



**CRISTIANE MARIA MEGID**

**MATERIAIS DIDÁTICOS MULTIMÍDIA NO ESTUDO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: DESLOCAMENTO  
NAS RELAÇÕES ENTRE AS POSIÇÕES-SUJEITO  
PROFESSOR E ALUNO**

**CAMPINAS,  
2013**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**CRISTIANE MARIA MEGID**

**MATERIAIS DIDÁTICOS MULTIMÍDIA NO ESTUDO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: DESLOCAMENTO NAS RELAÇÕES ENTRE AS  
POSIÇÕES-SUJEITO PROFESSOR E ALUNO**

**Orientadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto  
de Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas para obtenção do  
título de Doutora em Linguística Aplicada,  
na área de Língua Materna.**

**CAMPINAS,  
2013**

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

M473m	<p>Megid, Cristiane Maria, 1982- Materiais didáticos multimídia no estudo de Língua Portuguesa: deslocamento nas relações entre as posições-sujeito professor e aluno / Cristiane Maria Megid. -- Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientadora: Carmen Zink Bolognini. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Análise do discurso. 2. Tecnologia da educação. 3. Educação. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Bolognini, Carmen Zink, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

### Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Multimedia learning materials in the study of Portuguese Language.

**Palavras-chave em inglês:**

Discourse Analysis

Technology education

Education

Portuguese Language – Study and teaching

**Área de concentração:** Língua materna.

**Titulação:** Doutora em Lingüística Aplicada.

**Banca examinadora:**

Carmen Zink Bolognini [Orientador]

Suzy Lagazzi

Marco Antonio Garcia de Carvalho

Nukácia Meyre Silva Araújo

Simone Tiemi Hashiguti

**Data da defesa:** 06-03-2013.

**Programa de Pós-Graduação:** Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Carmen Zink Bolonhini

Suzy Maria Lagazzi

Marco Antonio Garcia de Carvalho

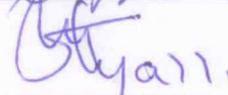
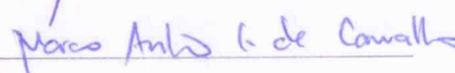
Simone Tiemi Hashiguti

Nukácia Meyre Silva Araújo

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Telma Domingues da Silva

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_



**Aos meus pais, por serem o começo de cada etapa,  
dedico mais esta chegada.**

**Ao Rafa, pela companhia alegre,  
constante e incansável.**

**A Deus, que se manifesta em tantos amores  
da minha vida.**



## O que é preciso para escrever uma tese?

Primeiro, uma orientadora de primeira, e a minha merece um capítulo à parte. Não foram só estes anos de tese que me fizeram admirar a professora Carmen: é mais de uma década de muito trabalho, muitos projetos, muita conversa e muita pesquisa. Acima de tudo, aprendi que é preciso ir além dos limites da universidade, que é preciso trabalhar junto e que nem só de estudo se faz a vida. Obrigada, querida professora, pela alegria de ter tantos trabalhos ao seu lado, pela disponibilidade para as orientações intensivas na reta final, pela certeza da sua mão firme, pela presença de suas palavras sempre doces em tantos cantos da minha vida.

Há outra voz importante que fala muito em meus textos, a de Suzy Lagazzi, leitora desta tese, orientadora de minha dissertação, a quem devo muito do que aprendi sobre as análises discursivas e os caminhos da universidade.

Mas não há tese sem outras vozes que avaliem as palavras que vêm por aí. Além da professora Suzy Lagazzi, agradeço pela análise minuciosa do professor Marco Antonio Garcia de Carvalho na banca de qualificação da tese, e pela participação desses dois professores e das professoras Nukácia Meyre Silva Araújo e Simone Tiemi Hashiguti na banca de defesa. Também à professora Norma Sandra de Almeida Ferreira, pelas contribuições na banca de qualificação do projeto de pesquisa, e aos professores Eduardo Guimarães e Ezequiel Theodoro da Silva, pelas orientações nos trabalhos de qualificação de área.

Antes do olhar analítico de tantos professores, há amigos que acompanharam de perto o tecer desta teia, com críticas, sugestões, leituras, conversas e muita festa. Lembro em especial de Cássia, companheira até o último minuto de escrita, Davi, principalmente pela assessoria técnica ao meu trabalho, e Joice, os três citados neste trabalho e em narrativas gostosas da vida universitária.

Também são muitos os funcionários que possibilitaram este texto. Agradeço em especial à secretaria de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem,

principalmente a Cláudio Pereira Platero, pela prontidão e atenção com que nos atende nas mais diversas situações.

Esta tese se faz, sobretudo, das vírgulas, interrogações, reticências e exclamações que cada um dos meus alunos traz, nos mais diferentes gestos, a cada dia me lembrando de que a educação nunca tem um ponto final. Em especial, agradeço aos queridos alunos do Programa Novos Talentos, que participaram com entusiasmo de cada atividade proposta, e aos alunos do Ciência & Arte nas Férias.

As palavras aqui escritas são trazidas da escola e de fora dela. Lembro-me dos meus professores, dos colegas professores, dos amigos queridos e da minha família.

É preciso ter um rumo, uma direção. No norte da minha caminhada pessoal e profissional, estão meus pais, exemplos de vida, profissionais apaixonados e apaixonantes. Agradeço à minha mãe, presença querida, amada, acolhedora, propulsora na minha vida. A ela devo o encanto pela sala de aula, a persistência, a coragem, a certeza de que tudo vai dar certo. Obrigada pela palavra que sempre me conforta, pelo exemplo que tanto contemplo e que tanto me inspira. Ao meu pai, companheiro de pedalada, leituras, trabalhos na madrugada e discussões densas. Pela participação fundamental nesta minha pesquisa, por me instigar a ir mais longe e ser melhor, pelo orgulho e exemplo que me trazem segurança. À Leli, minha irmã, de quem tenho muito orgulho por ser a companheira acadêmica, profissional e de vida.

Por fim, para escrever uma tese, é preciso ter muita paixão e paciência. E isso recebi, todos os dias, do querido Rafa, companheiro brilhante, marido incomparável! Obrigada por torcer em cada etapa, comemorar cada parágrafo escrito, dividir as incertezas, reflexões e devaneios, tolerar os livros espalhados pela casa, por cuidar de mim com tanto carinho.

## RESUMO

O presente texto apresenta os resultados dos estudos de práticas educacionais com materiais didáticos multimídia que têm sido propostos recentemente para o estudo de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para isso, foram selecionados dois tipos de materiais. O primeiro é composto por análises de cenas de filmes desenvolvidas pelo grupo de pesquisa "Relações Institucionalmente Determinadas: História e Ideologia", coordenado pela Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini (IEL/Unicamp). Tais análises têm sido trabalhadas anualmente, desde 2007, em oficinas com os alunos que participam do programa "Ciência & Arte nas Férias", desenvolvido anualmente pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Unicamp. Dessa prática, analisamos as avaliações dos alunos sobre a oficina apresentadas à coordenação do programa. O segundo conjunto de atividades foi desenvolvido pelo Projeto Conexão Linguagem, integrante do Projeto Condigitais (MEC/MCT/FNDE/UNICAMP), que produziu material multimídia para o ensino de Língua Portuguesa (entre outras disciplinas) no Ensino Médio. Os conteúdos produzidos são compostos por vídeos, programas de rádio, atividades de aprofundamento e jogos digitais que estão disponíveis no site do Ministério da Educação. O material Conexão Linguagem foi trabalhado em aulas com 30 alunos do Ensino Médio de escolas estaduais de Campinas reunidos em um projeto realizado na Unicamp. A análise das atividades foi feita a partir de respostas dos alunos às atividades que compõem o material, pelas suas avaliações das práticas educacionais e pelos registros da professora em diário de campo. Todas as análises foram feitas com base nos fundamentos teóricos da Análise de Discurso de perspectiva materialista. Elas indicam que os materiais trabalhados instauram outras práticas educacionais, diferentes daquelas desenvolvidas com materiais que circulam em meios impressos, promovendo o deslocamento das posições-sujeito professor e aluno. Esse deslocamento promove e é promovido pela possibilidade de acesso a textos e ambientes diferentes daqueles que se apresentam impressos, agregando o envolvimento dos alunos nas atividades e a ampliação das possibilidades das práticas educacionais.

Palavras-chave: Análise de Discurso – Tecnologia – Educação



## **ABSTRACT**

The aim of this work is to present the results of studies about educational practices with multimedia teaching materials that have been proposed recently for the study of Portuguese language in high school. For this purpose, we selected two different materials: analyzes of movie scenes developed by the research group coordinated by Prof.. Dr. Carmen Zink Bolognini (IEL/Unicamp); and activities of the Project Condigitais (MEC/MCT/FNDE/UNICAMP), which produced multimedia materials for the teaching of Portuguese language (among other academic disciplines) in high school.

All analyzes were made based on Discourse Analysis materialist perspective. They indicate that the multimedia materials developed other educational practices, different from those in print media, promoting displacement of teacher and student positions. It promotes and is promoted by the possibility of access to different texts and environments, adding the involvement of students in activities and expanding the possibilities of educational practices.

Key-words: Discourse Analysis – Technology – Education



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
2. OBJETIVOS .....	31
3. JUSTIFICATIVA .....	33
4. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO .....	35
OS MATERIAIS DIDÁTICOS .....	37
CIÊNCIA & ARTE NAS FÉRIAS .....	38
CONEXÃO LINGUAGEM E CONDIGITAIS .....	40
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO PARA ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO/NOVOS TALENTOS .....	41
5. METODOLOGIA .....	43
6. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	47
A LINGUAGEM, O DISCURSO E O TRABALHO DO ANALISTA .....	47
OS SUJEITOS DO DISCURSO .....	54
MATERIALIDADE SIGNIFICANTE E INTERPRETAÇÃO .....	58
A INSTITUIÇÃO ESCOLA .....	61
OS SUJEITOS CONSTITUÍDOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	66
INTERPRETAÇÃO E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	67
O CINEMA NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	70
OBJETOS, INSTRUMENTOS E TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	72
OUTRAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OUTROS TEXTOS, OUTRAS LEITURAS .....	75
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, TECNOLOGIAS E TEXTOS .....	76
OUTRAS TECNOLOGIAS, OUTROS TEXTOS, OUTRAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	79
A HIPERTEXTUALIDADE .....	79
O ENSINO DE LEITURA NA ERA DIGITAL .....	85
7. ANÁLISES DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	91
7.1. AS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA CIÊNCIA & ARTE NAS FÉRIAS .....	91
Análise do questionário com respostas fechadas .....	94
Análise dos comentários dos alunos.....	98
7.2. ANÁLISES DO MATERIAL CONEXÃO LINGUAGEM .....	125
Trabalhando o material didático multimídia .....	141
7.2.1. Programas de Rádio: “Quem ri seus males espanta - Provérbios” .....	143
Primeira atividade: Formações Imaginárias.....	146
Segunda atividade: Paráfrase e Polissemia .....	152
7.2.2. Programa de vídeo: “Sinistro!”, o primeiro episódio .....	154
Sinistro!, o terceiro episódio .....	172
Primeira atividade: Posição-sujeito: Gastos e investimento.....	173
7.3. AVALIAÇÃO DOS JOGOS .....	178
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	185
REFERÊNCIAS .....	193



## 1. INTRODUÇÃO

O que é preciso para ler e escrever? O bloquinho de anotações nas mãos do jornalista, o toquinho de lápis atrás da orelha do feirante, uma caneta elegante às mãos de um advogado, as estantes de uma biblioteca universitária, o estereotipado rabisco do médico no receituário, um lápis roído na mão do vestibulando, o envelope suado nas mãos do carteiro, a mochila pesada, cheia de livros, do primeiro aluno da sala. Essas imagens certamente nos são corriqueiras e fazem parte do nosso imaginário sobre a leitura e a escrita.

Ler e escrever são verbos que nas diversas sociedades constituídas ao longo da história remetem às posições determinantes das relações de poder. Na Grécia antiga, a escrita circulava em espaços restritos de erudição. Na Idade Média, a Igreja era a instituição que ocupava a posição de poder que lhe permitia ler e escrever documentos importantes para a sociedade ocidental, além de ser responsável por grande parte da formação de novos leitores e escritores. No Brasil colonial, a leitura e a escrita estavam a cargo dos administradores da colônia e dos jesuítas. Somente no século XX a escola começa a ser popularizada e no final dos anos 90 passa a ser responsabilidade do Estado garantir acesso de todos os brasileiros à escola (e ainda hoje o acesso aos documentos escritos é restrito em nossa sociedade), por meio da LDBEN 9.394/96, em que estados e municípios passam a ser responsáveis pela Educação Básica.

Hoje, ler e escrever são verbos que comumente são relacionados à escola. Nela circulam diversos objetos que há muito tempo representam a escrita: lousas, giz, lápis, papel, caderno e caneta. No entanto, atualmente, as concepções de leitura e escrita ampliam-se e colocam em cena telas e teclados.

São muitas as situações cotidianas que nos mostram uma convivência entre papéis e telas. Para obter um documento de identificação, por exemplo, normalmente sujávamos os dedos para marcar as digitais em um papel que seria arquivado. Hoje, esse registro já pode ser feito por leitores digitais, que “escaneiam” os dedos, sem tinta, nem

papel. Na mesma situação, sentamo-nos diante de um funcionário, este sempre ao lado de um computador, que preenche longos formulários com nossos dados pessoais. Ao término do preenchimento, o formulário é impresso para receber nossa assinatura e ser arquivado.

Pensando nesse contexto, poderíamos questionar por que, se o formulário é preenchido e recebe a imagem das nossas impressões digitais eletronicamente, não poderia receber nossa assinatura por um meio eletrônico, uma vez que já há tecnologias que permitem isso.

Recentemente, estive em um órgão do governo para solicitar a emissão de um documento e passei exatamente por esses procedimentos. Quando o funcionário que me atendia procedeu à impressão do longo questionário (em impressora matricial, usando formulário impresso em gráfica), perguntei a ele: “por que ainda é preciso imprimir?” E a resposta que recebi foi: “porque no sistema ninguém confia, né? Sempre pode haver algum problema com perda de dados. Por isso, é melhor garantir, imprimindo”.

Dias depois, outro acontecimento me fez retomar a reflexão sobre os procedimentos de documentação do governo e a resposta do atendente. Foi divulgado nos jornais brasileiros um incêndio no apartamento de um marchand no Rio de Janeiro que possuía obras de renomados artistas brasileiros e algumas delas haviam sido destruídas. Mas o jornal apresentava certo alívio ao divulgar que todas as pinturas haviam sido catalogadas recentemente para uma exposição, o que garantia que imagens dessas obras estavam guardadas digitalmente para inúmeras reproduções.

Esses são dois exemplos distintos e atuais que mostram, no primeiro, as práticas em que se inserem os meios impressos como estabilizadoras dos sentidos, aquelas que legitimam os dados apresentados. No segundo, são as práticas em que os meios digitais se inserem que garantem sua reprodução, e, dessa forma, a possibilidade de colocar em circulação seus diversos efeitos de sentido, apesar da perda dos originais.

Para que um texto seja fidedigno, para que ele tenha valor de verdade, é preciso que passe por um processo de naturalização dos sentidos ali produzidos. Imaginariamente, um texto é lido como se seus sentidos fossem óbvios, claros, únicos. Contudo,

considerando o quadro teórico do qual partimos, isso só poder acontecer imaginariamente, pois o sentido sempre pode ser outro. Esse processo de naturalização dos sentidos ocorre por meio de uma relação de poderes, no funcionamento dos objetos simbólicos. Nessa relação de poderes, há um processo de legitimação como condição necessária para o reconhecimento social dos objetos em questão. Para que se legitime a obra de arte, no exemplo que citamos, é preciso que a digitalização seja uma materialidade que produza efeitos de verdade. Por outro lado, a necessidade de imprimir documentos indica que a legitimação dos objetos digitalizados ainda não é uma prática amplamente naturalizada em nossa sociedade.

Podemos, então, estabelecer uma relação de tensão entre o que chamaremos neste trabalho de **meio impresso** e **meio digital**, no que concerne ao processo de estabilização de sentidos que eles instauram na sociedade atual.

Denominamos meios impressos aqueles que funcionam como suporte que reflete a luz incidida, sem usar de meios eletrônicos para dar visibilidade à materialidade. O papel, por exemplo, pode conter cores nele aplicadas por lápis, giz ou tintas, que refletem uma luz natural (sol) ou artificial (como as lâmpadas). É diante da luz refletida ou absorvida pelo papel que podemos observar algo que foi ali impresso. Sem luz, não há palavras escritas ou formas desenhadas. Do mesmo modo, são considerados meios impressos a lousa, o outdoor, a tela de uma pintura, o rótulo de um produto, um tecido e outros suportes que sejam capazes de refletir ou absorver a luminosidade neles incidida.

Já os meios digitais são aqueles que armazenam informações codificadas e emitem-nas por meio de telas com luzes artificiais ou tintas eletrônicas<sup>1</sup>. É preciso haver um suporte que armazene eletronicamente os arquivos digitais e um dispositivo capaz de

---

<sup>1</sup> De acordo com reportagem da Folha de S. Paulo (Informática, 7/4/2010), os equipamentos eletrônicos que utilizam luzes artificiais, difundem-na por uma tela de cristal líquido. Essa é a chamada tela de LCD (além de outras tecnologias, como CRT e LED), presente em grande parte dos celulares, monitores de computador e tablets. Os e-readers costumam usar tinta eletrônica, “formada por uma camada de microcápsulas que fica entre dois eletrodos. Cada microcápsula leva em seu interior um fluido claro com partículas brancas e pretas, que se movem conforme a carga elétrica aplicada no eletrodo inferior para formar a imagem da tela”. A tinta eletrônica, então, reflete uma luz incidida sobre ela, como acontece com a tinta de uma caneta. Ainda assim, consideramos os e-readers como um meio digital, já que são compostos por sistemas eletrônicos que armazenam as imagens e textos que serão apresentados.

decodificá-los e transmiti-los em forma de luz. São parte dos meios digitais os computadores, tablets, celulares, smartphones, e-readers. Para nossa análise, é importante ressaltar uma outra característica fundamental dos meios digitais: a possibilidade de acesso à Internet. É esse aspecto que permite transpor os limites físicos da sala de aula para ampliar a abrangência de textos, pesquisas e análises feitas nas práticas educacionais.

É importante ressaltar que, neste início do século XXI, o que observamos é uma estabilidade dos meios impressos, enquanto os digitais encontram-se em processo de legitimação para a produção de efeitos de verdade na sociedade atual. Um não sobressai ou substitui o outro. Eles convivem em uma relação de poder em que ora prevalece o impresso, ora o digital.

Esse momento de tensão entre o impresso e o digital também é observado na instituição Escola. Os meios impressos são aí exemplificados pelos livros didáticos impressos, a lousa verde, o caderno e o lápis. No entanto, esses objetos vêm acompanhados pela inserção de meios digitais, como o uso de computadores no cadastro dos alunos, de projetores multimídia e lousas digitais em aula, e mesmo com alguns programas educacionais que garantem computadores ou tablets para cada um dos alunos.

A reflexão sobre essas questões tornou-se mais importante para mim quando minha prática profissional foi desestabilizada por um meio digital. Sou professora de Língua Portuguesa e trabalho em escolas de ensino fundamental e médio. Estudei na Unicamp desde a graduação em Letras, passando ao mestrado em Linguística (Megid, 2008) na área de Análise de Discurso, sob orientação da professora Suzy Lagazzi (IEL/Unicamp), e finalmente ao doutorado em Linguística Aplicada. Nesse percurso, tive contato com diferentes professores e cursei disciplinas que me inquietaram na reflexão sobre a diferença existente entre o que desenvolvem as pesquisas recentes sobre o ensino de língua materna e o que se propõe nas escolas em que trabalho para as práticas em sala de aula.

Contribuíram em especial para essas reflexões a participação em três projetos diferentes coordenados pela professora Carmen Zink Bolognini (IEL/Unicamp). O primeiro foi a elaboração dos livros da série *Discurso e Ensino* que tratam sobre a análise da

linguagem cinematográfica na escola (Bolognini, 2007a e 2011). O segundo foram as oficinas desenvolvidas no programa Ciência & Arte nas Férias, tendo como base os artigos dos livros mencionados. Por fim, o projeto Condigitais que desenvolveu materiais didáticos em meios digitais para o Ensino Médio<sup>2</sup>.

Partindo desses projetos, comecei a refletir sobre as práticas educacionais das quais participava e alguns acontecimentos passaram a me chamar a atenção.

Um deles aconteceu há cerca de três anos. Em uma turma de nono ano, eu estava corrigindo alguns exercícios de interpretação de poesias, quando um dos alunos me perguntou o que era um soneto, termo que estava presente em um dos enunciados. Para responder-lhe, escrevi na lousa alguns versos de um poema de Camões: “Amor é fogo que arde sem se ver/É ferida que dói e não se sente”. Assim prossegui, certa de que ainda o lembrava por completo, para então mostrar as divisões das sílabas poéticas, número de versos e estrofes e os esquemas de rimas característicos de um soneto. Mas me esqueci de um dos versos, do qual só me lembrava da última palavra, “gente”, o que era o suficiente para a explicação apenas introdutória que eu esperava apresentar naquele momento. Continuei a explicação. Logo em seguida, um dos alunos, conhecido por ser tímido, com um currículo de notas baixas em Língua Portuguesa, mas que quase nunca apresentava suas dúvidas, levantou-se da carteira e veio até mim para dizer, em voz muito baixa, as palavras que faltavam para o verso que eu havia esquecido: “É solitário andar por entre a gente”. O comentário era imprevisto, naquele contexto. Agradei-lhe, informei à classe que ele sabia o restante do verso, escrevi-o na lousa e terminei a explicação.

Ao final da aula, chamei o aluno para conversar comigo e perguntei-lhe como havia descoberto aquelas palavras. Acanhado, ele me disse que havia encontrado usando seu celular.

A escola em que estávamos proibia que os alunos usassem aparelhos eletrônicos em sala de aula. Computadores só poderiam ser usados em laboratórios de informática, com rígida supervisão do professor. É claro que muitos deles, escondidos, desobedeciam às regras e, se descobertos, eram repreendidos.

---

<sup>2</sup> Os três projetos serão melhor detalhados nos capítulos seguintes.

Certamente a regra não previu um momento como aquele. O aluno que pouco participava da aula, que apresentava dificuldades em leitura e escrita, encontrou uma maneira de participar e ser reconhecido pelo seu acerto, usando o celular. Foi o aparelho que lhe permitiu a contribuição à aula e mesmo corrigir a professora. Diante de uma exposição da professora e usando um meio digital com conexão à Internet, ele pôde expandir a abrangência daquela aula e o aparelho permitiu-lhe entrar em contato com o poema (e, provavelmente, com outros textos) que nunca havia visto antes.

A regra da escola no tocante ao uso do celular durante a aula está ancorada a uma formação imaginária (Pêcheux, 1969) segundo a qual ele seria um meio de dispersão, de desconcentração. O que a situação apresentou foi, entretanto, justamente o contrário, pois o uso da tecnologia digital auxiliou o envolvimento do aluno na prática educacional e promoveu a aprendizagem de todos que participavam daquela aula.

Diante dessa situação inusitada, a formação imaginária que circulava naquele espaço escolar (bem como em outras instituições de ensino), de que os meios digitais podem inviabilizar a prática educacional, sofreu um deslocamento. Os celulares, assim como outros meios digitais, também podem promover outras formas de ensinar e de aprender, ou seja, práticas educacionais diferentes daquelas propostas com os meios impressos.

Para isso, foi necessário o uso de um meio digital que promovesse o acesso imediato à Internet, remetendo a uma materialidade que pôde ser trazida virtualmente para a sala de aula.

No universo dos alunos, o espaço digital já é habitado com certa frequência. Boa parte daqueles que residem em áreas urbanas já teve algum contato, se não o tem regularmente, com a Internet.

A sociedade em que vivemos pauta-se cada vez mais pela imagem, especialmente pela imagem em movimento, bem como pelas relações digitais. Esse cenário é consequência, entre outros fatores, do advento de duas tecnologias: a televisão, cuja audiência vem crescendo desde seu advento no Brasil na metade do século XX, e o computador conectado à Internet, em franco crescimento no país desde 1995. Circulando

nesses meios multimídia, encontramos também o cinema, com o fascínio que tem despertado em todo o público desde o século passado; os jornais e revistas digitais, que têm dividido espaço com os títulos impressos; os blogs e redes sociais; os audiobooks e e-books, que têm ganhado espaço na vida de muitos leitores.

Pesquisas realizadas no estado de São Paulo, em 2008, pelo IBGE, com pessoas maiores de 10 anos, apontam que 84,4% dos entrevistados haviam usado a Internet para comunicação, e 65,7% haviam utilizado a Internet em seus domicílios nos últimos 3 meses. De acordo com o Ibope, em 2009, o número de pessoas com acesso à Internet das classes C, D e E, juntas, superou o das classes A e B. Ainda segundo o instituto, no Brasil, em 2005, 93% dos domicílios já possuíam televisão em cores.

Em novembro de 2009, uma pesquisa coletiva realizada por um grupo de professores, alunos de pós-graduação da Unicamp, sob a coordenação do professor Ezequiel Theodoro da Silva, trouxe resultados semelhantes aos do IBGE, mas a partir de um contexto regional. O objetivo da investigação era o de traçar as características do comportamento leitor de estudantes do último ano do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas nas regiões de Campinas e São Paulo. Dentre os alunos pesquisados, 61,9% afirmaram ter Internet em casa, enquanto 13,6% disseram ter assinatura de jornal. Quanto aos tipos de materiais lidos, 50,8% disseram ler diariamente textos de Internet.

Por esses números, vemos que a presença da televisão, da Internet e da leitura digital na vida de alunos adolescentes é intensa e relevante, no contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, ou seja, no estado de São Paulo, especificamente com alunos de escolas públicas da região de Campinas.

Em âmbito nacional, em termos de infraestrutura, apesar de serem ainda poucos os computadores nas salas de aula das escolas brasileiras, os investimentos nessa área têm crescido. De acordo com o PNUD (Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento), em 2002 faltavam computadores em 64% das nossas escolas, enquanto a televisão não estava presente em 86% delas. E mais, de acordo com o programa, 70% das instituições de ensino não tinham laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes, sala para TV e vídeo, e acesso à Internet.

Por outro lado, no período de 1999 a 2002, o programa indica que o número de escolas com acesso à rede virtual aumentou em 222%; com computadores, em 44%; e o número de instituições com laboratórios de informática, em 43%. Sendo assim, o investimento cresceu devido à preocupação em relação ao acesso aos meios digitais, especialmente o acesso aos ambientes virtuais, fundamentais para o estudo de textos que circulam na Internet na atualidade.

Os investimentos nas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) cresceram muito na última década, de acordo com o relatório “TIC Educação 2010”, publicado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (Barbosa, 2011). Segundo ele, 99% das escolas públicas brasileiras têm computadores e televisores. 81% delas possuem laboratórios de informática, dos quais 86% estão ligados à Internet. Por outro lado, apenas 4% os computadores estão na sala de aula. Os outros se encontram em laboratórios ou áreas administrativas. Outro dado preocupante é o do número de computadores: em apenas 8% dos estabelecimentos pesquisados há mais de 40 computadores, enquanto a média de alunos por escola é de 800.

