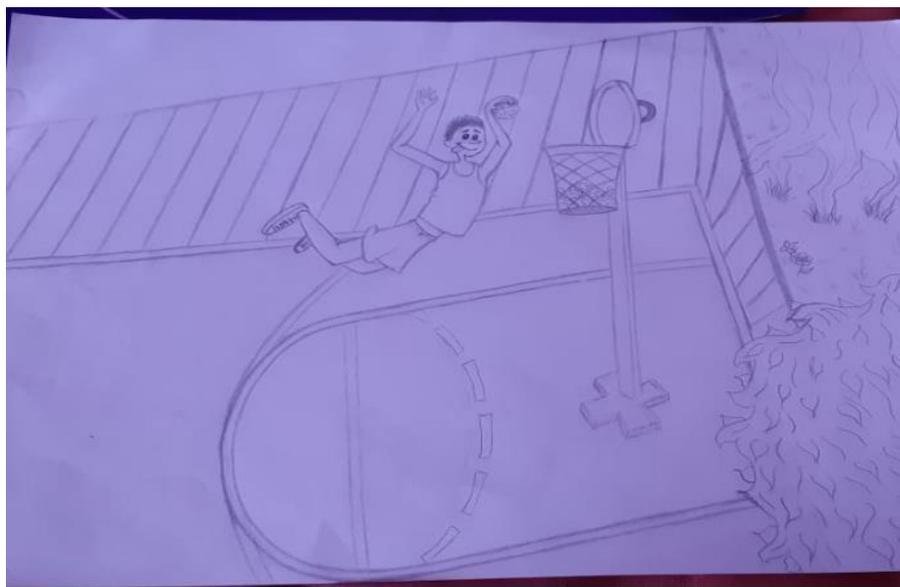
Selecionando as leituras que nos socorressem naquele momento, releemos algumas vezes o artigo “O processo de leitura – gesto de interpretação”, das autoras Ercília Ana Cazarin e Dulce Beatriz Mendes Lassen, que nos fortaleceu em relação à leitura/interpretação. A partir do estudo da análise da charge que consta nesse artigo, retomamos nossas aulas, exercitando com os alunos a leitura da mesma charge, relacionando verbal e não-verbal.

Na aula seguinte, retomamos o objetivo do nosso projeto, falamos dos pontos que avançamos e dos que precisávamos avançar. Destacamos que estávamos trabalhando uma forma de realizar a leitura diferente da que eles estavam acostumados. Questões como “o que o autor quis dizer”, “o que essa imagem quer dizer” são perguntas conteudistas que em vez de fazê-los ampliar a questão da leitura/interpretação, fechavam as respostas em apenas um sentido. Essa prática conteudista contribui para o desinteresse dos alunos, pois quando algum colega encontra a resposta “certa” e “única”, compartilha com os demais, desmotivando ou fazendo com que na sala se tenha os alunos que “encontram as repostas” e os alunos que “copiam a resposta”. Mas, para a realização das atividades do nosso projeto, não trabalhamos com uma única resposta, um único sentido, mas os gestos de interpretação de cada aluno do 8º ano B.

Projetamos uma charge na parede. Ao lado do local onde estava a projeção, havia um cartaz com uma figura, representando uma pessoa jogando o lixo na lixeira, com a seguinte frase: “Jogue o lixo na lixeira”. No afã de mostrar que a imagem tem história e significa, conversamos sobre o cartaz antes de passar para a leitura da charge. Tampamos a escrita e perguntamos sobre a imagem, instigando-os a interpretá-la e falar dos elementos simbólicos

que compunha aquela materialidade. Perguntamos se havia outra forma de dizer o que estava naquele cartaz. Um aluno respondeu: “ Prof., podemos fazer um ‘X’ no lixo jogado no chão e indicar para lixeira”. O outro disse: “Podemos ao invés de colocar o texto ‘Jogue o lixo na lixeira’deixar só as imagens e colocar outra imagem de um joia?”. Pedi que desenhassem em seus cadernos outras formas de dizer “Jogue o lixo na lixeira”, podendo utilizar as mesmas imagens ou não. Seguem algumas das produções.

Fotografia 20 – Arremessando o lixo no lixo



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 21 – Lugar de lixo é no lixo



Fonte: Registrada pela autora.

Solicitamos que colassem suas produções no quadro e mostramos a eles as várias formulações a partir de uma única formulação. Tínhamos como objetivo colocar em evidência a polissemia dos sentidos e as diferentes formas do dizer. Retomamos a atividade inicial perguntando sobre as imagens da Charge, se havia semelhanças ou diferenças, o que mudava e o que repetia nas duas imagens.

Figura 13 – Antes e depois



Fonte: Cazarin e Lassen (2008).

Os alunos disseram que uma mulher era morena e a outra era loira, bebiam leite, estavam sentadas do mesmo jeito, com a mesma roupa e sorrindo. Uma menina respondeu “não é uma morena e uma loira, mas a mesma mulher, elas se parecem demais”. Outra aluna disse “ela pode ter pintado o cabelo”.

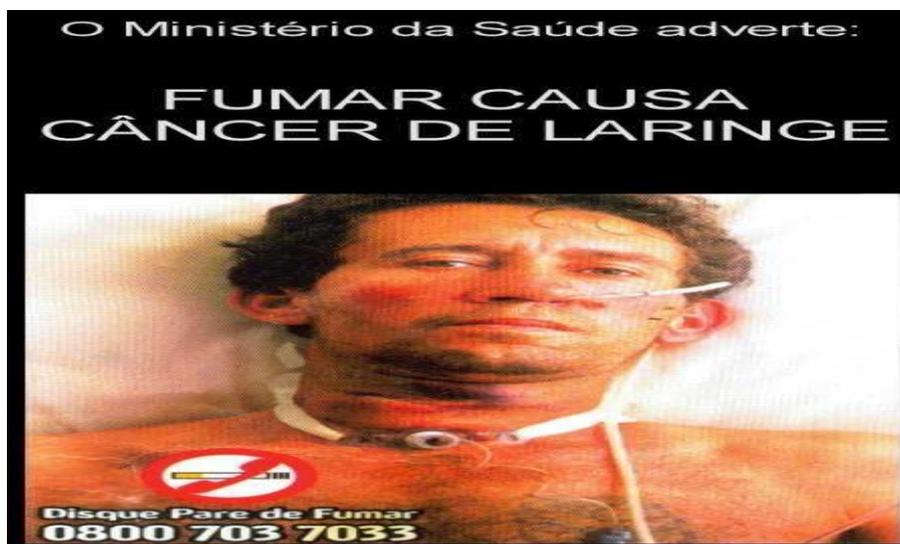
Chamamos a atenção para os enunciados “antes” e “depois”, se já tinham visto essa formulação em outros lugares (revistas, cinema, televisão). As respostas foram “Prof., tem muita imagem do antes e depois, de pessoa gorda e depois a foto dela magra”, “muitos produtos usam o antes e depois, remédios para emagrecer; chapinha de cabelo; cremes e salão

de beleza”.

Perguntamos se eles conheciam a seguinte formulação: “Ministério da Saúde adverte:”. Para nossa surpresa, ninguém respondeu, ninguém sabia. Então olhamos a faixa etária da turma e concluimos que não eram fumantes (ainda bem!), o que nos fez pensar nas condições de produção. Mas no nosso imaginário em algum momento estes alunos teriam visto esse enunciado no maço de cigarros ou em propagandas na televisão. Pensamos: “será que os pais não fumam?”, ou “eles não leemas propagandas?”. Por fim, não achando respostas, compreendemos que precisávamos dar condições para que eles pesquisassem sobre o assunto, a partir do enunciado “O Ministério da Saúde adverte”.

Pedimos que pesquisassem no Google imagens com esse enunciado – O Ministério da Saúde adverte – e o buscador trouxe vários memes. Distribuídos em duplas, por computador, os alunos iam nos mostrando as imagens que encontravam. Como critério de delimitação da pesquisa, sugerimos aos alunos que escolhessem as imagens mais parecidas com a que estávamos analisando, observando as regularidades na textualização.

Figura 14 – Ministério da Saúde adverte 1



Fonte: Ministério da Saúde adverte1... (2018).

Figura 15 – Ministério da Saúde adverte 2



Fonte: Ministério da Saúde adverte 2... (2018).

Figura 16 – Ministério da Saúde adverte 3



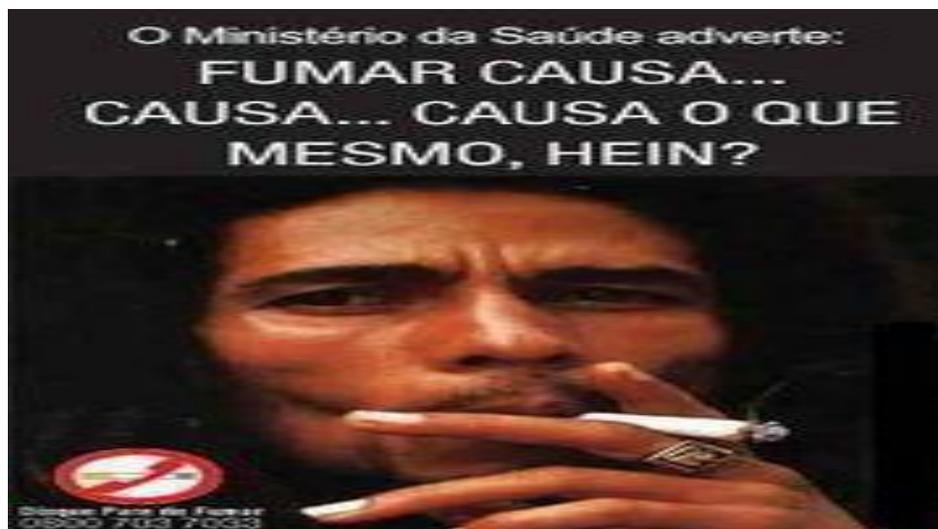
Fonte: Ministério da Saúde adverte 3... (2018).

Figura 17 – Ministério da Saúde adverte 4



Fonte:Ministério da Saúde adverte 4... (2018).

Figura 18 – Ministério da Saúde adverte 5



Fonte: Ministério da Saúde adverte 5... (2018).

Inicialmente não houve relação com as carteiras de cigarro, somente após a quinta projeção dos colegas é que um aluno se manifestou: “Prof.! Estas fotos estão nos maços de cigarro.” Então perguntamos: só nos maços de cigarros? Onde mais circulam esses textos? O aluno respondeu: “nos maços de cigarros, tem propaganda na TV com estas imagens, falando do cigarro e para parar de fumar”. Outro completou “é mesmo, elas mostram o que acontece com quem fuma”.

Na Figura 16 o grupo disse que escolheu esta imagem porque era o *antes* e *depois* de uma pessoa, igual ao texto que analisamos, fazendo uma relação dos elementos que funcionam na produção de sentido da charge. Na mesma linha de pensamento, outro grupo escolheu a imagem da Figura 17 porque traz um *antes* e *depois* da pessoa. E disseram: “ Prof.! Mas este é um meme com essa mulher aí”, referindo-se à Graça Foster. Pela formulação já sabiam que a textualidade se diferenciava da charge!

Terminando a socialização das imagens, pedimos que pesquisassem sobre o Ministério da Saúde. Ao colocar o nome do Ministério da Saúde no Google, o *site* trouxe o primeiro link do Ministério e, ao lado, uma breve explicação de autoria do Wikipédia. A maioria acessou o link do Ministério e, mesmo tendo acesso ao arquivo, esperavam encontrar uma definição explícita da função desse Ministério. Outros alunos acessaram o Google com a pergunta “o que é o Ministério da Saúde?”, clicaram no primeiro link que trouxe essa breve explicação:

O **Ministério da Saúde (MS)**, no Brasil, corresponde ao setor governamental responsável pela administração e manutenção da Saúde pública do país.[2]O

primeiro Ministério com ações na área da saúde foi criado em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, com o nome de **Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública**. Em 1937 passou a se chamar **Ministério da Educação e Saúde**. Em 25 de julho de 1953 foi definido como **Ministério da Saúde**. (MINISTÉRIO da saúde, 2018, grifo do autor).

Ao lerem esta informação e acessarem o *site* do Ministério, perguntamos se tinham observado o slogan. Apenas dois alunos se manifestaram, um que viu na televisão em algumas propagandas de saúde e o outro nos cartazes no posto de saúde.

Perguntamos sobre o verbo “adverte” - se lembrava de ou significava alguma coisa para eles. Logo um aluno respondeu “da advertência” e completou “aqui tá dizendo que vem do verbo advertir, então me lembrei da advertência da escola”. É possível dizer que o aluno inscreve seu dizer a uma memória, aquela pensada em relação ao discurso, aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente, que, segundo Orlandi (2005, p. 31), “é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

Nesse ritmo, analisamos a outra formulação: **BEBER LEITE COM ÁGUA OXIGENADA PODE FAZER VOCÊ DEMORAR A ENTENDER ESTA PIADA**. Buscamos trabalhar as condições de produção no sentido amplo e no sentido restrito. Pedimos que pesquisassem na Internet as condições de produção da charge, onde originou, se havia outras versões produzidas, a data que ela foi produzida e que foi veiculada. Os resultados encontrados nas pesquisas foram apenas as imagens em publicações, como a postagem de 2010, abaixo:

Figura 19 –Humor 1



Fonte: Humor... (2018).

A proposta era encontrar a data ou período em que a charge circulou na Internet, mas o buscador somente trazia outras formulações com a mesma textualidade. Os grupos B e C,

aproveitando a pesquisa pela data, encontraram algumas paráfrases da charge e nos mostraram.

Figura 20 – Beber leite com oxigenada



Figura 21 – Charge leite adulterado 1



Figura 22–Charge leite adulterado 2



Fonte: Uniaonet (2018).

Figura 23 – Charge leite adulterado 3



Fonte: Uniaonet (2018).

Perguntamos qual assunto ou tema que referia à charge que estávamos estudando e as charges encontradas. Uma aluna respondeu “a mistura do leite com água oxigenada”. Perguntamos se eles haviam escutado ou assistindo alguma coisa sobre edisseram que não. Relembramos então a faixa etária dos alunos - na época desse acontecimento deviam ter uns quatro ou cinco anos. Então pedimos que cada membro do grupo perguntasse a um dos funcionários da escola se ele sabia de alguma ocorrência no Brasil sobre a charge beber leite com água oxigenada. Dez minutos depois, chegaram agitados para socializar suas descobertas. As respostas que obtiveram eram muito semelhantes e todas falavam do episódio que teve no Brasil do leite de caixinha adulterado por ter em sua composição água oxigenada.

Como ninguém soube dizer a data do ocorrido, pedimos que pesquisassem sobre esse episódio. Os alunos encontraram várias reportagens, então escolhemos a reportagem mais antiga para fazer uma referência da data da charge. Ela trazia a seguinte lide – Soda cáustica e água oxigenada no leite - PF prendeu 27 pessoas em Passos e Uberaba ligadas a cooperativas que adulteravam leite, publicada no Jornal *on-line* – O Tempo – em 22/10/2007, às 20h35.

Passamos para interpretar os não-ditos na formulação - BEBER LEITE COM ÁGUA OXIGENADA PODE FAZER VOCÊ DEMORAR A ENTENDER ESTA PIADA. A leitura que fazemos de um texto não se restringe ao que nele está explícito. É importante que se considere tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz. Na textualização da charge, o que está funcionando pelo não-dito é de grande relevância para sua compreensão.

Perguntamos se os alunos conheciam água oxigenada e as meninas logo responderam “Prof., usamos para descolorir os cabelos”. Uma das charges apresentadas pelo grupo fazia essa relação com o leite.

Figura 24 – Charges sobre o leite 1



Fonte: SATO (2007).

Então pedimos que novamente olhassem para a charge que estávamos interpretando e retomamos as primeiras perguntas - Havia semelhanças ou diferenças nas duas imagens? O que mudava e o que repetia? Um garoto respondeu caindo na gargalhada: “Prof.! A mulher era morena, tomou o leite e depois ficou loira... (risos)”. A turma inteira caiu na gargalhada. Aproveitamos para reler a charge e perguntamos o que não estava dito. O mesmo aluno respondeu “não está dito que se beber leite misturado com oxigenada vai deixar as mulheres loiras”. Então perguntamos como ele chegou a essa conclusão. O aluno respondeu: - Pela foto da mulher que era morena e o texto escrito “Antes” e pela foto da mulher loira e o texto escrito “Depois”. A memória discursiva em funcionamento nesta textualização deu condições

para que o aluno produzisse esse gesto de leitura.

Ainda faltava a segunda parte do texto verbal para ser estudada: “BEBER LEITE COM ÁGUA OXIGENADA PODE FAZER VOCÊ DEMORAR A ENTENDER ESTA PIADA”. Para tanto, era necessário trabalhar os sentidos estabilizados que circulam sobre as loiras. Perguntamos: vocês conhecem ou ouviram falar alguns dizeres sobre as loiras? As respostas vieram em meio aos sorrisos: “Prof.! Falam que loira é burra”. Outro aluno confirmou: “é mesmo, tem muitas piadas sobre as loiras burras”. Uma menina se manifestou: “as loiras que pintam os cabelos são chamadas de loiras oxigenadas, loiras falsas, loiras de farmácia” e completou: “quando estávamos procurando a data da charge encontramos uma charge que fala isso”.

Figura 25 – Charges sobre o leite 2



Fonte: SATO (2007).

Na busca por um efeito de fecho para a atividade, entendemos que o percurso feito com o estudo dos elementos linguísticos e visuais não foram suficientes para que o sujeito-leitor pudesse construir um sentido para a charge, sendo necessário mobilizar os enunciados já ditos para a produção de sentidos da loira, da advertência do Ministério da Saúde entre outros. Retomamos a leitura do enunciado e perguntamos: o que não está dito em BEBER LEITE COM ÁGUA OXIGENADA PODE FAZER VOCÊ DEMORAR A ENTENDER ESTA PIADA. Um aluno respondeu: “Prof., beber leite com água oxigenada vai fazer a mulher ficar loira, loira burra demora entender a piada”. Os demais alunos caíram novamente em gargalhadas e disseram o quanto foi difícil para eles entenderem o texto. Um aluno nos disse: “ Prof., agora podemos mostrar para turma aquele meme da loira”. Quando os alunos estavam pesquisando outras formulações com a mesma textualização da charge, o referido aluno e seu colega havia selecionado a figura abaixo:

Figura 26 – Ministério da Saúde adverte 6



Fonte: Ministério da Saúde adverte 6... (2018).

Pela observação do funcionamento da memória, os enunciados “loira é burra mesmo” e “a água oxigenada está consumindo seus neurônios” constituem os discursos estabilizados que circulam na sociedade sobre as loiras, inscritos em uma formação discursiva, lugar provisório que define o que deve ou não ser dito.

Uma aluna disse: “ Prof., investigamos a fundo para entender a charge e a cada descoberta mais coisas íamos descobrindo sobre o texto; teve uma hora que eu queria saber logo a resposta, mas agora ao final foi diferente e melhor para entender o texto assim”.

Aproveitamos para falar das diferentes formulações encontradas por eles, que traziam a mesma discursividade, seja pelo jogo parafrástico ou polissêmico. Novamente falamos que a leitura que estávamos propondo não pergunta o que a charge quis dizer, ou o que o autor quis dizer, mas *como* os sentidos são produzidos, por isso, fizemos esse percurso.

Diferentemente da concepção formalista, em que a questão a ser respondida não é “o quê”, mas o “como”, segundo Orlandi (2005, p.18), a Análise do Discurso

[...] não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo já sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê lendo como uma materialidade simbólica própria e significativa, como tento espessura semântica: ela concebe em sua discursividade.

Desenvolver esta atividade não foi fácil, porém, gratificante; era nosso primeiro ensaio em trabalhar a leitura na perspectiva da Análise do Discurso, considerando as diferentes materialidades que compunham o texto. Não havíamos planejado passo a passo, apenas fizemos um roteiro e elencamos quais noções queríamos mobilizar; o “como” foi construído

no percurso.

Mesmo animada com o resultado, fizemos algumas observações que consideramos importantes, alguns detalhes que não foram considerados quando a propusemos. Entre eles, as condições de produção dos alunos, a circulação da propaganda em questão. A charge que escolhemos para ler refere-se à adulteração do leite, ocorrida no Brasil, em 2007, e foi veiculada na internet no dia 28/10/2007 (CAZARIN; LASSEN, 2008, p.66). Ou seja, há dez anos, na época da sua veiculação, os alunos da turma tinham de 3 a 4 anos. Tivemos a ideia de solicitar aos alunos que perguntassem aos funcionários da escola sobre o ocorrido quando começamos a pensar na faixa etária dos alunos. Para utilizar este material de leitura, era necessário, nas condições de produção, ter considerado a história de leitura dos textos e a história de leituras dos alunos. Como afirma Orlandi (2012a, p. 62),

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

Após termos feito esse experimento de leitura discursiva com o texto verbal e o não-verbal, retomamos a proposta anterior, a seleção de um *post* vídeo a ser trabalhado por cada grupo. A Internet da escola estava oscilando muito, novamente solicitamos o uso do Laboratório de Informática do CEFAPRO. Tínhamos duas aulas, era necessário aproveitarmos o tempo ao máximo. Já com as experiências da primeira ida a esse laboratório, ao chegarmos ao local, enquanto ligávamos a máquina, íamos conversando com os alunos. Apresentamos a metodologia e os objetivos que tínhamos para aquelas duas aulas, lembramos que o tempo era curto e que precisávamos ser mais objetivos na escolha. Feita a escolha, iríamos fazer algumas atividades, que deveriam ser registradas no caderno para darmos continuidade nas próximas aulas. Caso conseguíssemos fazê-las dentro do prazo, iríamos ao cais da cidade tirar uma *self*. Todas as vezes que íamos ao centro, a passada pelo cais da cidade para ver o Rio Araguaia fazia parte do ritual da aula, mas nessa ocasião ela serviu de barganha para que eles concluíssem as atividades dentro do tempo que tínhamos.

Após a escolha do *post* vídeo, fizemos uma roda de conversa, começando a discussão com os seguintes questionamentos: que *post* vídeo escolheram para ler? É possível ver onde ele circulou ou foi originado até chegar ao *Facebook*? Quais as regularidades estão presentes nesse *post*? Ou quais materialidades que estão imbricadas nesse vídeo?

Os *posts* escolhidos e nomeados pelas duplas foram: grupo 1) *post* vídeo pegadinha;

grupo 2) *post* vídeo clip; grupo 3) *post* vídeo clip; grupo 4) *post* vídeo caseiro; grupo 5) *post* vídeo depoimento/denúncia; grupo 6) *post* vídeo clip; grupo 7) *post* vídeo trailer; grupo 8) *post* vídeo meme.

Quanto à origem ou outros meios de circulação, a maioria respondeu que os vídeos escolhidos foram compartilhados do *Youtube* para o *Facebook*; apenas um aluno especificou que o vídeo meme foi publicado pelo canal South América no *Youtube*, referindo o canal como a origem. Quanto às regularidades, destacaram que tinha em sua textualização imagem, som e texto. Após o registro no caderno, tivemos que encerrar a aula sem maiores considerações, pois havia extrapolado o tempo, e, a partir deste material, planejamos a aula seguinte.

Como era hábito avaliar o nosso percurso, reler e refletir sobre o planejamento, retomamos o objetivo geral do projeto, que era dar condições para que os alunos pudessem produzir gestos de interpretação nos *posts* que circulavam na Rede Social *Facebook*. Já havíamos feito um exercício de como trabalhar com as historicidades dos textos verbais e não-verbais, mas o desafio era trabalhar com outras materialidades que se imbricavam no vídeo, o que nos inquietou bastante. Nosso conhecimento sobre o som, a luz, as cores e seu funcionamento nos vídeos era muito superficial. Foi necessário construir um arquivo sobre esses elementos simbólicos que compõem um vídeo, até porque, ao final, tínhamos como proposta a produção de um vídeo pelos alunos. Então fomos à pesquisa.

Solicitamos que eles pesquisassem sobre os elementos simbólicos que compõem um vídeo/filme. Desta vez, usamos o laboratório da escola mesmo; enquanto eles faziam a pesquisa, nós íamos de dupla em dupla observando a forma que eles estavam fazendo os registros. Então percebemos que os procedimentos da pesquisa eram gestos mecânicos de cópia, apenas pegavam seus cadernos e começavam a copiar o texto inteiro, sem nenhuma seleção, destaque de um ponto ou outro que achassem interessantes. Tiveram alguns alunos que nos chamavam quando encontravam palavras que não entendiam ou não conheciam, mas eram casos raros. Copiavam tão qual ali estava escrito, palavra por palavra. Ouvimos-os reclamarem: - “professora que texto grande, tenho que copiar tudo?”. O que aumentava nosso desconforto ao nos deparamos com esta triste realidade. Quando não copiavam o texto por completo, iam recortando trechos e montando seus textos. Essas práticas de recorte predominavam nas atividades de elaboração de resumo, porém, não havia conexão entre as partes recortadas, apenas uma tentativa de concluir a pesquisa, ou seja, realizar a atividade proposta pelo professor, por vezes, sem nenhuma reflexão sobre aquilo que copiavam.

A escolha do *site* também se dava por meios de gestos automáticos, quase todos

acessavam o primeiro *site* que o buscador trazia; quando abriam outra página, a motivação não era para fazer uma seleção do texto que melhor apresentasse o assunto, mas era a busca por um texto pequeno, para copiarem e darem a atividade como pronta.

Ao colocar em relação o espaço polêmico das maneiras de ler (PÊCHEUX, 2010, p. 51) e a leitura de arquivo nos tempos de internet, Dias (2015, p.974) nos chama a atenção para nossa atualidade: “Afiml, não operamos, nós, hoje, frequentemente, na relação com o arquivo digital, com gestos da mesma ordem: copiar, colar, compartilhar, recortar, extrair...? Contudo, em vez dos clérigos, temos, hoje, a serviço do Estado e do empresariado, a grande mídia... (mas também a escola, a ciência...)”,o que nos levou a compreender essa relação com o arquivo digital e, especificamente,refletir sobre o que fazemos ao acessar o Google. Nesse entendimento, o copiar, colar, recortar, extrair faz parte de um processo de escrita da contemporaneidade, podemos dizer que seria a nossa forma de ler no Google.

Passamos a refletir, então,sobre quais as condições que estávamos oferecendo a esses alunos para que se deslocassem dessa prática. Fizemos uma pequena alteração na condução da atividade. Fomos a cada dupla e orientamos os alunos a fazerem uma primeira leitura e depois destacarem os pontos importantes. Solicitamos que fizessem slides para apresentação do trabalho aos outros colegas. O objetivo era que nesta elaboração dos slides os alunos refletissem sobre o que foi lido e selecionassem aquilo que mais significou. A proposta da socialização tinha como objetivo oportunizar o acesso às pesquisas dos outros colegas, para que ampliassem seus arquivos de leitura sobre as referidas materialidades.

Fotografia 22 - Momentos da pesquisa



Fonte: Registrada pela autora.

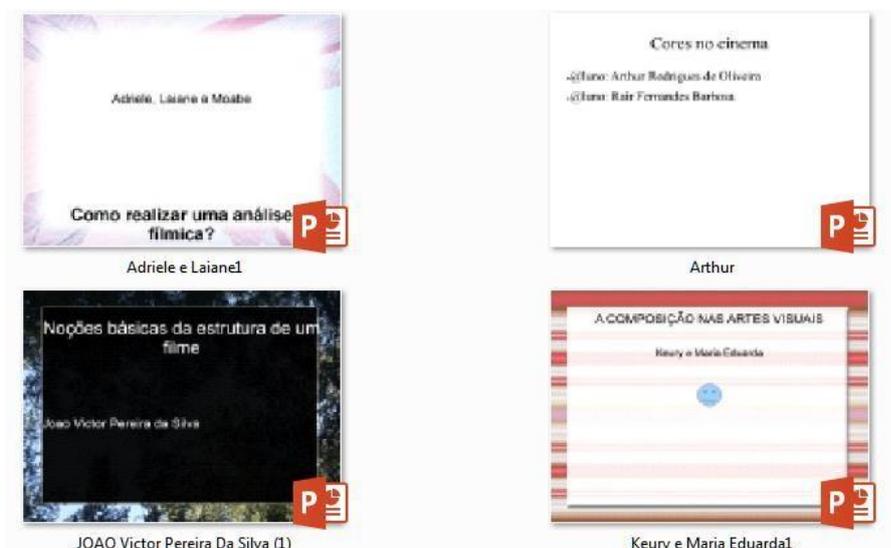
Fotografia 23 – De olho na pesquisa



Fonte: Registrada pela autora.

Na próxima figura trazemos a captura de tela dos slides elaborados por cada dupla, totalizando oito, com os seguintes títulos: 1ª dupla - Como realizar uma análise fílmica: foi abordado resumidamente quais eram os elementos de composição das artes visuais, como a manipulação do espaço tridimensional recria objetos similares e como funciona a exploração das relações entre luz, sombra e cor, como a pintura e a fotografia nos filmes. 2ª dupla – Cores no cinema– como o próprio título sugere, apresentava as cores e suas classificações, sua importância e funcionalidade nos filmes; 3ª dupla - Noções básicas da estrutura de um filme: trazia resumidamente as noções de plano, tomada, corte, cena e sequência; 4ª dupla – A composição nas artes visuais: explicitava os elementos fundamentais estruturais que são linha, forma e cor, além dos elementos intelectuais que são equilíbrios, ritmo, movimento e unidade, finalizando com os elementos de profundidade; 5ª dupla – Corra Lola: Uma apresentação dos três elementos que têm a função estrutural fundamental no filme “Corra Lola, corra”; 6ª dupla – Roteiro de filme - elementos básicos de um roteiro-traz um breve resumo dos elementos básicos de um roteiro de filme: cena, sequência, ato, personagem e diálogo; 7ª dupla -Como realizar uma análise fílmica: na mesma perspectiva da primeira dupla; 8ª dupla – Classificação e elementos de um vídeo: foi a única dupla a pesquisar especificamente o vídeo e apresentou como elementos do vídeo a fotografia, o áudio, a linguagem, o cenário, os personagens, a animação e o roteiro.

Figura 27 – Captura de tela Apresentação da Pesquisa 1



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 28 – Captura de tela Apresentação da Pesquisa 2



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Preparamos, também, uma apresentação do artigo “Como ler um filme?”, de Fábio Luís Rockenbach. O autor propõe a divisão do filme em três níveis de observação: nível do plano, nível da sequência e nível do filme. Inicia pontuando o que seria cada nível, depois explora os elementos que fazem parte do plano, da sequência e do filme. A cada elemento abordado ele traz exemplos, ilustrando as análises, o que favoreceu muito para compreensão desses elementos simbólicos (cor, luz, profundidade etc.) que compõem o filme. Os alunos puderam visualizar os elementos por eles pesquisados de forma mais aprofundada.

Ao propormos e desenvolvermos essas atividades, não tínhamos certeza de como mobilizar as noções de leitura dos vídeos. Essa questão somente foi possível durante a realização da atividade de leitura dos vídeos, ou seja, na prática. E também compreendemos a importância da construção do arquivo de leitura sobre filmes/vídeos, que deu condições para que os alunos produzissem seus gestos de leitura. Vale destacar que em nossas práticas de ensino utilizando filmes, não tínhamos realizado ou visto nenhum trabalho detalhado com os elementos que os compõem, o que foi muito significativo para nós. Destacamos, pois, que houve um deslocamento de quando trabalhávamos filme/vídeo com os alunos sob outra perspectiva teórica, e agora por meio da AD, quando propusemos “ler um filme/vídeo”.

3.4 Gestos de interpretação de *post* vídeo

A partir da leitura dos vídeos escolhidos pelas duplas, tínhamos como objetivo compreender o seu funcionamento levando em consideração os processos de constituição, formulação e circulação, como nos ensina Orlandi (2012b, p.11):

[...] o interdiscurso (constituição: dimensão vertical, estratificada) determina o intradiscurso (formulação: dimensão horizontal, eu diria, o da linearização do dizer). Todo dizer (intradiscurso, dimensão horizontal, formulação) se faz num ponto em que (se) atravessa o (do) interdiscurso (memória, dimensão vertical estratificada, constituição).

As duas primeiras duplas apresentaram os vídeos das Figuras 30 e 31, dizendo ser videoclipe, e apontaram, como regularidade na sua composição, música, escrita e imagens. O que nos chamou a atenção foi o destaque feito por uma das duplas, ao afirmar que: “No nosso, ao invés de pessoas, temos animações em desenho, representando as pessoas”. Então perguntamos se havia alguma diferença. “É claro, prof., por isso que tô falando, é diferente. Quando temos as pessoas, o videoclipe nos emociona mais, chama mais a atenção porque a gente acha que a pessoa tá passando por aquilo, parece real. Quando é desenho fica mais artificial, então a gente não sente a mesma coisa”.

Figura 29–*Post* videoclipe DJ Bob Esponja



Fonte: MATHEUS78732 (2012).

Figura 30–*Post* Videoclipe Marshmello Anne Marie



Fonte: MARSHMELLO (2018).

Na socialização do vídeo da Figura 29, a dupla não soube falar se era videoclipe ou trailer. Alguns alunos diziam que era videoclipe, porém alguém respondeu: “Não é clipe, não tem cantor... Videoclipe é feito pelo cantor cantando a sua música”. Um aluno arriscou: “Este vídeo foi feito por uma pessoa que gosta da música e quis mostrar pelas imagens o que a música fala”.

Na Figura 30, a dupla apresenta o vídeo como trailer. Alguns alunos discordaram,

dizendo: - “Não é, prof., este vídeo *post* foi feito por uma pessoa que gosta da música e do filme, então pegou as cenas, uma das músicas da trilha sonora do filme e fez o vídeo, querendo passar o que a música tá dizendo sobre o amor”.

Figura 31– Captura de tela *Post* Cupido



Fonte: PLAY FUNKSP (2018).

Figura 32 – Captura de tela *Post* Trailer



Fonte: SUBS (2018).

Pelas respostas, foi possível observar os efeitos de transparência e obviedade provocados pela relação palavra-imagem-música no direcionamento dos sentidos e a ilusão de completude, como se as imagens lançassem sobre a tela aquilo que é narrado no verbal e vice-versa, mascarando as diferenças, a especificidade de cada uma das formas da linguagem.

Segundo Lagazzi (2011, p. 499), uma materialidade não é capaz de traduzir a outra, ela significa por si mesma, possui a sua historicidade. No trabalho com uma matéria significativa composta por diferentes materialidades, é necessário considerar as especificidades de cada uma.

Importam as palavras usadas assim como a sintaxe do texto, no caso da materialidade verbal. Importam as imagens em seus vários elementos constitutivos, tais como as cores, a relação luz e sombra, a perspectiva, os traços no caso da materialidade visual. E no caso de um texto alocado no espaço digital, importam também os links, muitas vezes o movimento de imagens, a sonoridade e a musicalidade, em caso de vídeos. (LAGAZZI, 2011, p. 499).

Este era nosso objetivo ao estudarmos os elementos simbólicos que compõem o filme/vídeo, dar condições para que os alunos observassem o funcionamento de cada uma das materialidades imbricadas no vídeo, uma trabalhando na incompletude da outra. Sobre a imbricação das materialidades, Lagazzi (2018, p. 02) explica:

[...] a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas, em composição contraditória. Uma materialidade remete a outra, movimento no qual a não-saturação e o desajuste constitutivo do encontro de especificidades materiais distintas permite o jogo da interpretação.

Esse era nosso desafio - dar condições para que os alunos compreendessem este movimento nas materialidades significantes, desestabilizando práticas de leitura em que o verbal se sobrepõe ao não-verbal.

Após as observações dos colegas, um dos alunos da dupla que apresentou o vídeo da Figura 32 argumentou que a forma das sequências das cenas e a textualização do vídeo apresentavam regularidades presentes no trailer, conforme título do vídeo no Youtube: Como eu era antes de você – trailer oficial 1.