O estudo do referido Comitê também aponta para a dificuldade e insegurança do professor para o uso das TICs em sala de aula. 64% dos entrevistados afirmaram que um dos maiores obstáculos para o uso das tecnologias em sala de aula é os alunos saberem mais sobre computador e Internet do que o professor. Em pesquisa realizada pelo mesmo órgão em 2011, 54% dos professores afirmaram que têm dificuldade em usar programas multimídia, de som e imagem nos computadores, elementos que fazem desse aparelho um diferencial na sala de aula. Esses dados nos mostram que o próprio Comitê, assim como a maior parte dos professores entrevistados, considera que não dominar as mídias digitais, ou mesmo conhecê-las menos do que os alunos, é um dos principais fatores que impedem o uso das tecnologias digitais na sala de aula. É possível que esses fatores apresentem dificuldades ou situações não previstas para a prática educacional.

Não é apenas o uso tecnicamente correto de uma ferramenta que garante seu sucesso na sala de aula. Diversos outros fatores, tais como o espaço e a prática desenvolvida, são determinantes de uma prática educacional que envolva as novas mídias,

conforme discutiremos neste trabalho. Ou seja, as tecnologias digitais, por si só, não garantem sucesso ou fracasso no processo educacional. Como qualquer outra prática educativa, elas devem estar sustentadas em concepções de sujeito, de ensino e de aprendizagem para funcionarem didaticamente.

Além disso, há outros fatores que merecem consideração. Como afirma Silva (2003b, pp. 54-55), os investimentos governamentais precisam ser também direcionados à contratação de profissionais que conduzam, façam a manutenção e a atualização do processo de inserção e utilização dos meios digitais na escola. São necessários funcionários especializados (técnicos em informática), que organizem os materiais a serem utilizados pela comunidade escolar, tal como faz um bibliotecário na organização e dinamização de uma biblioteca. Além disso, quem realmente deve fazer uso pedagógico dos recursos e ferramentas digitais é o professor: “sem ele, quaisquer propostas de inovação não vingam e nem se sustentam na prática” (op. Cit. p. 54). Para o autor, considerando a ineficiência da escola em inserir aluno no âmbito das novas mídias na sala de aula, ele passa a buscar o domínio dos meios digitais em outros espaços, como as *lan-houses*, ou diretamente com os seus amigos.

Nesse contexto, um material importante que chega aos poucos às salas de aula são os materiais educacionais veiculados por outras mídias que não o texto escrito apresentado em formato de livro ou apostila, tais como vídeos, jogos ou mesmo apostilas digitais. As editoras já começam a publicar materiais didáticos que acompanham CD-ROM com complementos para o professor e para o aluno. Também produzem materiais suplementares que podem ser acessados por meio de seus portais na Internet. Crescem os investimentos privados e governamentais para a produção de conteúdos que não sejam veiculados apenas em meios impressos, mas também digitalmente.

Investimentos governamentais também têm sido feitos na produção de materiais didáticos em meios digitais e no desenvolvimento de projetos que tenham como base o uso de computadores. O Projeto Condigitais (MEC/FNDE) objetivou desenvolver conteúdos digitais para trabalho em aulas de diversas disciplinas do Ensino Médio. Fazem parte dele diferentes universidades brasileiras e os conteúdos elaborados estão disponíveis no Portal do Ministério da Educação e integram o Banco Internacional de Objetos Educacionais

(BIOE). Um dos materiais que será discutido nesta pesquisa foi desenvolvido pelo Condigitais, conforme explicaremos adiante.

Nas escolas, o Programa “Um Computador por Aluno” (UCA) é um dos exemplos de investimento em projetos educacionais utilizando meios digitais. Segundo o site do programa<sup>3</sup>, ele “tem como objetivo ser um projeto educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil”. O UCA foi elaborado a partir do projeto One Laptop per Child (OLPC) apresentado ao governo brasileiro no Fórum Econômico Mundial de 2005. Após estudos governamentais sobre o tema, foi firmada uma parceria entre FacTI (Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação), FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), CenPRA (Centro de Pesquisa Renato Archer), CERTI (Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras) e LSI (Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico) para o desenvolvimento da proposta do OLPC no Brasil.

Foram, então, selecionadas cinco escolas em cinco estados do país para um estudo preliminar em 2007. Em 2010, aproximadamente trezentas escolas receberam 150.000 laptops educacionais para alunos e professores, além de adequação da infraestrutura para acesso à Internet e capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia. Hoje o projeto encontra-se em fase de ampliação.

O Colégio de Aplicação da UFRGS (Projeto UCA-CAP/UFRGS) é uma das 300 escolas que recebeu os investimentos do Projeto UCA. Desde 2010, a instituição tem divulgado as experiências desenvolvidas nesse contexto para contribuir no desenvolvimento de pesquisas e na formação de professores. Suas atividades partem da experiência em projetos com o uso de meios digitais desde 1996.

Outras pesquisas com objetos de aprendizagem elaborados também no âmbito do Projeto Condigitais têm sido desenvolvidas por Araújo (2009, 2012), cujos resultados indicam que os recursos oferecidos pelas novas tecnologias facilitam os processos de

---

<sup>3</sup> UCA – Um computador por aluno. Disponível em: < <http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acessado em 25 jan. 2013.

ensino. Além disso, tratando mais especificamente da leitura, área que também nos interessa, a autora afirma que suas pesquisas “indicam que o grau de interesse dos alunos/professores pela tarefa de leitura aumenta em função do suporte pelo qual o texto é mediado, no caso das atividades propostas, a tela” (Araújo e Custódio Filho, 2009, p. 2).

Diante desses dados, podemos observar que, por um lado, os meios digitais estão presentes na vida de crianças e adolescentes, bem como nas escolas. Crescem os investimentos em equipamentos e materiais a serem usados em sala de aula.

Contudo, este ainda é um momento de mudanças, de compartilhamento do mesmo espaço por objetos que representam momentos tecnológicos diferentes e, conforme analisado acima, de tensão também. A mesma escola que compra giz e reforma lousas é aquela que troca a lâmpada de projetores multimídia e organiza laboratórios de informática. O professor que recorta textos do jornal para trabalhá-los em sala e leva sua caixa de giz para a sala também prepara suas provas no computador e baixa vídeos da Internet para que os alunos assistam.

Autores como Valente (2002) e Silva (2003) apontam os diversos desafios que se impõem à educação em uma era digital. Guimarães e Dias (2006), sinalizando para a tensão existente entre tecnologias diferentes, afirmam que as mudanças que vemos na sociedade decorrentes dos novos meios de comunicação não são observadas na escola:

Apesar das mudanças que vêm ocorrendo e sendo sugeridas no âmbito do sistema educacional brasileiro, a sala de aula, nosso principal ambiente de aprendizagem, continua anacrônica. Grande parte das práticas pedagógicas atuais ainda privilegia o ensino transmissivo, às custas de uma ênfase na aprendizagem mediada pelo professor e suas escolhas de recursos educacionais. (ibidem, p. 24)

Apesar da transição, apesar de o giz e o projetor compartilharem o espaço da sala de aula, algumas questões continuam sinalizando para a tensão entre meios digitais e impressos presentes na instituição Escola. Se, por exemplo, o aluno leva para casa um comunicado da escola onde consta que ele não esteve em sala com seu material para aula,

---

entende-se que não tinha em mãos seus cadernos, agenda, livros ou estojo, elementos fundamentais para que ele pudesse resolver exercícios, realizar registros ou ler explicações didáticas. Entretanto, como se vê pelas pesquisas apresentadas, muitos alunos já fazem registros em celulares e computadores com frequência, leem livros digitais, fazem pesquisas em ambientes virtuais, arquivam-nas digitalmente. Mas essas últimas práticas, apesar de já serem muito comuns para grande parte da sociedade, ainda não são institucionalmente reconhecidas pela escola.

A sociedade já exige do cidadão práticas digitais, que começam a substituir as impressas. Não se vê um atendente em um caixa de banco sem um computador funcionando. Há operações bancárias que não mais podem ser feitas presencialmente, apenas pelos caixas eletrônicos de autoatendimento. Nas agências governamentais que emitem documentos, um cartaz que informe “sistema fora do ar” diz ao cidadão que ele deve esperar que os computadores voltem a operar adequadamente para que seja possível a emissão do que lhe for necessário.

Nas escolas, há salas de informática sendo instaladas, assim como televisões, DVDs, projetores multimídias, mas em escala muito menor do que observamos nos centros comerciais, nas propagandas ou mesmo nas universidades.

Sabemos, enquanto educadores, que a escola é uma instituição social e que, portanto, não pode ignorar as práticas de leitura e escrita que acontecem em suportes diferentes do impresso.

Se ler e escrever são sempre o desafio da educação, não só na disciplina de Língua Portuguesa, hoje esse desafio se amplia: é preciso trabalhar a leitura e a escrita no âmbito das diferentes materialidades linguísticas e dos meios digitais.

Entretanto, desenvolver ou dominar práticas que envolvam suportes multimídia não é tarefa fácil. De outro modo, inserir projetores multimídia, lousas digitais, notebooks e outros suportes midiáticos não garantem, por si só, a mudança efetiva de uma prática educativa. Pode-se tão somente substituir o giz pelas canetas eletrônicas; os textos escritos em um quadro verde, por mensagens digitadas em programas computacionais e projetadas para cópia ou acompanhamento dos alunos; transmitir um vídeo que explique determinada matéria, substituindo as exposições do professor.

Considerando, por um lado, que os alunos já são sujeitos constituídos pelas tecnologias digitais, e por outro, que os meios digitais demandam práticas educacionais diferentes, e não a mera substituição de suportes impressos por digitais, mantendo as mesmas práticas educacionais, encaminhamos o percurso desta pesquisa. Nesse espaço de entremeio e diante de tantos desafios, analisamos quais efeitos de sentido as tecnologias digitais produzem em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, procurando compreender o mesmo ou o novo que se estabelece nesse momento de entremeio.



## 2. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo estudar duas propostas pedagógicas que utilizam vídeos, programas de áudio e jogos digitais como materiais didáticos no estudo de alunos do Ensino Médio em aulas de Língua Portuguesa.

As propostas educativas que selecionamos partem de dois trabalhos diferentes. O primeiro é o conjunto de estudos linguísticos em filmes que têm sido desenvolvidos anualmente, desde 2007, pelo grupo de pesquisa "Relações Institucionalmente Determinadas: História e Ideologia", coordenado pela professora Carmen Zink Bolognini (IEL/Unicamp), como parte das atividades do programa "Ciência & Arte nas Férias", que descreveremos adiante.

O segundo conjunto de atividades é composto pelo material Conexão Linguagem, integrante do Projeto Condigitais (MEC/FNDE/UNICAMP), que produziu conteúdo multimídia para o ensino de Língua Portuguesa (entre outras disciplinas) no Ensino Médio.

Os dois conjuntos de atividades propõem estudos linguísticos para serem desenvolvidos em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, partindo das orientações curriculares para as séries.

Diante das condições de produção do presente trabalho de pesquisa, explicitadas mais detalhadamente adiante, colocamo-nos algumas questões:

a) Qual concepção de linguagem, sujeito e aprendizagem são trabalhadas pelas propostas avaliadas?

b) As propostas metodológicas em questão produzem deslocamentos no discurso dos alunos sobre a linguagem?

c) Há alterações na posição-sujeito aluno diante do material didático multimídia?

- d) Qual o posicionamento dos alunos na avaliação dessas propostas?
- e) Como é possível constituir os meios digitais em tecnologias nas práticas educacionais?
- f) Os meios digitais promovem o deslocamento das posição-sujeito aluno e professor nas práticas educacionais?

Procurando respostas para essas perguntas, não pretendemos apenas endossar discursos que defendem a necessidade de uso nas escolas dos equipamentos tecnológicos ou a necessidade de programas de formação do professor para o domínio das tecnologias digitais.

Pretendemos, sim, questionar como o uso dos materiais didáticos multimídia pode promover a aprendizagem em sala de aula, tal como se propõem, sem enaltecê-los *a priori*, nem tampouco desprezá-los em favor de práticas educacionais advindas do uso de outros materiais tradicionais em sala de aula, como o giz, a lousa, o papel, o lápis e a caneta.

O objetivo, portanto, é analisar como, diante dos materiais didáticos multimídia, a prática educacional se instaura.

### 3. JUSTIFICATIVA

Na introdução deste texto, comentou-se sobre a relação da sociedade atual com tecnologias digitais e o papel da escola nesse contexto.

São notáveis as mudanças nas relações sociais, nos métodos de trabalho, políticas, entre outras, trazidas pela informatização, pelos meios de comunicação digitais e pelo advento, antes de tudo, da imagem em movimento. Hoje, os cadastros em agências de emprego podem ser feitos pela Internet, assim como as inscrições para vestibulares. Há, inclusive, processos seletivos (ou parte deles) que podem ser realizados virtualmente. As classes A, B e C compram cada vez mais pela Internet, segundo o Ibope<sup>4</sup>. O passatempo predileto de muitas crianças são os programas de TV, os desenhos animados, os filmes, os jogos de computador e videogames.

Ainda que não haja números precisos de pesquisas estatísticas, podemos observar que, na escola, ainda vigoram prioritariamente os meios impressos. É verdade que começam a ser instalados projetores multimídia e salas de informática, existindo também algumas televisões e reprodutores de DVDs ou fitas cassetes. Entretanto, as provas e outras documentações são predominantemente escritas em papel; os livros didáticos ganharam impulso com constantes investimentos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na última década; as produções de texto envolvem propostas que quase sempre resultam em um encadeamento de palavras impressas.

Ainda que com pouca atuação efetiva, existem iniciativas acadêmicas e governamentais buscando mudanças nessa situação, a exemplo das que citamos na introdução.

---

<sup>4</sup> *Todo mundo compra e vende*. (30 de março de 2010). Disponível em IBOPE: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Notícias&docid=B340E4442B88BED9832576F600520A3C>>. Acesso em 8 de abril de 2011.

Com essas iniciativas e a perspectiva de outras, é preciso, então, pensar como se colocam tais propostas e quais suas consequências para mudanças nas práticas educacionais.

Propomos essa reflexão, antes de tudo, pela perspectiva teórica da Análise de Discurso, observando sua concepção de linguagem e de sujeito. Primeiro porque a mudança do suporte em que se apresenta o material didático é antes de tudo uma mudança da materialidade da linguagem em que o conteúdo se apresenta à comunidade educativa, para diferentes disciplinas, conforme será discutido na revisão bibliográfica. No que concerne ao estudo da Língua Portuguesa, especificamente, trabalhar efetivamente com novas mídias implica no estudo de outros textos, de outras formas de produção de sentidos. A gramática e o dicionário tradicionais não são mais os únicos elementos suficientes para, então, subsidiar o estudo da língua. Se trabalharmos mídias não impressas, as palavras escritas e sua sintaxe em textos escritos são apenas parte das possibilidades da materialidade significativa a ser analisada e compreendida pelos alunos. Há de se considerar também a imagem, as cores, os links, a formatação do site, por exemplo.

Essas mudanças dão seus primeiros passos, mas é preciso investigar se são apenas formais, restritas aos documentos e aos suportes de ensino, ou se elas se efetivam nas práticas educacionais em sala de aula.

#### 4. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Pela perspectiva discursiva, adotada para a análise proposta nesta pesquisa, as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação do discurso (Orlandi, 1999, p. 30).

O termo condições de produção advém da psicologia social e foi reelaborado por Pêcheux (1969) para a Análise de Discurso. Ele designa "não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade" (Maingueneau, 1998, p. 30). Segundo Orlandi (1996, p. 89), "os sentidos são uns e não outros, dadas as condições de produção".

As condições de produção, conforme definidas por Orlandi (1999), compreendem os sujeitos do discurso, a situação de enunciação e a memória. A autora divide o conceito em duas partes: as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo. A primeira, em sentido estrito, corresponde ao contexto imediato, enquanto a segunda, em sentido amplo, inclui o contexto sócio-histórico e ideológico no qual se enuncia.

Pela perspectiva que adotamos, interpretar não é apenas atribuir sentidos, mas compreender, explicitar como um objeto simbólico os produz. Este processo de constituição do sentido, porém, é apagado pela ideologia, o que cria a idéia de que o sentido é evidente, absoluto, único, completo e, assim, coloca espaço para o funcionamento do mito da imparcialidade.

A função de um analista do discurso, portanto, é a de explicitar como se dá a produção dos sentidos a partir de objetos simbólicos, desfazendo o apagamento do processo da interpretação e levando em conta a opacidade e a incompletude discursivas determinadas pelo silêncio e constitutivas do sentido da linguagem.

Quando tratamos de processos de identificação, pensamos também nas formulações de Michel Pêcheux (1981) acerca das formações imaginárias, que participam das condições de produção de um discurso. O autor diz que um orador pode se colocar no lugar de seu leitor, formulando imagens que são constitutivas do seu dizer:

sua habilidade de imaginar, preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o 'espera'. Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso, através de variações que são definidas ao mesmo tempo pelo campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos modos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao ouvinte (PÊCHEUX, 1981, pp. 77-78).

Assim, analisando a importância desta antecipação imaginária, ele introduz as formulações de Jakobson, enfocando seu esquema “informacional”. Sobre este, Pêcheux afirma que Jakobson apresenta os protagonistas da cena discursiva junto com seus referentes (conceito, segundo o próprio Jakobson, ambíguo). O autor russo aborda também o conceito de mensagem “como transmissão de informação” (ibidem, p. 82). Desta teoria, ele determina seis elementos envolvidos na produção da mensagem: o destinador, o destinatário, o referente, o código lingüístico, a seqüência verbal emitida pelo destinador e o contato estabelecido entre os interlocutores.

Pêcheux, por outro lado, complementa os estudos de Jakobson, revendo alguns de seus conceitos. Ao invés de “mensagem”, Pêcheux diz preferir o termo “discurso”, que subentende a produção de “efeitos de sentido”, e não apenas a transmissão de informação, como em Jakobson.

A partir disso, Pêcheux apresenta as diversas imagens que decorrem das representações dos sujeitos: a imagem que o sujeito-autor faz do sujeito-leitor e vice-versa, a imagem que o sujeito-autor faz do referente, a imagem que o sujeito-autor faz da imagem que o sujeito-leitor faz do sujeito-autor, e assim por diante. Estas imagens todas constituem parte importante do processo de interpretação de um discurso, ou seja, a interpretação depende das imagens formuladas por autor e leitor e dos efeitos de sentido estabelecidos no discurso.

A análise das condições de produção é fundamental para compreender processos instaurados por gestos de interpretação, que produzem efeitos de sentido. É frente às condições de produção de um discurso que temos sempre a possibilidade de

descentralização e deslocamento do sujeito e dos efeitos de sentido – e de análise desses processos.

Neste item, serão focalizados dois momentos de condições de produção. No primeiro, as condições de produção dos produtos que constituem a base inicial desta investigação, ou seja, dos materiais que serão analisados. No outro momento, para responder às perguntas de pesquisa, serão analisadas as condições de produção dos discursos produzidos durante as aulas realizadas, apresentadas no capítulo de análises das práticas educacionais.

É a partir da análise das condições de produção que procuramos observar se houve deslocamentos na posição-sujeito ocupada por alunos e professores diante dos materiais multimídia. Trataremos melhor desse conceito no capítulo de Revisão Bibliográfica.

### **Os Materiais Didáticos**

Os materiais didáticos selecionados para a realização desta pesquisa, descritos na sequência, foram:

- Atividades propostas para o programa "Ciência & Arte nas férias", as quais encontram-se também publicadas na série "Discurso e Ensino" (Bolognini, 2007a; 2011);
- Material Conexão Linguagem, integrante do Projeto Condigitais (MEC/FNDE/Unicamp), composto por programas de vídeo, programas de áudio e softwares educativos.

## **Ciência & arte nas férias**

Com o objetivo de despertar Novos Talentos para pesquisas científicas<sup>5</sup>, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob organização da Pró-reitoria de Pesquisa, vem desenvolvendo o programa "Ciência & Arte nas Férias" (CAF) desde 2003.

O programa acontece no mês de janeiro (eventualmente, também na primeira semana de fevereiro) e leva à Universidade alunos selecionados das escolas públicas de Campinas e região para participarem de atividades em diversos ambientes científicos. Estão envolvidas nesse programa todas as grandes áreas do conhecimento nas quais os cursos de graduação da Unicamp se inserem: artes e ciências humanas, ciências exatas, tecnológicas e da terra, ciências biológicas e saúde.

Além de desenvolver atividades específicas nos laboratórios da Universidade, às quartas-feiras do mês que compreende o período das atividades do CAF, os alunos são levados a diferentes institutos da Unicamp para participarem de oficinas organizadas por pesquisadores e grupos de pesquisa. A participação nessas atividades é parte da programação do CAF e não é escolhida pelos estudantes. A cada semana, portanto, eles passam por uma oficina em um instituto diferente, de modo que todos os participantes frequentam todas as oficinas ao final do programa.

Uma dessas oficinas, coordenada pela professora Carmen Zink Bolognini, acontece no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) desde 2007. O objetivo principal da oficina é articular, tendo por base os conceitos da Análise de Discurso materialista (AD)<sup>6</sup>, a análise de cenas de filmes e de propagandas, que colocam em circulação imagens do livro e da leitura, promovendo reflexões a respeito desses temas.

Para isso, os alunos realizam, durante a oficina, análises linguísticas dos materiais selecionados (recortes de filmes, clipes de música e propagandas). O recorte dos

---

<sup>5</sup> As informações apresentadas neste item foram consultadas no site: CAF2011\_site. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/ciencianasferias/2011/index.html>>. Acessado em 11 abr. 2011.

<sup>6</sup> Também a Análise de Discurso subsidiará o referencial teórico principal do nosso trabalho. Por isso, adiante, haverá uma seção específica para tratar de suas categorias de análise.

filmes busca possibilitar a análise de alguns conceitos da AD, bem como a discussão de questões que julgamos relevantes para alunos adolescentes, em especial, a leitura.

Os alunos são guiados por monitores (alunos de graduação da Unicamp) até os locais onde realizam semanalmente as oficinas. Assim, eles chegam ao IEL em grupos de aproximadamente 30, divididos pela organização do CAF. Ao entrarem na sala em que acontece a oficina, eles são divididos em grupos de aproximadamente 5 alunos, aleatoriamente. Em seguida, os organizadores da oficina são apresentados.

As atividades iniciam-se sempre com uma apresentação sobre a história do cinema e da leitura, mostrando aos alunos como as primeiras imagens foram inscritas em pedras, depois escritas em papiro, e, por fim, impressas, até se tornarem imagens em movimento. No CAF, foram discutidas cenas importantes de filmes para o desenvolvimento das características cinematográficas, o que será apresentado com mais detalhes no capítulo de análise.

Na sequência, as cenas selecionadas dos filmes são mostradas aos alunos e, após cada uma, são feitas algumas perguntas que devem ser respondidas pelo grupo. Em seguida, suas discussões são apresentadas para toda a sala e discutidas com os monitores da oficina. O final das atividades consiste na elaboração de uma propaganda audiovisual de um livro.

Particpei desse projeto durante os dois primeiros anos de sua realização, como monitora, orientando as atividades dos alunos e apresentando algumas das análises. Com essa experiência, em conjunto com outros colegas que também participaram das oficinas e desenvolveram materiais para elas, publicamos o livro "Discurso e ensino: o cinema na escola" (Bolognini, 2007a). Essa publicação, portanto, registra as análises linguísticas que desenvolvemos antes e durante o programa CAF, apresentando também propostas de atividades em sala de aula a serem realizadas pelos professores do Ensino Médio.

As atividades realizadas no contexto do CAF foram analisadas por meio das avaliações, elaboradas pela Pró-reitoria de Pesquisa, que os alunos realizaram no final do

evento dos anos de 2007 a 2010. Essa avaliação consiste em uma ficha que os alunos preenchem e entregam à coordenação do programa, a qual contém:

- a solicitação de avaliação das atividades desenvolvidas, classificando-as como “Excelente”, “Muito interessante”, “Interessante” ou “Pouco interessante”;
- um espaço correspondente a cada atividade, onde os alunos podem escrever seus comentários sobre cada uma delas.

As avaliações feitas pelos alunos foram disponibilizadas para esta pesquisa transcritas em arquivo digital, com a compilação das respostas fechadas e os comentários dos alunos.

### **Conexão Linguagem e Condigitais**

O Projeto Condigitais teve por objetivo o desenvolvimento de conteúdos digitais para o Ensino Médio por diferentes equipes de universidades brasileiras e foi financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi escolhida para a realização das atividades referentes às disciplinas de matemática, biologia e língua portuguesa. O Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL), sob coordenação da professora Carmen Zink Bolognini, apresentou o chamado Projeto Conexão Linguagem, com o objetivo de desenvolver materiais com subsídios teóricos e indicações práticas aos alunos e professores. Mais especificamente, esses materiais abordam diversas concepções de língua e linguagem, considerando-as nas práticas sociais e em seu funcionamento institucional.

Durante os anos de 2008 a 2010, esses conteúdos foram elaborados por professores e alunos do IEL, resultando em 9 programas de vídeo, 9 programas de áudio, atividades de aprofundamento (pós-exibição) que acompanham os programas de vídeo e de áudio e jogos em softwares digitais. Participei da elaboração de um segmento desses

conteúdos que trabalhou especificamente com questões que pretendem sensibilizar o aluno para uma das características da linguagem: a produção de efeitos de sentido, pensando na linguagem enquanto resultado de relações históricas e sociais.

Esse segmento do material Conexão Linguagem teve como parâmetro as atividades desenvolvidas no CAF – ambos os trabalhos foram desenvolvidos pelo grupo de pesquisa *Discurso e Ensino: Histórias que fazem História*, do qual participo. Aproveitamos as experiências das oficinas para elaborar conteúdos adequados aos adolescentes.

No segundo semestre de 2011, o material produzido começou a ser divulgado no site “Conexão Linguagem” (<http://sistemas.ft.unicamp.br/mec/home.php>) e no portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br>) para uso nas escolas. Foi nesse momento que pudemos trabalhá-lo nas aulas de Língua Portuguesa no Programa Multidisciplinar de Formação para Alunos e Professores do Ensino Médio/Novos Talentos, que será apresentado no próximo item.

### **Programa multidisciplinar de formação para alunos e professores do Ensino Médio/Novos Talentos**

Os materiais descritos nos dois últimos itens foram trabalhados ao longo do segundo semestre de 2011, no contexto do "Programa Multidisciplinar de Formação para alunos e professores do Ensino Médio", realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, inscrito no programa “Novos Talentos” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e coordenado pelo professor Jorge Megid Neto (Faculdade de Educação/Unicamp).

O Novos Talentos levou à universidade 30 alunos de três escolas públicas de Campinas que cursavam a segunda ou terceira séries do Ensino Médio. Na Unicamp, eles realizaram atividades propostas por alunos e professores universitários, em diferentes unidades. Propôs-se também que as pesquisas acadêmicas fossem trabalhadas em sala de aula, tendo em vista a junção de práticas de formação, ensino e pesquisa da universidade.

Na área de Língua Portuguesa, foram trabalhados os materiais desenvolvidos para o CAF e pelo Conexão Linguagem, em 16 encontros com duração de três horas cada. As atividades desenvolvidas serão apresentadas na sequência.

## 5. METODOLOGIA

A partir das condições de produção apresentadas no capítulo anterior, detalho agora a metodologia seguida ao longo da pesquisa.

As oficinas do CAF aconteceram no IEL com turmas de aproximadamente 30 alunos, em salas de aula com projetor multimídia. Os encontros foram compostos por análises de trechos de filmes e propagandas, com explicações dos monitores e discussões em grupo, e a elaboração de uma propaganda audiovisual de um livro. Os detalhes dessas atividades serão apresentados junto às análises.

Ao final de todo o programa, os alunos preenchem fichas de avaliação, conforme explicamos no capítulo anterior, as quais foram analisadas neste trabalho.

Todo o material foi analisado de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, conforme será exposto no capítulo "Revisão Bibliográfica". No caso das avaliações do CAF, foram consideradas para análise tanto as respostas fechadas, constituídas em porcentagens, quanto as respostas abertas. Com isso, fizemos uma análise quantitativa apenas inicial para observar a avaliação dos alunos de um modo geral. Na sequência, passamos a analisar discursivamente os comentários dos alunos, buscando compreender por meio deles os efeitos de sentido produzidos pelas práticas educacionais com os filmes.

Os materiais multimídia foram utilizados em aulas no programa Novos Talentos. Para esta pesquisa, analisamos os encontros que usaram o material Conexão Linguagem. As aulas foram realizadas com o apoio de: projetor multimídia análise de vídeos, e sala de informática para a realização dos jogos em softwares (Conexão Linguagem), pesquisas dos alunos e desenvolvimento de análises realizadas por eles.

Essas aulas foram ministradas por mim em um laboratório de informática da Faculdade de Educação da Unicamp. Dos diversos materiais do Conexão Linguagem, selecionei um programa de áudio e um de vídeo dos quais participei da produção, que trabalham com as produções de efeitos de sentido, discutindo a relação do discurso e da

interpretação com as condições de produção (sociais, históricas e ideológicas) da linguagem.

Cada um desses programas vem acompanhado por sete atividades, realizadas pelos alunos, e que propõem discussões, debates e/ou pesquisas, além de jogos no computador e exercícios que ampliam as observações apresentadas.

Os encontros em que o material Conexão Linguagem foi usado foram divididos entre os programas de áudio e vídeo. Durante esses encontros, os alunos assistiram e ouviram os programas selecionados e debateram em grupos as temáticas propostas. Em seguida, realizaram as atividades e jogos que acompanham cada material.

Trabalhamos primeiro com o programa de rádio “Quem ri seus males espanta”. Ele é dividido em três episódios, um para cada série do Ensino Médio, compostos cada um por dois segmentos de aproximadamente 5 minutos. Selecionamos para a pesquisa o episódio destinado à 1ª série, que permite a reflexão sobre interpretações de cenas do cotidiano através dos enunciados de provérbios.

Para as atividades com o material de vídeo, selecionei o programa “Sinistro!”, composto por três episódios de cerca de 10 minutos, destinado à 2ª série do Ensino Médio. Ele propõe a reflexão sobre o deslocamento de sentido das palavras ao longo da história e em diferentes contextos. Também o papel do dicionário é trazido para a discussão, pensando sua função como estabilizador de sentidos.

O enredo discute os modos pelos quais se selecionam leituras, de acordo com necessidades e interesses, propondo que o aluno possa ler e compreender de maneira autônoma textos de gêneros e temas variados. Com isso, possibilita-se que ele seja também receptivo a leituras desafiadoras.

Por outro lado, “Sinistro!” propõe também a reflexão sobre as variedades da linguagem, inclusive da norma padrão, pensando os papéis assumidos pelos participantes numa dada situação discursiva, a partir da análise das características da linguagem que colocam em circulação. Sendo assim, o objetivo do material é valorizar, a depender das

situações, os repertórios linguísticos de sua comunidade, de outras comunidades ou a norma padrão.

Após o trabalho com cada conjunto de materiais (programas de rádio e programas de vídeo), foram realizadas avaliações dos estudos feitos pelos alunos, a partir de jogos e atividades que constam no material Conexão Linguagem, além de análises de provérbios e textos desenvolvidas pelos alunos.

Em síntese, as análises da pesquisa foram feitas, para o CAF, a partir das fichas de avaliação respondidas pelos alunos participantes durante os anos de 2007 a 2010. Elas foram transcritas e disponibilizadas pela coordenação do programa.

Para o material Conexão Linguagem, foram analisados:

- os registros dos alunos e da professora durante as aulas;
- as respostas a duas atividades pós-exibição do primeiro episódio do programa de áudio “Quem ri seus males espanta”;
- as respostas a duas atividades pós-exibição do primeiro episódio do programa de vídeo “Sinistro!”;
- os comentários feitos pelos alunos sobre os jogos e ao final de cada estudo.

O subsídio teórico para realizar as análises desse material foi a Análise de Discurso, cuja metodologia será apresentada no capítulo a seguir.



## 6. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, serão apresentados os principais referenciais teóricos que nortearam a seleção e as análises dos materiais didáticos trabalhados em sala de aula. Esses mesmos referenciais foram utilizados para analisar os comentários feitos pelos alunos ao final das práticas educacionais desenvolvidas, a fim de discutir o efeito dos materiais didáticos multimídia em sala de aula.

Para essas análises, foram escolhidos alguns conceitos da Análise de Discurso (AD) de perspectiva materialista importantes para esta pesquisa e que serão apresentados nesta revisão bibliográfica e retomados ao longo das discussões da análise.

Esse campo do estudo linguístico foi escolhido por tratar a linguagem não como um *meio* de comunicação, mas como um lugar em que sujeitos, história e ideologia se constituem mutuamente. Partindo do pressuposto de que a linguagem não é transparente e pode se apresentar em diferentes formas (verbais e não-verbais), a AD possibilita a observação da interação dos sujeitos envolvidos, neste caso, no processo pedagógico (professores, alunos, material didático etc.) e dos processos resultantes de gestos de interpretação que se constituem nos discursos que aí circulam (cf. Orlandi, 1999).

Portanto, é possível analisar os textos (nas suas mais diversas acepções) com um olhar diferente do que propõem a sintaxe e a semântica tradicionais. Da mesma forma, analisando discursos de professores, materiais didáticos e alunos pela perspectiva discursiva, pode-se analisar suas constituições e as relações interdiscursivas que vão se estabelecendo a partir dos trabalhos propostos, chegando a discussões sobre o papel dos novos materiais didáticos em sala.

### **A Linguagem, o Discurso e o Trabalho do Analista**

Na perspectiva da AD, parte-se do pressuposto de que a linguagem não é transparente, de que o sujeito, interpelado por ela, sempre retoma um sentido pré-existente

para enunciar, a partir de relações históricas e ideológicas. Desse modo, as palavras só têm sentido porque filiam-se a uma determinada formação discursiva que, segundo Orlandi (1999), é determinada pelas posições ideológicas e constituídas pela contradição e pela heterogeneidade, estabelecendo fronteiras fluidas.

Assim como as palavras só têm sentido porque estão inscritas em uma formação discursiva, seus sentidos mudam de acordo com as formações discursivas nas quais se inscrevem. Com isso, outro conceito pode ser levantado, o de interdiscurso, entendido como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que se diz. Além disso, as próprias formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, como configurações específicas dos discursos em suas relações. "O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra" (ibidem, pp. 43-44).

O discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada (...) por um "erro de pessoa", isto é, sobre o outro, objeto da identificação (Pêcheux, 1988, pp. 56-57).

O que Pêcheux (1969) propõe é a descrição das regularidades discursivas, de modo que se possa detectar os momentos de interpretação, "enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados" (ibidem, p. 57). Para identificar esses mecanismos, o analista de discurso precisa levar em conta, além da não-transparência do texto e da sua incompletude, a intertextualidade – relação com outros textos – e o interdiscurso – que compreende o que foi dito antes, em outro lugar, e que é constitutivo do que está sendo dito agora (Orlandi, 1996, p. 65).

Quando analisamos comentários escritos ou ditos pelos alunos, não os consideramos em seu conteúdo, interpretando-os como faríamos em uma situação qualquer de uso de linguagem. Analisamos a forma como esse comentário é construído, remetendo-o à relação interdiscursiva que permite compreender o funcionamento discursivo, quais relações interdiscursivas se estabelecem, quais discursos anteriores às nossas aulas permitem os sentidos ali formulados. Nessas relações, também observamos as formações discursivas nas quais os alunos estão inseridos quando enunciam, o que é possível dizer sobre a escola, sobre o material didático, sobre o processo educativo etc.

Mas também a posição de analista do discurso não é neutra. Parte-se de uma determinada formação discursiva para observar o funcionamento da linguagem. Contudo, o trabalho do analista é remeter um discurso a outros, procurando observar como se dá a produção de sentidos. Sobre esse trabalho de análise falaremos mais adiante, no item “Materialidade significante e interpretação”.

A partir das concepções de linguagem apresentadas, temos que o discurso é uma instância material da relação do homem com o pensamento, a linguagem e o mundo (Orlandi, 1996, p. 12). Mas essa relação não é estabelecida apenas no dito da linguagem. Ela também é produzida no silêncio, definido por Orlandi (1992) como “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”, abrindo espaço “para o que permite o movimento do sujeito” (p. 13). Portanto, existe também uma opacidade, uma não-transparência no silêncio. Mais do que isso, o silêncio é uma condição para o processo de significação: “para dizer é preciso não dizer” (ibidem, p. 24).

Assim, para analisarmos os comentários sobre as atividades realizadas, recorreremos muitas vezes à paráfrase para que pudéssemos melhor observar o que poderia ser dito naquele contexto, quais sentidos foram silenciados, considerando, é claro, que a posição do analista de discurso também não nos permite observar todo e qualquer sentido que poderia ser produzido, já que as posições discursivas também determinam os limites dos sentidos.

Segundo Orlandi (1999), na perspectiva discursiva, a paráfrase é a matriz do sentido: não há sentido sem repetição. A autora aborda a paráfrase em confluência com a polissemia. É na tensão entre a paráfrase e a polissemia que se dá a produção de sentidos: a repetição do mesmo e a possibilidade do outro.

Fuchs (1983) aborda a questão da paráfrase como sendo a mais importante para os linguistas que tratam dos problemas semânticos. Em seu percurso acerca do tema, a autora centraliza seus comentários nas três principais perspectivas nas quais a linguística se baseia para refletir acerca da paráfrase. A primeira delas é a lógica, que tem a paráfrase como equivalência formal de enunciados, sendo a consideração do léxico e o impacto semântico das operações de derivação os principais problemas dessa abordagem. A segunda perspectiva refere-se à sinonímia dos enunciados parafrazeados, sendo levantados pela autora os problemas das diferenças semânticas e da consciência linguística dos locutores. A terceira perspectiva abordada – e a que mais nos interessa neste momento – é a que considera a paráfrase como reformulação e tem origens na tradição retórica e literária. Tal perspectiva é englobada por abordagens enunciativas, discursivas e pragmáticas da linguagem.

Sob a perspectiva dos processos analíticos, quando produzimos e descrevemos funcionamentos discursivos, as paráfrases permitem-nos observar outros discursos, outras relações interdiscursivas, diversas daquelas que se materializaram no texto analisado. Isso possibilita a análise do que poderia ser dito e foi silenciado, mas que também é constitutivo do funcionamento discursivo.

Sendo assim, a paráfrase é questão central da descrição de análises linguísticas, bem como da construção de sentidos. No entanto, cabe retomar, neste momento, a questão levantada acima, segundo a qual é na tensão entre a paráfrase e a polissemia que se dá a produção de sentidos. Fizemos referência, no capítulo anterior, à tensão existente, em sala de aula, entre as tecnologias impressas e as tecnologias digitais. Podemos traçar um paralelo entre a tendência da instituição Escola trabalhar com a paráfrase, a repetição do mesmo, e de dificultar a produção da polissemia, ou seja, a possibilidade do outro, pensando o outro aqui como novas materialidades significantes e novas práticas educacionais.

Essa questão encontra ressonância nas considerações sobre discurso pedagógico, tal como desenvolvidas por Orlandi (1983, p. 21):

Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP [discurso pedagógico] aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.

Esse funcionamento do discurso pedagógico é observado nas análises que realizamos. Tanto as atividades desenvolvidas no CAF, quanto no programa Novos Talentos mantêm uma relação interdiscursiva com o contexto da instituição Escola. Isso se dá porque, em primeiro lugar, a condição para ser selecionado para os dois programas é a de ocupar a posição-sujeito aluno (e não jogador de futebol ou dançarino, por exemplo), regularmente matriculado nas segundas e terceiras séries do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Campinas. Em segundo lugar, esses sujeitos são selecionados para participarem de projetos desenvolvidos em sala de aula de outra instituição educacional, a Unicamp, para desenvolverem atividades que também visam ao ensino formal. Ou seja, já tendo sido constituídos pelo discurso educacional, e ocupando a posição-sujeito aluno, as possibilidades do que pode e deve ser dito remete ao interdiscurso que circula na instituição Escola.

O programa CAF desenvolve atividades denominadas de oficinas. Há diferenças importantes entre a estrutura da oficina em questão e a sala de aula tradicional, tais como a presença de cerca de quatro monitores (alunos de graduação e pós-graduação da universidade) sob a coordenação de uma professora da Unicamp, o que contrasta com a sala de aula tradicional, que conta com a presença de um professor para trabalhar com cerca de 40 alunos. Além desse aspecto, o espaço na oficina foi organizado com as carteiras em círculos espalhados pela sala de aula, o que será melhor explorado quando analisarmos especificamente as atividades desse período, o que também contrasta com as carteiras

dispostas em fileiras, na sala de aula tradicional. Porém, as posições-sujeito professor (ocupadas pelos monitores e pela coordenadora) e aluno estão estabilizadas.

O programa Novos Talentos estabelece uma situação de ensino mais próxima à tradicional, com cerca de 30 alunos que desenvolvem atividades programadas por uma professora. Nesse contexto, a diferença primordial é dada pela mudança do suporte do material didático e pelo uso do laboratório de informática.

Sendo assim, voltamos a enfatizar que o paralelismo com a instituição Escola está presentes nos dois programas que avaliamos, e que, portanto, a interdiscursividade se dá a partir daquilo que é dizível a partir das posições-sujeito professor e aluno. Avaliar essa interdiscursividade é fundamental para compreender as práticas educacionais que nos interessam.

Pensando a relação entre discurso pedagógico e silêncio, pensamos também o conceito de silenciamento, ou seja, os processos pelos quais algo é posto em silêncio:

o estudo do silenciamento (que já não é silêncio, mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito” (Orlandi, 1992, p. 11-12).

A relação entre o silenciamento e o discurso pedagógico pode ser posta se retomarmos as características que Orlandi (1983) apresenta para este último conceito. Para ela, o discurso pedagógico é tido imaginariamente como neutro. Essa imagem de neutralidade produz efeitos de verdade, efeitos de real, quando se pensa que o conhecimento seria *transmitido* pela escola, ou seja, seria a única verdade possível, silenciando outros sentidos que pudessem ser também produzidos.

Nesse aspecto, é fundamental analisar o material didático. Ele participa da construção do discurso pedagógico, sendo, muitas vezes, o mediador entre o conhecimento

científico e a sala de aula, estabilizando e legitimando efeitos de sentido de materialidades significantes, mas também silenciando outros efeitos de sentido possíveis.

Com os materiais didáticos que trabalhamos nos dois projetos não acontece diferente. Para o CAF, trazemos segmentos de filmes, cenas que foram recortadas para atender aos objetivos traçados para o projeto. Essa prática educacional determinou os gestos de interpretação dos alunos durante as discussões propostas, de tal forma que determinados efeitos de sentido, e não outros, foram legitimados.

O material Conexão Linguagem é composto, conforme explicaremos melhor adiante, por apresentações teóricas e orientações didáticas que também cumprem o papel de mediar o conhecimento científico e a sala de aula, funcionando conforme as características do discurso pedagógico descritas anteriormente.

Todo esse processo não é neutro, isento de ideologia. Como afirma Orlandi (1999), o discurso é o lugar onde língua e ideologia se encontram, entendendo ideologia como sendo a direção dos efeitos de sentido produzidos pelas materialidades significantes. Dessa maneira, todo e qualquer material didático é, por definição, ideologicamente determinado e as marcas dessa ideologia estão na materialidade do discurso.

Por outro lado, não existe uma unicidade do discurso. Ao contrário, nele falam muitas vozes, mesmo que suas fronteiras sejam opacas. Authier-Revuz (1990) trata desse processo denominando-o heterogeneidades enunciativas constitutivas e mostradas. Para a autora, as palavras que dizemos são sempre "as palavras dos outros". Ou seja, o discurso é um produto do interdiscurso, e essa noção traz concepções de sujeito e de sua relação com a linguagem que estão ancoradas no exterior da linguística (Authier-Revuz, 1990, p. 25).

Para a autora (ibidem, p. 32),

heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada do discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação num discurso, de sua constituição.

Em nosso *corpus*, há diferentes momentos em que podemos observar o funcionamento de heterogeneidades discursivas. Nos materiais elaborados há vozes representadas de diversas posições-sujeito: a do produtor dos filmes, a dos teóricos que formularam os conhecimentos ali reproduzidos, a dos professores que formularam as propostas didáticas etc. Colocar esses materiais em sala de aula é também fazer com que mais vozes sejam inseridas nesse caminho entre conhecimento e aprendizagem.

As falas das posições-sujeito professores e alunos, as respostas às atividades, em todos esses textos falam muitas vozes, algumas vezes como heterogeneidades mostradas, outras, como heterogeneidades constitutivas. Também em nosso processo de análise, esse é um aspecto que será retomado.

### **Os sujeitos do discurso**

A AD considera a constituição dos sujeitos do discurso como feita por intermédio da história e da ideologia, uma vez que esses dois fatores são responsáveis pelo processo de produção dos sentidos em um texto. Temos, portanto, uma concepção discursiva de sujeito “que encontra na psicanálise seu ponto de apoio, voltada sobretudo para a constituição do sujeito do inconsciente que, imerso no discurso – que sempre provém do outro –, é mais falado do que fala (Lacan)” (Coracini, 2001, p. 15).

Desse ponto de vista, o sujeito não é uno, mas atravessado por diferentes formações discursivas. O sujeito não é a origem do dizer, mas é perpassado pelo discurso, sendo definido, de acordo com Pêcheux (1969), a partir da posição-sujeito discursiva que ocupa. Essa posição-sujeito é determinada pelo discurso que lhe é constitutivo, e que define seu processo identitário.

É essa concepção de sujeito que nos permite afirmar que a análise dos enunciados emitidos a partir da posição-sujeito aluno é representativa do discurso pedagógico que os constituiu. Esses enunciados, resultantes das práticas educacionais instauradas tendo os materiais didáticos multimídia como ponto de partida, permitem

analisar os discursos constitutivos desses sujeitos. Isto é, discursos relacionados aos processos educativos pelos quais os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa foram constituídos enquanto ocupam posições-sujeito alunos e professora.

O sujeito discursivo é pensado como uma "posição" entre outras, o que também constitui as condições de produção de um discurso. Ele ocupa um lugar para ser sujeito do que diz (Foucault, 1969 apud Orlandi, 1999, p. 49) e o modo como o faz não lhe é acessível. As diferentes formações discursivas determinam diferentes posições-sujeito. Assim, falamos, por exemplo, em uma posição-sujeito professora que permite que determinados sentidos sejam produzidos, enquanto a posição-sujeito mãe colocaria em cena outras formações discursivas. A teia discursiva que se forma quando se interpreta ou se produz um dizer é uma e não outra em decorrência das posições ocupadas pelo sujeito.

Nesse sentido é que os sujeitos são intercambiáveis. Quando falo a partir da posição de "mãe", por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição (Orlandi, 1999, p. 49).

Pensando de outra forma, a interpretação de um enunciado também é determinada pela posição-sujeito. Observamos isso na análise feita de uma cena do filme “A vida é bela” (Megid e Capellani, 2007)<sup>7</sup>. Nesse artigo, observamos a interpretação do enunciado “Meu Deus, não é possível”, expresso pela diretora de uma escola da Itália no início do século XX, no contexto que antecede a Segunda Guerra Mundial. A personagem referia-se ao fato de crianças alemãs serem capazes de resolver o seguinte problema de matemática:

Um louco custa ao Estado 4 marcos por dia. Um aleijado, 4 marcos e meio. Um epilético, 3 marcos e meio. A média é de 4 marcos ao dia, e os pacientes são 300 mil. Quanto economizaríamos se essa gente fosse eliminada, suprimida?

---

<sup>7</sup> Essa é uma das análises propostas para o CAF.

Interpelada pelo discurso próprio do fascismo italiano desse período, alinhado ao discurso racial do nazismo alemão, que considera o extermínio de pessoas com problemas físicos como necessário para a construção da “raça pura”, a diretora admira-se com a dificuldade do problema resolvido por crianças, mas não estranha a sugestão do assassinato (a que se refere pelas formas “suprimida” e “eliminada”, marcas de sua posição discursiva).

Já Dora, uma das personagens principais do filme, professora da escola em que a mesma diretora trabalha, demonstra estranhamento diante do problema e exclama: “Meu Deus, não é possível!”. A posição-sujeito ocupada por Dora filia-se a um discurso em defesa da vida humana, que busca assegurar a igualdade de direitos entre as pessoas e a defesa das minorias. Interpelada por esse discurso, Dora não produz estranhamentos quanto à dificuldade de resolução do problema, mas quanto à sugestão do assassinato daqueles que são diagnosticados com problemas sérios de saúde.

Na sequência à fala de Dora, a diretora repete a exclamação de Dora, mas com efeitos de sentido diferentes, dadas as posições-sujeito diferentes que cada uma delas ocupa. Para a diretora, a surpresa está na dificuldade do problema, enquanto para Dora está na sugestão de assassinato em um problemas para crianças. Portanto, um mesmo enunciado, quando produzido em condições diferentes, também produz efeitos de sentido diferentes.

Do mesmo modo, o problema foi interpretado de formas diferentes por posições-sujeito distintas, porque não se filiam à mesma formação discursiva. Analisando os enunciados pelos dispositivos teóricos da AD, é possível perceber as heterogeneidades dos textos, nas quais o cruzamento de diferentes posições-sujeito discursivas se materializam, tais como os exemplos comentados.

Do nosso ponto de vista teórico, para dizer ou interpretar é preciso que o indivíduo seja sujeito à língua:

Podemos iniciar dizendo que se é sujeito pela submissão à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Portanto não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua. Quando nascemos não inventamos uma língua, entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade e desse modo nos submetemos à língua subjetivando-nos. (ORLANDI, 2007)

Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso estão inscritos em formações discursivas que significam em relação com a posição-sujeito, em uma relação constitutiva. O sujeito não tem o controle do que diz, mas algo fala por ele, anterior a ele. É necessária uma relação histórica, ideológica, interdiscursiva para que os enunciados façam sentido.

Quando um professor fala, ou quando se lê um livro didático, aí estão diferentes vozes. São várias vozes que falam neles. Vozes dos discursos dos processos pedagógicos, dos documentos que regem a educação, das imagens que circulam na sociedade sobre o que é ensinar e aprender, vozes de outros livros, de outros professores. Fazem-se marcar as relações com outros discursos, ditos em outros momentos e que ali ressoam, de formações imaginárias, de formações discursivas. Porque ensinar é um gesto e, enquanto tal, é uma forma de expressão, de linguagem. E a linguagem, para fazer sentido, está em relação histórica e ideológica, em relação interdiscursiva.

É a partir de uma determinada posição-sujeito discursiva que é colocado em movimento um eixo importante para os estudos da Análise de Discurso: linguagem – inconsciente – história. A linguagem, com suas mais variadas materialidades significantes, é o lugar de produção da ideologia. Lacan, partindo dos estudos de Freud, postulou que é a linguagem que constitui o inconsciente. Se a linguagem é lugar de ação da ideologia, esta também atua no inconsciente.

A importância da história na formação discursiva dos sujeitos está no processo da interpretação. As palavras e os objetos simbólicos só têm sentido quando inseridos em uma história e cada história tem seu próprio sentido para seus signos.

O sujeito completa esse eixo colocando a linguagem em movimento e, nessa função, traz sua história e sua ideologia, constituindo novos sujeitos a partir de sua

formação discursiva. Portanto, tanto professores quanto alunos, cada um a seu turno, são sujeitos autor ou leitor dos discursos produzidos em sala, sendo que suas relações são intermediadas, entre outras materialidades significantes, pelo material didático.

### **Materialidade significativa e interpretação**

Outra questão fundamental para esta pesquisa é a da interpretação: “o homem, enquanto ser histórico, é impelido a interpretar, ou em outras palavras, a produzir sentidos” (Orlandi, 1995, p. 44). Para o analista de discurso, interpretar não é apenas atribuir sentidos, mas também compreender, explicitar como os sentidos são produzidos. Nesse ponto, o trabalho de análise difere-se do trabalho de interpretação do sujeito languageiro, pois, para este, o processo de constituição do sentido é apagado pela ideologia, fazendo com que pareça ser evidente, absoluto, único.

A produção de sentido é sempre possível diante de uma materialidade significativa (Lagazzi, 2007), dispositivo que “permite ao analista mobilizar, na relação teoria-prática, as diferenças materiais, sem que as especificidades de cada materialidade significativa sejam desconsideradas”. Considerar a especificidade da materialidade significativa, como afirma Lagazzi, é a base do trabalho de análise que desenvolvemos. Isso porque o material didático que é o foco de nossas análises apresenta uma diferença material importante em relação a outros materiais que já circulam nos espaços educacionais e o que pretendemos é observar como funciona essa materialidade digital nas práticas educacionais.

A partir da relação entre língua e história trabalhada por Orlandi (1996), Lagazzi (2010) propõe uma formulação relevante para o escopo analítico da análise do discurso, trazendo a definição de discurso como “a relação entre a materialidade significativa e a história” (Lagazzi, 2010, p. 173). Com isso, Lagazzi abarca o trabalho com as diferentes materialidades a partir das quais se pode observar o “efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula” (ibidem).

Assim, o material didático coloca em circulação sentidos relacionados ao discurso pedagógico. Ele é parte do funcionamento do discurso pedagógico e as materialidades que o compõem são determinantes desses sentidos. Analisar um material didático é, portanto, analisar as especificidades da materialidade significativa que participa da construção do discurso pedagógico.

Quando analisamos os discursos que circulam na escola, em suas mais diversas materialidades significantes, consideramos que eles são marcados pelas relações de poder construídas socialmente e historicamente. Um dos autores que tratou dessa questão foi Althusser (1968), quando tratou do papel da escola enquanto aparelho ideológico de Estado.

Partindo dos estudos de Marx, especialmente das definições de estado e de aparelho (repressivo) de Estado (ArE), Althusser (1968) propôs a definição de aparelhos ideológicos de Estado (AIE), os quais compreendem diversas instituições distintas e especializadas, tais como os sindicatos, as Igrejas, os meios de comunicação, e, entre outros, a escola.

A principal distinção entre o AIE e o ArE está no funcionamento de cada um: o AIE funciona predominantemente por meio da ideologia e o ArE, predominantemente pela repressão.

Durante muitos séculos, o AIE dominante foi a Igreja que, depois das lutas de classe na consolidação do capitalismo, foi substituída pelo AIE escolar, cuja dominância é exercida de forma silenciosa. Nesses dois momentos, o AIE familiar funcionou em parceria tanto com a Igreja quanto com a escola.

A importância da escola é fundamental na sociedade atual. Muito do que se aprende nela pode ser aprendido também em outros contextos, mas, com exceção da família, nenhum AIE dispõe da mesma presença na formação dos sujeitos no sistema de produção capitalista, afirma o autor, considerando que, em todo o mundo, a média da obrigatoriedade do estudo de crianças é entre 7 e 8 anos.

Contudo, esse papel dominante na reprodução das relações entre exploradores e explorados da formação social capitalista é silenciado por uma ideologia universalmente aceita, "que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia" (Althusser, 1968, p. 80), como já havíamos apontado quando tratamos do discurso pedagógico.

A escola, então, não é neutra, tampouco o são os elementos que a constituem. O trabalho do professor não é imparcial, isento ideologicamente. A mediação entre o conhecimento e o aluno que se espera desse profissional é feita por meio de linguagem e, partindo do pressuposto de que os efeitos de sentido só se constituem na relação entre linguagem, história e ideologia, temos que o trabalho docente também é determinado histórica e ideologicamente.