Na sequência, tivemos a apresentação de mais três vídeos, identificados como *pegadinha*, *post* documentário e *post* meme. O *post* vídeo meme trazido pela dupla também era textualizado pela imbricação entre música, escrita e imagem. Quando perguntamos sobre essa textualização recorrente também nos vídeos anteriores, logo um aluno da dupla manifestou: “ Prof., este *post* vídeo tem tudo isso que a senhora falou, mas é diferente do vídeo clipe porque nos faz rir, meme faz deboche, tira onda, o objetivo é outro”.

Fotografia 24 – *Post Meme*

Fonte: Registrado pela autora.

Figura 33 - *Post* Eis que sua mãe diz...



Fonte: CORRUPÇÃO MEMES (2018).

Então perguntamos: o que é meme? Eles responderam que eram vídeos, fotos, desenhos etc. que “zoavam” com as pessoas ou alguma situação para fazer a gente rir. Então perguntamos: como este vídeo produz o riso na gente? “Prof., na frase está escrito ‘eis que sua mãe disse que bebida não leva a lugar nenhum, mas o cara em cima da caixa de cerveja mostrou que leva, uma piada, o meme é assim uma piada’”. Outro colega tenta explicar: “ Prof... a imagem diz uma coisa, a música diz outra e o texto diz outra. O cara mostra que a bebida leva, sim, a um lugar, a música ajuda na piada porque fala ‘que isso porra!’, o texto fala ao contrário e a gente entende que é uma piada, hã!”.

Zoppi-Fontana (2016), ao dissertar sobre a subversão dos sentidos na repetição formal, nos explica “IMAGEM e TEXTO em contradição. Há incongruência entre eles. Imagem representa um elemento que contradiz o dizer”, confirmando o que os alunos observaram. É na retomada da memória horizontal-metálica da rede, ao reproduzir elementos já estabilizados na construção de memes, que, ao repetir, o enunciado desloca e inverte seu sentido.

Dando continuidade aos questionamentos, projetamos apenas a imagem e perguntamos: o que lhes diz esta imagem? “Uai, prof., o que os meninos já falaram sobre a bebida”. E o que não está dito, mas nós compreendemos? E recebemos as seguintes respostas:

“Que não pode andar assim nas ruas, é perigoso”.

“Sobre o mal que a bebida alcoólica traz os acidentes, as famílias que brigam por causa de bebida”.

“Dos acidentes causados pela bebida”.

A maioria das respostas se filiava aos sentidos negativos do consumo de bebida alcoólica. Quando perguntamos o que lhes diz a imagem, responderam:

“Festa, farra, rave”.

“Os churrascos aos finais de semana lá em casa ou na casa do meu tio, eles sempre compram caixa de cerveja”(risos).

“Os depósitos de bebida e o povo nas mesas bebendo”.

Pelas formulações dos alunos, observamos o funcionamento de suas formações discursivas que colocam em evidência o discurso positivo do consumo da bebida alcoólica. Em nossa cidade, temos vários depósitos de bebidas que viraram loja de Conveniência, onde são comuns as pessoas se sentarem à porta e consumirem as bebidas ali mesmo, onde sempre tem um carro com som automotivo que atrai e agita o ambiente.

A próxima dupla apresentou um vídeo dizendo ser um documentário e trouxe para o grupo o impasse que tiveram quando tentaram fazer essa identificação. Para uma delas era um vídeo depoimento, mas a outra dizia enfaticamente: “não é depoimento, depoimento é aquele que a polícia colhe, aquele escrito pela pessoa que fica lá. É diferente, ela tá contando uma situação, quando é assim de uma situação real é um documentário.” Pela resposta da aluna pudemos observar a memória discursiva em funcionamento do que seria um depoimento, algo escrito, em determinado local, não poderia ser vídeo. A discussão se estendeu para todos os alunos da sala; alguns concordavam que era depoimento, outros diziam que era documentário.

Como estratégia para sairmos desse impasse, pedimos aos alunos que pesquisassem

na Internet alguns documentários curtos. Como não tínhamos fone de ouvido para todos, decidimos projetá-los na tela.

Assistimos aos documentários “Racismo Camuflado no Brasil (mini-documentário)” e “Um novo olhar sobre a pessoa negra; novas narrativas importam” vimos um excelente momento para observarmos as regularidades que se repetiam em um e outro - o foco da câmera, as luzes que compunham os ambientes, a articulação das cores e o cenário.

Assistimos ainda a outros dois documentários - “Documentário... a África” e “Queimada Grande ou ilha das cobras - Documentário sobre a história” - e encerramos fazendo as mesmas observações feitas nos dois documentários anteriores.

Passamos então para a pesquisa de depoimento. O *site* trouxe vários tipos de depoimentos, era necessário delimitar. Mas como delimitá-los sem perder a qualidade do arquivo? Que critério usar se o objetivo era conhecer as diferentes textualizações? A utilização de critérios não seria também um direcionamento? Estas questões nos fizeram refletir.

Então convidamos os alunos a decidirem quais seriam selecionados. A primeira sugestão foi “os depoimentos mais curtos por causa do tempo”; achamos interessante, tínhamos apenas duas aulas e não gostaríamos que houvesse um “corte” entre assistir aos vídeos e refletir sobre a questão. A seguir, definimos em conjunto que seriam apenas três: “HIV e AIDS: DEPOIMENTOS REAIS”, “IZA - Dia da Consciência Negra e “Depoimento emocionante contra o racismo”.

A cada vídeo assistido, os alunos proferiam seus gestos de interpretação. No primeiro vídeo algumas falas nos chamaram a atenção, como - “nossa professora! as pessoas discriminam mesmo as pessoas que têm AIDS”.

Uma aluna perguntou: “ Prof., todos que falaram têm Aids?”. Um ar de incredulidade na sua fala colocava em evidência a surpresa com o perfil dos depoentes. Outra aluna reforçou a pergunta: “ Até aqueles homi bunito??? Aquela mulher chique?”. Percebemos que houve uma desestabilização da turma em relação ao imaginário de pessoa aidética que tinham. Aproveitamos a ocasião para conversar sobre o assunto tão necessário naquela idade.

Diferentemente dos documentários sobre racismo, ao assistirem aos depoimentos, os alunos manifestavam a sua opinião, colocando em evidência o processo de identificação.

A maioria se emocionou e foi afetada com o choro e depoimento da criança apresentados no terceiro vídeo. Quiseram saber porque seus pais haviam morrido; então perguntamos se eles já tinham assistido a algum filme que trazia a questão do racismo nos

Estados Unidos ou em outro país. Alguns alunos confirmaram que sim e citaram o nome de alguns filmes. Falamos um pouco do *apartheid* e como a questão do racismo é forte e presente no Brasil.

Retomamos a leitura do primeiro documentário, que trazia muitos depoimentos de coisas que acontecem no dia a dia e nem percebemos, pois somos iludidos pelo efeito de evidência. Enquanto ouvia os depoimentos, algo nos inquietava. Por meio das falas, percebemos a estabilização dos sentidos de “negro” no Brasil.

As primeiras manifestações dos alunos foram: “ Meu pai diz assim: ‘tinha que ser preto’”; uma aluna contou: “ Nossa, prof., já ouvi dizer que meu cabelo é lindo de cachinhos, mas se fizesse uma escova ia ficar maravilhoso”. Outra aluna lembrou: “quando eu estudava à tarde uns meninos me chamavam neguinha sarará, cabelo de pixaim; uma vez eu briguei na escola e ouvi a mãe da aluna que briguei dizer ‘vou pegar aquela neguinha’, aí que eu quis bater mesmo na menina e na mãe dela”. E continuou: “eu não deixo barato não, brigo mesmo, tá achando”. Outro aluno falou: “ Prof., eu vivo escutando alguns dizer “hum esse nego se acha”! Do corda não, tô nem aí”.

O ideal era que tivéssemos mais tempo para debater sobre esses sentidos, mas o sino para o recreio bateu. Durante o intervalo, pedimos a cedência da terceira aula para um professor para que pudéssemos finalizar as atividades em andamento. Ao retornamos para sala, fizemos uma roda de conversa retomando as observações das regularidades. Então uma das alunas da dupla disse que, pela formulação e composição do vídeo, era um depoimento, porque os documentários eram como se fosse muitos depoimentos juntos e nem sempre era uma única pessoa que falava. Outro aluno concordou e acrescentou: “é mesmo, no depoimento só aquela pessoa que está apresentado fala e o cenário é o mesmo”.

Por muitas vezes, ao longo do desenvolvimento das atividades as quais perguntávamos pela nomeação do vídeo, a vontade era dizer são muitos tipos de vídeos e que não tinha como classificá-los, porque a língua não é transparente, os sentidos não são únicos, cada formulação tem sua forma de leitura. Mas o objetivo era dar condições para que os alunos percebessem as diferentes formulações, que não tem como classificá-las, porque cada forma de linguagem tem a sua plasticidade. E o “enquadrar” faz parte da estabilização dos sentidos. Era necessário saber quais atividades íamos propor para conseguirmos nos deslocar desse lugar, tanto os alunos quanto a professora. Precisávamos saber formular as perguntas, pois estas é que movem, que descolam, que deslocam, que produzem conhecimento; mais do que buscar respostas, era preciso ter boas perguntas (CONTI *et. al.*, 2014). Vale lembrar que não havíamos planejado a atividade de pesquisa dos

documentários e dos depoimentos, logo, não havíamos também planejado as perguntas.

Ao trabalharmos as regularidades do documentário e do depoimento, observamos o que se repete em documentários, ou em depoimentos diversos, na imbricação das diferentes materialidades. Fomos dando condições para que os alunos percebessem que, no processo de formulação, existem “modelos” socialmente utilizados que legitimam o documentário e o depoimento. O processo de formulação do documentário é determinado pela constituição em funcionamento do que se compreende como documentário. Da mesma forma, assim também são os depoimentos.

A próxima dupla a apresentar o vídeo, ao tentar identificá-lo, passou, também, por uma discordância. Uma aluna dizia que era um “*meme*”, a outra dizia que não, e argumentou: “ Como as pessoas podem rir da desgraça alheia? Coitada da mulher tá sofrendo e vocês acham engraçado? Eu que não acho”. E continuou: “tão curtindo com a cara da mulher, gente”. No vídeo havia uma mulher bêbada chorando, escutando uma música e vozes de outras pessoas debochando da situação.

Ao ler o vídeo meme, a aluna não se identificou com o lugar deixado em aberto no texto para que se reconhecesse como leitor, por isso, ela não riu, não gostou, enquanto sua companheira de dupla e demais colegas acharam engraçado e deram gargalhadas da situação. A aluna não teve as mesmas reações que os colegas, não porque ela não entendesse o meme, mas porque não concordava com a situação envolvendo mulher, que foi abandonada e bebeu porque estava sofrendo.

Nesse caso não houve identificação, o que nos fez lembrar Pêcheux (1995, p. 216), ao dizer que o efeito do interdiscurso determina tanto a identificação quanto a contraidentificação do sujeito com uma formação discursiva.

A próxima dupla a apresentar trouxe um vídeo pegadinha - uma encenação filmada secretamente, onde os participantes são surpreendidos com situações cômicas, constrangedoras, provocatórias ou insólitas. A pegadinha escolhida pela dupla era cômica, um youtuber²⁰ se passava por um louco que havia fugido do hospício. Ele abordava as pessoas e pedia para que elas lessem o bilhete que carregavam, que constava a seguinte formulação: “Atenção, cuidado com este indivíduo, ele acaba de fugir do hospício, nível de loucura alta, periculosidade, documento sem, fingindo...”. A reação das pessoas era de pânico e saíam correndo.

Assim como a aluna da dupla anterior que não se identificou com o efeito leitor do

²⁰Pessoa que faz vídeos para o Youtube.

meme da mulher bêbada, não nos identificamos com o efeito leitor desta pegadinha. Enquanto os alunos riam, inscritos no discurso ideológico estabilizado sobre as pessoas com deficiência intelectual, ficávamos estarecidas com a empolgação dos alunos, que pediam para repetir o vídeo da pegadinha.

Terminada a apresentação dos *posts* vídeos, passamos a analisá-los em relação à formulação, circulação e efeitos produzidos nos alunos. Perguntamos: O que vocês sentiram ao assistir aos vídeos cliques? É o mesmo que sentiram ao assistir ao meme ou à pegadinha? Ou ao assistir ao documentário? Os alunos responderam o que sentiram ao assistir cada materialidade significativa. Conforme Orlandi (2007, p.12), “a matéria significativa – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá forma a ele”.

Perguntados sobre as formas de circulação dos *posts* vídeos estudados e os alunos responderam unanimemente: são encontrados facilmente nas redes sociais - *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*.

E se estes textos fossem digitados e impressos, ao ler as pessoas sentiriam a mesma coisa que ao assistir? Ou se gravássemos estes vídeos, mas não os compartilhássemos, teríamos o mesmo efeito? Pelas respostas, percebemos que alunos conseguiam pontuar as características da textualização e do funcionamento das diferentes materialidades estudadas.

E se tirássemos a imagem de alguns e deixássemos apenas o som e o texto escrito, produziriam o mesmo sentido? Ou se tirássemos as imagens e deixássemos a letra e a música? As respostas foram: Não! Um aluno disse: “ O videoclipe só é videoclipe porque tem música”; outro disse: “ O trailer também, sem a música fica sem graça”, “ Prof., nos memes que lemos, as músicas fizeram toda a diferença, elas completavam o sentido”. Encerramos as atividades satisfeitas com o seu desenvolvimento; pelas repostas dos alunos, observamos a importância de cada materialidade imbricada nos vídeos, uma trabalhando a incompletude da outra. “Os discursos se entrecruzam, se esbarram e as formulações se abrem em possibilidades de rearranjos significativos”. (LAGAZZI, 2018).

3.4 Nas trilhas da autoria

Ao encerrar a etapa anterior, tínhamos como objetivo produzir *posts*. Como ideia inicial, pensávamos em ter como ponto de partida os próprios vídeos estudados. Como eram muitas duplas, decidimos propor a produção em grupo com maior número de pessoas, quatro ou cinco. Os próprios alunos escolheram seus componentes, porque percebemos que se

envolviam e produziam mais com aqueles que já tinham maior aproximação. Pedimos que escolhessem um coordenador para que liderasse o grupo.

Formamos cinco grupos e cada um iria produzir um dos tipos de vídeo que foram estudados: meme, documentário, pegadinha, videoclipe e trailer/ou vídeos com músicas, imagens e texto escrito.

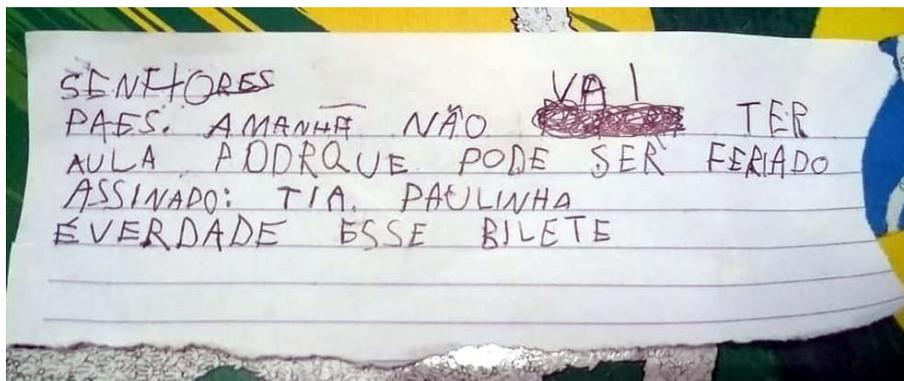
Empolgadas com a proposta, sentamos com cada dupla, para dar orientações, sugestões e estabelecer um prazo para socialização dos roteiros. Utilizamos duas aulas para pesquisa e elaboração de um roteiro. Durante estas aulas, percebemos os alunos dispersos, no nosso imaginário, pareciam que eles não sabiam o que fazer ou não entenderam a proposta. Explicamos passo a passo como era elaborado um roteiro, marcamos agenda no laboratório, no período ao contrário do que estavam em sala de aula, para eles utilizarem a internet e nos colocamos à disposição para qualquer interlocução.

Chegou o dia programado para apresentação dos roteiros e foi uma decepção: não tinham nada pronto, ou ao menos algo inicial. Cada grupo deu uma justificativa, que não nos convenceu, pois estávamos tão animadas, satisfeitas com o percurso feito, mas o não dito pelos alunos nos fez refletir.

Como havíamos trabalhado as mais diferentes formulações de *post*, reformulamos o planejamento e propusemos a cada grupo que elaborasse *post* texto escrito, *post* imagem, *post* texto escrito e imagem, *post* texto escrito e emojis, *post* vídeo, *post* meme da turma. Como não trabalhamos temáticas específicas, pedimos que acessassem o *Facebook* e a partir do assunto que eles achassem interessante, produzissem os *posts*. Confessamos que esta mudança de planejamento ou o que poderíamos chamar de plano B não havia sido elaborado, emergiu de uma situação que não esperávamos, ainda que nas aulas anteriores houvéssimos percebido a dispersão deles, o efeito de transparência nos cegou e acreditamos estar tudo dentro do que esperávamos. A questão era que a empolgação estava em nós, não nos alunos.

Observamos um grupo que havia acessado uma postagem que viralizou na Internet chamada “É verdade esse bilhete”, um meme de um menino de 5 anos do interior de São Paulo que tentou enganar a mãe com um bilhete falso, com os seguintes dizeres:

Figura 33 – Post Bilete 1



Fonte: Bilete 1... (2018).