As posições-sujeito ocupadas discursivamente por professores e alunos foram construídas historicamente e estabilizadas institucionalmente. As relações de poder que colocam o professor em posição de autoridade na instituição Escola também estão estabilizadas na sociedade.

Nos materiais didáticos analisados, a concepção de linguagem é a mesma que adotamos nesta pesquisa, mas que diverge de muitos outros materiais tradicionais. Se um livro didático, por exemplo, na interpretação de um texto, questiona "O que o autor quis dizer no segundo parágrafo?", então parte da perspectiva de que a linguagem é um código a ser decodificado e que é possível acessar os pensamentos de um autor por meio de suas palavras.

Nem uma, nem outra proposta são neutras. Cada uma parte de uma perspectiva teórica da linguística. Da mesma forma, o trabalho do professor não é neutro e nunca poderá ser.

## **A instituição Escola**

Althusser acrescenta às discussões sobre os aparelhos ideológicos a relação entre o AIE familiar, a Igreja e a Escola, colocando esta última como a base ideológica de nossa sociedade.

Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise (já anunciada no Manifesto) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família) como o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes (Althusser, 1968, p. 81).

Se seguirmos os apontamentos do autor, podemos ainda compreender o material didático como um Aparelho Ideológico que ganha presença e poder em sala de aula. Analisá-lo, portanto, é analisar o próprio discurso pedagógico e observar quais implicações ele tem na constituição dos sujeitos.

Na última citação de Althusser, vemos que o autor confere à escola a responsabilidade de reproduzir as relações do modo de produção vigente, e garantir que a classe dita dominante continue no poder. É importante ressaltar que o discurso que é colocado em movimento na instituição Escola sofreu deslocamentos nesse meio século, desde que Althusser escreveu sobre os AIEs. Certamente, hoje são crescentes os exemplos de escolas que contrapõem o modelo de AIE escolar proposto pelo autor, ainda que também nesse aspecto estejamos vivendo um momento de transição. Para melhor observar essa questão, vamos retomar o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reproduzido pelo PCNEM (2000, p. 56), que versa sobre as características da educação em nível médio:

Art. 35: O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dos itens II e IV, destacamos os seguintes sintagmas:

- preparação básica **para o trabalho e a cidadania** do educando
- ser capaz de se **adaptar** com flexibilidade
- compreensão dos **fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**

Nesses trechos, observamos que o texto remete à formação para o mercado de trabalho, determinando a escola como a instituição que reproduz as relações do modo de produção, assim como vimos em Althusser (1968). Nesse sentido, não se busca uma relação de deslocamento dos sujeitos no espaço educacional, mas a reprodução de lugares já estabilizados na sociedade.

Por outro lado, os sintagmas destacados a seguir apontam para outra direção dos efeitos de sentido:

- aprimoramento do educando como **pessoa humana**
- formação **ética**
- desenvolvimento da **autonomia** intelectual e do **pensamento crítico**

Esses três trechos remetem a uma proposta de formação do sujeito feita pelo artigo 35 da LDB. Observamos, no primeiro sintagma grifado, que “humana” funciona aí como um adjetivo de “pessoa”. A princípio, poderíamos pensar que pessoa e humana são palavras que seriam consideradas sinônimas por um dicionário. Contudo, a partir de “pessoa humana”, parafrasticamente, podemos concluir que há uma “pessoa não-humana”.

Humano, nesse caso, funciona de modo semelhante a “Declaração dos Direitos Humanos”, propondo a igualdade da sociedade que constitui “sujeitos-de-direito”, “um sujeito com direitos e deveres, livre e responsável” (Fedatto e Machado, 2007). Assegurando o direito à formação escolar em nível básico, a LDB também propõe a reprodução de uma forma-sujeito constituída historicamente. A esse sujeito-de-direito, é assegurada, então, a formação “humana”, que interdiscursivamente se relaciona à formação “escolar”.

Se é responsabilidade da escola agregar o adjetivo “humana” às pessoas que por lá passam, então, nesse contexto, o adjetivo indica aquele que passou pela escola, que foi constituído pelo discurso que aí circula. A pessoa (não-humana) seria aquela que não passou pela escola, que não foi constituída pelo discurso escolar.

O sintagma “formação ética” também contribui para essa produção de sentido, retomando o adjetivo “ética” como parte da imagem do que vem a ser um “cidadão”, tal como apresentado em “preparação básica para a cidadania do educando”.

O termo “cidadania” é definido por Orlandi<sup>8</sup> como “qualidade de cidadão” ou “qualidade de uma pessoa que possui, em uma determinada comunidade política, o conjunto de direitos civis e políticos”.

É interessante ver que neste verbete se encontra a indistinção fortemente determinada no entanto de pessoa, conjunto de, e a relação de duas palavras que só foram definidas para um conjunto menor: comunidade POLÍTICA. Aparece junto como se a definição de comunidade fosse suficiente e política fosse só um adjetivo. Isto

---

<sup>8</sup> Endici – Enciclopédia Discursiva da Cidade. Disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/endici/>>. Acessada em 8 de jan. 2013.

se repete em muitos verbetes. Mas ao invés de abrir, dá o efeito de fechamento.<sup>9</sup>

Esse efeito de fechamento que Orlandi descreve pode apontar para o texto do artigo 35 da LDB, em relação à instituição Escola. Campos (2009, p. 114), analisando o mesmo artigo, afirma que o texto da LDB, quando afirma que “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” é uma das finalidades do Ensino Médio, contribui para a “interpelação do indivíduo na forma sujeito jurídico capitalista”. O trecho a seguir, do mesmo autor, apresenta sintagmas do artigo 35 citados entre barras.

Podemos efetuar uma paráfrase e afirmar que, perante o Estado, todos são constituídos juridicamente em cidadãos, o que não equivale à prática da cidadania. É indispensável para o /exercer/ da /cidadania/ a /formação ética/ da pessoa humana. A cidadania é entendida não como um direito garantido pela Constituição, mas sim como algo a ser adquirido, procurado, exercido. Em outras palavras, a prática da cidadania é, em grande parte, obedecer a um conjunto de normas e princípios que norteiam e permitem a convivência aparentemente consensual. (ibidem)

Podemos estabelecer um paralelo entre o que Campos (2009) afirma quando define a prática da cidadania como “obedecer a um conjunto de normas e princípios” e o que Althusser (1968) determina como papel da instituição Escola. Se a prática da cidadania é finalidade da educação, como coloca a LDB, nos termos que aqui analisamos, a instituição Escola reproduz regras e princípios da sociedade, reproduzindo sua organização.

Contudo, observamos a possibilidade de deslocamento da posição-sujeito aluno enquanto finalidade da educação no último sintagma destacado do artigo: “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O termo “autonomia” remete à capacidade do sujeito em estabelecer relações por si só, independente de outros sujeitos ou instituições. Do ponto de vista discursivo, o sujeito nunca pode ser independente, uma vez que seus gestos estão sempre inscritos em uma formação discursiva

---

<sup>9</sup> Ibidem.

para que possam fazer sentido. Mas, do ponto de vista da lei, “autonomia” indica a possibilidade de mudança do sujeito, deslocando seu modo de ver o mundo, com “pensamento crítico”.

Também esses termos não são condizentes com nossa perspectiva teórica, mas “crítico” é uma palavra que remete à possibilidade de discordar, de mudar sentidos, produzir o que chamaríamos de “repetição histórica” e não de “repetição formal” ou “mnemônica”

Discursivamente, a autora Eni Orlandi (1999) afirma que a memória é constituída por repetições, estabelecendo relações interdiscursivas para que os sentidos sejam produzidos a partir dos objetos simbólicos. Mas, para ela, a repetição acontece em três formas:

- a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido. (ORLANDI, 1999, p.54)

Afirmando que o Ensino Médio deve possibilitar prosseguimento dos estudos, formar um indivíduo flexível e capaz de continuar se aperfeiçoando, e, principalmente, permitir o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do pensamento *crítico*, a LDB destaca que a escola não deve formar apenas para a repetição do que está posto pela sociedade, o que poderíamos chamar de repetição mnemônica ou formal. Ao contrário, de acordo com esses últimos destaques analisados, é preciso preparar o aluno conculinte para o que há de diferente que será encontrado ou desenvolvido na sociedade, o que poderia corresponder à repetição histórica. Mas esse posicionamento só se observa no item III do artigo 35. Nos outros, conforme analisamos anteriormente, o posicionamento é de

reprodução da organização da sociedade, representada principalmente pelos sintagmas “cidadania” e “trabalho”.

Observamos, então, que a legislação escolar estabelece-se pela tensão entre a paráfrase – repetição do modo de produção estabelecido na sociedade – e a polissemia – possibilidade de deslocamento da posição dos sujeitos constituídos nas práticas escolares. Essa tensão, característica das práticas educacionais, será melhor discutida no item “Objetos, instrumentos e tecnologias nas práticas educacionais” deste mesmo capítulo.

### **Os sujeitos constituídos nas práticas educacionais**

Tratando das relações entre os sujeitos que se constituem no espaço escolar, Fedatto e Machado (2007, p. 9) afirmam que

A relação professor-aluno na escola é um tema político: instaura um conflito de sentidos. Esse conflito pode ser entendido como um questionamento que entra em cena pelo fato de ser a escola uma forma-histórica que institucionaliza a relação da sociedade com o conhecimento e suas formas de repetição. Quem ensina o quê para quem? Por que ensinar? Por que alguns precisam aprender? O que devem aprender? Quem ensina? Onde ensina?

Paralelamente, podemos dizer que também há tensões nas relações entre a posição-sujeito professor e material didático, ou posição-sujeito aluno e material didático, e escola-conhecimento-material didático. Essas tensões são decorrentes do fato de que a posição-sujeito professor, durante séculos, era a mediadora entre o conhecimento e o aluno, pois o professor era a única possibilidade de reprodução de tal conhecimento.

Mas, com o acesso ao livro didático por parte da posição-sujeito aluno, há o deslocamento nas relações de poder na conjuntura atual em sala de aula:

Outra característica do discurso pedagógico autoritário é a limitação que o material didático impõe sobre outras formas de conhecimento: ele nem sempre é questionado. (Fedatto e Machado, 2007, p. 10)

No funcionamento dessa posição de poder ocupada pelo material didático no discurso pedagógico, vemos outros discursos em funcionamento: o do papel do livro e da própria escrita na sociedade, enquanto estabilizadores de sentidos, em contraposição ao papel da fala, com menor poder de legitimação.

Com isso, a posição-sujeito professor sofre alterações quando um material didático entra em cena. A relação aluno-conhecimento é sempre mediada, e em sala de aula isso se dá ora pelo professor, ora pelo livro didático. Essa relação certamente se torna mais complexa se pensamos no papel dos meios digitais na sociedade, especialmente por meio da Internet. Vemos, então, uma nova mediação entre a sociedade e o conhecimento, que aos poucos insere-se também nas relações da instituição Escola.

Com a proposta do Projeto Condigitais, o conhecimento, já mediado por livros didáticos e professores, passa a ter mais um suporte, o computador com acesso à Internet. E assim também observamos em relação ao cinema, na proposta de trabalho que aqui fazemos para o Ciência & Arte nas Férias. Nessas outras mediações, novos suportes, com outras materialidades significantes, com outros discursos são trazidos à sala de aula: o advento do cinema e da informática na sociedade, com seus papéis constituídos socialmente e historicamente.

### **Interpretação e formações imaginárias nas práticas educacionais**

Vemos a escola, então, como um lugar para essa multiplicidade dos sentidos que circulam nos discursos de alunos, professores e materiais didáticos, produzindo diferentes formas de significar. Diversos elementos estão aí presentes, a exemplo das normas institucionais, os conteúdos abordados em cada disciplina, as relações dos sujeitos com esses elementos, o discurso dos materiais didáticos etc. Assim, a materialidade

significante e sua percepção afetam os gestos de interpretação. Qualquer modificação na materialidade do discurso tem como consequência diferentes gestos de interpretação e a produção de diferentes efeitos de sentido (Orlandi, 1996). Esse é um dos principais pressupostos teóricos do qual se parte para a produção da presente pesquisa: a inserção do material didático multimídia instaura outra discursividade na sala de aula. Analisar práticas educacionais em que se trabalha com um material didático multimídia é, portanto, analisar um discurso diferente daqueles produzidos pelos materiais didáticos impressos. Em quais aspectos essa diferença se apresenta no que diz respeito às práticas educacionais e às relações de poder em sala de aula é a pergunta que se coloca a esta pesquisa.

A concepção de formações imaginárias colabora também para a compreensão das relações entre as posições-sujeito professor, aluno e material didático em sala de aula.

Para definir o conceito de formações imaginárias, Pêcheux (1969) afirma que o locutor pode se colocar no lugar de ouvinte:

sua habilidade de imaginar, preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o 'espera'. Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso, através de variações que são definidas ao mesmo tempo pelo campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos modos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao ouvinte (pp. 77-78).

Assim, analisando a importância dessa antecipação imaginária e complementando os estudos de Jakobson, Pêcheux (1969) afirma que os sujeitos autor e leitor não são apresentados apenas fisicamente, mas estão “representados” nos discursos. Do mesmo modo, o texto é uma representação que pode produzir diferentes efeitos de sentido, de acordo com os sujeitos autores e leitores e do contexto em que está inserido.

O material didático põe em jogo as diversas imagens que decorrem das representações dos sujeitos: a imagem que o autor desse texto faz de seu leitor e vice-versa, a imagem que o autor faz do referente (a linguagem), a imagem que o autor faz da imagem que o leitor faz do autor, e assim por diante. Essas imagens constituem parte importante do

processo de interpretação de um discurso, ou seja, a interpretação depende das imagens formuladas por autor e leitor e dos efeitos de sentido estabelecidos no e pelo discurso.

Vale destacar que a formação das imagens está relacionada à posição-sujeito ocupada no discurso. Tomemos como exemplo uma promessa feita por um político em sua campanha eleitoral. Ela poderá ser interpretada com ressalvas ou desconfiança caso o leitor ocupe a posição-sujeito eleitor, mas deverá ter anuência irrestrita caso ele ocupe a posição-sujeito filho.

Nas relações de poder em sala de aula, a formação imaginária que a posição-sujeito aluno tem sobre a posição-sujeito professor, bem como sobre a não-transparência da linguagem, são determinantes quando o primeiro produz gestos de interpretação diferentes daqueles que estão no livro didático. Pode-se interpretar a diferença como sendo um erro do professor, ou como sendo resultado de gestos de interpretação diferentes. Portanto, na materialidade significativa, é possível analisar as formações imaginárias que circulam na instituição Escola sobre autor, professor, aluno, em relação à linguagem e ao próprio ensino de Língua Portuguesa.

Ainda acerca das concepções de linguagem e sujeito, é importante lembrar que toda formação social tem formas de controle da interpretação historicamente determinadas. Embora a linguagem seja considerada não transparente e sem sentido inerente, a interpretação das materialidades significantes não é qualquer uma. Isso porque, de acordo com Orlandi (1996), os sujeitos podem ser classificados, enquanto determinados por agentes sociais (pessoas e textos) gerenciadores da memória coletiva, entre aqueles que têm o direito de definir a direção dos efeitos de sentido e os que não têm direito a isso (Orlandi, 1996). Essa “divisão do trabalho” da interpretação (Pêcheux, 1988), faz com que, em um determinado momento histórico, as relações de poder sejam caracterizadas como sendo divididas entre aqueles que determinam os efeitos de sentido, por um lado, e aqueles que estabilizam esses efeitos de sentido, por outro lado. Colocada, então, a forma de administração da interpretação, professores e alunos estão submetidos a elas, pois fazem parte da instituição escolar na qual se inserem.

## **O cinema nas práticas educacionais**

Parte das nossas análises será feita a partir de práticas educacionais que analisaram trechos de filmes. Discussões sobre a história do cinema e os sentidos que os filmes colocam em circulação na sociedade foram feitas com os adolescentes participantes do programa CAF.

A presença da linguagem cinematográfica nas práticas educacionais não é recente. Em pesquisa realizada em 1995, Bruzzo afirma que a escola já era permeada pela linguagem audiovisual, pela qual os alunos demonstravam afinidade. A autora afirma que, mesmo quando não leva os recursos audiovisuais à sala de aula, o professor precisaria interrogar-se sobre a relação dos jovens com as imagens (Bruzzo, 1995, p. 154).

Sobre a relação entre escola e cinema, Bruzzo conclui que “dizer [que vivemos num mundo repleto de imagens] já virou lugar-comum, mas quais as decorrências desta afirmativa e como organizar o ensino levando em conta a presença da imagem, são questões em aberto. (ibidem, pp. 153-154).

São muitos os trabalhos que têm por foco a relação entre cinema e escola nas últimas duas décadas, analisando especialmente práticas antigas e recentes. Catelli (2007) estudou as relações entre a escola e o cinema educativo, produções voltadas ao uso na educação, nas décadas de 1930 e 1940. Sobre os estudos acerca desse tema, ela afirma que eles voltam-se principalmente para as possibilidades de uso do cinema em sala de aula e difusão da educação pelo território nacional.

Em termos mais gerais, o cinema educativo no Brasil integra-se a um movimento que se desenrolava em vários outros países, com o objetivo de utilizar as novas tecnologias comunicacionais para fins educacionais, políticos ou propagandísticos. (ibidem, p. 218)

Datam desse período registros na imprensa sobre as produções de cinema educativo, culminando na criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1937.

Atualmente, um projeto subsidiado pelo governo do estado de São Paulo tem promovido o uso da linguagem cinematográfica na educação, o chamado “O cinema vai à escola”. O projeto fornece a escolas de Ensino Médio filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVD, acompanhados de textos de apoio para os professores<sup>10</sup>. Como objetivos, o site<sup>11</sup> do projeto apresenta:

- conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação;
- analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos;
- incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho.

O projeto foi implantado em 2008, com o lançamento da primeira caixa de filmes e dos chamados “Cadernos de Cinema do Professor”. Em 2010 e 2012, novos materiais foram lançados e distribuídos, sempre seguidos de avaliações, videopalestras e videoconferências.

Os materiais propõem a análise de diferentes aspectos relacionados à produção cinematográfica, “tais como o uso da câmera, das lentes, da iluminação, a direção de arte, o figurino, o som direto, a trilha, a montagem, a dramaturgia entre outros”<sup>12</sup>.

A proposta que fazemos para a análise dos filmes escolhidos para o CAF tem como objetivo analisar o funcionamento das diferentes materialidades que compõem a linguagem cinematográfica. Essa perspectiva analítica está descrita nos livros da série

---

<sup>10</sup> Informações obtidas no site do projeto: Cultura é currículo – O cinema vai à escola. Disponível em <<http://culturaeducurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3>>. Acessado em 25 jan. 2013.

<sup>11</sup> Cultura é currículo – O cinema vai à escola. Disponível em <<http://culturaeducurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3>>. Acessado em 25 jan. 2013.

<sup>12</sup> Cultura é currículo – O cinema vai à escola. Disponível em <<http://culturaeducurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3>>. Acessado em 25 jan. 2013.

*Discurso e Ensino* (Mercado de Letras), organizados por Bolognini (2007a e 2011). Eles reúnem artigos que analisam as diversas materialidades da linguagem que constituem os filmes, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso e da Semântica Histórica da Enunciação. Ao final de cada artigo, é proposta uma atividade a ser feita com alunos do Ensino Médio. São esses os trabalhos que orientam as práticas educacionais propostas para o CAF e serão melhor apresentados no capítulo de análise.

Em nosso trabalho de análise, consideramos especialmente a perspectiva de que o cinema funciona como uma mídia institucionalizada na sociedade atual (Conti, 2008), diferenciando da proposta do projeto “O cinema vai à escola”. Enquanto instituição, o cinema estabiliza gestos de leitura, efeitos de sentido possíveis para quem assiste a eles. Nas oficinas do CAF, propomos exatamente a análise desse funcionamento institucional dos filmes como determinantes da produção dos efeitos de sentido.

Ismail Xavier (2005) compara a posição do espectador de um filme à de alguém que olha por uma janela, como se não houvesse intermediários ligando-o à realidade. Comentando esse conceito, Conti (2011, p. 12) afirma que os procedimentos de filmagem produzem *efeitos* de neutralidade, o que seria comparável a uma janela suja, marcando a mediação que ela estabelece entre o espectador e a realidade que observa.

Por produzir uma mediação é que consideraremos as imagens em movimento como **meio**, assim como afirmamos anteriormente sobre os meios impressos e digitais<sup>13</sup>. Essa mediação produz efeitos de verdade, fazem com que o espectador esqueça-se de que a imagem é uma representação (ibidem).

### **Objetos, instrumentos e tecnologias nas práticas educacionais**

Os quatro conceitos que intitulam este item – objetos, instrumentos, tecnologias e práticas educacionais – são fundamentais para que se compreenda a perspectiva sob a qual observaremos as atividades com os materiais didáticos multimídia.

---

<sup>13</sup> É possível, inclusive, afirmar que as imagens em movimento são parte do que denominamos “meios digitais”, já que, atualmente, elas quase sempre são produzidas e circulam digitalmente (pela televisão, pelo cinema ou pelos computadores).

Definimos “práticas educacionais” como o conjunto de procedimentos desenvolvidos em sala de aula que tem por objetivo promover condições para o deslocamento da posição-sujeito professor e aluno. O termo parte da concepção de “prática discursiva”, que, para Foucault (1969, p. 133),

é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Para Pêcheux (1988, p. 213), “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância em condições históricas dadas”. Considerando as afirmações desses dois autores, então, quando falamos em “práticas educacionais”, remetemos aquilo que acontece em sala de aula às condições de produção desse discurso.

Por isso, mais do que um método de trabalho, o que acontece em sala de aula está inscrito em condições históricas e ideológicas. Os sujeitos que participam do acontecimento educacional são sujeitos de linguagem, inscritos em formações discursivas que lhes determinam o que pode ou não ser dito.

A sala de aula é um espaço discursivo, em que sujeitos ocupam as posições de professor e aluno historicamente constituídas. Assim, a prática que ali acontece é uma prática discursiva e, quando ela promove o deslocamento das posições-sujeito ali constituídas, será denominada de prática educacional.

Diante desse conceito, consideramos que há diversos elementos que constituem um espaço educacional: as carteiras, os livros, cadernos, o material didático, a lousa, as canetas, entre outros. Mas nem sempre esses elementos participam das práticas educacionais.

Em artigo escrito com integrantes do grupo de pesquisa *Discurso e Ensino: Histórias que fazem História* (CONTI, FURLAN, MEGID, MENSATO, no prelo), estabelecemos uma diferença entre o que denominamos “objeto”, “instrumento” e

“tecnologia”, quando tratamos dos objetos simbólicos que estão presentes no espaço educacional.

Tratamos como “objeto” aquilo que está presente no espaço educacional, mas não participa da prática educacional. Assim, se tomamos como exemplo o material didático digital, ele pode ser considerado como um objeto se estiver presente na sala de aula, mas toda a prática educacional acontecer em torno de discussões de grupos de alunos, alheias a ele. Nesse caso, o material não participa das discussões, apesar de estar presente no espaço em que elas ocorrem.

Como “instrumento” entendemos aquilo que participa de práticas educacionais, mas sem determiná-las, apenas reproduzindo o que já era estabilizado com outros elementos. O material didático digital pode ser considerado um instrumento quando é projetado na lousa ou em um computador individual para ser lido pelos alunos. A prática da leitura de um texto na lousa ou em um livro impresso já está estabilizada por esses dois elementos – lousa e livro. A projeção do material digital, então, repete práticas já estabilizadas com esses elementos e assim constitui-se como instrumento dessa prática educacional.

Na relação com o instrumento, a prática educacional não promove o deslocamento da posição-sujeito professor e aluno, mas a repete. Ocorre, portanto, uma relação parafrástica entre a prática que usa o material digital e aquela que usa o material impresso, em que há a substituição do impresso pelo digital, mas repetem-se as posições-sujeito constituídas em uma e em outra.

Um objeto pode, então, ser constituído em tecnologia quando ele é determinante das práticas educacionais, ou seja, instaura novos sentidos para ela, promovendo o deslocamento da posição-sujeito professor e aluno. O material didático digital pode ser constituído em tecnologia quando, por exemplo, apresenta propostas de análise da organização da página da web, enquanto um texto a ser interpretado pelos alunos. A partir dessa análise, pode-se propor também a confecção de uma página da web para apresentar os resultados de uma pesquisa em grupo. Nesses casos, a materialidade em que se apresenta o texto digital, ou em que os alunos devem apresentar a página digital é constitutiva da prática educacional.

Fazer a análise de um texto impresso não é o mesmo que analisar a página da web. No primeiro, podemos observar, por exemplo, a constituição de frases e parágrafos, a disposição no papel, o uso de pronomes que retomam sintagmas mencionados anteriormente. Na segunda, poderão ser observadas as relações com outros textos que são apresentados pelos links, como esses links são apresentados (mudança de tipo de letra e de cor, por exemplo), as cores de fundo e de letra da página, as imagens que a constituem etc.

Em uma prática pedagógica em que o material didático digital é constituído em tecnologia, produz-se uma relação polissêmica se comparada à prática educacional com o livro impresso. As posições-sujeito constituídas em cada uma dessas práticas são diferentes, assim como os sentidos produzidos por cada uma delas.

### **Outras tecnologias no ensino de Língua Portuguesa: outros textos, outras leituras**

No artigo apresentado (CONTI, FURLAN, MEGID e MENSATO, no prelo), destacamos que a presença de uma tecnologia em sala de aula determina os sentidos postos em circulação nas práticas educacionais: cada tecnologia recorta outros sentidos possíveis para a constituição do espaço educacional. Assim pensamos a lousa, o quadro-negro, a televisão, o projetor multimídia, o computador e a lousa digital, entre tantas outras.

Por isso, falamos em “outras tecnologias”, mas não em “novas tecnologias”. Por um lado, o conceito de “novo” depende das condições de que se fala: o que é novo em uma escola, pode não ser em outra, por exemplo. Além disso, para produzir sentido, é preciso partir de uma formação discursiva. Portanto, para que um *novo* aparelho de celular ou um *novo* modelo de tablet sejam desenvolvidos é preciso que eles se ancorem em outros já existentes. O gesto de desenvolver um *novo* equipamento parte sempre de práticas estabilizadas por outros aparelhos. Então, a *novidade* não é nunca absolutamente original. Se o fosse, estaria no lugar do sem-sentido.

Cada tecnologia põe determinadas materialidades em circulação na rede discursiva. Essas materialidades, por sua vez, constituem também outros textos, instaura

outros discursos e, portanto, outras leituras.

Partindo dos pressupostos teóricos revisados até aqui, vamos agora pensar nas práticas das aulas de Língua Portuguesa diante das tecnologias digitais, pensando como as materialidades constituem outros textos e outras leituras, para, então, compreendermos melhor outro funcionamento textual que tem circulado cada vez mais na sociedade: a hipertextualidade.

### **Condições de produção, tecnologias e textos**

Quando pensamos o papel das tecnologias em uma prática discursiva, estamos considerando as condições de produção dos sentidos. Um computador, por exemplo, não é apenas um *veículo* que *transmite* informações ou possibilita a *interação* entre as pessoas. As noções de *veicular* e *transmitir* remetem-nos a posições imaginariamente neutras, como se os sentidos estivessem prontos nos textos e fossem tão somente transportados de um lugar para outro, de um indivíduo até outro.

Da perspectiva da qual partimos neste estudo, os sentidos são sempre resultado de uma construção social, histórica e ideológica a partir de uma materialidade. Palavras, imagens, cores, movimentos produzem sentidos na relação entre sujeitos de um discurso, dadas suas posições ideológicas, diante das condições de produção (sociais e históricas).

Por isso dizemos que não há neutralidade, a não ser imaginariamente. Da mesma forma, não nos cabe a noção de *interação*, uma vez que ela também não pressupõe a relação entre a linguagem e as condições de produção que determinam a produção de sentidos (Orlandi, 2010).

Pensando pela perspectiva discursiva, vamos retomar os termos usado por Orlandi (2010) para nossas considerações sobre a leitura em meios digitais. Assim, ao invés de *interação*, consideremos os gestos de interpretação diante do que chamamos de hipertextualidade.

Os gestos de interpretação se dão diante da materialidade significativa. Cada

suporte determina um grupo de materialidades. A fala, por exemplo, faz circular sons, entonações, palavras. Um livro põe em cena palavras escritas, traços, imagens.

Tomemos como exemplo a produção de uma notícia jornalística. Se essa notícia é veiculada em um rádio, os sentidos serão produzidos a partir de palavras faladas e sons (vinhetas, entonação, jingles). Uma notícia de um telejornal conta com outras materialidades: somam-se aos sons e às palavras, a imagem, os movimentos, a escrita, as cores, entre outros elementos visuais. Dessa forma, a notícia de um radiojornal que apresenta a inauguração de uma exposição de artes plásticas contará com a descrição das obras e do espaço, depoimentos de organizadores e visitantes, trechos de campanhas publicitárias do evento. Se uma notícia com o mesmo tema fosse produzida em um telejornal, haveria a apresentação visual do espaço, algumas obras poderiam ser mostradas, os depoimentos de organizadores e visitantes seriam apresentados com suas falas, mas também com suas expressões faciais e gestos.

Com isso, percebemos que o suporte por onde o texto da notícia circularia determina quais materialidades discursivas são postas em circulação para que os sentidos sejam produzidos. *Ouvir* uma notícia é interpretar alguns sentidos sobre ela; *ver* uma notícia é interpretar outros sentidos.

Fala, livro, rádio e televisão são lugares onde o discurso circula e, se determinam as materialidades discursivas, são também determinantes para os sentidos que serão ali produzidos. Além disso, cada uma dessas tecnologias, conforme dissemos anteriormente, recorta uma historicidade, tem um papel diferente na sociedade. Historicidade e papel social são elementos também determinantes para a produção de sentidos de um texto.

Se analisamos os sentidos produzidos por um texto publicado em um livro didático, por exemplo, temos de considerar a história desse material enquanto uma materialidade significativa. Assim, podemos retomar sua trajetória nas civilizações antigas, sua relação com outros materiais didáticos que lhe antecederam (como os instrumentos musicais e os cartazes), seu advento com a imprensa e a estabilização dos moldes da escola

moderna, o lugar de autoridade que ele ocupa hoje nas práticas escolares<sup>14</sup>. Esses e outros elementos são determinantes dos sentidos produzidos para os textos que circulam em um livro didático.

Na sala de aula, por exemplo, os sentidos serão uns se a leitura de um texto for feita a partir de sua reprodução na lousa. Mas serão outros se as mesmas palavras forem lidas em um livro didático. Outros, ainda, se elas forem apresentadas em projetores multimídia, porque cada um desses suportes recorta uma historicidade diferente, desempenha um papel diferente nas práticas sociais e, mais especificamente, escolares.

O suporte em que as palavras circulam recorta sentidos que constituem aquele espaço. Existe, assim, um discurso que constitui sentidos para o espaço do impresso, como há outro discurso que constitui sentidos para o espaço digital<sup>15</sup>. Esse “espaço” não é um lugar específico, físico, concreto, mas um espaço constituído histórica e socialmente, “afetado pela interpretação, pela ideologia” (Orlandi, 2010, p. 12-13).

Também é preciso considerar as diferenças nas materialidades da linguagem que são apresentadas em cada suporte. Uma lousa digital permite o uso de materialidades linguísticas diferentes da lousa verde. Isso faz com que os sentidos que circulam em cada um desses suportes também sejam diferentes.

Então, se as possibilidades de sentido de cada espaço são diversas, assim também serão os textos nele produzidos. Se a materialidade significativa é outra, também será formulado outro texto.

---

<sup>14</sup> No livro “Discurso e Ensino: o cinema na escola” (2007), Carolina Fedatto e Carolina Machado, analisando o filme “Sociedade dos poetas mortos” (1989), discutem o papel do material didático na legitimação do que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula.

<sup>15</sup> Eni Orlandi (2010) usa o termo “discurso eletrônico” para referir-se ao estudo do virtual remetido à história e à ideologia, ou seja, em sua não-transparência.

## **Outras tecnologias, outros textos, outras práticas educacionais**

Conforme retomamos, o discurso pedagógico pode constituir um objeto em instrumento, se reproduz práticas já estabilizadas a partir de outros objetos, ou constitui-lo em tecnologia, se instaura discursividades diferentes daquelas já estabilizadas em outras práticas.

Com isso, podemos pensar em um paralelo com o estudo de textos em sala de aula. Se o livro impresso é tomado como uma tecnologia para o discurso pedagógico, então é preciso considerar que os gestos de leitura para um texto reproduzido nesse suporte são diferentes em relação aos gestos de leitura para o texto reproduzido pelo professor em voz alta. Diferente, ainda, se o mesmo texto circular em meios digitais.

Isso acontece porque, como dissemos, o discurso não se limita à materialidade significante, às palavras, por exemplo. Ele só produz sentidos porque, em uma leitura, sempre remetemos a materialidade à história e à ideologia.

De modo mais específico, interessa-nos pensar a tecnologia digital na constituição, formulação e circulação dos sentidos de um texto. Sendo assim, o texto que ganha destaque nesse espaço é o que se tem chamado de hipertexto, ou hipertexto digital.

Pensamos o hipertexto como uma unidade significativa (Orlandi, 2001). Remetida ao discurso que o constitui, vamos analisar seu funcionamento, ao que chamaremos de *hipertextualidade*.

### **A hipertextualidade**

Diante do contexto que apresentamos na introdução deste trabalho, com a presença dos meios digitais nas práticas cotidianas de jovens e adolescentes, novos desafios se colocam para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Em consonância com os novos desafios da educação na era digital, não mais basta pensar os textos, objeto primordial de estudo da disciplina, enquanto impressos. É preciso pensar a determinação do

suporte digital na produção dos efeitos de sentido, considerando as práticas digitais como novas práticas de leitura e produção de textos. É preciso pensar o hipertexto como um novo gênero textual, cujas características diferem-se dos textos impressos convencionais.

Koch (2005)<sup>16</sup> retoma diferentes definições de hipertexto para chegar à sua conclusão:

De forma bem simplificada, poder-se-ia dizer que o termo hipertexto designa uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real.

Para Freire (2003), a virtualidade é característica intrínseca ao hipertexto. Com isso, é preciso considerar condições próprias para a produção do discurso em ambientes virtuais:

a velocidade da mudança de turnos, a multiplicidade de interlocutores, a imagem que cada sujeito faz de seus parceiros, os conhecimentos partilhados, o monitoramento do fio condutor da conversação etc. (Freire, 2003, p. 66)

Antonio Xavier (2002) apresenta concepções e características do hipertexto necessárias para o trabalho com ele na escola. O autor tem como objetivo descrever e analisar o hipertexto sob a perspectiva sociointeracionista, nos enfoques da Linguística de Texto e da Linguística Cognitiva.

A. Xavier aponta o hipertexto como “protocolo oficial” das novas formas de texto que surgem em decorrência da Tecnocracia, do Neoliberalismo e da Pós-Modernidade, enquanto forma de textualizar a pluralidade de reflexões e ideias propostas por esse contexto. Para o autor, a hipermídia descentraliza as informações e democratiza o conhecimento; interliga textos, ícones, imagens e sons, gerando novas ações e condutas

intelectuais dos leitores.

O autor define hipertexto como um espaço de enunciação onde se dispõe, compõe e superpõe o sentido, um modo digital de se enunciar e construir sentidos. Para ele, o hipertexto tem características diferentes daquelas do texto impresso: é imaterial, apresenta confluência de modos enunciativos, não-linearidade e intertextualidade infinita.

As implicações apresentadas por A. Xavier apresentam as formas de se fazer referência como relevantes no modo de enunciação digital. Especialmente para a leitura de pesquisadores, os hiperlinks representam uma facilidade: representam um apontador enunciativo e chamam a atenção do leitor.

Por meio dos hiperlinks, são estabelecidas relações coesivas com outros textos de perspectivas convergentes ou divergentes. Nesse caso, para A. Xavier, o hiperleitor é responsável pela produção da coerência entre esses textos. Sendo assim, a atuação de uma hiperleitura mediada pelo trabalho de sala de aula pode contribuir para reflexões que estabeleçam relações de coerência entre os textos ligados pelo hiperlink.

Os hiperlinks atuam também como amálgamas cognitivos, condensando informações e retomando modelos mentais necessários para a realização da hiperleitura. Não se trata de uma reunião de diferentes modos de enunciação por meio das linguagens verbal, visual e sonora, mas sim de um amálgama que permite o surgimento de um novo modo de enunciação, o modo de enunciação digital.

Outra característica relevante ao processo pedagógico é a função que garante relações entre enunciador e enunciatário, respectivamente, no caso do texto digital, *webdesigner* e hiperleitor.

A. Xavier destaca a importância da sinestesia entre as linguagens verbal, visual (imagens) e sonora que compõem os hipertextos, chamando a atenção do leitor, tornando o texto envolvente, claro e interativo. Para essa característica, A. Xavier destaca a necessidade de estabelecer novas pesquisas que apontem caminhos metodológicos mais

---

<sup>16</sup> Apresentamos aqui trabalhos de autores feitos sob a perspectiva de outras linhas teóricas, mas que trazem contribuições interessantes às nossas reflexões.

adequados a fim de tratar mais adequadamente desse tipo de leitura que cresce vertiginosamente em todo o mundo.

O autor conclui que, na abordagem dos hipertextos, não deve predominar nem a tecnofobia determinista, segundo a qual a tecnologia mudaria toda e qualquer forma essencial do ser humano, nem a indiferença irresponsável, considerando que a tecnologia em nada modifica as relações humanas.

Dadas algumas características do hipertexto, é necessário compreender como a leitura se estabelece a partir dele. Nesse sentido, o trabalho de Rigolin (2006) busca compreender, dentro da perspectiva do letramento digital, os fatores visuais e subjetivos do hipertexto que determinam os caminhos do hiperleitor. A autora aborda os caminhos que a hipertextualidade traça, como ela é determinada, quais aspectos visuais e subjetivos determinam os caminhos tomados pelo leitor (caminhos estes que não são aleatórios, como poderia se pensar pelas diferentes possibilidades de leitura)

A pesquisa de Rigolin também traz considerações interessantes sobre a concepção de hipertexto, atribuindo a ele uma ruptura com a unidade textual, a ideia de começo-meio-fim. O hipertexto possibilita diversas relações e saltos com base em informações referenciais.

Rigolin traz explicações sobre as partes de um hipertexto. Começa pelo nó, concebido como uma unidade textual independente do texto-base e que se liga a este pelo *link*. O link, portanto, é a ligação entre um nó e um texto-base, ou entre nós, a partir de uma palavra, uma frase, um excerto, uma imagem, etc., formando a rede hipertextual. Ele pode ser visível, por uma imagem ou destaque de texto, ou invisível, descoberto apenas com o uso do cursor. Seguindo os diversos links, o leitor pode explorar os nós em caminhos diversos. Esses caminhos são denominados *trilhas* pela autora.

A leitura de todo o hipertexto, em sua complexidade, é denominada, então, de navegação. A navegação abrange a leitura de diversos nós, estabelecendo, inclusive, links menos próximos do texto inicial.

Sendo assim, a leitura de uma hipermídia – considerada como a relação entre

um hipertexto e a mídia em que ele se estabelece – deve ter como pressuposto a possibilidade de haver uma não-linearidade, uma ausência de um padrão de leitura permitido pela presença de links.

Dessa forma, ler em um meio digital é muito mais do que ler um texto escrito em um suporte digital. Ele deve apresentar a interligação entre diferentes elementos semióticos de forma harmoniosa e que permita a construção de sentidos pelo leitor, como já foi apresentado no trabalho de A. Xavier.

Outros benefícios apontados pelas leituras feitas por Rigolin são a possibilidade de formação de um leitor pelo convite a diferentes percursos de leitura de um mesmo texto, além de ter acesso a uma maior contextualização do texto, direcionando a leitura às suas habilidades e finalidades.

Contudo, nenhuma dessas vantagens do hipertexto pode ser desfrutada se o leitor não estiver ativo e experiente nesta área. Para criar esse caminho, segundo a autora, um leitor menos experiente poderia fazer a leitura de hipertextos que apresentam caminhos de navegação mais simples e ancorados em outras práticas, a fim de conhecer e habituar-se à estrutura hipertextual e, então, ser capaz de explorar hipertextos mais complexos. Por outro lado, é preciso saber lidar com o excesso de informação.

Sobre as saliências que determinam os caminhos da leitura de um hipertexto, Rigolin destaca sua natureza visual e subjetiva. Para a primeira, são consideradas as fotografias – especialmente aquelas que apresentam *close* de personagens – e as manchetes em tamanho grande e no topo da página. Para o que denomina de saliência subjetiva, ela destaca o conhecimento de mundo, o contexto da leitura, as outras leituras feitas anteriormente e os objetivos traçados para a leitura. Essas características determinam a interpretação do leitor e, portanto, também quais saliências ele determinará como relevantes para o hipertexto que lê.

Em sua conclusão, Rigolin ressalta que os significados na leitura de um hipertexto são produzidos sob a perspectiva do texto e sob a perspectiva do leitor. Algumas convenções textuais precisam ser reconhecidas, mas as saliências, aquilo que determinará o

caminho da hiperleitura, só serão determinadas em relação com o conhecimento de mundo do leitor.

O trabalho de Ribeiro (2008) traz diversas considerações que foram apresentadas também por A. Xavier (2002) e Rigolin (2006). O que há de diferente nele é a comparação entre a leitura de jornais em suporte impresso e em suporte digital, tendo também como base as questões do letramento. A autora investiga um grupo de alunos de um curso de enfermagem (composto em relação às suas diferenças referentes à prática de leitura jornalística) durante a leitura de textos impressos e textos digitais.

Estabelecendo diferentes categorias entre os alunos participantes da pesquisa, a autora não observou uma coincidência entre as habilidades de ler um texto impresso e ler um texto digital. Rigolin (2006) afirma que o texto impresso já traz em si possibilidades de não-linearidade, uma vez que o leitor pode pular trechos, voltar a outros (lidos, ou não), buscar novos textos ali referenciados, o que poderia facilitar a leitura de hipertextos.

Por outro lado, Ribeiro afirma que há diferenças significativas entre os dois suportes. Segundo sua pesquisa, os leitores habituados com os jornais impressos não apresentavam grande dificuldade em realizar a leitura do texto digital, porém conheciam muito pouco sobre suas ferramentas e pareciam ancorar sua leitura nas práticas que desenvolviam com os impressos. Já o leitor de jornais digitais apresentou certas dificuldades em realizar a leitura do texto impresso.

Nesse âmbito, outro fator que merece relevância refere-se aos resultados encontrados com leitores que afirmavam não ter um bom conhecimento das práticas de leitura de um jornal: eles costumam ter menos dificuldades na leitura de jornais digitais do que na leitura de jornais impressos.

Concluindo seu trabalho, a autora destaca a importância de se estudar a congruência das diferentes formas de linguagem para formar um bom leitor. Ela afirma que a interface faz diferença na leitura, o que determina a necessidade da escola de trabalhar com o texto em seu suporte, já que este é determinante do processo de leitura.

## O ensino de leitura na era digital

Vamos refletir, neste tópico, a respeito do desafio do uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, pensando sobre os objetivos apresentados pelos PCNEM para o estudo na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

A princípio, observamos que os parâmetros propõem que o estudo do texto ultrapasse os limites da disciplina de Língua Portuguesa:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino aprendizagem indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Como objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com a linguagem? (Brasil, 2000, p. 5)

A mudança de suporte dos textos estudados em sala de aula produz modificações nessas propostas, não no que se refere à sua formulação, mas, sim, em relação à sua interpretação. Pesquisar, selecionar informações, analisar e sintetizar sentidos a partir de textos impressos difere de fazê-lo a partir de hipertextos. Os mecanismos de pesquisa são outros (no meio digital, há os sites de busca); a seleção e próprio registro dos textos escolhidos são outros; diferem os caminhos de análise e síntese de cada um dos textos. Da mesma forma, produzir textos impressos mobiliza outras habilidades em relação aos hipertextos.

Gomes (2011) retoma a discussão sobre o papel dos meios digitais em sala de aula. Para ele, é importante que

a popularização do acesso fosse acompanhada de propostas de letramento que auxiliassem as pessoas a se inserir no mundo desta “nova escrita” de forma mais crítica e consciente. Utilizar

hardwares e softwares é mais fácil, digamos, do que lidar com as linguagens e com o potencial do meio digital. Parece-me que a escola ainda não conseguiu, em seu currículo, trabalhar/superar a fase do “adestramento” para uso de softwares e hardwares. É necessário, urgentemente, que ela comece a ver o computador, como meio/canal de comunicação, como um artefato cultural e também como uma cultura.

Para repensar, então, as competências propostas pelos PCNEM para o estudo de textos, vamos, primeiro, retomar as diferenças que sejam relevantes ao trabalho pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa entre o que chamaremos daqui em diante de “textos lineares” e “hipertextos”.

Podemos dizer que o texto impresso é linear (ainda que sua leitura nem sempre o seja). Sua organização sequencial verticalmente incita uma leitura na forma como o texto foi composto. O leitor pode pular trechos, ir e voltar em determinados parágrafos, mas não é essa a prática própria a esse formato.

A materialidade desse texto pode ser impressa, mas também digital. Nesse último, destacamos em especial os textos que têm sido digitalizados. Hoje, encontramos diversos jornais, teses, artigos, ou mesmo textos de blogs que, em sua estrutura, nada diferem da composição impressa.

Sendo assim, podemos dizer que o texto linear é “bidimensional”, ou seja, é composto pela dimensão do texto escrito, no papel ou no computador, sendo própria ao seu formato a leitura linear e, se de forma fragmentada, geralmente sequencial.

Nas avaliações escolares tradicionais, um bom texto linear é reconhecido pela sua construção coesa e coerente, tal como propõe a Linguística Textual. Para isso, há diversos estudos (cf., por exemplo, KOCH, 2002 e 2003a) que descrevem os principais mecanismos que estabelecem relações coesas e coerentes entre as diferentes partes de um texto. Tais mecanismos fundamentam muitos dos livros didáticos de Língua Portuguesa, embasando a formação de leitores e escritores em todo o país.

Retomando o item anterior de forma contrastiva com o que expusemos sobre o

texto linear, o hipertexto é produzido em uma materialidade não-linear. Ele rompe com a própria unidade espacial, diferindo do que chamamos de “bidimensional”. O hipertexto é composto por um espaço bidimensional, mas que projeta o leitor para outros espaços, formando “camadas” na sua leitura.

Em alguns casos, é possível ignorar os links e nós que compõem esse espaço, fazendo uma leitura sequencial do texto. Mas, nesse momento, ele deixa de ser um hipertexto e passa a ser um texto linear, com as características já descritas.

Mas, se a leitura leva em conta as características dessa “multidimensionalidade” do hipertexto, então dificilmente podem ser determinados seus limites de início, meio e fim. Uma leitura do hipertexto deve antever, então, as diferentes relações que podem ser feitas, para que o leitor seja capaz de decidir se muda seu espaço de leitura, clicando em um link, ou se mantém a sequência do espaço onde se encontra.

Da mesma forma, como os limites não são fechados, também as relações convencionais de coesão e coerência são pouco produtivas para pensar um hipertexto. Como a sequência dos elementos dispostos na tela não têm a mesma relevância em relação ao texto linear, outros elementos não-verbais passam a construir as relações sintático-semânticas no hipertexto. Por exemplo, uma cor diferente, uma alteração no tipo de letra, uma imagem relacionada ao texto, um movimento de letras ou imagens, sons, entre outros elementos são fundamentais para a construção dos sentidos desse tipo de texto.

### **PCNEM: competências e habilidades para a formação de leitores**

Postas algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa e a presença das tecnologias digitais na sociedade e na escola, percebemos que o trabalho com a leitura não pode ser o mesmo se consideramos textos impressos ou hipertextos. Se eles são textos diferentes, promovem leituras diferentes e exigem diferentes práticas de leitura.

Os PCNEM foram lançados em 1999, momento em que, como vimos nos dados expostos inicialmente, o governo começava a investir mais na implantação das tecnologias

digitais nas escolas, assim como surgiam os serviços de Internet rápida semelhantes aos que mais utilizamos hoje. Vamos, então, investigar se os parâmetros curriculares consideram esse tipo de tecnologia no trabalho com a leitura, no que concerne às competências e habilidades que tratam especificamente dessa atividade.

Para isso, retomamos para análise seis itens apresentados pelo texto para orientar o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa para a formação de um bom leitor:

- (1) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- (2) Compreender e usar a Língua Portuguesa como Língua Materna, geradora de significações e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- (3) Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
- (4) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal (...)
- (5) Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
- (6) Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Em primeiro lugar, chama a atenção o item 3, que trata exatamente do uso de tecnologias da comunicação e da informação em diferentes contextos sociais. Os PCNEM, então, assim como fizemos ao longo deste texto, destacam a relevância de uma atualização do trabalho com a língua na escola, considerando os contextos tecnológicos em que estamos inseridos.

Complementando o item 3, o item 6 também trata das tecnologias da

comunicação, destacando a importância de não só aplicá-las em diversos contextos, mas também de entender o impacto que elas trazem para “a língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social”.

Entretanto, nesse item observamos uma característica que se repete em outros, o destaque à “língua escrita”. O mesmo acontece no item 1, 4, 5 e 6, conforme os grifos a seguir:

- (1) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações a **linguagem verbal**.
- (4) Analisar os recursos expressivos da **linguagem verbal** (...)
- (5) Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a **língua oral e escrita** e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
- (6) Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da **língua escrita**, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Observamos que, embora reconheça a importância da contextualização do ensino de Língua Portuguesa no âmbito dos meios digitais, o documento marca a importância do trabalho com a linguagem verbal que, no item 5, parece ser parafraseada como “língua oral e escrita”. Ou seja, a composição textual que parece ser objeto de estudo do ensino de Língua Portuguesa, pela perspectiva dos PCNEM, é a verbal.

Entretanto, observamos aí uma contradição. Por um lado, os parâmetros consideram a importância dos meios digitais, em que circulam, como dissemos anteriormente, elementos verbais e não-verbais (imagens, sons etc.). Por outro, destaca que o papel do ensino de Língua Portuguesa é estudar essencialmente a linguagem verbal (escrita ou oral). Sendo assim, desconsidera as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais aos textos, que têm a linguagem não-verbal como constitutiva de seus sentidos.

Dessa forma, podemos entender que “os impactos das tecnologias da comunicação” estão sendo compreendidos principalmente como as variações da linguagem, possivelmente no chamado “Internetês” (formas de abreviar palavras e compor símbolos próprios da comunicação informal na Internet), e as modificações nas relações sociais. Mas desconsidera outras mudanças nas relações intertextuais e na própria composição do texto que são fundamentais para a compreensão dos mesmos.

Por fim, diante do que discutimos até então, compreendemos que o segundo item, “compreender e usar a Língua Portuguesa como Língua Materna, geradora de significações e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, será comprometido se não for considerado o papel da linguagem não-verbal na composição dos sentidos dos textos que têm ganhado maior importância na sociedade, por meio das tecnologias digitais.

## **7. ANÁLISES DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

A partir deste item apresentaremos as análises das práticas educacionais no CAF e com o material Conexão Linguagem. Ao longo deste capítulo, retomaremos e ampliaremos as considerações teóricas apresentadas, para que possamos compreender os sentidos que circulam na sala de aula quando materiais multimídia são postos em cena.

O capítulo inicia-se com as análises do CAF. Em seguida, serão apresentadas as análises do material Conexão Linguagem, divididas entre o programa de áudio, o programa de vídeo e as avaliações dos jogos.

### **7.1. AS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA CIÊNCIA & ARTE NAS FÉRIAS**

Como dito no capítulo sobre as condições de produção desta pesquisa, o Ciência & Arte nas Férias é um programa que reúne estudantes do Ensino Médio da região de Campinas para desenvolverem diversas atividades na Unicamp durante o mês de janeiro.

O Instituto de Estudos da Linguagem tem participado do programa desde 2007, com uma oficina sobre a leitura de filmes. Os alunos deslocam-se até o instituto durante uma das tardes do CAF e lá desenvolvem atividades de análise e produção de vídeos durante 3 horas.

Como dissemos no capítulo sobre as Condições de Produção do trabalho, as atividades do CAF aconteceram com cerca de 30 alunos participantes, além de um monitor do programa, aluno de graduação da Unicamp, 4 alunos de graduação e pós-graduação do IEL e a coordenadora da oficina, professora Carmen Zink Bolognini.

Ao chegarem, os alunos foram divididos em grupos de aproximadamente 5 integrantes, aleatoriamente. Para isso, eles receberam um cartão na entrada, cuja cor determinava de qual grupo cada um fazia parte. Em seguida, deveriam sentar-se nas carteiras que já estavam dispostas em círculos, cada grupo correspondendo a um círculo diferente, como mostra a Figura 1.



Figura 1 – Disposição dos alunos na sala de aula

Apenas no ano de 2010 o espaço em que a oficina aconteceu não pôde ser organizado da forma descrita. Isso porque acontecia nesse ano uma reforma no prédio do IEL e o local disponível era o auditório, onde as carteiras estão fixas, dispostas em fileiras e voltadas para uma mesa e uma tela em que se projetam as imagens, como podemos ver na foto a seguir<sup>17</sup>:



Figura 2 – Auditório do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp  
Foto de Antonio Scarpinetti para o Jornal da Unicamp

<sup>17</sup> A foto não foi feita durante a oficina, mas em outro evento da universidade. Está aqui apresentada apenas para exemplificar o espaço em que a oficina aconteceu em 2010.

Voltaremos a considerar essa diferença na organização do espaço em 2009, relacionando-a às observações feitas nas análises dos comentários dos alunos.

Após a organização dos alunos em seus grupos, a equipe do IEL foi apresentada e então as atividades se iniciaram com uma apresentação sobre a história do cinema. Foram apresentadas aos alunos informações sobre os precursores das primeiras produções cinematográficas (a fotografia e o teatro), os princípios da produção da imagem em movimento, os primeiros curta-metragens produzidos pelos irmãos Lumière e por Thomas Alva Edison e trechos de filmes emblemáticos, tais como “Viagem à lua” (G. Méliès, 1902) e “O Nascimento de uma Nação” (D.W. Griffith, 1915). Nessas análises iniciais, foram discutidos diversos aspectos da produção cinematográfica, sempre privilegiando a interpretação sócio-histórica das imagens assistidas.

Em seguida, duas cenas do filme “O Rei Leão” (Walt Disney Pictures, 1994) foram apresentadas aos alunos e, a partir delas, eles são encorajados a tecer análises de cores, sons, formas, movimentos, enfim, das materialidades significantes que compõem o filme, remetendo-as às condições sócio-históricas da produção de sentidos. Isso é feito por meio do debate em grupos em conjunto com questionamentos e direcionamentos dos monitores da oficina.