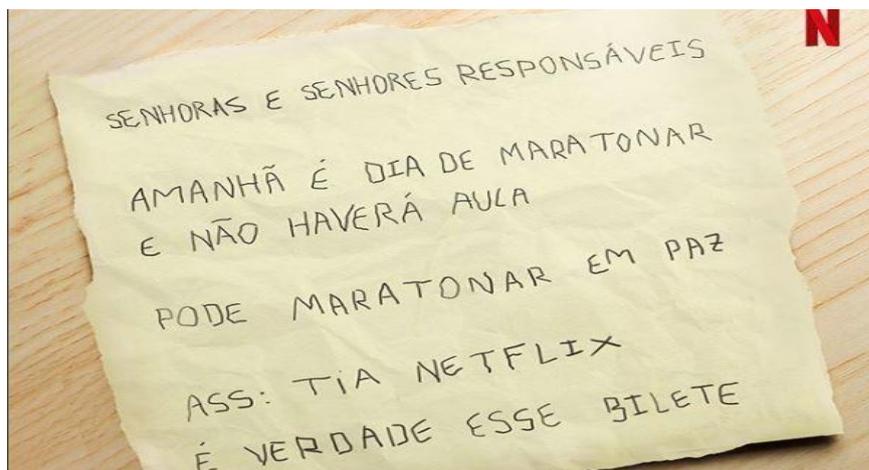
Escrevemos no quadro negro a seguinte formulação - “É verdade esse bilhete” - e perguntamos aos alunos: ao lerem este *post*, o que vem a memória de vocês? Tivemos várias respostas com os mesmos dizeres formulados de maneira diferente: “Uai, prof., o menininho que fez o bilhete e assinou com o nome da professora”; “o bilhete do menino mentindo que não ia ter aula”; “o menininho que não queria ir para escola, ele inventou a história que a professora tinha falado que não tinha aula que era feriado, mas era mentira”.

Projetamos o *post* na parede para todos verem e começamos a questionar. Alguém de vocês já tinha visto memes semelhantes a este? Responderam que já tinham visto no *Facebook*, no *Whatsapp*, *Youtube*.

Questionamos o porquê do menino assinar o bilhete com o nome da professora, e não com o seu próprio nome. E os alunos disseram “para dizer que a professora que tinha mandado aquele bilhete”, “ele queria que a mãe acreditasse que era a professora que tinha mandado o bilhete”. Perguntamos: se, em vez da professora, fosse secretaria da escola que assinasse, mudaria alguma coisa? Eles responderam que não. E se fosse a diretora? Novamente afirmaram que não. Pelas respostas percebemos que os alunos compreendiam o funcionamento daquele meme.

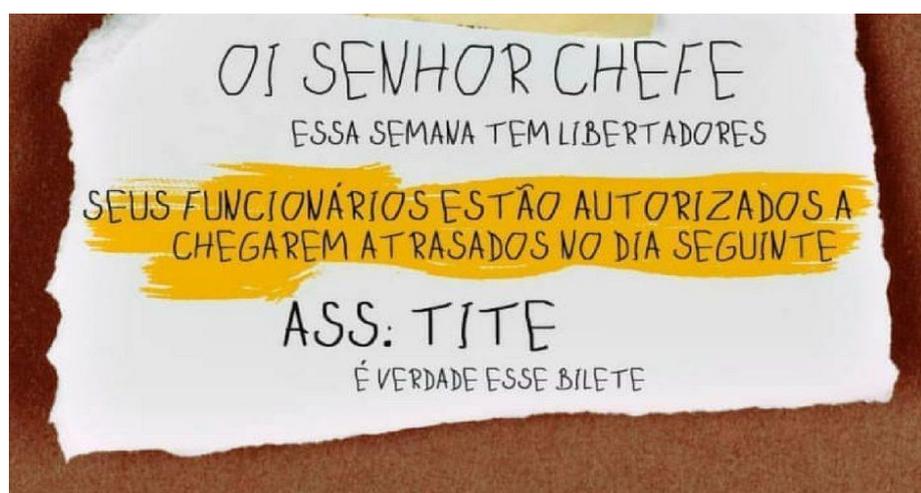
Pedimos que procurassem na Internet outras versões do bilhete. Encontraram diversas formulações com a mesma discursividade, mas com textualizações diferentes. Apresentamos dois recortes nas figuras a seguir.

Figura 34 – Post Bilete 2



Fonte: Bilete 2... (2018).

Figura 35–Post Bilete 3

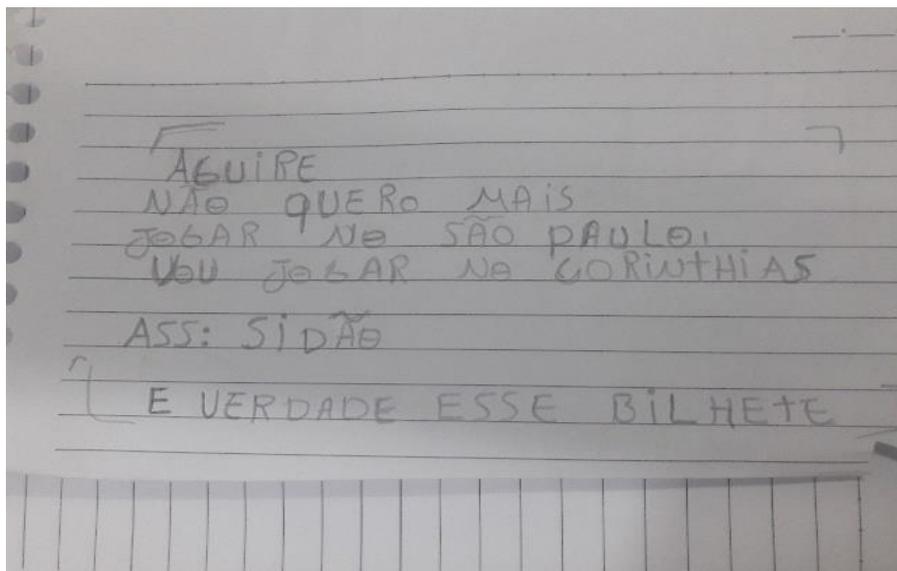


Fonte: Bilete 3... (2018).

Perguntamos sobre a assinatura dos dois bilhetes: se o técnico “Tite” assinasse o bilhete da Netflix, ou vice-versa, significaria da mesma forma? Um aluno respondeu “não neh, prof., a maratona de filmes é na Netflix, que entende do assunto, e jogos quem pode falar é o Tite porque é técnico”. Pela resposta do aluno, podemos compreender que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. (ORLANDI, 2005). Assim, se o sujeito fala do lugar de técnico, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do jogador. Segundo Orlandi (2005, p. 39/40), “Nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relação de força, sustentadas no poder nos lugares que ocupam na ‘comunicação’”.

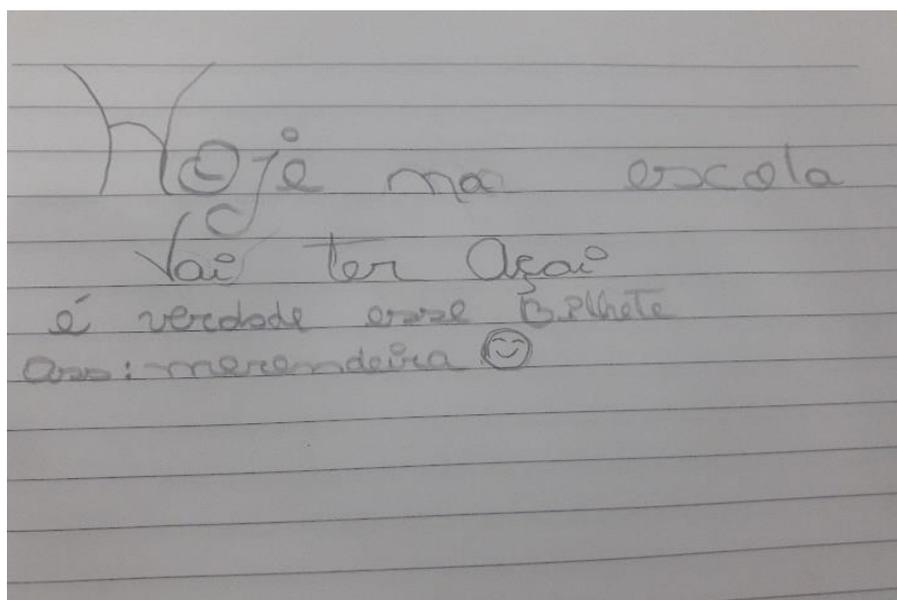
Pedimos que produzissem uma versão desta discursividade - seguem algumas produções:

Fotografia 25 –Post Bilhete Cidão



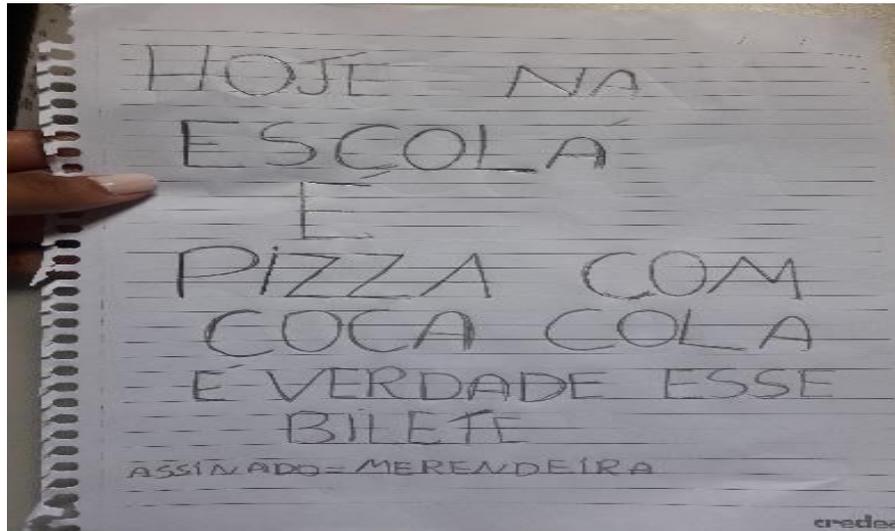
Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 26 –Post Bilhete Açai



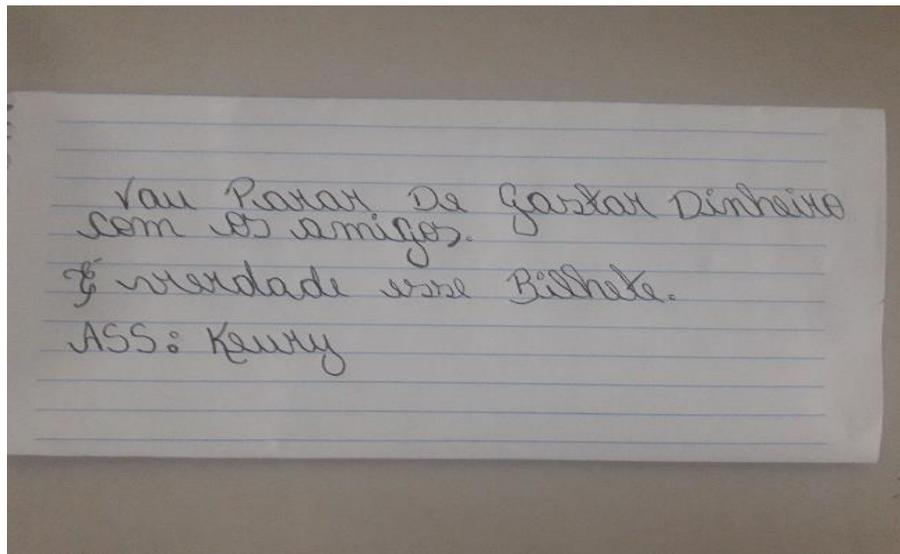
Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 27–Post Bilhete Pizza



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 28 –Post Bilhete



Fonte: Registrada pela autora.

Observamos, nos memes produzidos, a atualização dos dizeres que coloca em evidência a compreensão das relações de força. Para surtir o efeito de veracidade, os bilhetes foram assinados pela autoridade constituída socialmente em relação ao que diz no bilhete.

A próxima postagem que projetamos foi o vídeo do Brasil que eu quero. Perguntamos se sabiam a origem desse vídeo. Um aluno explicou que “era um negócio da Globo para que mandassem vídeos de até dez segundo pra dizer o Brasil que eu quero, para dizer a dificuldade que tá o país, mostrar porque quer mudança no Brasil, porque tá na época da politicagem”. Perguntamos se conheciam outras versões, a maioria dos alunos

responderam que sim. Outro aluno respondeu: “No *Facebook* tem um monte dele parecido, igual”.

Reverberou a afirmação de Dias (2018, p. 33), apoiada em Orlandi (2006a), sobre os sentidos no digital - “o que sustenta a formulação dos dizeres no digital é a sua circulação”. A autora elucida essa afirmativa ao versar sobre as postagens: “Uma postagem tem que circular. É pela circulação que se dá sua eficácia tecnológica, sendo a viralização o grau máximo dessa eficácia. O viral é atestação da circulação [...]”. (Ibidem, p.158).

Projetamos algumas dessas formulações que os alunos encontraram e cada grupo criou sua versão. A maioria dos grupos optou por produzir suas versões em forma de vídeo. O grupo 1 decidiu ousar e ser criativo ao produzir uma versão composta por imagem e texto. Observe abaixo:

Fotografia 29 – O Brasil que eu quero! Grupo 1



Fonte: Registrada pela autora.

O grupo optou por fazer uma formulação em que atualiza dois dizeres, o Brasil que eu quero e um meme em vídeo do youtuber, Whindersson Nunes, intitulado “Supermercado”. Nesse vídeo, Whindersson narra que foi ao supermercado e a fila estava enorme, descrevendo as situações cômicas e estressantes do momento; conta que havia nessa fila um menino que ficava repetindo: “maaaaêêê eu quero um saguadím, eu quero um saguadím” e o Whindersson ficava com raiva, porque o menino falava “saguadím”. Quanto mais o menino falava, mais estressado o youtuber ficava. Ele narra esta história

explorando as linguagens do corpo ao encenar a situação, o que faz com que provoque o riso.

Já na produção do grupo 2, não houve rompimento do *post* de origem; fizeram um vídeo tal qual o programa propõe, reivindicando a melhoria da quadra de esportes, usando uma linguagem formal e explorando os recursos da câmera como recomendado pela Rede Globo.

Diferentemente do grupo 2, na produção do grupo 3 ocorre um efeito metafórico na formulação do vídeo. Embora ele traga algumas regularidades como a reivindicação e o formato em vídeo, ao finalizar o vídeo, fazem a seguinte formulação: “e o Brasil que nós queremos no futuro é onde de menores possam dirigir moto”. Há um deslizamento de um discurso para outro, a saber, do discurso jornalístico para o discurso humorístico, e isto implica na produção de sentidos.

Orlandi (2012b, p. 153), ao falar da relação entre a constituição e a formulação dos sentidos, afirma que não se transportam sentidos de um discurso para o outro, há uma transferência. Dito de outra forma, por meio da produção de um efeito metafórico, pelo qual algo significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferentes, de forma que não há equivalência entre o que é dito em uma ordem de discurso na outra, mas transferência, como pudemos ver nas produções do grupo 1 e abaixo no grupo 3.

Fotografia 30 – O Brasil que eu quero! Grupo 2



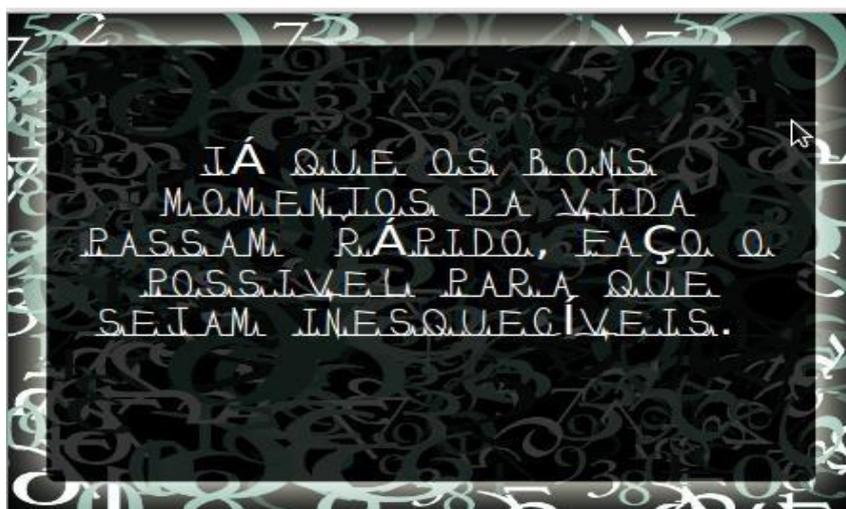
Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 31– O Brasil que eu quero! Grupo 3



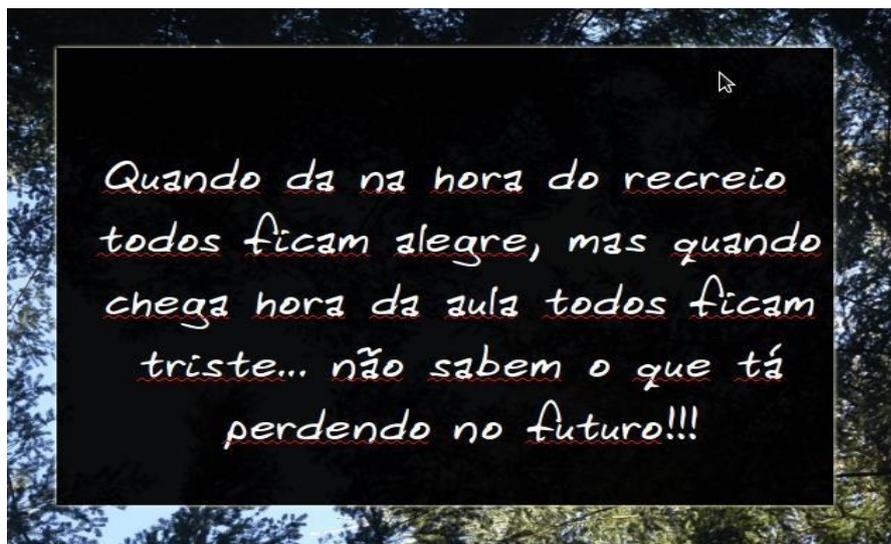
Fonte: Registrada pela autora.

Seguindo as sugestões de produção de diferentes formulações de *posts*, os grupos passaram a produzir *Post* texto escrito. Nas produções *post* texto escrito, observamos que alguns grupos pegaram frases prontas da internet e colocavam-nas no Power point, modificando algumas palavras e ilustrações, se apropriando daquele dizer como origem.

Fotografia 32 –*Post* texto escrito Grupo 2

Fonte: Registrada pela autora.