Outra análise de excerto do filme “A vida é bela” (Itália, 1997) foi realizada, seguindo a mesma dinâmica do que se fez com “O Rei Leão”.

Após as análises dos filmes, foram apresentadas aos alunos algumas propagandas, músicas, cenas de filmes em que aparecem imagens de livros. Com questões e debates, os alunos foram levados a analisar a imagem do livro na sociedade atual e em outros momentos históricos. Essa atividade introduz, então, a produção de um vídeo pelos próprios alunos. Em grupos, eles deveriam produzir um roteiro de até 30 segundos sobre a importância do livro e/ou da leitura. Esse roteiro seria representado por eles e gravado. Os alunos podiam usar apenas alguns adereços (como colares e chapéus), mas o mais importante era que refletissem sobre o que aprenderam ao longo da oficina. Ao final da tarde, eles foram convidados a assistir a todas as produções feitas pela turma.

Essa é uma das tardes dentre todas as atividades que os alunos desenvolvem durante o CAF. No encerramento do programa, eles preenchem uma avaliação que, conforme dissemos, é composta por respostas fechadas e um espaço para comentários correspondentes a cada atividade desenvolvida.

Essa mesma programação ocorreu em 2008. Em 2009 e 2010, além da história do cinema, também foram apresentadas informações sobre a história da leitura e do livro. Também foram inseridas para análise cenas dos filmes “O Conde de Monte Cristo” (Inglaterra/EUA, 2002), “Um grito de liberdade” (Inglaterra/EUA, 1987) e “Em busca da Terra do Nunca” (EUA, 2003), selecionadas por apresentarem livros, cujas imagens eram objeto de discussão na oficina. O processo de gravação de roteiros de até 30 segundos a respeito da importância do livro e da leitura continuou o mesmo, bem como a exibição dessas gravações ao final. Outra diferença entre 2010 e os anteriores foi o espaço no qual a oficina ocorreu. A sala não permitia a mobilidade das carteiras, de tal forma que os alunos não podiam sentar-se em círculos para fazer as discussões solicitadas pela equipe de monitores e pelo professor.

### **Análise do questionário com respostas fechadas**

Dentre as questões de múltipla escolha, analisamos aquela em que os alunos avaliam a oficina como excelente, muito interessante, interessante e pouco interessante. Nos quatro anos observados, mais da metade dos participantes avaliaram como “excelente” ou “muito interessante”, mas há diferenças significativas de um ano para outro.

Após a tabulação dos dados, organizamos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Avaliação da Oficina (Programa Ciência & Arte nas Férias)

	2007	2008	2009	2010
Excelente	51	30	50	21
Muito interessante	17	34	25	18
Interessante	18	23	16	22
Pouco interessante	2	8	5	6
Total de respostas	88	95	96	67

Transformando o número de respostas em porcentagem, a tabela e os gráficos correspondentes são:

Tabela 2 – Avaliação da Oficina em Porcentagem (Programa Ciência & Arte nas Férias)

	2007	2008	2009	2010
Excelente	58,0	31,6	52,1	31,3
Muito interessante	19,3	35,8	26,0	26,9
Interessante	20,5	24,2	16,7	32,8
Pouco interessante	2,3	8,4	5,2	9,0

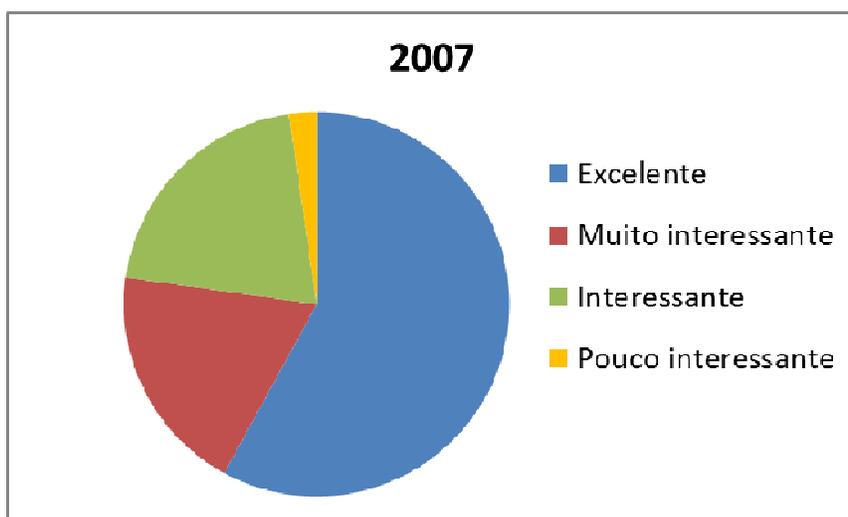


Figura 3 – Gráfico com a porcentagem de respostas dos participantes do CAF de 2007

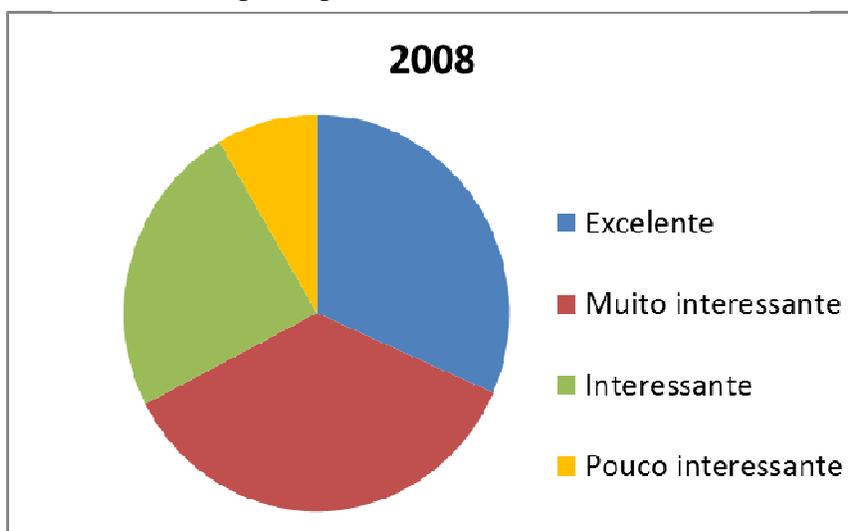


Figura 4 – Gráfico com a porcentagem de respostas dos participantes do CAF de 2008

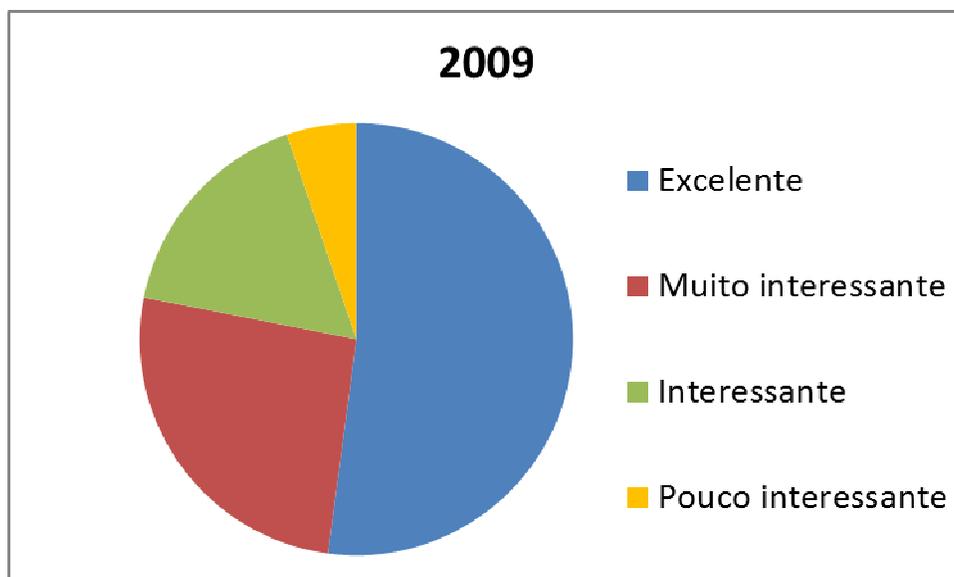


Figura 5 – Gráfico com a percentagem de respostas dos participantes do CAF de 2009

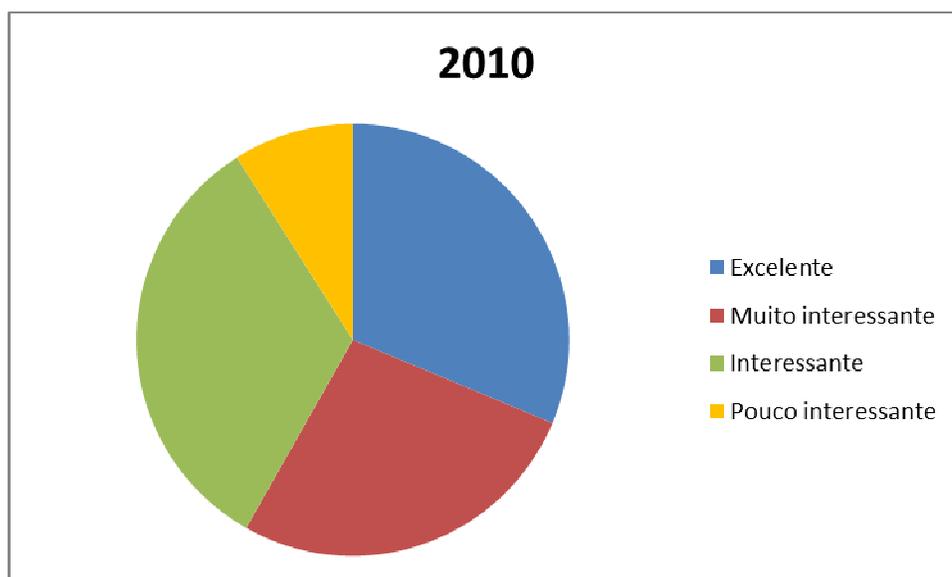


Figura 6 – Gráfico com a percentagem de respostas dos participantes do CAF de 2010

É importante observar, neste início das nossas análises, que as categorias “excelente” e “muito interessante” não necessariamente estabelecem uma gradação. É possível que os alunos tenham qualificado a oficina como “excelente”, mesmo sem tê-la considerado “interessante”. Essa gradação é observada entre “interessante” e “muito interessante”, uma vez que o mesmo adjetivo se repete. A repetição estabelece uma relação de comparação entre as duas últimas categorias mencionadas, e o uso do advérbio de intensidade estabelece a gradação, o que não acontece com “excelente”.

Sendo assim, julgamos importante observar as respostas somando “excelente” e “muito interessante”, obtendo, em cada ano:

Tabela 3 – Percentual de avaliações “excelente” e “muito interessante”

2007	77,3%
2008	67,4%
2009	78,1%
2010	58,2%

Vemos que, em todos os anos, o percentual de aprovação do programa é bastante alto, sempre ultrapassando os 50%. Contudo, observamos uma diferença especialmente nos anos de 2007 e 2009, que têm maior aprovação, em relação a 2008 e 2010. Se observamos a tabela vemos que o primeiro e o terceiro ano têm quase o dobro de avaliações “excelente” do que as outras duas edições.

Por outro lado, a porcentagem de reprovação, apesar de pequena, também sofre oscilações que acompanham a situação observada em relação às aprovações. Em 2007, ano de maior aprovação, também há a menor reprovação, 2,3% de respostas “pouco interessante”. Já 2010, quando a porcentagem de aprovação foi menor, houve um aumento também da reprovação: 9%.

Não consideramos que essas análises quantitativas sejam suficientes para a análise que propomos nesta pesquisa. Por isso, para melhor analisar as observações iniciais,

passaremos à análise dos comentários escritos pelos alunos, relacionando os números obtidos às práticas educacionais de cada ano.

### **Análise dos comentários dos alunos**

Quando escreveram suas impressões sobre a oficina, observamos algumas regularidades nos textos que nos trazem questões importantes sobre as práticas educacionais. Nessas regularidades, destacamos as palavras “interessante”, “gostei”, “ideologia”, “aprendi” (também conjugado em outras pessoas e tempos, e, por isso, será identificado apenas pelo radical, já que a desinência apresenta variações), “legal”, “interativa” (aparecendo também a forma “interação”<sup>18</sup>), “dinâmica” e “adorei”, por suscitarem questões interessantes à nossa pesquisa, conforme apresentaremos a seguir.

Esses termos destacados foram repetidos em diferentes comentários dos alunos em pelo menos um dos anos. Além disso, de diferentes modos, remetem a questões educacionais interessantes para nossa análise, assim como faremos adiante.

Inicialmente, observamos como se deu a repetição desses termos ao longo dos quatro anos observados, de modo que estabelecêssemos diferentes contrapontos nessa primeira análise. Logo em seguida, passamos à análise dos comentários que essas palavras ocorrem, para que compreendêssemos que efeitos de sentido produzem acerca das aulas avaliadas.

---

<sup>18</sup> Já falamos sobre o termo “interação” no capítulo de revisões bibliográficas. Ele é comumente usado em textos relacionados à educação, referindo-se à relação estabelecida entre os sujeitos que participam das práticas pedagógicas, principalmente quando envolve jogos ou educação à distância. Segundo Orlandi (2010), essa expressão é própria da área da pragmática. Pela perspectiva discursiva, a autora propõe o uso de “prática

Tabela 4 – Regularidades nos comentários escritos

	2007	2008	2009	2010
interessante	19	18	5	8
adorei	7	1	9	1
aprend__ <sup>19</sup>	17	10	16	6
interativa/interação	8	2	9	3
legal	13	13	9	7
dinâmica	4	0	2	1
ideologia	19	11	2	0
gostei	20	9	12	8
total de comentários analisados	84	91	88	52

Vale ressaltar desde já que a diferença maior no número de comentários que ocorre em 2010 é decorrente de uma mudança na estrutura do programa. Nas três primeiras edições, todos os alunos participantes do CAF frequentaram todas as oficinas. Em 2010, eles deixaram de participar de uma oficina, sendo reduzido também o número total de respostas que estamos analisando. Há alguns alunos nesse ano, inclusive, que registram a ausência e muitas vezes até lamentam não terem participado dos trabalhos no IEL.

Vamos agora observar as mesmas palavras apresentadas na tabela 4, mas em porcentagens, de acordo com o número de comentários de cada oficina:

---

de gestos de interpretação” ou “prática social simbólica”, o que abarca a concepção de posição-sujeito e a relação entre história e materialidade linguística.

<sup>19</sup> O item “aprend\_\_” remete a palavras que derivam do verbo “aprender”. Os textos dos alunos trazem palavras como “aprendi”, “se aprende”, “aprendemos” e “aprender” para comentar suas avaliações acerca da oficina. Para essa análise inicial, em que observamos quantitativamente as ocorrências de alguns termos, agrupamos esses verbos pelo seu radical. Adiante, quando analisarmos as palavras no contexto em que ocorrem, levaremos em conta também as desinências.

Tabela 5 – Regularidades nos comentários escritos em porcentagem

	2007	2008	2009	2010
interessante	23	20	6	15
adorei	8	1	10	2
Aprend__	20	11	18	12
interativa/interação	10	2	10	6
Legal	15	14	10	13
dinâmica	5	0	2	2
ideologia	23	12	2	0
gostei	24	10	14	15

A primeira palavra, “interessante”, já apresenta resultados curiosos, pois há uma diminuição em sua ocorrência a partir de 2009. Essa característica será melhor discutida no item a seguir, no qual analisaremos esse termo no contexto em que aparece.

Uma regularidade interessante é a que se observa entre as ocorrências das palavras “adorei”, “aprend\_\_” e “interativa/interação”. A primeira dessas palavras faz referências a uma avaliação pessoal, à expressão de uma afinidade; a segunda, a aspectos escolares, o que se tem como objetivo do aluno dentro da instituição; a terceira remete a relações sociais, interpessoais, promovidas e valorizadas cada vez mais pelos meios de comunicação, especialmente pela Internet e suas redes sociais.

O interessante é perceber que, nos anos de 2007 e 2009, por um lado, os comentários dos alunos apresentam o termo “adorei” mais vezes, materializando um maior envolvimento com a oficina, o que tem relação também com a palavra “interação”, referindo-se às atividades propostas. O termo parece remeter, no contexto dos comentários, às práticas educacionais que propõem o debate entre os alunos para responder às questões de análise dos filmes.

Da mesma forma, também é bastante recorrente nos comentários desse período os termos que derivam do verbo “aprender”, o que pode levar-nos a uma relação entre o maior envolvimento com as atividades e a expressão da aprendizagem.

As análises dos comentários mostram que, a princípio, quando os alunos reconhecem que se envolvem mais com a atividade, também aprendem melhor, identificam-se em seu papel escolar. Quando a afinidade com as atividades é menor, também é menos expressivo o aprendizado.

Pensando nas ocorrências dessas palavras de outra forma, pode-se dizer que os alunos identificam-se com a escola quando reconhecem nela o que denominam como interatividade. Pensando que eles têm acesso crescente a redes sociais, lugares em que o termo “interatividade” é bastante recorrente, em momentos de lazer, principalmente, esse é um espaço onde sua constituição é muito expressiva. Por isso, os alunos passam a se identificar com as práticas que identificam como “interação”. Quando essa prática é proposta pela instituição escolar (no caso, a faculdade onde realizam a oficina), eles passam a se identificar com ela. E, nos momentos em que enunciam essa identificação com as práticas educacionais, também enunciam o verbo “aprender”.

Para melhor detalhar essas observações iniciais dos comentários dos alunos, nossas análises seguintes serão divididas de acordo com os termos que tiveram destaque, conforme mostram as tabelas 4 e 5. Para isso, agrupamo-las de acordo com as relações que estabelecem nos textos. Primeiro, descreveremos os sentidos produzidos para a palavra (a) “interessante”; na sequência, analisaremos os contextos em que os verbos com o radical (b) “aprend\_\_” aparecem; por fim, observaremos uma relação das respostas com o discurso lúdico no uso das palavras (c) “gostei”, “legal”, “interativa/interação”, “adorei” e “dinâmica”.

#### **(a) Interessante, ideologia e aprendizado**

Analisando os comentários dos alunos do Ensino Médio a respeito das atividades com excertos de filmes no CAF, a princípio, destaca-se o grande número de respostas com a palavra “interessante”. Julgamos que essa extensa ocorrência deve-se a uma intervenção do modelo de questionário que os alunos normalmente já responderam

antes de escreverem seus comentários, no qual três das possibilidades de resposta contêm esse termo: muito **interessante**, **interessante** e pouco **interessante**. Muitos dos textos trazem a palavra logo no início, como podemos ver em<sup>20</sup>:

(1) <sup>21</sup>Muito **interessante**, aprendemos aquilo que eu nunca vi e nunca analisei e nunca tinha parado para ver. (2007)

(2) Achei **interessante**, mesmo não concordando, em alguns assuntos, com o que eles falavam. (2007)

(3) **interessante** fer o funcionamento das formas de linguagem. (2008)

(4) Sinceramente, achei **interessante** mais não gostei muito. Não concordo com algumas opiniões sobre alguns filmes. (2008)

(5) **Interessante**, pois mostraram filmes que algumas pessoas já haviam assistido, mais não viram pequenos detalhes que no filme faz muito sentido. (2009)

(6) Foi uma atividade **interessante**, dinâmica e interativa aonde podemos conhecer um pouco mais sobre os livros e a leitura e nos interar mais com nossos colegas. (2009)

(7) Foi **Interessante** porque ali tivemos um encontro do cinema e os livro e como o livro e o cinema acabam tendo uma ligação. (2010)

(8) **Interessante** pois através da mesma, podemos ver realmente quão impotante é a leitura. (2010)

A mudança nesse aspecto de 2008 (com 18 ocorrências) para 2009 (com 5) e 2010 (com 8), pode ter relação com a mudança no formato do questionário. Em 2009 e 2010, diferente dos dois outros anos, os alunos colocavam seus comentários logo depois de

---

<sup>20</sup> Os comentários dos alunos foram reproduzidos com a mesma redação apresentada em documento da coordenação do programa CAF que, por sua vez, procurou transcrever em documento digital o que os alunos registraram em suas avaliações escritas, *ipsis litteris*. Sobre os textos dos alunos, apresentamos grifos nossos que serão analisados.

terem assinalado a resposta do questionário fechado, explicando-a. Vemos marcas dessa estrutura explicativa nas respostas de 2009 e 2010, que começam com conjunções explicativas (o que não acontece em nenhuma das respostas dos outros dois anos):

(9) **Porque** eles passam o valor que a leitura e os livros tem [...] (2009)

(10) **Pois** nos podemos saber mais sobre a historia e concervação dos livros.  
(2009)

(11) **pois** aprendemos a dar valor aos livro e aprendemos sobre os filmes.  
(2010)

(12) **Porque** alem de nós aprendermos mais sobre os livros e o cinema e sobre a sua importancia, a parte mais legal foi quando a gente teve que gravar uma comercial [...] (2010)

Dessa forma, é como se o aluno não escrevesse “interessante” para não ser repetitivo, uma vez que sua “resposta” (a escolha da alternativa, qualquer que seja ela) anterior já apresentava esse termo. Dessa maneira, o aluno produz, em sua resposta, lançando mão da elipse, uma estrutura composta por duas orações, que poderia ser parafraseada como:

(12’) Achei o curso interessante, porque, além de nós aprendermos mais sobre os livros e o cinema e sobre a sua importância, a parte mais legal foi quando a gente teve que gravar uma comercial.

Por outro lado, em muitas das respostas que apresentam a palavra “interessante”, ela está relacionada ao tema tratado na oficina, o cinema, como podemos observar em:

---

<sup>21</sup> Como serão analisados muitos excertos, sua numeração será reiniciada a cada item.

(13) Foi muito interessante saber um pouco mais sobre a história da propaganda, além disso o que mais gostei foi de fazer o filme.

(14) Contaram a historia do cinema, que já é interessante, e falaram sobre filmes vistos em nosso dia-a-dia, que contém ideologia. Realmente, gostei muito. (2007)

(15) Fantástico! Todos foram muito atenciosos e dinâmicos, além do assunto ser muito interessante e a oficina bem cativante, nos faz criar uma visão ampla nos filmes e nos acontecimentos do dia-a-dia; entender sua verdadeira linguagem! Gostei também dos comerciais ao incentivo a leitura. Bem legal! (2007)

(16) O assunto era interessante, mas creio que os organizadores não souberam passar o conhecimento adiante. E também acho que estes projetos de quarta feira atrasam o nosso projeto no laboratório. (2007)

(17) O tema é extremamente interessante (2008)

(18) o assunto abordado é muito interessante. (2008)

Observamos que, em todos esses casos, a palavra “interessante” exerce a função sintática de predicativo do sujeito, qualificando os seguintes sujeitos:

(13) saber um pouco mais sobre a história da propaganda

(14) historia do cinema, que (o pronome relativo “que” retoma o termo “historia do cinema”, e será qualificado na sequência)

(15), (16), (18) O assunto

(17) O tema

Também em todos os casos a ligação entre sujeito e predicativo é feita pelo verbo “ser”, conjugado no pretérito ou no presente do modo indicativo. Nessa relação de

predicação, podemos observar que o uso do verbo “ser” retoma uma estabilização do interesse dos alunos pelo assunto, como vimos nos exemplos de 13 a 17. A produção de sentidos seria diferente se fossem usados outros verbos que também introduzem características para um sujeito, como, por exemplo, “estar” ou “parecer”. Esses dois outros verbos produziriam sentidos diferentes, como podemos ver nas seguintes paráfrases<sup>22</sup>:

(13’) Estava/Parecia muito interessante saber um pouco mais sobre a história da propaganda (...)

(14’) Contaram a historia do cinema, que já estava/parecia interessante(...)

(15’) Fantástico! Todos foram muito atenciosos e dinâmicos, além do assunto estar/parecer muito interessante (...)

(16’) O assunto estava/parecia interessante (...)

(17’) **O tema** estava/parecia extremamente interessante

(18’) **o assunto** abordado estava/parecia muito interessante.

O verbo “estar” caracterizaria uma situação transitória para o sujeito, não inerente ou duradoura, como aquela estabilizada por meio do verbo “ser”. Já “parecer” remete a algo com que os alunos teriam tido contato no instante da oficina e estariam, então, “apreciando”, trazendo impressões sobre o tema, que não é algo que já conheceriam antes daquele momento.

Se o assunto “é” (e não apenas “está” ou “parece” interessante), ele o “é” antes da oficina acontecer. Não é a oficina que tornou o cinema interessante. Outros fatores sociais construíram o interesse dos alunos sobre cinema, filmes e propagandas. Esse aspecto pode ser melhor analisado no excerto 16:

---

<sup>22</sup> As paráfrases que usaremos para as análises serão apresentadas usando-se o mesmo número do texto parafraseado, seguido de linha.

(16) O assunto era interessante, mas creio que os organizadores não souberam passar o conhecimento adiante. E também acho que estes projetos de quarta feira atrasam o nosso projeto no laboratório.

Vemos aí uma avaliação negativa da oficina. Contudo, a afirmação inicial do aluno apresenta o interesse característico do tema, o cinema, também usando o verbo “ser”. A conjunção “mas” introduz a adversativa, em que o aluno critica as práticas educacionais da oficina, e retoma, por meio da construção da oposição, o lado com o qual ele concorda: o interesse que o assunto provoca.

A palavra “interessante” vem também muito relacionada aos termos “aprend\_\_” e “ideologia, como vemos nestes excertos:

(19) **Aprender sobre a ideologia dos filmes** foi interessante e depois **fizemos um comercial** que foi interessante. (2007)

(20) Muito interessante, **aprendemos aquilo que eu nunca vi e nunca analisei e nunca tinha parado para ver.** (2007)

(21) Foi muito interessante, **porque aprendi um pouco mais sobre os filmes.** (2007)

Em 19, o aluno qualifica como interessante o aprendizado acerca do tema principal que se queria discutir por meio dos filmes: o funcionamento da ideologia na linguagem. Em 20 e 21, “aprendi” e “aprendemos” são construídos como explicações para “interessante” e “divertido”, respectivamente. Retomando as análises quantitativas das palavras reincidentes nos comentários, é justamente em 2007 (quando esses três excertos foram escritos) que há uma maior produção dos termos “aprend\_\_”, “ideologia” e “interessante” em porcentagem.

## **(b) Aprendizado**

Vimos a relação entre os verbos com o radical “aprend\_\_” e a palavra “interessante”, mas há outros funcionamentos que se destacam com esse termo.

A primeira relação observada é entre o aprendizado e as expectativas dos monitores e da coordenação da oficina. Como dito anteriormente, as atividades buscavam colocar os alunos na posição-sujeito analista do discurso, observando questões de interpretação e destacando, principalmente, o papel da ideologia na construção dos sentidos. Assim, as análises propostas colocavam diferentes interpretações em confronto, propondo que os alunos percebessem a não-transparência da linguagem como condição para a interpretação, ou seja, que o sentido nunca é único, mas sempre pode ser outro.

Também a importância do papel do livro na constituição social era um aspecto a ser promovido pelas atividades, o que foi feito tanto por meio de análises da imagem da leitura em propagandas, músicas e filmes, quanto pela elaboração e filmagem de comerciais televisivos de um livro.