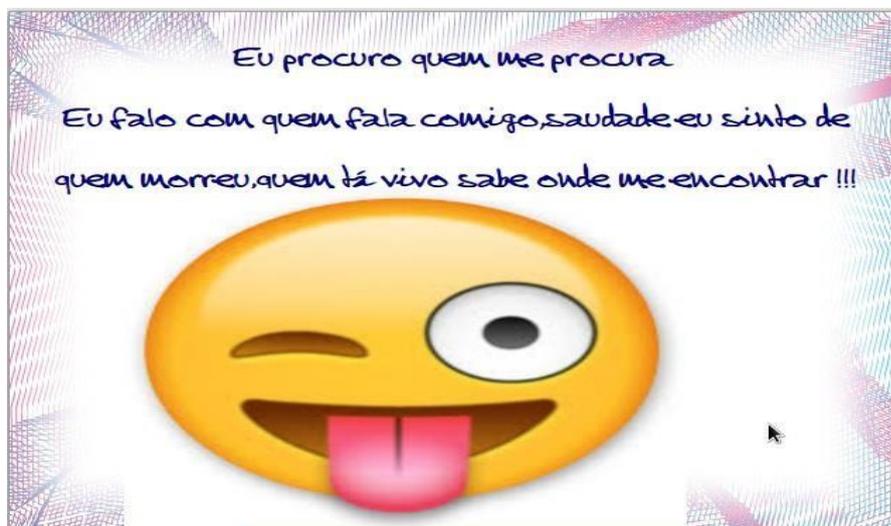
Fotografia 33 –Post texto escrito Grupo 2



Fonte:Registrada pela autora.

Faziam o mesmo procedimento na criação dos textos escritos com emojis, encontravam a frase e escolhiam o emoticons como complemento do dito. Seguem algumas produções:

Fotografia 34 - Post texto escrito com emojis Grupo 4



Fonte:Registrada pela autora.

Fotografia 35- Post texto escrito com emojis Grupo 3



Fonte: Registrada pela autora.

Nas fotos que fizemos no cais da cidade ou às margens do Araguaia, era habitual a turma fazer uma pose que ficou famosa e viralizou nas redes sociais, tornando-se marca registrada do atleta Usain Bolt. Um grupo, na criação de texto escrito com os emojis, a (re) formulou:

Fotografia 36 – Usain Bolt



Fonte: Usain Bolt... (2017).

Fotografia 37–Post Bolt Grupo 5



Fonte: Registrada pela autora.

Nas produções dos *posts* de texto escrito e imagem, o processo parafrástico era recorrente. Sobre esse processo, Orlandi (2005, p. 36) afirma: “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível da memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”. A repetição nas formulações dos *post* se dava nos dizeres ou nas imagens, às vezes havia um descolamento, mas raramente um deslocamento dos sentidos.

Fotografia 38–Post texto escrito e imagem Grupo 3



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 39 – *Post* texto escrito e imagem Grupo 4

Quando rola aquela duvida



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia40 – *Post* texto escrito e imagem Grupo 2

Quando eu escuto alguém falar que
matemática é fácil



Fonte: Registrada pela autora.

Uma regularidade apresentada na fala dos alunos sobre o que definiam por meme era montagens feitas de uma situação com o objetivo de produzir risos, “zoar com alguém”. Pedimos que fizessem uma rápida pesquisa sobre o termo.

Meme é um termo grego que significa **imitação**. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de ‘**viralização**’ de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase,

ideia, música e etc., que **se espalhe entre vários usuários rapidamente**, alcançando muita **popularidade**. (MEME, 2015, grifo do autor).

Na internet, a expressão ‘meme’ é usada para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou gifs de conteúdo engraçado, e que acabam se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns. Uma das principais características do meme é que ele pode ser adaptado ou modificado dependendo da situação, e por causa disso ele acaba viralizando com facilidade. (MEME, 2018).

O que mais nos chamou a atenção foi que nenhum deles falou da viralização; o primeiro sentido de meme era “trollar” com alguém ou alguma situação; depois, como segunda característica, a adaptação e modificação da textualização de acordo a situação.

Segundo Carrozza e Santos (2012, p. 98),

memes são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos. Podem ser imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação.

Santana (2019, p. 68) destaca que um meme é uma textualidade/materialidade que se repete, que viraliza, que circula exaustivamente na rede. Tem uma relação com o humor, com a ironia, com a contradição, com o questionamento, com a resistência e as pessoas gostam. Pode ser qualquer texto, desde que se repita e/ou viralize na rede.

A autora ainda esclarece que

Podemos ver um meme se configurando em diferentes materialidades da linguagem: um refrão de música, uma hashtag, uma declaração de uma autoridade, uma fala qualquer filmada no ambiente mais inusitado e que, tornada pública ou ao ser lançada nas redes sociais, na internet, se repete, viraliza. (SANTANA, 2019, p. 46).

Propusemos aos grupos que formulassem um meme com a turma. Seguem abaixo algumas produções:

Fotografia 41– *Post Meme* da turma Grupo 4

Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 42– *Post Meme* da turma Grupo 1

Fonte: Registrada pela autora.

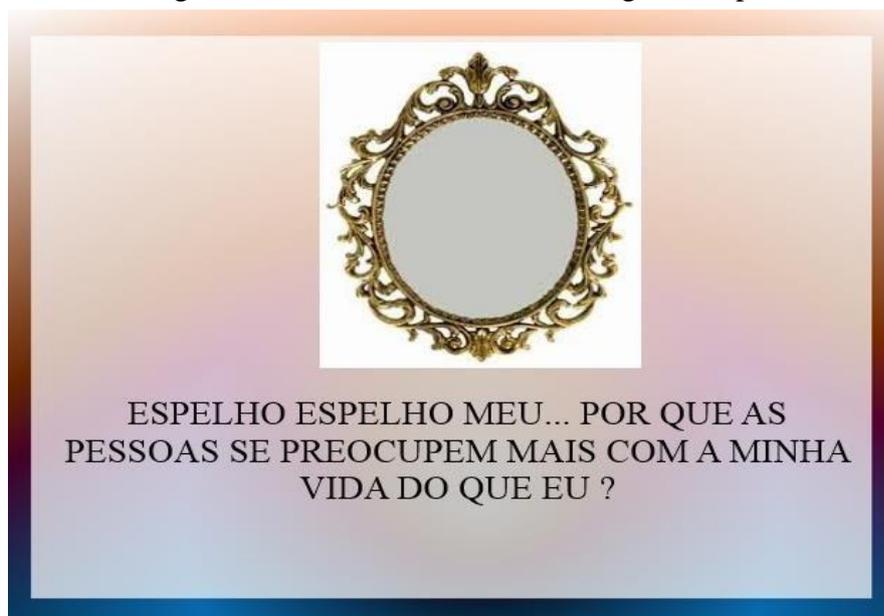
Nas produções dos alunos, observamos o movimento parafrástico, o dito já significado, sustentado e dando forma aos gestos de interpretação. Na formulação do texto abaixo, perguntamos se o aluno havia copiado ou se tinha como referência outro texto na sua produção. O olhar ao responder e o tom de voz nos chamou a atenção: “Não, professora, fui eu quem fiz”, afirmou o aluno. Ecoaram em nós as palavras de Orlandi:

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em

outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta. (ORLANDI, 2007, p. 97).

O sujeito-aluno realiza a passagem para sujeito-autor ao colocar na origem do seu dizer, por meio do gesto de interpretação.

Fotografia 43 – *Post* texto escrito e imagem Grupo 2



Fonte: Registrada pela autora.

Numa tentativa de jogar com a memória discursiva, projetamos o texto na tela para a turma e começamos a questionar: Vocês já ouviram a expressão “espelho, espelho meu?”. Ao lê-la ou ouvi-la, o que vem no pensamento de vocês? A maioria disse que vinha a imagem da “Branca de Neve”, ou “da madrasta da branca de Neve em frente ao espelho”, ou até mesmo “a imagem do espelho dos contos de fada”. Retomando as produções realizadas, fizemos perguntas sobre a origem ou pistas existentes no texto produzidos por eles que repetiam em outros textos.

Ao formularmos os discursos, temos a ilusão de que somos a origem do dizer, mas os sentidos já estão inscritos na memória discursiva ou no interdiscurso e os mobilizamos conforme as condições de produção dos acontecimentos socio-históricos da época. Diante dessa questão, entendemos o que diz Orlandi (2005, p.59) quanto a colocar o já-dito em relação ao não-dito, bem como o que se diz em determinado lugar e o que se diz em outro, o que se diz de um modo com o que é dito de outra forma, buscando aquilo que não se diz, mas que também constitui sentidos no interior do discurso.

Nesse movimento, buscamos dar visibilidade às relações interdiscursivas, dos

dizeres com outros dizeres, com já-ditos em outros tempos, com outros discursos, buscando observar como os sentidos se constituem.

Ao observarmos o processo de criação dos alunos, compreendemos o que Orlandi (2012b, p. 14) diz ao afirmar “que o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois”. Dito de outra forma, todo discurso estabelece uma relação com um discurso anterior ou aponta para outros que ainda serão produzidos.

3.6 Da produção à visibilidade na rede

Com o vapor das produções, era necessário fazê-las circular. Pensamos: como dar visibilidade às etapas que estávamos desenvolvendo para as demais turmas e comunidade escolar? Tomadas pelo entusiasmo, propusemos a eles que poderíamos imprimir as produções e publicar no mural da escola. Veementemente contestaram, afirmando que não seria a mesma coisa, queriam postar no *Facebook*, *Whatsapp*, *Youtube*, porque são os locais onde eles estão acostumados a acessar e ver as postagens.

Foi possível observar nas falas dos alunos que os efeitos de sentidos produzidos durante a leitura relacionam-se também com sua maneira de circular. Ecoou em nossas mentes a afirmativa de Dias (2018, p. 158) que o *post* significava ao circular, assim, as diferentes materialidades significantes até o momento produzidas não se constituíam como *post*, era necessário publicá-las.

Quando elaboramos o projeto de intervenção na escola, não tínhamos como objetivo dar somente condições para que os alunos produzissem gestos de interpretação e, conseqüentemente, de autoria, mas também dar visibilidades a esses gestos fazendo-os circular. Para tanto, propusemos a criação de uma página no *Facebook* criada e administrada pelo grupo de alunos.

Nessa fase do desenvolvimento do projeto, o Laboratório de Informática tinha apenas seis computadores funcionando, não dava para distribuir as atividades dentro do próprio grupo, pois não havia equipamentos suficientes para a quantidade de alunos. Orientamos cada grupo a navegar pelo *Facebook*, visitando páginas dedicadas a projeto escolares, para terem um referencial para a criação de nossa página.

Para nossa surpresa, as páginas encontradas tinham características bem formais, eram páginas institucionais. Assemelhavam muito à página do *Facebook* da nossa escola, salvo algumas publicações, mas parecia a extensão do arquivo institucional da escola, ou a

um espaço para publicações dos projetos ou eventos escolares. Na sua grande maioria, administradas pelos professores, e não por alunos. Enfim, os resultados da pesquisa acionaram a memória discursiva, os imaginários da instituição escola e seus espaços estabilizados.

O confronto entre o digital e a escola, entre a dispersão e a unidade, se presentificaram não apenas na fala e na postura dos alunos, mas da professora também. Ao lembrarmos os questionamentos da banca sobre as postagens das produções dos alunos no *Facebook* da escola. Em suas contribuições, a Dra. Maristela Cury Sarian nos questionou quanto ao funcionamento da interdição na rede estar relacionada ao fato de se postar na página do *Facebook* da escola. Na socialização das pesquisas, foi possível observar que postar numa página do *Facebook* da escola significava de forma diferente e implicaria diretamente na produção dos alunos.

Para ampliar a compreensão desse funcionamento, retomamos os estudos de Sarian e Martins e Silva (2019) sobre as diferentes formas de relacionamento dos sujeitos com a rede social *Facebook*. As compreensões das autoras apóiam para distintos gestos de interpretação, produzidos pelos mecanismos de antecipação e pelas formações imaginárias (ORLANDI, 2007) de alunos e professores, bem como pela instalação de um funcionamento contraditório no que tange ao relacionamento desses sujeitos com a rede social *Facebook*, dentro e fora do espaço escolar.

Para a atividade de criação de um perfil no *Facebook*, contamos com a participação da professora de Artes, que fez todo o procedimento técnico. O primeiro passo foi escolher o nome. Tivemos vários nomes sugeridos pelos alunos, alguns faziam referência à escola ou à turma, outros ao estar conectado ao digital. Um aluno sugeriu “Conectados” e foi aprovado pelos colegas com aplausos, mas, para abrir um perfil no *Facebook*, é necessário que o primeiro nome seja próprio. Caso não seja, configura como empresa, o que se faz necessário que, em vez de perfil, seja criada uma página.

Acreditamos ser pertinente um breve esclarecimento sobre a diferença entre página e perfil do/no? *Facebook*. A escolha entre ter um perfil ou uma página está relacionada ao tipo de serviço oferecido e aos objetivos como usuário. Se o uso dessa Rede Social é para fins pessoais, o ideal é criar um perfil. Mas se a pretensão é fazer Marketing de sua empresa, o melhor é criar uma página. A primeira tem como objetivo alimentar interesses e compartilhar seu cotidiano. A segunda tem como objetivo apresentar conteúdo de uma forma mais profissional e comprometida, com alguns recursos à disposição, como programações de publicações, a possibilidade de adicionar um local físico, múltiplos

administradores e,consequentemente, a assinatura no nome da empresa.

No nosso caso, ainda que quiséssemos ter múltiplos administradores, o objetivo era a criação de um perfil, no entanto, era necessário reformular o nome. Após ter conhecimento dessa diferença e do critério para abrir um perfil, o nome escolhido pelos alunos foi Severiano Neves Conectados. Como não é possível a criação de administradores múltiplos, todos os alunos do 8º B tinham o login e senha para acesso, em especial, os coordenadores de cada grupo, para assim postarem suas produções.

Curiosas com os sentidos produzidos na escolha do significante “conectados”, perguntamos aos alunos sobre a escolha e tivemos várias respostas:

“Prof., nosso projeto é no Face, as aulas são conectadas, estamos todos conectados”.

“Prof., é porque a gente gosta de estar conectados, seja na escola em todos os lugares”.

“Porque estamos conectados e trabalhando de forma conectada”.

A maioria das respostas foi nessa linha de estar conectado pelo digital na e fora da escola, como turma, trabalhando juntos, filiados aos discursos de mobilidade e sociabilidade do digital, como enfatizam Dias e Coelho (2016, p.39):

Os sujeitos inventam outros modos de estar junto, numa outra materialidade. É fato que o digital modifica as formas de viver a cidade, uma vez que nas condições de produção da cidade conectada, o espaço se configura de uma forma diferente, vai ganhando outros contornos, outras formas, e o sujeito vai produzindo outros sentidos para seus trajetos e outros trajetos para os sentidos.

A foto escolhida para o perfil não poderia ser indiferente ao nome – os alunos conectados no Laboratório de Informática da escola. E a foto de capa era constitutiva da turma - Conectados no Araguaia. Ao longo do projeto eram o Araguaia, o cais da cidade nosso ponto de encontro, parada ou visita “obrigatória” quando nossas atividades eram realizadas no centro da cidade.

Figura 36– Capa do *Facebook* do Projeto

Severiano Neves Conectados

Fonte: Captura de tela do *Facebook*.²¹

Com o perfil criado e algumas produções, preparamo-nos para o momento de postar; cada grupo ficou responsável pelas suas postagens. Realizar essa etapa produziu em nós a sensação de estar caminhando para um efeito de fecho. Seguem abaixo algumas postagens. Para se ter acesso a todo material, basta acessar o *Facebook* do Projeto – Severiano Neves Conectados.

Figura 37–Post vídeo “Aula no Laboratório de Informática”

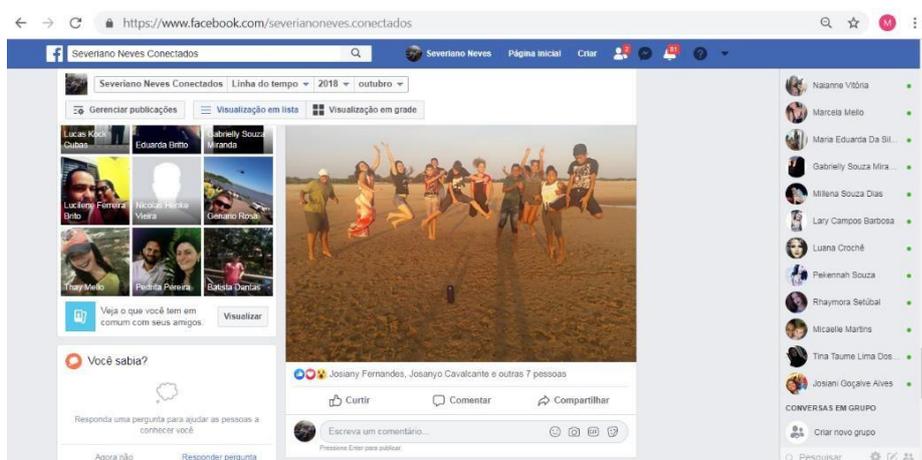


Fonte: Captura de tela do *Facebook*.²²

²¹Disponível em: <https://www.facebook.com/severianoneves.conectados>. Acesso em 07 nov. 2018.

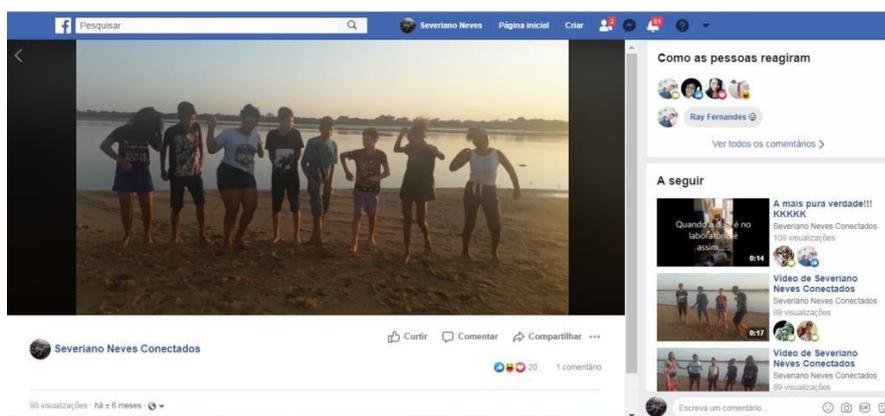
²²Disponível em: <https://www.facebook.com/severianoneves.conectados>. Acesso em 07 nov. 2018.

Figura 38 – Post “Pulo ao nascer do Sol”



Fonte: Fonte: Captura de tela do Facebook.²³

Figura 39 – Post vídeo “Só na pisadinha”



Fonte: Captura de tela do Facebook.²⁴

3.7 Pelos trajetos dos sujeitos e dos sentidos, produzimos um efeito de fecho

Chegamos à última etapa do projeto, momento de apresentação do trajeto percorrido e dos saberes construídos durante o percurso. Um evento de encerramento de um projeto, e também chamado de ponto de culminância, compreende-se pelo ponto mais alto, mais importante de um trajeto. Para nós, o percurso significou e foi mais relevante do que cruzar a linha final.

Reunimo-nos com os alunos para planejar todos os preparativos para o evento de socialização do projeto à comunidade escolar e local. Depois com a Equipe Gestora para

²³Disponível em: <https://www.facebook.com/severianoneves.conectados>. Acesso em 07 nov. 2018.

²⁴Disponível em: <https://www.facebook.com/severianoneves.conectados>. Acesso em 07 nov. 2018.

planejar os detalhes juntas. Dividimos as tarefas nos grupos e ganhamos aliados para a realização das atividades.

A escola funciona nos três turnos: matutino-alunos do 6º aos 9º anos regular; vespertino - alunos do 1º aos 5º anos modalidade regular e, à noite, Educação de Jovens e Adultos. Embora os eventos envolvendo a comunidade escolar normalmente acontecessem na quadra, devido ao fato de estar previsto em nosso planejamento um momento de visita à página do *Facebook* e pela nossa experiência de organizar os alunos no mesmo turno e no mesmo espaço não terem sido positivas, optamos por fazer o encerramento do projeto no período diurno na Câmara Municipal e noturno na própria escola. Planejamos o evento em três momentos: pela manhã - alunos dos Anos Finais e convidados externos; à tarde - alunos dos anos Iniciais do Ensino Fundamental; à noite alunos da EJA e pais.

Para tanto, seria necessária a confecção de ofícios para solicitação da Câmara Municipal e Transporte Escolar para levar os alunos, que ficou sob a responsabilidade da Secretária e Diretora da Escola. E nós, juntamente com dois alunos, ficamos incumbidos de entregar os ofícios.

A confecção de convites ficou por conta das coordenadoras, com o apoio de duas profissionais da educação do administrativo da escola e algumas alunas do grupo 3. A entrega foi realizada pela professora e dois alunos da turma. Os convites foram entregues na Secretaria Municipal de Educação, no CEFAPRO, na Assessoria e em outras duas escolas da Rede Estadual. Cada aluno levou um convite para seus pais.

Um grupo de alunos ficou responsável pela verificação das postagens das produções no *Facebook* do Projeto e pelo manuseio das mídias no dia do evento, pois deixamos à disposição dos convidados três computadores e uma televisão para que pudessem acessar os seus perfis no *Facebook* para visualizar, compartilhar e dar curtidas nas postagens no perfil do nosso projeto.

Outro grupo ficou responsável por convidar a comunidade escolar para o evento. No dia anterior ao evento, essa equipe junto à professora passou de sala em sala convidando os outros alunos e os professores para participarem do evento. Na ocasião, falamos do perfil do projeto, passamos o endereço para que os alunos enviassem solicitação de amizade e, durante o evento, pudessem acessar e dar curtidas. Avisamos também que “poderiam” levar seus celulares, smartphone, tablets etc., pois iríamos disponibilizar a senha do wi-fi da Câmara Municipal para que todos pudessem ter acesso à Internet.

Outro grupo ficou responsável por testar os equipamentos no local do evento, pela organização do espaço, verificar a água e os copos, como também pelas filmagens e pela

cobertura fotográfica do evento, sob o apoio das coordenadoras da escola e do professor de História.

Dois alunos ficaram responsáveis por apresentar parte do projeto e seu desenvolvimento. Outra dupla ficou de levar o violão e cantar algumas músicas na abertura e encerramento das apresentações. E, juntamente com a professora de Artes, dois alunos ficaram responsáveis pela edição de um vídeo com alguns momentos do projeto e do “acampadentro²⁵” com a turma.

A organização do transporte dos alunos ficou sob a responsabilidade da coordenação pedagógica e o lanche por conta da diretora e da equipe de merendeiras.

Chegado o grande dia, a turma do 8^a ano foi pontual ao chegar ao local, com vinte minutos de antecedência, conforme havíamos combinado, para recepcionar os participantes e dar os retoques finais. Equipamentos ligados e wi-fi funcionando, demos início à apresentação. Além dos alunos estavam presentes os professores formadores do CEFAPRO.

Iniciamos com a apresentação do projeto e suas etapas. Um aluno ficou responsável por apresentar as etapas desenvolvidas, fez roteiro e tudo mais, porém, quando chegou sua vez de conduzir a apresentação, ficou muito nervoso e pediu para que a fizéssemos.

O próximo momento era acessar o perfil do projeto no *Facebook*, projetar na tela e dar um tempo para que as pessoas acessassem os seus perfis, visualizassem, compartilhassem ou curtissem os *posts* de nosso projeto. O aluno responsável pela apresentação declinou alegando vergonha; tivemos que assumir então este papel. Enquanto apresentávamos ao grupo os *posts*, o acesso à rede de wi-fi foi maior que a capacidade da rede e caiu o sinal, que daí para frente travou a Internet. Tentando agilizar as apresentações enquanto trocávamos a rede de acesso à Internet, socializamos um vídeo produzido por um aluno da turma junto à professora de Artes com alguns momentos do desenvolvimento do projeto.

Mas, infelizmente, ao final do vídeo, a Internet ainda estava inoperante, contradizendo os sentidos do conectado, do online e do digital. Como tínhamos um arquivo com as produções dos alunos, fomos projetando e falando uma a uma.

No entanto, sabemos que há diferença quando mostramos o *post* no *Facebook* e quando falamos dele projetando os textos em slide, o sentido e a forma de significar são outras, escapam aos sentidos da materialização do digital. No caso do nosso recorte, a textualização é determinada pelo processo de atualização dos sentidos que se dá pela circulação. Retomando nossas falas anteriores, apoiadas em Dias (2018), o *post* significa ao

²⁵ Acampamento realizado em local fechado.

circular. Assim, essa forma de apresentação das produções dos alunos não produziu os efeitos esperados.

Fotografia 44 – Equipe de apoio das postagens



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 45 – Apresentação do Projeto pelo aluno



Fonte: Registrada pela autora.

Para apresentação da tarde, corrigimos alguns pontos falhos observados no período da manhã; a forma de apresentação e a disponibilização da senha da Internet somente ocorreram após a apresentação das produções dos alunos postados no *Facebook*. Enquanto os alunos se revezavam para acessar o perfil do projeto, uma dupla de alunos cantava junto às outras vozes na plateia. Alguns alunos que estavam na plateia também subiram ao palco para apresentar seus talentos e nessa harmonia finalizamos o período diurno.

Fotografia 46 – Alunos do matutino



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 47 – Alunos vespertino



Fonte: Registrada pela autora.

No período diurno servimos um lanche especial na escola, antes dos alunos virem para o local do evento. À noite, como o público era menor e tínhamos a participação dos pais, servimos um coquetel. Foi possível ver nos olhos dos pais a alegria com as produções de seus filhos. Em seus depoimentos, observamos o deslocamento do uso do digital em sala de aula.

“Nem sabia que meu filho fazia estas coisas tão bonitas”.

“Quando meu filho falou que ia usar o celular nas aulas cheguei a ligar na escola para

saber se era verdade, mas agora vejo o quanto foi bom”.

“Nos tempos de hoje é importante que nossos filhos saibam mexer com essas tecnologias porque pode ajudar muito na escola e a conseguir um emprego”.

Fotografia 48 – Apresentação aos pais



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 49 – Turma 8ª B – viajantes deste percurso no discurso



Fonte: Registrada pela autora.

Ouvir os relatos dos pais e dos colegas que também nos parabenizaram pelo desenvolvimento do projeto foi muito bom. Ver a empolgação dos alunos ao apresentarem o percurso e o produto final com um evento específico foi muito significativo para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos filiaros à Análise do Discurso, não tínhamos noção do que isso significaria para nossa prática docente. Um novo caminho se delineava pela frente e não havia mapas, placas de orientação ou GPS. Tinha algumas situações vivenciadas e narradas pelos colegas do Profletras, as quais pareciam com possíveis manuais de instruções, no entanto, eram apenas rotas com destinos diferentes. Porque cada um é cada um. Cada trajetória, experiência é única, pois o ângulo do olhar para o mesmo caminho é de posições distintas, roteiros e ponto de chegada diferentes. Para nós, que éramos acostumadas a roteiros pré-estabelecidos, manuais e receitas para um percurso seguro e toda ênfase no resultado, trilhar os caminhos da AD, diríamos, fazer estrada na Análise do Discurso era uma mudança imensurável. E nos propusemos a fazer um exercício, uma tentativa de trabalhar a leitura e o digital na escola filiadas a essa teoria. Uma rota a ser construída que não tinha como foco o produto, mas a trajetória percorrida até ele.

Ter como temática a leitura já se configurava como um desafio a ser enfrentado, mas devido às condições de produção dos sujeitos alunos envolvidos no projeto, ousamos também entrar na esteira do digital. O que não sabíamos era que ao escolher como objeto de estudo os *Posts* do *Facebook*, não iniciáramos apenas uma nova rota, mas um traçado que exigiria um deslocamento diferente das nossas práticas habituais.

Ao iniciarmos a intervenção, tínhamos ainda outro desafio - o da “inclusão”, aliás, o principal motivo da escolha da turma em que desenvolvemos o projeto, pois havia um aluno deficiente. No entanto, as rotas e os traçados para que também atravessássemos para essa margem se mostraram cheios de barreiras, umas voltadas para as questões de ensino aprendizagem, outras para além da sala de aula, dentre elas, a infrequência do aluno. A segunda, por sua vez, foi determinante, pois, durante o semestre, o aluno teve pouquíssimas frequências, o que tornou qualquer experiência sem continuidade; era realizada uma atividade durante a primeira semana do mês e por duas semanas consecutivas o aluno faltava, de modo que não tivemos algo sólido para dissertar sobre, apenas alguns raros momentos de intervenção.

Encantadas pelas leituras que fizemos nessa linha teórica, entretanto, acostumadas com outras experiências de “aplicar a teoria por meio de metodologias”, achávamos que seria fácil. Que seria ler a receita (teoria), seguir o modo de preparo (modelos) e trabalhar para a produção final. Quanta inexperiência! Não sabíamos que as mudanças não eram da noite para

o dia, mas um processo. Que não se sai de uma aula da análise de discurso e vira um analista, mas que o processo de apropriação requer muita leitura, quebra de paradigmas, tentativas e tentativas, para que haja um deslocamento, não apenas nos alunos, mas também em nós, professores. E num processo de erros e acertos, fomos fazendo estrada e nos deparando com o real da teoria em sala de aula e o real da sala de aula.

O desafio de trabalhar a leitura na escola sobre a perspectiva discursiva nos levou a mobilizar gestos de leitura que permitiram o aluno assumir a posição sujeito leitor. E essa nova forma de trabalho também contribuiu para desestabilizar os sentidos de autoria e dar condições para que o aluno pudesse ocupar a posição sujeito autor. Diferentemente das práticas de ensino as quais nos filiávamos anteriormente, que separavam a leitura da interpretação, na AD, por meio de gestos de leitura, o aluno pode assumir a posição de leitor e autor já no processo de leitura/interpretação. Quanto a essa questão, Pacífico e Romão (2011, p.4) nos chamam a atenção:

se considerarmos que, para ser autor o sujeito tem de assumir a responsabilidade pelo seu dizer, construindo o efeito de sentido de unidade textual, ou seja, como se o texto produzido apresentasse um começo, meio e fim, tendo a ilusão de ser a origem de seu dizer. Isso significa, também, que o sujeito deve realizar uma leitura sócio-histórica e não apenas decodificar o texto; deve perceber que a interpretação é uma questão ideológica e, assim, partindo dessa posição de leitor, ele poderá ocupar a posição de autor, ao construir seus textos.

E foi possível durante o desenvolvimento do projeto, a partir dos gestos de leitura, ver que os alunos ocuparam a posição sujeito leitor e sujeito autor. Descobrimos que ler é interpretar, é significar, produzir sentidos outros, tomando a língua na sua historicidade e exterioridade que lhes são constitutivas. Aprendemos que a autonomia do aluno e a sua criticidade se constitui na conquista da autoria, ao assumir a posição autor desde a leitura, por meio de gestos de interpretação, e não pela reprodução de sentidos. Conforme nos ensina Orlandi (1996, p. 64), “o sentido sempre pode ser outro”, o que nos permitiu refletir sobre a construção de uma prática pedagógica capaz de romper com o gesto de ensino estabilizado.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso, rompemos também com a leitura estabilizada praticada na escola e com os discursos de que os alunos não lêem. Os alunos convivem com diferentes formas de linguagem, não se lê só na escola, mas também fora dela. Eles convivem com a música, a fotografia, o meme, o vídeo dentre outras materialidades significantes que circulam nas diversas redes sociais e outros espaços virtuais ou não, que eles participam/frequentam. Dessa forma, conseguimos colocar em evidência as leituras outras.

Ao longo do percurso, o encontro com o digital se mostrou como um achado. Ao escolher o trabalho com o *Facebook*, levamo-nos em consideração, num primeiro momento, apenas como um espaço de dizeres utilizado frequentemente pelos alunos. Não sabíamos que os meios não eram neutros. A respeito da produção dos discursos, quando pensamos no processo da significação, o destaque não está apenas na constituição e na formulação, mas também onde os dizeres circulam. Essa compreensão se deu quando vimos a teoria funcionando na prática e fomos nos apropriando das noções que foram sendo mobilizadas ao longo do desenvolvimento do trabalho.

A participação e o envolvimento dos alunos nos surpreendeu. Assim como para nós era novidade a forma de trabalho, para eles também foi, não sabíamos onde iríamos chegar, mas nos propusemos a tentar e a cada descoberta mais envolvidos estávamos. Tivemos momentos em que não conseguíamos avançar, ou que nos pegávamos nas antigas práticas, o que nos levou a retornar a teoria constantemente. Às vezes perguntávamos aos alunos o que estavam achando das aulas; as respostas eram, em sua grande maioria, de satisfação; diziam que estavam gostando, que “tava massa estudar português daquele jeito” ou que “era muito bom estudar no laboratório”. Sabemos que temos muito a aprender, mas o importante é que avançamos e que esse novo caminho trilhado não tem volta. No entanto, a continuidade requer leituras e leituras da teoria, exercício e reflexão constata de nossas práticas.

Desenvolver essa intervenção sob o viés da Análise do Discurso possibilitou a ressignificação da nossa prática docente. Foi o início de uma outra estrada a ser percorrida. Abriu um leque de possibilidades para as práticas de língua em sala de aula, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com a leitura e o digital. Entendemos que trouxemos recortes que fugiram do nosso objeto de estudo, como a charge, porém, o intuito era refletir sobre a prática pedagógica e o caminho escolhido para desenvolver o projeto, um ponto de ancoragem para iniciar a tentativa de uma leitura sob o viés da AD na escola.

Atingimos algumas expectativas iniciais, como também outras que foram surgindo no desenvolver da intervenção. Tivemos vários momentos em que repensávamos as atividades que estávamos propondo, refletindo sobre as condições de produções, seus efeitos na compreensão dos alunos e o que poderia ser feito de outra forma. Algumas atividades foram modificadas no trajeto, outras só tivemos essa compreensão no processo de escrita da dissertação, e nos servirão para experiências futuras.

Podemos dizer que a reflexão sobre a nossa prática pedagógica é constitutiva do Mestrado ProfLetras Cáceres. Ela se fez presente já na primeira aula do período obrigatório, nos acompanhou desde a elaboração do projeto de intervenção ao seu desenvolvimento e foi

fundamental para/na escrita dessa dissertação.

Estamos encerrando uma etapa, necessária para conclusão do mestrado, porém, abrimos um novo caminho que se segue. Um percurso de dois anos desde que iniciamos nossa trajetória no Mestrado, trazemos em nossa bagagem um aprendizado que foi compartilhado com nossos alunos, nossos colegas de turma, com nossos professores, com minha orientadora e com aqueles teorizam sobre/em Análise de Discurso.

Na nossa última aula do projeto de intervenção, escutamos de nossos alunos: “Nossa, professora, como aprendemos”; “poxa! prof., no início achei que seria difícil e chato, mas a cada aula eu começava a gostar de português”; outros diziam “aprendemos de forma bem diferente”. A cada fala revivíamos cada ponto do percurso, rotas, desvios e equívocos... nos sentidos múltiplos de cada palavra tomada, de cada gesto produzido, de cada momento de afeto. Ao chegarmos ao ponto final do projeto, percebemos que alunos e professora significaram e ressignificaram a linguagem, aprenderam juntos e fortaleceram os laços.

Ao iniciarmos esse trajeto, buscávamos por respostas e por uma prática de ensino sustentada por uma teoria, não por metodologias pontuais. As respostas vieram à medida que avançamos a cada etapa, a cada leitura, a cada reflexão. E a distância entre a prática e a teoria que nos inquietava no início do mestrado tornou-se uma necessidade constante, uma não andava sem a outra e juntas trançávamos o caminho. Compreendemos que embora o projeto de intervenção tenha como público os nossos alunos, na verdade quem mais aprende somos nós, os professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Silvia Couto de. Gestos de escrita em ambientes virtuais – uma análise. *In*: DIAS, Cristiane. **E-urbano: sentidos do espaço urbano/digital**. Campinas, 2011. p. 67-78. E-book. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ADEPE-MT. **Resultados por escola 2016**. Disponível em: <http://www.adepeMT.caedufjf.net/resultados-escola/resultados-2016/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ASSOLINI, Filomena Elaine P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 52, n. 1, p.123-147, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/26906837.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BEBER leite com oxigenada. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjytLeN9-LjAhVWibkGHTdTAyoQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fslideplayer.com.br%2Fslide%2F381300%2F&psig=AOvVaw0C65QBHjRoPP35Iuo47fGS&ust=1564792133317630>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BILETE 1. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi_8qCv8uXjAhWiGLkGHbEvAa8Qjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fwww.correiodoes tado.com.br%2Fbrasilmundo%2Fapos-ser-alvo-de-criticas-na-web-mae-de-menino-que-inventou-feriado%2F335054%2F&psig=AOvVaw26pR_D5fvZSyFPKMDQS1P4&ust=1564893543311874. Acesso em: 17 out. 2018.