Observamos que nos quatro anos há expressões do aprendizado desses aspectos nos comentários dos alunos, tal como nestes trechos:

- (1) Uma delícia de oficina, porque se aprende muito a analisar filmes e comerciais em geral. (2007)
- (2) Com a oficina, aprendi muito sobre ideologia, e que ela está em toda parte. O legal foi que o IEL fez isso por meio de filmes que nunca imaginava passar alguma ideologia (além dos valores às crianças que o assistem. (2007)
- (3) aprendi que tudo tem uma ideologia, principalmente os filmes e comerciais. (2008)
- (4) Aprendi mais sobre o cinema e a leitura em nosso dia. (2008)
- (5) Aprendi que através das cores, sons podemos passar uma ideologia. (2009)

- (6) Aprendemos sobre a importância dos livros e o papel que desenvolvem em uma sociedade, incluindo nela o conhecimento.(2009)
- (7) Aprendi várias coisas, como, discutir um assunto e ver vários lados de um vídeo ou de um tema. (2009)
- (8) Aprendemos a ler nas entrelinhas e discutir sobre o assunto do livro (2009)
- (9) Aprendi que tudo o que assistimos transmite uma ideia, e que precisamos analisar as imagens para compreender aquilo que é retratado. Um mesmo objeto por exemplo, pode ter vários significados (2009)

Esses nove comentários retomam as diferentes interpretações que a linguagem pode produzir, o papel da ideologia ou a importância da leitura, mas de diferentes formas.

Em alguns deles, a construção é bastante semelhante àquela que se encontra nos livros produzidos pelo grupo que organizou as oficinas (Bolognini, 2007a e 2011), a saber:

- (2) Com a oficina, aprendi muito **sobre ideologia, e que ela está em toda parte.** (2007)
- (3) aprendi que **tudo tem uma ideologia**, principalmente os filmes e comerciais. (2008)
- (5) Aprendi que **através das cores, sons podemos** passar uma **ideologia.** (2009)

O excerto 2 retoma a ideologia e sua presença em tudo o que fazemos na sociedade, em todo momento em que, de alguma forma, se usa a linguagem. O mesmo faz o excerto 3. Em 5, observamos que o aluno retoma as diferentes materializações da linguagem e a sua condição ideológica.

Contudo, há outros comentários que, apesar de estabelecerem relações com o assunto e os objetivos do grupo organizador, retoma termos não próprios da perspectiva

teórica dele, mas que são recorrentes na perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

(8) Aprendemos a **ler nas entrelinhas** e discutir sobre o assunto do livro (2009)

(9) Aprendi que tudo o que assistimos **transmite uma idéia**, e que precisamos analisar as imagens para compreender aquilo que é **retratado**. Um mesmo objeto por exemplo, pode **ter vários significados** (2009)

O termo “ler nas entrelinhas” é o que se espera de um bom leitor, quando o tema é tratado no ensino tradicional de língua. Essa habilidade estaria em oposição a “ler ao pé-da-letra”, retomando outras contraposições como liminar/subliminar, explícito/implícito, literal/conotativo e objetivo/subjetivo. Um bom leitor, nessa perspectiva, seria capaz de “ler nas entrelinhas”, ou seja, ler além do que lhe estaria dado pelo texto, fazendo relações com outros textos e outros saberes não apresentados.

Pela perspectiva proposta pela Análise de Discurso que subsidia teoricamente a oficina, a linguagem não tem sentidos “entrelinhas”, que estariam escondidos do leitor. A ideologia está materializada na linguagem e esta possibilita relações intertextuais e interdiscursivas (Orlandi, 1999), remetendo a outros textos, a outros dizeres. É nessas relações que o sentido se forma, na retomada do que já foi dito antes, em outro lugar, mas que está materializado na linguagem do texto que se lê por meio de sons, cores, imagens, palavras etc.

Essa relação interdiscursiva, condição para que a linguagem faça sentido, estabelece-se no inconsciente e não é acessível ao leitor (*ibidem*). Por isso, não se pode pensar em sentido “entrelinhas”, uma vez que ele sempre está materializado no que se lê, na linha.

Também é em decorrência dessas condições para a produção de sentidos que não se pode “transmitir uma ideia”, como diz o comentário 9, tampouco “retratar” algo ou compreender seus “vários significados”. A linguagem não tem significados, mas o sujeito, inconscientemente e ideologicamente, é instado a estabelecer relações interdiscursivas

para produzir sentidos a partir de um texto. De acordo com a formação discursiva em que cada sujeito é constituído e dadas as condições de produção, os sentidos produzidos sempre poderão ser outros, de modo que não se pode “retratar” algo, mas apenas construir versões a serem interpretadas.

O interessante é que essa condição de interpretação se estabelece também na confecção dos comentários. Os alunos são constituídos pelo discurso de professores e livros didáticos normalmente formados por concepções diferentes da discursiva. Por isso, sua posição-sujeito faz com que ele tente interpretar novos conceitos (como os de linguagem polissêmica e ideologia) sempre a partir dos discursos que já conhece. Sendo assim, no momento em que produzem textos sobre a oficina, retomam o que foi trabalhado pelos monitores, mas não deslocam totalmente sua posição, constituída por uma concepção diferente de linguagem. Nota-se, assim, que o novo tematizado nas oficinas se ancora àquilo que já constituiu o aluno. Ou seja, seus gestos de interpretação estão produzindo sentidos para o novo a partir daquilo que lhe é conhecido.

Ainda sobre esses primeiros excertos que trazem a palavra “aprend\_\_”, retomamos o terceiro:

(3) Aprendi mais sobre o cinema e a leitura em nosso dia. (2008)

Nele, o termo “mais” retoma o que analisamos no item anterior acerca do cinema enquanto assunto já conhecido e valorizado nos meios em que os alunos convivem. Observamos que eles não “aprendem sobre o cinema”, mas “aprendem *mais* sobre o cinema”, ou seja, já sabem algo sobre o assunto, que aprenderam, em outros momentos e em outros espaços. De outro modo, também se pode dizer que não só a escola é um espaço de aprendizagem, mas que os alunos consideram que aprenderam algo sobre o cinema também em espaços não-escolares, mostrando que, para eles, a aprendizagem não é exclusividade da sala de aula.

Outro aspecto sobre o uso do verbo “aprend\_\_” é o registro de uma mudança de perspectiva promovida pela oficina. Analisaremos, então, os seguintes excertos, em especial, os grifos que fizemos neles:

(2) Com a oficina, aprendi muito sobre ideologia, e que ela está em toda parte. O legal foi que o IEL fez isso por meio de **filmes que nunca imaginava passar alguma ideologia** (além dos valores às crianças que o assistem. (2007)

(10) Interessante, pois mostraram filmes que algumas pessoas já haviam assistido, **mais não viram pequenos detalhes** que no filme faz muito sentido. (2009)

(11) Muito interessante, aprendemos **aquilo que eu nunca vi e nunca analisei e nunca tinha parado para ver.**(2007)

(12) Com a paleta aprendi a **"prestar" mais atenção nas grandes produções do filme. Percebi que assistimos à um filme com muita inocência.** Amei. (2007)

(13) 'A palestra fez com que aprendessemos **a enxergar as coisas que parecem ser tão inofensivas como algo manipulador.**(2007)

(14) 'foi legal por aprendermos que **há muitas coisas por trás de um simples filme** (2007)

(15) aprendi a **observar que até as coisas mais simples tem um significado maior, que a maioria das pessoas (contando comigo) não percebem isso, até que alguém mostre.** (2008)

(16) Aprendemos **olhar com outros olhos as coisas** (2008)

(17) Aprendemos **a conhecer as coisas que ficam "escondidas" atrás dos filmes, propagandas, etc** (2008)

(18) Gostei muito dessa oficina, aprendi **coisas que não sabia**, tudo sobre o cinema e sobre livros.(2010)

(19) Sempre gostei de cinema e aprendi **a observar de outra maneira os pequenos detalhes dos filmes como cenários e pequenos objetos utilizados em cena** (2010)

(20) aprendemos **a olhar o filme com outros olhos** (2009)

(21) Aprendemos **vê as coisa com outros olhos, vimos como funcionava os primeiros filmes.** (2009)

(22) Excelente, pois aprendemos **a decifrar os livros, filmes, aprendemos a ve-los em formas diferentes.** (2009)

(23) muito bom pois aprendi bastante coisas, **comecei a ver tudo de uma forma diferente com mais clareza** adorei espero saber mais sobre isso. (2009)

Também nesses excertos, concepções diferentes de linguagem se misturam com as concepções trabalhadas pela oficina. Assim, é possível observar que em todos os excertos há um termo que expressa uma ruptura com algo que ocorria antes, registrando algo novo que acontece depois do curso, sem que, no entanto, o discurso anterior seja desconsiderado.

Em 2, 10, 11, 15 e 18, essa mudança é apresentada pela negação com as palavras “não” e “nunca”. Quando há uma negação, sempre se nega uma afirmação, ou seja, retoma-se uma afirmação, para, então, negá-la.

Sendo assim, em 2, quando o aluno diz “filmes que nunca imaginava passar alguma ideologia”, nega uma condição anterior (o verbo imaginava está conjugado no pretérito imperfeito) em que pensava que os filmes a que assistiu na oficina não passariam alguma ideologia. Nessa declaração, está a afirmação de que os filmes passam ideologia, e as relação ideológicas materializadas nos filmes são, de fato, o tema central da oficina.

Um funcionamento semelhante ao de 2 pode ser visto em 18: “Gostei muito dessa oficina, aprendi **coisas que não sabia**, tudo sobre o cinema e sobre livros”. Nesse

enunciado, vemos a negação também de uma condição no passado (não sabia de coisas) que tem uma ruptura com a oficina.

Em 10, a formulação “mostraram filmes que algumas pessoas já haviam assistido, mais não viram pequenos detalhes que no filme faz muito sentido” também retoma a presença dos filmes analisados na vida dos adolescentes antes de participarem da oficina (“já haviam assistido”). Em seguida, apresentam uma conjunção adversativa, também colocando em jogo as heterogeneidades discursivas, junto com a negação subsequente: “mais não viram pequenos detalhes”<sup>23</sup>. Nesse contexto, destaca-se que os filmes a que alguns deles já tinha assistido têm pequenos detalhes que deveriam ter sido vistos, no passado, mas só puderam ser observados depois da oficina. Também essa formulação retoma objetivos dos organizadores: observar detalhes da linguagem que, enquanto marcas linguísticas, estabelecem as relações de sentido que são analisadas.

O excerto 11 estabelece a negação pela palavra “nunca”: “Muito interessante, aprendemos **aquilo que eu nunca vi e nunca analisei e nunca tinha parado para ver.**” A construção repetitiva do enunciado (“nunca vi” e “nunca tinha parado para ver”) estabelece uma relação intertextual com o título que foi dado à oficina em 2007, ano dessa formulação: “Filmes: aquilo que você nunca viu e nunca analisou”. Por um lado, é interessante observar que, ao parafrasear, o comentário modifica o verbo, mantendo o tempo verbal, mas modificando-o para a primeira pessoa do singular, marcando no texto a posição do sujeito que agora não apenas é falado como aquele que não se colocou na posição de analista, mas que se coloca nessa posição, ao contrário do que ocorreu no passado.

Mas o comentário não apenas parafraseia o título, ele acrescenta o termo “nunca tinha parado pra ver”. Apesar de repetir o verbo que já tinha sido usado, esse último sintagma muda a formulação, desprende-se da construção do título da oficina e estabelece-se como um espaço de identificação do sujeito em uma formulação além da paráfrase. Isso

---

<sup>23</sup> Vale destacar que, apesar da grafia, a palavra “mais” constrói, nesse contexto, o sentido de oposição em relação ao que foi dito antes.

reforça uma mudança de perspectiva na análise dos filmes marcada e remarcada no discurso desse sujeito.

Como nos outros dois casos, em 11 há a negação de uma condição no passado, com verbos no pretérito perfeito (vi e analisei) e mais-que-perfeito (tinha parado). Nas incidências da negação analisadas em 10 e 11, vemos ainda o verbo em tempos perfeitos, ou seja, que indicam ações que começaram, se desenrolaram e terminaram no passado, ao contrário do pretérito imperfeito, que indica uma ação iniciada no passado, mas que perdura no presente. Analisando parafrasticamente, poderíamos ter:

(10') Interessante, pois mostraram filmes que algumas pessoas já haviam assistido, mais não **viam** pequenos detalhes que no filme faz muito sentido.

(11') Muito interessante, aprendemos aquilo que eu nunca **via** e nunca **analisava** e nunca **parava** para ver.(2007)

Essas reformulações dos enunciados indicariam ações não finalizadas, ao contrário daquelas que finalizam no passado, abrindo espaço para novas posições no presente. A mudança da perspectiva tem como marco a oficina. Pode-se, portanto, observar mudanças nas enunciações desses sujeitos, o que indica um possível deslocamento na posição desses sujeitos:

Passado: não **viram** pequenos detalhes no filme

Presente: **veem** pequenos detalhes no filme

Passado: aquilo que eu nunca **vi** e nunca **analisei** e nunca **tinha parado** para ver

Presente: aquilo que eu **vejo** e **analiso** e nunca **paro** para ver

No excerto 15 – “aprendi a observar que até as coisas mais simples tem um significado maior, que a maioria das pessoas (contando comigo) não percebem isso, até que alguém mostre” –, o enunciado apresenta a negação no presente, retomando pelo pronome

“isso” o que denomina “significado maior” das “coisas mais simples”. Essa negação é posta para uma situação que se desenrola no presente (percebem), mas tem também uma ruptura (até que alguém mostre). Outro pronome (alguém) não apresenta uma referência direta a algo marcado no enunciado do comentário, para podemos compreendê-lo como remetendo à oficina, com os monitores que apresentam diferentes interpretações possíveis para um mesmo enunciado.

Os outros comentários destacados neste item não apresentam a negação, mas afirmam uma diferença entre o modo como interpretavam os filmes antes e depois da oficina. As marcas dessa mudança estão nos seguintes termos:

- (12) "prestar" **mais** atenção nas grandes produções do filme. Percebi que **assistiamos** à um filme com muita inocência.
- (13) a **enxergar** as coisas que parecem ser tão inofensivas como algo manipulador.
- (14) há muitas coisas **por trás** de um simples filme
- (15) as coisas mais simples **tem um significado maior**
- (16) olhar **com outros olhos** as coisas
- (17) conhecer as coisas **que ficam "escondidas" atrás** dos filmes, propagandas, etc
- (19) observar **de outra maneira** os pequenos detalhes dos filmes como cenários e pequenos objetos utilizados em cena
- (20) olhar o filme com **outros** olhos
- (21) vê as coisa com **outros** olhos
- (22) a **decifrar** os livros, filmes, aprendemos a ve-los em formas **diferentes**
- (23) comecei a ver tudo de uma forma **diferente**

Os termos em destaque apontam para relações entre posições diferentes que os alunos assumem na interpretação dos filmes antes e depois da oficina. Quando os enunciados afirmam “outra maneira”, “outros olhos”, “outras coisas”, marcam a mudança promovida pelo trabalho realizado no IEL. Da mesma forma, o adjetivo “diferente” também aponta para essa mudança.

Lembrando que todos esses enunciados estão relacionados ao uso do verbo “aprend\_\_”, podemos dizer que aprender tem uma relação muito próxima à mudança de perspectiva. Se, por um lado, não se aprende apenas na escola, como vimos em enunciados anteriores, por outro, o papel da escola é reconhecido como o da mudança de perspectiva, do deslocamento do sujeito, como vimos nas análises do artigo 35 da LDB. A impressão desse deslocamento é marcada nos enunciados observados neste item: os comentários afirmam que os alunos aprendem algo diferente daquilo com que tiveram contato, provavelmente, em momentos de lazer, quando assistem aos filmes em cinemas ou na televisão.

Com essas análises, observamos que os comentários afirmam uma aprendizagem que se dá em um espaço escolar, representado nesse momento de nossa pesquisa pelas oficinas do IEL, mas a partir de um material que não é comum aos ambientes de aprendizagem formais com os quais os alunos têm contato. Os filmes, que são vistos pelos alunos em suas casas ou no cinema, fazem parte de um universo de lazer que, a princípio, não é identificado com o espaço escolar. Contudo, os comentários retomam as análises feitas dos filmes nas oficinas, marcando a diferença entre assistir a um filme dentro e fora desse espaço escolar. Quando afirmam que no CAF analisam nas cenas algo novo, de um modo que não fizeram antes, há uma marca do que se vê na proposta para a oficina: a aprendizagem por meio do deslocamento das posições dos alunos ao interpretar um filme ou uma propaganda.

Outros aspectos relacionados ao uso do verbo “aprend\_\_” serão analisados nos próximos itens, relacionados a outros termos que se destacam nos comentários.

**(c) O discurso lúdico: gostei, legal, interativa/interação, adorei**

As palavras destacadas no título deste item remetem para um discurso lúdico, contraposto ao discurso autoritário e polêmico.

O termo “lúdico”, do ponto de vista pedagógico, remete muitas vezes a práticas educacionais que envolvem jogos, brincadeiras ou situações de lazer. Bouquet (1991, apud Grando, 1995), caracteriza o lúdico como uma atividade não séria, neutralizada e confinada a ocasiões excepcionais (festas e campeonatos), em contraposição aos momentos próprios do mundo do trabalho.

Quando falamos de um “discurso lúdico”, não o caracterizamos como atividades neutras, tampouco com limites ou espaços definidos. De acordo com Orlandi (1999), o discurso lúdico é aquele em que há maior possibilidade de polissemia, não controlada, como no polêmico, nem contida, como no autoritário. Isso é possível porque os interlocutores não se colocam em relações hierárquicas, mas “se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos” (Orlandi, 1999, p. 86).

Levando em consideração que nosso objetivo enquanto analistas do discurso não é o de categorizar discursos, mas sim de compreender funcionamentos discursivos (ibidem), vamos observar como esse discurso lúdico se materializa nos comentários que analisamos.

O funcionamento de espaços de interação, tais como redes sociais, parques de diversão, bate-papos em uma mesa de jantar e rodas de conversa entre amigos acontece exatamente pela semelhança entre os sujeitos que enunciam. Há uma relativa ausência de instituições que regem o que pode ou deve ser dito nesses espaços. Sua própria disposição remete a uma semelhança entre os interlocutores que participam da situação discursiva. Tomemos como exemplo o próprio nome *roda* de conversas, remetendo à forma circular, em que não é possível, a princípio, prever quem tem maior poder de legitimação de sentidos. Ao contrário, nas escolas, a disposição mais comum é das carteiras enfileiradas, com espaço à frente reservado ao professor, como observamos nos capítulos iniciais deste texto. Em parques, dificilmente as crianças se colocam em filas e os próprios brinquedos

não promovem diferenças entre as disposições delas (lembramos, por exemplo, de um gir-gira, de balanços ou gangorras).

A contraposição desse discurso lúdico que estaria presente na oficina seria o discurso autoritário característico da sala de aula, regida pela instituição escolar, em que o locutor (neste caso, o professor) “se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (Orlandi, 1999, p. 86).

Na oficina, o espaço da sala de aula é modificado antes da entrada dos alunos. As carteiras são dispostas em pequenos círculos. Ao chegarem, os alunos recebem papéis coloridos que determinam as cores de seus grupos, para que, então, sentem-se com outros colegas, mas não em disposição convencional de sala de aula.

Os monitores fazem exposições pequenas sobre os assuntos tratados, sempre intercalando com discussões em grupos e comentários dos mesmos. Nesses momentos, os organizadores geralmente se espalham pela sala, como podemos observar nas imagens a seguir. Também parte das atividades é feita fora da sala de aula, nos corredores e no jardim do IEL.



Figura 7 – Apresentação dos monitores no CAF



Figura 8 – Discussões em grupo com orientação dos monitores



Figura 9 – Trabalhos em grupo feitos fora da sala de aula

As fileiras são retomadas apenas quando os alunos gravam os comerciais. Nesse momento, eles são levados a um auditório e cada grupo apresenta sua propaganda aos outros, enquanto é filmado.



Figura 10 – Apresentação das propagandas elaboradas pelos grupos de alunos

No item em que analisamos as ocorrências das palavras quantitativamente, observamos que as palavras “adorei”, “aprend\_\_” e “interativa/interação” tinham uma relação de proporcionalidade: quando a ocorrência de uma delas aumenta, com as outras ocorre o mesmo. Em 2008 e 2010, há uma ocorrência pequena dessas palavras e alguns problemas no desenrolar do curso podem estar aí relacionados.

Tabela 6 – Regularidades nos comentários escritos em porcentagem

	2007	2008	2009	2010
interessante	23	20	6	15
adorei	8	1	10	2
aprend__	20	11	18	12
interativa/interação	10	2	10	6
legal	15	14	10	13
dinâmica	5	0	2	2
ideologia	23	12	2	0
gostei	24	10	14	15

Em 2008, procurando implementar o conteúdo da oficina, nossas explicações estenderam-se muito além dos quinze minutos pretendidos inicialmente para cada uma das intervenções dos monitores que apresentavam novos motes para as discussões em grupo e as análises feitas pelos alunos. Isso também fez com que o tempo para gravação dos comerciais fosse reduzido significativamente, para que a saída dos alunos não fosse atrasada.

Dessa forma, ao contrário do que havia ocorrido em 2007, a dinâmica da apresentação foi, em muitos momentos, mais próxima do que se espera de uma aula tradicional: os alunos ouvindo explicações de um professor. E o movimento ocorrido na oficina é bastante semelhante ao que muitas vezes observamos no dia a dia da sala de aula: continuamente alongamo-nos em explicações extensas, julgando que, quanto mais conteúdos apresentarmos aos alunos, mais eles irão aprender.

Os dados que analisamos nos mostram exatamente o contrário dessas impressões. Ao invés de marcarem mais vezes o termo “aprend\_\_” diante de explicações mais extensas, os comentários expõem menos o aprendizado dos participantes da oficina, da mesma forma acontecendo com os termos “interação/interatividade”, “dinâmica” e “adorei”.

Sendo assim, observamos que a mudança na prática educacional da aula (“dinâmica”) pode impactar na aprendizagem dos alunos. Também observamos isso na redução na porcentagem de comentários que retomam o termo “ideologia”, trabalhado intensamente tanto em 2007, quando 23% dos alunos usam esse termo, quanto em 2008, quando 12% deles o fazem.

Em 2010, também há uma redução significativa na ocorrência dos termos “interação/interatividade”, “aprend\_\_” e “adorei”. Nesse ano, uma mudança importante ocorrida foi no espaço disponível para a realização das oficinas. Por conta de uma reforma no prédio do IEL, apenas o auditório estava disponível para as atividades do CAF. Em função disso, apesar dos alunos serem divididos em grupos, como nas outras edições, e a programação do curso ser a mesma, o espaço não podia ser organizado com os pequenos círculos feitos com as carteiras em sala de aula. A disposição dos assentos não podia ser alterada e dificultava a interação entre os alunos.

Assim como a mudança na prática educacional impactou nos resultados relacionados à aprendizagem dos alunos, também observamos isso na alteração do espaço. Essa relação entre o espaço e os métodos de ensino já haviam sido observadas no item de referências teóricas deste texto, quando organizações de diferentes salas de aula ao longo da história.

Feitas essas observações, vamos analisar alguns dos comentários dos alunos que contêm os termos “gostei”, “legal”, “interativa/interação” e “adorei”.

A primeira delas, das avaliações de 2008 é:

- (1) Foi muito legal, divertido e simples mas aprendi muito. (2008)

O que nos chama especialmente a atenção nessa formulação é a conjunção adversativa “mas”, o que retoma outras análises que fizemos. Por um lado, a oração “foi muito legal, divertido e simples” não apresenta o sujeito qualificado pelos três adjetivos. Como trata-se da avaliação da oficina, podemos compreender que o sujeito ao qual o texto se refere é a atividade realizada, de forma ampla. Na sequência, a adversativa constrói um sentido oposto, introduzindo a oração “aprendi muito”. Considerando que o “mas” constrói o sentido de uma quebra de expectativas em relação ao enunciado anterior a ele, podemos compreender que, para o discurso aí materializado, aquilo que é legal, divertido e simples não é passível de aprendizagem. Pensado de outra forma, o enunciado afirma que, para se aprender muito, não é possível que a prática educacional seja legal, divertida ou simples. Assim, poderíamos pensar em algumas paráfrases que acompanham os efeitos de sentido desse enunciado, com as alterações em relação à formulação original grifadas:

- Foi muito legal, divertido e simples, **por isso não** aprendi muito.
- Foi muito legal, divertido e simples, **além de eu ter descansado**.
- Foi muito **chato, tedioso e complexo** por isso aprendi muito.
- Aprendi muito **porque** foi **chato, tedioso e complexo**.

Na primeira reformulação, usamos uma conjunção explicativa, de modo que a negação do aprendizado teria como motivo o fato da atividade pedagógica ter sido legal, divertida e simples. Para a segunda formulação, selecionamos uma conjunção aditiva, fazendo com que o descanso fosse também uma possibilidade sequencial para uma atividade com essas características.

Para pensarmos na situação contrária, as duas últimas paráfrases apresentam adjetivos que funcionam como antônimos da formulação original: chato, tedioso e complexo. Pensando no enunciado original, essas características seriam explicações para o aluno ter aprendido muito.

O segundo enunciado que usa o adjetivo “legal” para a oficina é:

(2) A galera participou bastante, foi muito legal. Aprendemos a interpretar uma simples cena de metragem. Todos expressaram suas opiniões, trabalhamos como um grupo. Agora sabemos o quanto é importante um livro para a sociedade. Foram eles que iluminaram a mente. (2009)

No primeiro período, observamos duas orações: “a galera participou bastante” e “foi legal”. Há uma elipse da conjunção que marcaria uma relação de sentidos entre elas. Dado o contexto, podemos compreender a relação entre essas orações por duas formas possíveis. A primeira delas, em uma relação de adição, com o uso de conjunções como “e”, “além de”, “não só... como também”, como formulamos nas paráfrases a seguir:

(2') A galera participou bastante **e** foi muito legal.

A galera participou bastante, **além de** ter sido muito legal.

**Não só** a galera participou bastante, **como também** foi muito legal.

Por essa relação de adição, observamos uma sucessão de fatos que não estão contrapostos como, por exemplo, em:

(2'') A galera participou bastante **mas** foi muito legal.

Em 2'', a conjunção “mas” construiria uma relação de oposição entre as duas orações, em que uma, a princípio, não ocorreria diante da segunda. Assim, a participação não seria qualificada como “legal”. Porém, diante do contexto em que o enunciado 2 se insere, o que observamos não é essa contraposição.

Pela relação de adição, em “A galera participou bastante **e** foi muito legal”, seria possível compreendermos que a participação pode ser qualificada como legal, sendo ela entendida como sujeito de “foi muito legal”.

Outra relação possível para o enunciado 2 é a de explicação e conclusão, em que poderíamos determinar a primeira oração como explicação para a segunda:

Explicação: A galera participou bastante

Conclusão: Foi muito legal

Dessa forma, poderíamos compreender como paráfrase desse enunciado:

(2'') A galera participou bastante **por isso** foi muito legal.

Nessa paráfrase, a conjunção marcaria a participação dos alunos nas atividades como explicação para a oficina ter sido legal. Na sequência do comentário, o aluno apresenta outros sintagmas que podem ser entendidos como hipônimos do que ele trata como participação: “todos expressaram suas opiniões” e “trabalhamos como um grupo”.

A expressão de opiniões pode ser pensada como o momento em que o aluno ocupa posição-sujeito autor durante as práticas educacionais, em contraposição aos momentos em que ocupa a posição-sujeito leitor/ouvinte de textos ou das próprias falas do professor. Assim, se pensamos que, nos comentários dos alunos, observamos que o termo “legal” estabelece uma relação com “aprend\_\_”, estamos agora determinando o que pode ser qualificado com esse adjetivo. No caso de 2, a participação, entendida como o momento em que o aluno enuncia durante a aula, é qualificada como “legal” e em outros momentos dos comentários também observamos que o que se enuncia como “interação” ou “dinâmica” também coincide com a ocorrência do adjetivo.