BILETE 2. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjiBIP_x8OXjAhUiC9QKHc7TDXAQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fwww.dicionario popular.com%2Fe-verdade-esse-bilete%2F&psig=AOvVaw26pR_D5fvZSyFPKMDQS1P4&ust=1564893543311874. Acesso em: 17 out. 2018.

BILETE 3. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiq ouyb8uXjAhVpHbkGHeNwBKUQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fbocainainforma.com.br%2Fcidade%2Fbilhete-rendeu-memes-pensou-em-algum%2F&psig=AOvVaw26pR_D5fvZSyFPKMDQS1P4&ust=1564893543311874. Acesso em: 17 out. 2018.

BOLOGNINI, Carmen Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 Uma Odisseia no Espaço. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Discurso e ensino: a língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 85-91.

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI, Suzy. Sobre a produção de materiais multimídia. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 39 - 46.

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI, Suzy. Ensino de Victor Hugo Sinistro. **Projeto Conexão Linguagem**. Campinas: Unicamp, 2011a. p. 1-16. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>. Acesso em: 26 maio 2018.

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI, Suzy. Provérbios. Quem ri seus males espanta. **Projeto Conexão Linguagem**. Campinas: Unicamp, 2011b. p. 1-16. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>. Acesso em: 26 maio 2018.

BONAMIGO, Elcio Luiz. Quem é doutor? **CFM – Conselho Federal de Medicina**. 30 nov. 1999. Disponível em: http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&id=20297:quem. Acesso em: 09 jun. 2018.

CARTAS. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewj3lY6d3eLjAhWpGLkGHQjHA5UQjhx6BAgBEAM&url=http%3A%2F%2Falfabetizacao-linguagem.blogspot.com%2Fp%2Fcarta.html&psig=AOvVaw3k7sDs7NYZiFKGM65W_Xlh&ust=1564785162512249. Acesso em: 06 jun. 2018.

CARROZZA, G.; SANTOS, M. Da repetição ao deslocamento: uma análise do funcionamento dos memes. *In*: FERREIRA, A. C. F.; MARTINS, R. T. (org.). **Linguagem e tecnologia**. Campinas: RG, 2012. p. 95-108.

CASALDALIGA, Pedro. Terra. História de São Félix do Araguaia e de Dom Pedro Casaldáliga se misturam. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/historia-de-sao-felix-do-araguaia-e-de-dom-pedro-casaldaliga-se-misturam,dbdedc840f0da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CASALDALIGA, Pedro. Wikipédia: a enciclopédia livre. **Pedro Casaldáliga**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_Casald%C3%A1liga. Acesso em: 18 dez. 2018.

CASALDALIGA, Pedro. Brasil de Fato. **Exemplo de luta e humanidade**, Dom Pedro Casaldáliga completa 90 anos de idade. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/16/exemplo-de-luta-e-humanidade-dom-pedro-casaldaliga-completa-90-anos-de-idade/>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CASALDÁLIGA, Pedro. El País. **Pedro Casaldáliga**: 90 anos de vida, 50 do “Bispo do povo”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/15/politica/1518718615_451120.html. Acesso em: 18 dez. 2018.

CASALDÁLIGA. Vatican News. **Dom Pedro Casaldáliga**: “só a sua presença já é testemunho de fé”. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2018-02/dom-pedro-casaldaliga-testemunho-de-fe.html>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis) curso**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 299-313, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336/358 Acesso em: 17 nov. 2017.

CAZARIN, Ercília Ana; LASSEN, Dulce Beatriz Mendes. O processo de leitura - gesto de interpretação. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 11, n. 11, p. 61-72, 2008. Disponível em: [https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=viewFile&path\[\]=110&path\[\]=31](https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=viewFile&path[]=110&path[]=31). Acesso em: 14 nov. 2017.

CONTI, Davi Faria de; MEGID, Cristiane Maria.; FURLAN, Cássia Cristina.; MENSATO, Joice. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **Discurso e ensino**: a língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

CORRUPÇÃO memes. **Eis que sua mãe diz que bebida não te leva a lugar nenhum**. [S. l.: s. n.], 04 maio 2018. 1 vídeo (18s). Publicado pelo canal Young Lost Subs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W2zpRAcLZLQ>. Acesso em: 17 ago. 2018.

COSTA, Greciely Cristina da. A palavra do ano é uma imagem. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 48, p. 89-103, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/23308/15107>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CRENLO PROD. Racismo camuflado no Brasil. [S. l.: s. n.], 07 out. 2015. 1 vídeo (8 min 02 s). Publicado no canal Crenlo Prod. Disponível em: <https://youtu.be/zJVPM18bjFY>. Acesso em: 29 ago. 2018.

DEPOIMENTO emocionante contra racismo. [S. l.: s. n.], 1 out. 2016. 1 vídeo (2 min 02 s). Publicado no canal Saber Zetta. Disponível em: <https://youtu.be/aNracTKKCSI>. Acesso em: 30 ago. 2018.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, Cristiane. Para uma compreensão discursiva do digital: o sentido de tecnologia. *In*: GRIGOLETTO, Evandra.; DE NARDI, Fabiele Stockmans (org.) **A análise e sua história**: avanços e perspectivas. Campinas: Pontes, 2016. p. 297-309.

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do *corpus*. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, set. /dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 12 maio 2018.

DIAS, Cristiane. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v.9, p.1-14, jul. 2014a. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 17 nov. 2017.

DIAS, Cristiane. O sujeito e as mídias: a discursividade do digital na educação. *In*: SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; STRAUB, Sandra Luzia

Wrobel (org.). **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação**: discursos, práticas, análises e desafios. Cáceres: Editora Unemat, 2014b. p.45-56.

DIAS, Cristiane. Sujeito digital: sentidos de um novo paradigma. *In*: GUIMARAES, E. (org.) **Cidade, linguagem e tecnologia**: 20 anos de História. Campinas, 2013a. p. 51-64. E-book. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/labeurb20anos/labeurb20anosPDF.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DIAS, Cristiane. A poética do cotidiano da rede. **Signo y seña**, Buenos Aires, n. 24, p. 57-70, julio-diciembre 2013b. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/131>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DIAS, Cristiane. E-urbano: a forma material do eletrônico no urbano. *In*: DIAS, Cristiane. **E-urbano**: sentidos do espaço urbano/digital. Campinas, 2011. p. 67-78. E-book. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DIAS, Cristiane. A língua em sua materialidade digital. *In*. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMAN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009a. p. 89-98.

DIAS, Cristiane. A escrita como tecnologia de linguagem. **Coleção HiperS@beres**. Santa Maria, p. 7-17, dez. 2009b. v. 2. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

DIAS, Cristiane. Memória & escrita: o atravessamento de sentido das cartas no *e-mail*. **Letras**, Santa Maria, n. 37, v.18, p. 35-49, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11978/7392>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DIAS, Cristiane. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270717>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DIAS, Cristiane; COELHO, Cidarley Grecco Fernandes. Do discurso digital: ciência, escrita e colaboratividade. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 48, p. 37-61, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/23312>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 631-648, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v11n3/a09v11n3.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

DOUTOR. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008. p. 896.

DOUTOR. *In*: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011. p. 1078.

DOUTOR. *In*: BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**.

1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 1184.

EMAIL. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj9k4LG3-](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj9k4LG3-LjAhVXILkGHRbvC2YQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fobaterdocoracao.wordpress.com%2Ftag%2Femail%2F&psig=AOvVaw2OyAhhsY5sW1BIsUz6Oih2&ust=1564785810519402)

[LjAhVXILkGHRbvC2YQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fobaterdocoracao.wordpress.com%2Ftag%2Femail%2F&psig=AOvVaw2OyAhhsY5sW1BIsUz6Oih2&ust=1564785810519402](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj9k4LG3-LjAhVXILkGHRbvC2YQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fobaterdocoracao.wordpress.com%2Ftag%2Femail%2F&psig=AOvVaw2OyAhhsY5sW1BIsUz6Oih2&ust=1564785810519402). Acesso em: 06 jun. 2018.

ENVELOPE. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiSqWm2OLjAhXXJ7kGHW6mAbcQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FFicheiro%3AEnvelope_frente.JPG&psig=AOvVaw3f83ImNga5ljGxKoqaURMv&ust=1564783862868039. Acesso em: 06 jun. 2018.

ENVELOPE 1. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj93oCu2eLjAhX4IrkGHRALaaQQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FFicheiro%3AEnvelope_tras.JPG&psig=AOvVaw3f83ImNga5ljGxKoqaURMv&ust=1564783862868039. Acesso em: 06 jun. 2018.

ENVELOPES preenchidos. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi14q7I2uLjAhWnHLkGH7LAi0Qjhx6BAgBEAM&url=http%3A%2F%2Fcasaeidea.blogspot.com%2F2012%2F10%2Fenvelope-aprendendo-como-preencher.html&psig=AOvVaw1Q3ErleWB8o5g8tj8G5X8x&ust=1564784421413903>. Acesso em: 06 jun. 2018.

ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Félix do Araguaia, 2018. Documento interno da escola.

FACEBOOK. Central de ajuda. Disponível em: https://www.facebook.com/help/570785306433644?helpref=hc_global_nav. Acesso em: 12 de maio de 2018.

FOX, Lorelay. HIV e AIDS: depoimentos reais. [S. l.: s. n.], 10 dez. 2017. 1 vídeo (2 min 04 s). Publicado no canal Para Tudo. Disponível em: <https://youtu.be/2UJQ03vkm3A>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GUNTHER, Wolfgang Dankmar. A história de São Félix do Araguaia. *In*: **O elo perdido**. Porto Alegre do Norte, 18 out. 2017. Disponível em: <https://oeloperdido-gunther.blogspot.com/2017/10/a-historia-de-sao-felix-do-araguaia.html>. Acesso em: 09 jan. 2019.

HUMOR leite com água oxigenada. *In*: DIARY News. [S. l.], 10 ago. 2010. Disponível em: <http://marissa-diarynews.blogspot.com/2010/08/humor-leite-com-agua-oxigenada.html>. Acesso em 29 jun. 2018.

IDEB. **IDEB Resultados e Metas**. 2017. Disponível em:

<http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em 10nov.2017.

INDURSKY, Freda. A prática da leitura. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 189-200.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3.ed. Campinas: Pontes, 2015. p.89-110.

LAGAZZI, Suzy. O exercício parafrástico na imbricação material. *In*: Encontro Nacional da ANPOLL, 27., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: ANPOLL, 2012. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/anpoll/resumos/SuzyLagazzi.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2012.

LAGAZZI, Suzy. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.11, n.3, p. 497-514, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/818/757 . Acesso em: 14 jun. 2018.

LAGAZZI, Suzy. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. **Rua**, Campinas, SP, v. 2, n. 16, p. 172-182, nov. 2010. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. Acesso em: 17 set. 2018.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significativo na memória. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.p. 67-78.

LAGAZZI, Suzy. A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes. *In*: Encontro Nacional da ANPOLL, 23., 2008, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: ANPOLL, 2008. Disponível em: <http://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.

LEGION, Iza. Iza: Dia da consciência negra. [*S. l.: s. n.*], 20 nov. 2016. 1 vídeo (2 min 02 s). Publicado no canal Iza Legion. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nlbzm81vc7g>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LEITE com água oxigenada. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwicpabP_uLjAhV1FLkGHfm2DP4Qjhx6BAGBEAM&url=https%3A%2F%2Fhebertsato.wordpress.com%2Ftag%2Fhumor%2F&psig=AOvVaw3yGoyN9OydPSGsqaAoRYhX&ust=1564794142146985. Acesso em: 29 jun. 2018.

MARSHMELLO. **Marshmello & Anne Marie** – friends *hino oficial da friendzone*. [*S. l.: s. n.*], 09fev. 2018. 1 vídeo (3 min 25s). Publicado pelo canalMarshmello. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CY8E6N5Nzec>. Acesso em: 17 ago 2018.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. **Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271072>. Acesso em: 02 out. 2018.

MATHEUS78732. **Minha alma chorou Dj Bob Esponja**. [S. l.: s. n.], 15mar. 2012. 1 vídeo (7 min 07s). Publicado pelo canalMatheus78732. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ij-f6tsp1YA>. Acesso em: 17 ago 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental urbanas/2017**. Cuiabá, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Escola Digital**. Superintendência de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/8241214-seduc-lanca-plataforma-escola-digital-na-proxima-segunda-feira>. Acesso em: 10 set. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientativo Pedagógico 2016**. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. Cuiabá, 2016. 116 p. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ORIENTATIVO%20PEDAG%20C3%93GICO%20201661242977566625.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientações curriculares: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MEME. *In*: SIGNIFICADOS. 20 abr. 2015. Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acesso em: 28 out. 2018.

MEME. *In*: STEIN, Thaís. **Dicionário Popular**. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/meme/>. Acesso em: 28 out. 2018.

MENSATO, Joice. Os apelidos e o corpo em Cidade de Deus. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **Discurso e ensino: a língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 41-52.

MINISTÉRIO da saúde. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Sa%C3%BAde_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Sa%C3%BAde_(Brasil)). Acesso em 28 jun. 2018.

MINISTÉRIO da saúde adverte 1. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjTlu_R7uLjAhWtIbkGHAM9BBYQjhx6BAgBEAM&url=http%3A%2F%2Fbombeiroswaldo.blogspot.com%2F2011%2F03%2Fo-ministerio-da-saude-adverte_7171.html&psig=AOvVaw1PgDLmnErhzq3hXuiNYk9j&ust=1564789850926014. Acesso em: 28 jun. 2018.

MINISTÉRIO da saúde adverte 2. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjb5IXp8uLjAhW3H7kGHecuC-4Qjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fmontanhascapixabas.com.br%2Findex-guia.php%3F%3Dmateria%26codItem%3D13902%26codArea%3D8&psig=AOvVaw1PgDLmnErhzq3hXuiNYk9j&ust=1564789850926014>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MINISTÉRIO da saúde adverte 3. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi86bGf8uLjAhW2LLkGHX80DLYQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fvitrines.wordpress.com%2F2008%2F05%2F30%2Fcampanha-anti-tabagista-do-ministerio-da-saude%2F&psig=AOvVaw1PgDLmnErhzq3hXuiNYk9j&ust=1564789850926014>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MINISTÉRIO da saúde adverte 4. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiaKZe08uLjAhXxLLkGHd7HAJUQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Ftwitter.com%2Fbethmoreno%2Fstatus%2F561240978703794176&psig=AOvVaw1PgDLmnErhzq3hXuiNYk9j&ust=1564789850926014>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MINISTÉRIO da saúde adverte 5. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjhmMyG8uLjAhX7GLkGHVrrAuwQjhx6BAgBEAM&url=http%3A%2F%2Fpesquisa.la%2Fwiki%2FMinist%25C3%25A9rio_da_Sa%25C3%25BAde&psig=AOvVaw1PgDLmnErhzq3hXuiNYk9j&ust=1564789850926014. Acesso em: 28 jun. 2018.

MINISTÉRIO da saúde adverte 6. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj4jO3SguPjAhUyC9QKHTQBCJkQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fpedraenxuta.wordpress.com%2F2009%2F03%2F01%2Fo-ministerio-da-saude-adverte-pare-de-oxigenar%2F&psig=AOvVaw3fmoWgAOzIRcck-jPjUY8R&ust=1564795233351139>. Acesso em: 28 jun. 2018.

O TEMPO. Soda cáustica e água oxigenada no leite. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/soda-c%3A%25ustica-e-%3A%25agua-oxigenada-no-leite-1.304434>. Acesso em: 29 jun. 2018.

OLIVEIRA, Gabi. Um novo olhar sobre a pessoa negra. [S. l.: s. n.], 13 set. 2018. 1 vídeo (10 min 29 s). Publicado no canal O Depratas. Disponível em: <https://youtu.be/FYg-vQwm3Lo>. Acesso em 14 set. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua**, v. 2, n. 16, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua>. Acesso em: 17 dez. 2018.

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

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. [Entrevista cedida a] Raquel Goulart Barreto. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13-12, 2006a. p. 1-7. Disponível em: [https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=viewFile&path\[\]=110&path\[\]=31](https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=viewFile&path[]=110&path[]=31). Acesso em: 14 nov. 2017.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3.ed. Campinas: Pontes, 2006b. p.89-110.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, 2003a.

ORLANDI, Eni P. A leitura proposta e os leitores possíveis. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 7-24.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não verbal. **Rua**, Campinas, n.1, p.35-47, mar. 1995. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/digitalizados/RevistaRuaNR1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2 ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987a.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. ROMÃO, Lucília, Maria Sousa. Letramento, autoria e interpretação - a propósito de uma competição. **Linguagem**, São Carlos, v. 16, p. 1-15, 2011. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao16/art_002.pdf. Acesso em: 27 jan. 2018.

PAI dos burros. *In*: Livraria Cultura. **Pai dos burros**: o dicionário de lugares-comuns e frases feitas. Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/dicionarios/tematicos/pai-dos-burros-o-dicionario-de-lugares-comuns-e-2843937>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PAI dos burros. *In*: Scrittaonline. **Qual a origem da expressão “pai dos burros”?** 24 fev. 2015. Disponível em: <https://www.scrittaonline.com.br/curiosidades/qual-origem-da-expressao-pai-dos-burros>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. *In*: GADET, Françoise.; HACK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990 . p. 61 - 161.

PEREIRA, Diego Henrique. Sentidos de privacidade no Facebook: o cadeado como perspectiva de poder de comando e ilusão de estar no controle. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v. 15, p. 93-110, jan. - jun. 2017a. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PEREIRA, Diego Henrique. Sentidos em trânsito: possíveis formas de sociabilidade a partir do comando “curtir”, na Rede Social Facebook. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v.4, n. 6, p. 80-96, jul.-dez. 2017b. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PEREIRA, Jaqueline Pierazzo; CREPSCHI, João André Brandão; ABREU, Letícia Rodrigues de; MORA, Verónica Guadamuz. Neutralidade e cientificismo no “pai-dos-burros”: uma análise discursiva de Ciência e dicionário. **Língua, Literatura e Ensino**. v. 3, p. 421-431, mai. 2008. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/95>. Acesso em: 03 jun. 2018.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. A leitura discursiva na escola. *In*: ALVES, Bel. *Leitura da perspectiva da Análise de Discurso Materialista*. [S. l.: s. n.], 7 ago. 2017. 1 vídeo (1 hora 16 min 29 s). Publicado no canal bel Alves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B19HPuJUKAM>. Acesso em 30 ag. 2018.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. *In*: FLORES, G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 95-108.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87-104.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Escola e divulgação científica. *In*: GUIMARÃES, Eduardo. (org.). **Produção e circulação do conhecimento**. Campinas: Pontes, 2001. p. 41-58. v. 1.

PLAY Funk SP. **Era uma vez** – meu cupido. [S. l.: s. n.], 22jun. 2018. 1 vídeo (3 min 40s). Publicado pelo canal Play Funk SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XbpcF9M1L70>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos.Piracema. *In: Brasil Escola*. [S. l.] c2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/piracema.htm>. Acesso em: 02 jan. 2019.

POSTAGEM. *In: GOOGLE*. Dicionário. [S. l.] c2019. Disponível em: https://www.google.com/search?ei=H2JCXfraB57W5OUIYK7EA&q=POSTAGEM&oq=POSTAGEM&gs_l=psy-ab.3..0i70i249j0l9.65429.65429..66215...0.0..0.241.241.2-1.....0....1..gws-wiz.K2RBKKc3HqQ&ved=0ahUKEwi65t3t4uDjAhUeK7kGHRXBDgIQ4dUDCAo&uact=5. Acesso em: 07 jun. 2019.

POSTAGEM. *In: NEVES, Flávia*. Dúvidas de Português. Dicio. [S. l.] c2018. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/postagem-ou-post/>. Acesso em: 07 jun. 2018.

POSTAGEM. *In: SIGNIFICADOS*. [S. l.] 29 nov. 2016. Disponível em: <https://www.significados.com.br/postagem/>. Acesso em: 07 jun. 2018.

POSTAR. *In: RAMOS, Rogério de Araújo (ed.)*. **Dicionário didático de Língua Portuguesa: ensino fundamental 1**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011. p. 660.

POSTAR. *In: BECHARA, Evanildo (org.)*. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011. p.1001.

POSTAR. *In: SARAIVA*. **Saraiva Jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 911.

POSTAR. *In: DICIONÁRIO INFORMAL*. [Paraná?] 20 dez. 2011. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/postar/7401/>. Acesso em 07 jun. 2018.

POSTAR. *In: PRIBERAM DICIONÁRIO*. [S. l.] c2018. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/postar>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PROVA BRASIL. **Desempenho da sua escola**: Prova Brasil 2015. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 10 nov. 2017.

QEDU. **Aprendizado**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/250820-ee-severiano-neves/aprendizado>. Acesso em: 10nov.2017.

QEDU. **Evolução**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/250820-ee-severiano-neves/evolucao>. Acesso em: 10nov.2017.

QEDU. **Proficiência**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/250820-ee-severiano-neves/proficiencia>. Acesso em: 10 nov.2017.

QUEIMADA Grande ou Ilha Das Cobra. [S. l.: s. n.], 21 out. 2017. 1 video (5 min 21 s). Publicado no canal TV Fishing Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/rV0FcSTT08o>. Acesso em 30 ag. 2018.

REIS, Vinícius. Documentário... a África. [S. l.: s. n.], 12 mar. 2009. 1 vídeo (7 min 10 s). Disponível em: <https://youtu.be/Br5inKebGqo>. Acesso em: 30ago.2018.

SANTANA, Flávia Ferreira. **Jogos parafrásticos e polissêmicos em funcionamento nos processos constitutivos de memes**: uma abordagem discursiva na sala aula. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTACAO_Flavia_Ferreira_Santana.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. Guia do Turismo Brasil. **São Félix do Araguaia – MT**. Disponível em: <https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/MT/434/sao-felix-do-araguaia>. Acesso: em 09 jan. 2019.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. Cidade Brasil. **Município de São Félix do Araguaia – MT**. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-felix-do-araguaia.html>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. Wikipédia. **São Félix do Araguaia**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_F%C3%A9lix_do_Araguaia. Acesso em: 09 jan. 2019.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. IBGE. **São Félix do Araguaia**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sao-felix-do-araguaia/panorama>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. Ache Tudo e Região. **São Félix do Araguaia**. Disponível em: https://www.achetudoeregiao.com.br/mt/sao_felix_araguaia/historia.htm. Acesso em: 09 jan. 2019.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. Coisas de Mato Grosso. **Cidades/São Félix do Araguaia**. Disponível em: http://www.coisasdematogrosso.com.br/cidades/cidade.asp?id=47&cidade=Sao_Felix_do_Araguaia. Acesso em: 09 jan. 2019.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. Araguaia Tur. **São Félix do Araguaia**. Disponível em: <http://araguiatur.com/novo/sao-felix-do-araguaia-mato-grosso-do-sul/>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARIAN, Maristela Cury. Ensino de leitura na escola: um olhar para o livro didático. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v.14, p. 261-274, jan.- jun. 2017. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/441.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SARIAN, Maristela Cury. Entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente. **DisSoL**: discurso, sociedade e linguagem, Pouso Alegre, n. 1, p.1-13, 2014. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=revistadissol&page=article&op=view&path%5B%5D=13&path%5B%5D=23> Acesso em: 13 dez. 2018.

SARIAN, Maristela Cury. “O desafio está nas mãos do professor”: um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital. *In*: DIAS, Cristiane. **E-urbano**: Sentidos do espaço

urbano/digital. Campinas, 2011, p. 80-91. E-book. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroUrbano/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SARIAN, Maristela Cury; MARTINS E SILVA, Vera Regina. Sujeitos, sentidos e tecnologias: processos de subjetivação em práticas de ensino de língua portuguesa. *In*: FLORES, G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. N. L.; LAGAZZI, S.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2019. p.323-338. v.4.

SATO, Hebert. **Charges sobre o leite**. 24 nov. 2007. Disponível em: <https://hebertsato.wordpress.com/tag/humor/>. Acesso em: 29 jun. 2018.

SCHMITT, Michele. **Plágio no Brasil: entre o modelo, a cópia e a autoria**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270528>. Acesso em: 09 set. 2018.

SOUSA, Lucília Maria Abrahão; GARCIA, Dantielli Assumpção; FARIA, Daiana de Oliveira. Eu curto, tu curtes, ele (não me) curte: notas sobre o funcionamento de arquivos no Face. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 23, p. 221 – 241, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8651141>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SOUZA, Antonio Ricardo de.; SOUZA, Janice Janissek de. Gestão da Educação Pública em Mato Grosso: análise a partir de alguns indicadores de desempenho. **UNICIÊNCIAS**, Cuiabá, v.7, n. 1, p. 51-84, 2003. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/uniciencias/article/download/1260/1209>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Rua**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 65-94, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721>. Acesso em: 14 maio 2017.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal. **C-legenda**, Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Áudio Visual da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/240>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SUBS Young Lost. **ED Sheeran** – photograph // sub español. [S. l.: s. n.], 16 out. 2018. 1 vídeo (4 min 2s). Publicado pelo canal Young Lost Subs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p1JmzB6E-C8&list=RDe2TLpX3cS8k&index=2>. Acesso em: 17 ago. 2018.

UNIAONET. **Charges do leite adulterado**. Disponível em: <https://www.uniaonet.com/humor.htm>. Acesso em: 29 jun. 2018.

USAIN BOLT. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwid_qzM-

uXjAhWgIbkGHTlhCLEQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Fsuper.abril.com.br%2Fmundo-estranho%2Fqual-foi-a-maior-velocidade-que-uma-pessoa-ja-alcancou%2F&psig=AOvVaw26r2FXKKk5Hve5VX5_bs4_&ust=1564896108232290.
Acesso em: 18 out. 2018.

YOUTUBER. *In:* Dicionário InFormal. Disponível: <https://www.dicionarioinformal.com.br/youtuber/>. Acesso em 11 set. 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. **Argu(meme)ntando**: argumentação, discurso digital e modos de dizer. [Apresentação em Power point]. *In:* III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (III SEDiAr). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. Disponível em: <http://octeventos.com/sediar/programacaominicursos.php>. Acesso em: 23 jan. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE AULA 01 A 05.

ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES Av. Dom Pedro Casaldáliga, nº 05, Vila Santo Antonio São Félix do Araguaia/MT 78670-000 Tel. (66) 3522 1300 email: sfa.ee.severiano.neves@gmail.com	
1. IDENTIFICAÇÃO: Professora: Márcia Adriana de Barros Costa Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Vera Regina Martins e Silva Escola: EE. Severiano Neves Turma: 8 ^a Ano “B”. Fundamentação teórica: Análise do Discurso Conteúdo: Leitura Data: 15, 18 e 29 de maio e 05 de junho de 2018 Tempo de duração: 02 horas/aulas/dia Total: 8 horas aulas.	
Conceito/ Noção	Gestos de interpretação; Arquivo.
Objetivo Geral	Constuir um arquivo de leitura dos <i>Post</i> .
Objetivos específicos	Identificar e descrever os tipos de <i>post</i> (postagem).
Metodologia	1. Em duplas visitar as páginas e perfis do <i>Facebook</i> de cada integrante, descrevendo os tipos de <i>posts</i> encontrados e quais temáticas são trazidos por eles; 2. Visitar a páginas de três amigos, fazendo a mesma atividade; 3. Registrar a pesquisa no caderno para socialização em grupo; 4. Socialização – cada dupla projetará as páginas pesquisadas para mostrar ao grupo os tipos de <i>posts</i> que encontraram, como foi por eles nomeados e quais as temáticas mais recorrentes. 5. Após a apresentação de todos juntos, denominaremos os tipos de <i>posts</i> e elencaremos as temáticas mais recorrentes.
Recursos necessários	Laboratório de informática com 18 computadores; Datashow.
Avaliação	Será observado o desenvolvimento realizado por cada dupla ao identificar os posts e nomeá-los, bem como as temáticas, considerando os gestos de interpretação produzidos.
Observações: Nem todos os computadores estavam em condições de uso, foi necessário usar notebooks da escola e de uso particular, como também celulares para ter acesso à rede de Internet.	

APÊNDICE B - PLANO DE AULA 02

<p>ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES Av. Dom Pedro Casaldáliga, nº 05, Vila Santo Antonio São Félix do Araguaia/MT 78670-000 Tel. (66) 3522 1300 email: sfa.ee.severiano.neves@gmail.com</p>	
<p>1. IDENTIFICAÇÃO: Professora: Márcia Adriana de Barros Costa. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Regina Martins e Silva Escola: EE. Severiano Neves Turma: 8^a Ano “B” Fundamentação teórica: Análise de Discurso Conteúdo: Leitura/vocabulário/verbete Data: 06, 19, 21 e 25 junho de 2018. Tempo de duração: 02 horas/aulas/dia. Total: 09 horas aulas</p>	
Conceito/ Noção	Gestos de interpretação; Arquivo; Deslizamento de sentidos; Polissemia; Paráfrase.
Objetivo Geral	Dar condições para que os alunos percebam o funcionamento da língua, trabalhar a polissemia, pensar nas diferenças de funcionamento e nos deslizamentos de sentidos.
Objetivos específicos	Estudar o verbete post; Constituir um arquivo de leitura; Introduzir conceitos de constituição, formulação e circulação dos Posts.
Metodologia	1. Iniciar com uma roda de conversa solicitando aos alunos que escrevessem o que viesse à cabeça sobre a palavra <i>Post</i> , de forma a instigá-los sobre sua origem; 2. Pedir para que eles procurem no dicionário a palavra – <i>post</i> – ou palavras que se relacionavam a ela; 3. Solicitar a eles pesquisa na web e em dicionários informais, registrando as informações no caderno; 4. Socializar a pesquisa, estabelecendo relações (semelhanças e diferenças) no funcionamento deste verbete quanto ao meio de circulação (correio e on line); 5. Discutir sobre a postagem nos Correios, comparar ao email e as postagens nas redes sociais, especificamente no <i>Facebook</i> , criando condições de refletirmos sobre o sentido de privado e público.
Recursos necessários	Celulares com acesso à Internet; 20 dicionários (no mínimo de três autores diferentes), Laboratório de informática com computadores funcionando.
Avaliação	Será observado o manuseio dos alunos ao realizar a pesquisa, os registros e os gestos de interpretação produzidos.
<p>1. Observações: Para esta atividade, foi necessário retomar o que antes havíamos. Para garantir a postagem nos Correios, fizemos a carta numa aula e na outra fomos aos Correios postar a carta. Como era uma ocasião atípica, entramos em contato com os funcionários dos Correios para que eles explicassem sobre os serviços que prestam e falassem porque era obrigatório ter destinatário e remetente, bem como os endereços devidamente corretos.</p>	

APÊNDICE C - PLANO DE AULA 03

<p>ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES Av. Dom Pedro Casaldáliga, nº 05, Vila Santo Antonio São Félix do Araguaia/MT 78670-000 Tel. (66) 3522 1300 email: sfa.ee.severiano.neves@gmail.com</p>	
<p>1. IDENTIFICAÇÃO: Professora: Márcia Adriana de Barros Costa. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Regina Martins e Silva Escola: EE. Severiano Neves Turma: 8^a Ano “B” Fundamentação teórica: Análise de Discurso Conteúdo: Gestos de interpretação, gestos de autoria e postagem de <i>Post</i> Data: 27 e 28 junho, 02 e 04 julho; 17 de agosto a 11 de setembro 2018 Tempo de duração: 03 horas/aulas/dia Total: 26 horas aulas</p>	
Conceito/ Noção	Formulação; Constituição; Circulação; Dito e Nãodito.
Objetivo Geral	Dar visibilidade aos diferentes <i>gestos de interpretação</i> produzidos pelos alunos a partir da pesquisa nas páginas do <i>Facebook</i> .
Objetivos específicos	Trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação dos <i>Posts</i> na rede social <i>Facebook</i> . Identificar as discursividades que circulam nos posts pesquisados.
Metodologia	1. A partir das tipologias de post identificadas pelos alunos, na primeira fase do projeto, dividiremos a turma em cinco grupos, para que analisem os posts e os coloquem em macro categorias observadas por eles. 2. Criadas as categorias, será escolhida a categoria que primeiramente será analisada (<i>post vídeo</i>). Cada grupo pesquisará informações sobre a referida materialidade, onde originou aquele post e as várias versões foram produzidas em razão do post de origem. Em seguida, iniciaremos estudos sobre seus processos constitutivos, observando o modo de formulação, a fim de que eles possam perceber como as postagens se formulam de maneiras diferentes. Serão analisadas também as condições de produção desses textos e a memória discursiva em funcionamento. 3. Faremos um seminário para apresentação dos resultados das pesquisas.
Recursos necessários	Computadores, celulares e notebook com acesso a Internet; Datashow.
Avaliação	Será observado o desenvolvimento de cada dupla em cada etapa do processo, considerando os gestos de interpretação produzidos.
Observações:	

APÊNDICE D - PLANO DE AULA 04

ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES Av. Dom Pedro Casaldáliga, nº 05, Vila Santo Antonio São Félix do Araguaia/MT 78670-000 Tel. (66) 3522 1300 email: sfa.ee.severiano.neves@gmail.com	
1. IDENTIFICAÇÃO: Professora: Márcia Adriana de Barros Costa Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Vera Regina Martins e Silva Escola: EE. Severiano Neves Turma: 8 ^a Ano “B” Fundamentação teórica: Análise de Discurso Conteúdo: <i>Post</i> Data: 18; 19; 25 e 27 de setembro - 23 e 24; 30 e 31 de outubro de 2018 Tempo de duração: 02 horas/aulas/dia Total: 16 horas aulas	
Conceito/ Noção	Circulação; Formulação; Constituição.
Objetivo Geral	Dar condições para que os alunos se constituam sujeito leitor e sujeito autor dos <i>posts</i> no <i>Facebook</i> do Projeto e no evento da escola.
Objetivos específicos	Dar visibilidade aos gestos de interpretação produzidos pelos alunos; Dar visibilidade aos gestos de autoria produzidos pelos alunos; Dar visibilidade ao desenvolvimento do projeto.
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de uma página no <i>Facebook</i> em conjunto com toda a turma, após gestos de interpretação das materialidades que compõem os <i>posts</i> analisados, formando o arquivo. Momento em que eles, por meio de gestos de interpretação e gestos de autoria, escolherão as materialidades que irão compor a página do projeto: foto do perfil, foto do plano de fundo, nome, imagens, textos, etc. 2. Produção de posts e postagem na página no projeto da escola. 3. Apresentação aos alunos das demais turmas e educadores da página do Projeto do <i>Facebook</i>, para que possam visualizar, dar curtidas, compartilhar, acompanhar o desenvolvimento do projeto e até postar. 4. Publicização do evento de encerramento do projeto com confecção de convites e preparativos para a exposição. 5. Evento com uma exposição onde será apresentado o projeto e suas etapas à comunidade escolar e local, bem como a página do Projeto do <i>Facebook</i>, para que possam visualizar as produções que serão apresentadas pelos alunos, momento em que compartilharão as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto. Será montada tela toucher para que cada convidado possa também postar.
Recursos necessários	Computadores, celulares e notebook com acesso à Internet; Datashow e tela de projeção; televisão de 50 pol.; papel vergé para confecção de convites; espaço da Câmara de Vereadores e disponibilização da senha da wi-fi.
Avaliação	Serão observados o desenvolvimento do grupo e os avanços individuais em cada etapa do processo, considerando os gestos de interpretação e gestos de autoria produzidos.
Observações:	