Se lembramos que esses termos também aparecem diante de “aprend\_\_”, então podemos dizer que aquilo que os comentários alunos qualificam positivamente não apenas promove um momento que se reconheça como divertimento, lazer, mas promove ou motiva para a aprendizagem.

## 7.2. ANÁLISES DO MATERIAL CONEXÃO LINGUAGEM

Comecei a trabalhar com os alunos do Novos Talentos em maio de 2011. Inicialmente, desenvolvi as atividades do Ciência & Arte nas Férias com os alunos, propondo também algumas atividades a partir das discussões dos filmes exibidos.

De forma mais específica, foram trabalhados os conceitos de linguagem e ideologia. Sobre linguagem, pretendia-se que os alunos compreendessem a condição de não-transparência e incompletude dos textos, bem como sua composição por elementos verbais e não-verbais. Para que os alunos fossem capazes de realizar análises linguísticas tal como propomos em nosso campo de estudos, apresentei a eles o conceito de ideologia, fazendo-os discutir as relações ideológicas como determinantes dos efeitos de sentido.

A partir de agosto do mesmo ano, quando os materiais do Conexão Linguagem foram postos em circulação, tivemos quatro encontros que foram disponibilizados pela coordenação do Novos Talentos para que pudéssemos realizar os estudos propostos por um programa de áudio (dividido em duas partes) e um de vídeo (dividido em três episódios, dos quais apenas um fará parte desta análise).

Os quatro encontros tiveram duração de três horas (das 14h às 17h), com intervalo de 20 minutos para um lanche. Como dito no início do trabalho, participaram deles cerca de 30 alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio de escolas estaduais. Todas as atividades que serão narradas e analisadas neste item foram desenvolvidas em uma sala de informática da Faculdade de Educação da Unicamp, com sistema de som, projetor multimídia e 30 computadores conectados à Internet e dispostos em fileiras, conforme mostram as imagens a seguir<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> A estrutura disponibilizada para a realização dessas aulas não é a única possível para o uso do material Conexão Linguagem. Pode-se trabalhar com esse material usando, por exemplo, um sistema de som ou projetor multimídia conectado a um aparelho de DVD ou computador, em um tablete, uma televisão, com fones de ouvido etc. O material também não precisa ser acessado pela Internet na sala de aula, pois pode ser gravado em mídia e reproduzido no aparelho adequado.



Figura 11 – Laboratório de Informática onde foram desenvolvidas as práticas educacionais com o material Conexão Linguagem

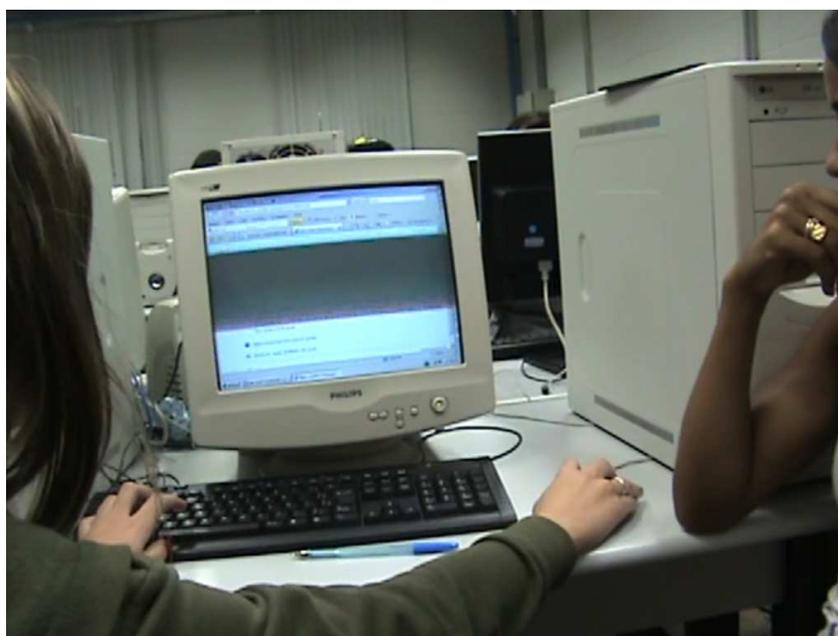


Figura 12 – Alunas do PFAPEM realizando as atividades do material Conexão Linguagem



Figura 13 – Alunos do PFAPEM realizando pesquisas para as atividades pós-exibição

No início dos encontros, cada aluno acomodava-se em um computador, mas, ao longo das atividades, eles aos poucos se agrupavam e invariavelmente conversavam entre si. Insisti para que as respostas às atividades fossem feitas individualmente, mas não impedi que falassem entre si sobre elas.

Os alunos tinham duas possibilidades de registro das respostas: ou escreviam em folhas de almoço que seriam entregues para mim, ou no computador e me enviavam por e-mail ao final de cada encontro. Apenas duas alunas escolheram fazer a atividade no computador e fizeram isso apenas em um dos encontros. Todos os outros, preferiram escrever na folha de papel almoço. Nesse aspecto, observamos que os alunos realizam uma paráfrase das práticas educacionais comuns ao cotidiano escolar, em que costumam ter um caderno para responder às questões sugeridas pelo professor.

Também é importante ressaltar que a Internet da sala usada permite o acesso às redes sociais, o que é proibido em algumas escolas. O uso dessas redes não foi debatido em sala de aula, tampouco proibido. Alguns alunos foram observados acessando os sites Facebook e MSN, e percebemos que não houve relação entre as práticas desenvolvidas e esses acessos.

Todos os alunos terminaram suas atividades no tempo solicitado. Contudo, no caso dos dois materiais, o de áudio e o de vídeo, foi preciso estabelecer um tempo maior para realização do que o previsto, conforme será relatado a seguir. De modo geral, as atividades propostas pelo Conexão Linguagem demandam pesquisa, reflexões e discussões, o que não durou poucos minutos.

O site Conexão Linguagem<sup>25</sup> apresenta a seguinte página inicial:



Figura 14 – Tela inicial do site Conexão Linguagem

Por ele, foram lidas as indicações aos professores, a partir das quais as aulas foram planejadas. No menu apresentado, a guia “PROFESSOR” traz a ficha catalográfica, com informações técnicas e o Guia do Professor, conforme mostra a tela a seguir:

<sup>25</sup> Disponível no endereço <<http://sistemas.ft.unicamp.br/mec/home.php>>. O site foi desenvolvido pela Faculdade de Tecnologia da Unicamp, sob coordenação do prof. Dr. Marco Antonio Garcia de Carvalho, a partir dos conteúdos elaborados pelos professores e alunos do Instituto de Estudos da Linguagem.

**CONEXÃO LINGUAGEM**

PRINCIPAL 1º ANO 2º ANO 3º ANO PROFESSOR

### Instruções

Caro professor,

Aqui você terá à disposição dois arquivos para cada produto desenvolvido pelo Projeto Conexão Linguagem: uma Ficha Catalográfica e um Guia do Professor.

A ficha apresentará informações sobre o produto (áudio, vídeo e software), uma breve descrição e objetivos do produto, além de outras informações técnicas. Já o Guia do Professor é destinado a apoiar a prática docente, com sugestões referentes a como preparar os alunos para assistir aos episódios de audiovisual e de como realizar discussões após a exibição ou execução dos produtos. Há também uma bibliografia relevante para aprofundamento das discussões levantadas nos episódios e programas. Bom proveito!

Audio Video Jogos

Quem ri seus males espanta - Piadas  
[Ficha Guia](#)

Provérbios 01 - Quem ri seus males espanta  
[Ficha Guia](#)

Provérbios 02 - Quem ri seus males espanta  
[Ficha Guia](#)

Provérbios 03 - Quem ri seus males espanta  
[Ficha Guia](#)

Desenvolvido pela Faculdade de Tecnologia da Unicamp

Figura 15 – Conexão Linguagem: Professor

Clicando em “Guia”, abre-se um arquivo com as orientações para o professor referentes ao episódio determinado logo acima.

Episódio

Provérbios

Programa

Quem ri seus males espanta

Prezado Professor:

O episódio de rádio intitulado "Provérbios" faz parte do programa "Quem ri seus males espanta", composto por: "Piadas", "Provérbios" e "Provérbios alterados". Cada episódio desse programa tem 10 minutos.

O episódio apresentado abaixo foi programado para ser exibido na 1ª série do Ensino Médio. Entretanto, todos os 3 episódios de "Provérbios" foram elaborados de maneira a possibilitar que questões da Língua Portuguesa sejam analisadas. O objetivo principal, nos 3 episódios, é demonstrar, através de análises linguísticas, a maneira pela qual os provérbios funcionam para produzirem sentidos.

Os provérbios são enunciados curtos, de fácil memorização, e repetidos por várias gerações. Essas características fazem com que eles sejam objetos ricos de estudo, pois a análise pode ser completa, ou seja, envolvendo todos os elementos do provérbio. Outra possibilidade de análise neste contexto é a questão que envolve a historicidade. Os provérbios não têm autores conhecidos, mas trazem marcas de períodos da história da humanidade. Ou seja, sua análise permite relacionar língua e história.

As análises linguísticas apresentadas aqui serão entrelaçadas a períodos históricos. O ponto principal é mostrar como língua e sociedade relacionam-se a todo instante. Trabalhamos com dois pressupostos básicos: um diz respeito à concepção de língua e o outro diz respeito à concepção de sujeito.

Todas as reflexões feitas a seguir estão baseadas nas obras dos autores citados nas referências bibliográficas.

Figura 16 – Guia do Professor

O Guia do Professor é composto por:

- uma introdução teórica abordando os principais conceitos mobilizados no episódio;
- procedimentos sugeridos para a prática pedagógica, com propostas de pequenas pesquisas ou discussões;
- apresentação das atividades e jogos referentes ao episódio;
- propostas de respostas para as atividades pós-exibição;
- comentários sobre a bibliografia consultada.

Nesse mesmo site, foram ouvidas as duas partes do programa de áudio, disponíveis na página reproduzida a seguir. Como elas estão divididas pelos anos, é preciso iniciar escolhendo o primeiro ano, no nosso caso, e depois o áudio.



Figura 17 – Acesso ao programa de áudio

Os jogos também estavam disponíveis na página do Conexão Linguagem, tanto os referentes ao programa de vídeo, quanto ao de áudio. No caso do áudio, a página reproduzida a seguir mostra a barra ao centro para tocar o programa e, abaixo, as imagens referentes aos jogos correspondentes.

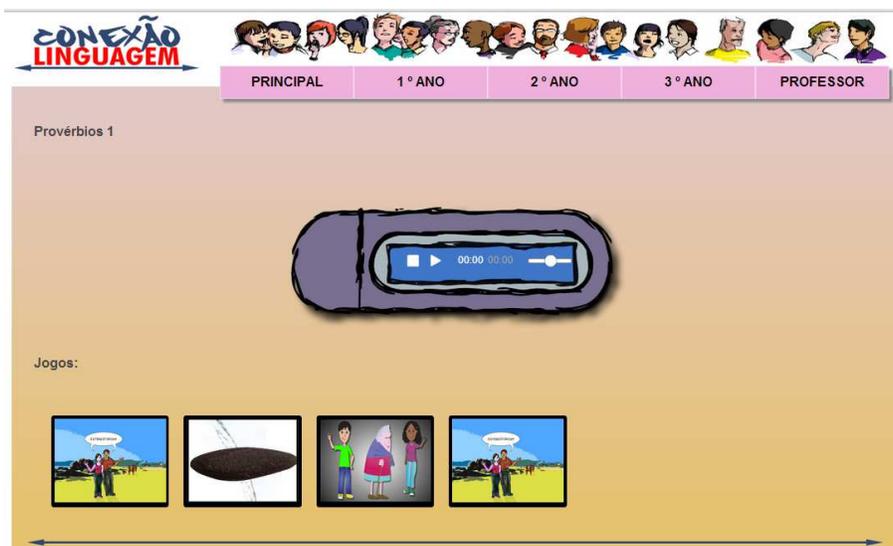


Figura 18 – Acesso aos jogos

Cada uma das figuras ao final da página corresponde a um jogo diferente. Clicando nelas, os alunos são direcionados ao jogo que apresenta uma introdução retomando algum aspecto apresentado no programa ouvido ou assistido para preparar o aluno para fazer as questões que viriam em seguida. Cada jogo é composto por quatro questões sobre um mesmo tema.



Figura 19 – Tela inicial do jogo “Autoridade e Poder”

Depois de ler a introdução, os alunos clicavam no símbolo que os levava à próxima tela, referente à pergunta. Havia três formas de respostas, apresentadas como múltipla escolha, verdadeiro ou falso, jogo de cruzadas ou jogo de forca. A seguir, há a reprodução de uma questão de múltipla escolha.

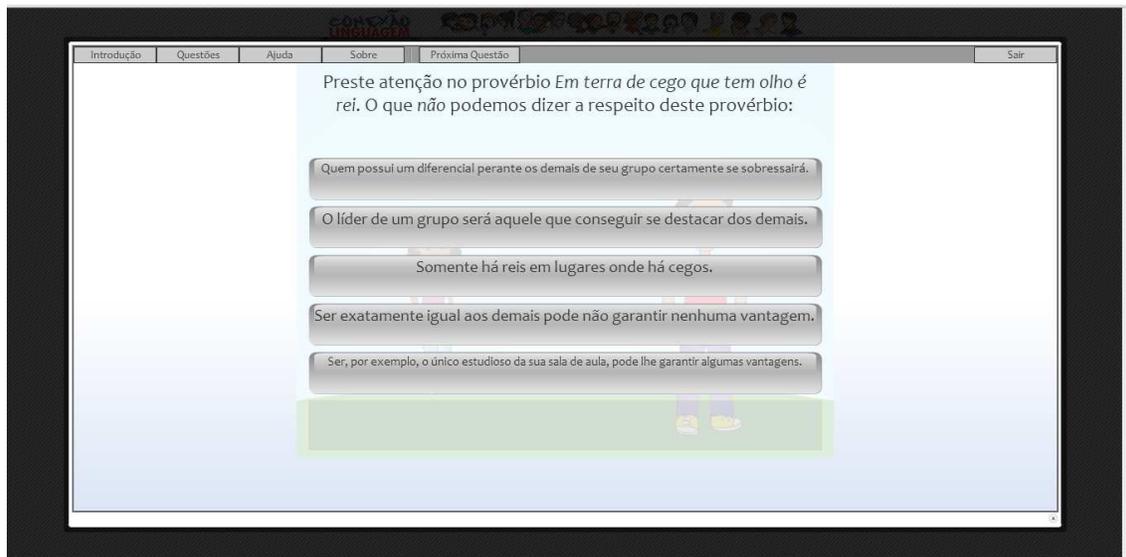


Figura 20 – Exemplo de jogo de com resposta de múltipla escolha

Para cada acerto e para cada erro, o jogo apresenta um comentário complementar à questão. Quando acerta a resposta, o aluno é direcionado à próxima questão. Quando erra, o comentário ajuda-o a encontrar a resposta correta e retorna à mesma questão. Cada pergunta pode ser refeita até quatro vezes. Depois de ter respondido a todas as questões, os alunos têm acesso a um relatório que indica o gabarito das questões ao lado das respostas dadas pelo aluno. Depois disso, ele pode reiniciar a sequência de questões ou abrir um outro jogo. A seguir, apresentamos as telas de um acerto, de um erro e do relatório de um jogo.

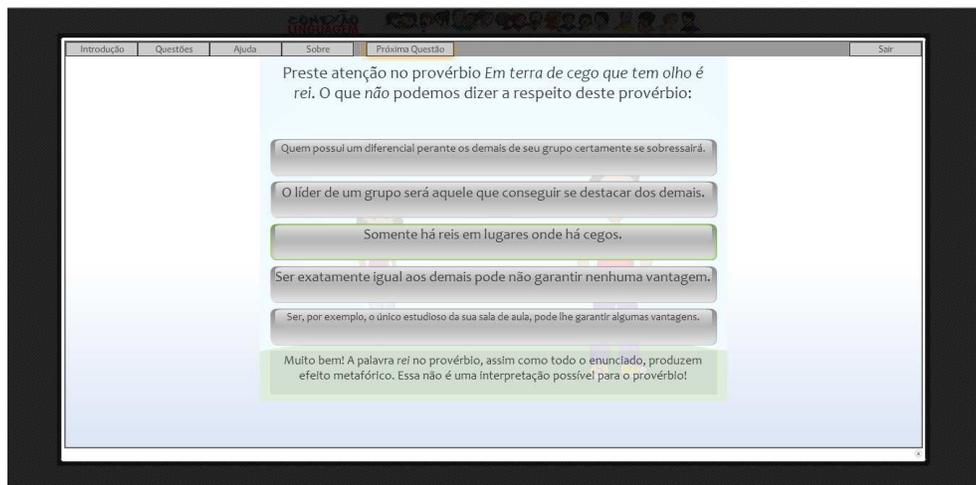


Figura 21 – Exemplo de acerto no jogo de múltipla escolha

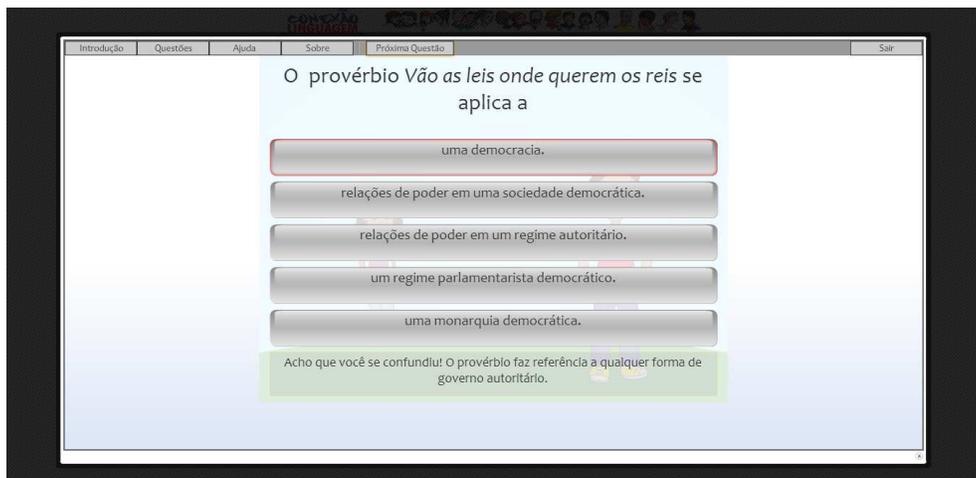
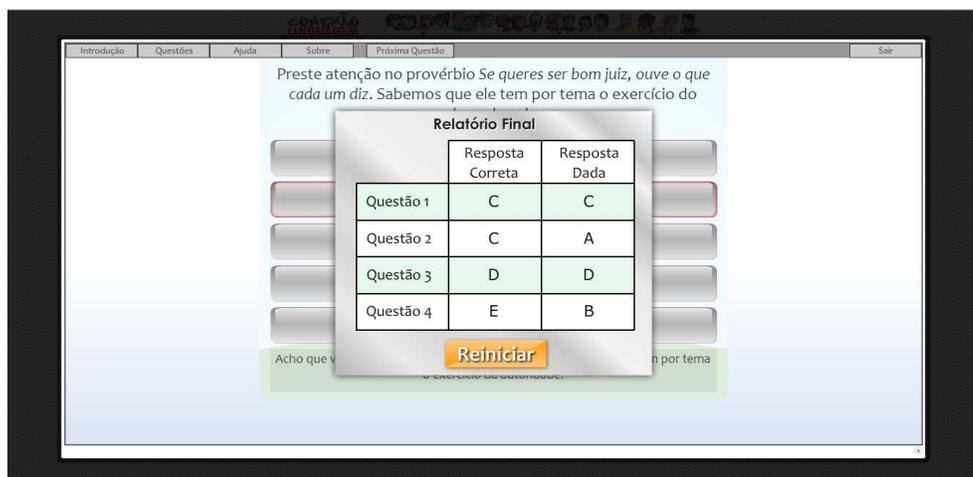


Figura 22 – Exemplo de erro no jogo de múltipla escolha



As atividades pós-exibição (seis para cada episódio de vídeo e programa de áudio) foram acessadas pelo Portal do MEC de Participação. Indiquei que os alunos abrissem o Portal desde o endereço inicial, [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), assim, saberiam o caminho para procurar outros materiais quando fosse de seu interesse.



Figura 24 – Portal do Ministério da Educação

Para acessar as atividades propostas, os alunos precisam acessar o Portal do Professor e pesquisar os objetos educacionais desejados. Por esse caminho, pode-se hoje encontrar todo o material do projeto Conexão Linguagem, incluindo os programas de vídeo

e áudio, as atividades e jogos. Já é possível também que o professor prepare a sua aula, selecionando previamente os objetos educacionais desejados, para que não seja necessário fazer a busca no momento da aula. Por meio de um cadastro no site (feito por intermédio da escola pública em que leciona), o docente pode salvar os links que serão visualizados ao longo da aula.

No momento da aula que compõe esta pesquisa, foi solicitado que o aluno acessasse as atividades e baixasse os arquivos em seu computador para, então, realizá-las.

Cada atividade pós-exibição é composta por uma apresentação, uma introdução teórica e a orientação. A apresentação inicial contextualiza o objetivo da atividade, com instruções práticas para realizá-la, como mostra a figura a seguir.

Conexão Linguagem

**Caro Aluno:**

Essa atividade pós-exibição é a primeira de um conjunto de 7 propostas, que têm por base o primeiro episódio do programa de áudio **Quem ri seus males espanta**. As atividades pós-exibição são compostas por textos que retomam os programas e encaminham sugestões de atividades a serem realizadas por vocês. Recomendamos que elas sejam feitas após a exibição em sala de aula desse episódio. No Portal do Professor você encontrará um jogo interativo correspondente a esse mesmo episódio e que trata dos mesmos temas das atividades.

Produção:  UNICAMP

Desenvolvido:  FADE

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Ministério da Ciência e Tecnologia

Ministério da Educação



Figura 25 – Manual do Aluno: Apresentação das atividades pós-exibição

Em seguida, o aluno deve ler a introdução teórica, que retoma algum aspecto apresentado no áudio ou no vídeo e explica algum termo mais específico que será tratado na questão. Essa parte tem aproximadamente uma página de extensão.

**Atividade** Formações Imaginárias

**Episódio** Provérbios

**Programa**

Quem ri seus males espanta

Conexão Linguagem

Vimos que os provérbios trazem saberes considerados populares para o cotidiano da linguagem. É um modo cristalizado de a história de um lugar, de uma comunidade, de uma cultura estar na “boca do povo”. Essa relação cristalizada entre língua e história fica ressoando pelos provérbios, nos trazendo, em muitos casos, particularidades bem interessantes sobre os mais diferentes países e os muitos povos que os habitam.

Veja o provérbio *Cana na fazenda dá pinga; pinga na cidade dá cana*. Não é difícil deduzirmos que se trata de um provérbio brasileiro, não é mesmo? A pinga é uma bebida típica do Brasil e a famosa caipirinha nos identifica ao redor do mundo! Muitas pessoas que ficam longe do Brasil por muito tempo morrem de saudade de uma boa feijoada acompanhada por uma caipirinha com muito gelo!! E mais uma!!

Podemos dizer que a pinga e a caipirinha fazem parte do imaginário de ser brasileiro. Tanto do imaginário do próprio brasileiro sobre si mesmo quanto do imaginário de outros povos sobre o brasileiro. Dificilmente um estrangeiro que tenha vindo ao Brasil e que goste de beber não tenha ouvido falar (e provado!) da nossa ‘pinga’, da nossa ‘cachaça’, da nossa ‘caipirinha’. São nomes e bebidas que caracterizam nossa terra. Assim, os sentidos produzidos pelo nome ‘Brasil’ ficam relacionados aos sentidos produzidos pelos nomes ‘pinga’, ‘cachaça’, ‘caipirinha’.

Sempre que falamos sobre alguma coisa, uma pessoa, um país, um povo, há várias relações de sentidos que configuram imagens sobre essa coisa, essa pessoa, esse país, esse povo. Na verdade, falamos de um jogo de imagens em um processo de antecipação. O sujeito que fala tem imagens de si mesmo, dos outros para quem ele fala, dos outros de quem ele fala, também tem imagens do como o(s) outro(s) o veem, de como o(s)

Figura 26 – Manual do Aluno: introdução teórica

Na sequência, são apresentados os nomes dos professores e alunos da Unicamp responsáveis pela elaboração daquele material e as instruções para realização do exercício proposto.

Formações Imaginárias/ Carmen Z. Bolonhini; Suzy Lagazzi

outro(s) se veem, enfim, há um entrecruzar de imagens que determina e interfere no dizer do sujeito antecipando argumentos, fazendo com que ele reafirme determinadas questões e silencie outras. A esse jogo de imagens denominamos formações imaginárias.

Se voltarmos ao provérbio *Cana na fazenda dá pinga; pinga na cidade dá cana* podemos dizer que o jogo entre 'pinga' e 'cana' é um ponto chave do seu funcionamento, jogo que se sustenta no fato de que a pinga, sendo uma bebida popular e barata quando comparada a outras, frequentemente causa bebedeiras bem grandes, levando as pessoas, muitas vezes, a infringirem a ordem urbana, seja no que diz respeito ao trânsito, seja no que diz respeito a outros comportamentos ilícitos, o que pode resultar em prisão, com a famosa expressão "ir em cana". Portanto, a pinga tem a imagem de uma bebida acessível a todo o povo, consumida com exagero, levando facilmente à bebedeira e à falta de controle e trazendo, conseqüentemente, a possibilidade de transgressão. Daí a derivação para "pinguço", que marca muito bem a imagem do bebedor de pinga, e também a derivação para "pingaiada", cuja imagem traduz tão bem o estado lamentável de um "porre" fenomenal!!

Autores:

*Carmen Zink Bolonhini (Coordenadora)*

*Suzy Lagazzi (Coordenadora)*

*Alan Febrão Parma*

*Carolina Padilha Fedatto*

*Cássia Cristina Furian*

*Cristiane Maria Megid*

*Davi Faria de Conti*

*Gisseli Bonafé Costa*

*Joice Mensato*

*Juliana Peres Araújo Rizzi*

## Exercício 1

Tome o provérbio *Dai a César o que é de César* e situe, em primeiro lugar, quem foi César. Qual imagem(ns) temos dessa personagem histórica? A interpretação desse provérbio está marcada por essa(s) imagem(ns)?



Realização:



Ministério de  
Ciência e Tecnologia

Ministério  
da Educação



Figura 27 – Manual do Aluno: Exercícios

A partir daí, os alunos deveriam realizar as pesquisas e reflexões indicadas no material para então escreverem a resposta ao exercício na folha de almoço ou em um arquivo eletrônico (as duas alunas que usaram o computador, fizeram suas respostas no programa Word, editor de texto da empresa Microsoft).

Os programas de vídeo, até aquele momento, não estavam disponíveis nem no site Conexão Linguagem, nem no Portal do MEC. Por isso, foram apresentados a partir da gravação obtida pela coordenação do programa Condigitais, em DVD. Hoje, os programas de vídeo já se encontram disponíveis no Portal do MEC, no mesmo local em que os alunos acessaram as atividades para baixá-las.

### **Trabalhando o material didático multimídia**

Nesse momento da pesquisa, o lugar que ocupei foi o de professora em um aspecto mais tradicional do que no CAF. Nas oficinas, éramos quatro monitores sobre coordenação da professora Carmen Zink Bolognini, trabalhando com uma turma diferente de alunos a cada semana e apenas uma vez com cada. Por isso, ainda que as relações da instituição escolar pudessem ser ali observadas, a sala de aula tradicional na qual estou inserida todos os dias, em meu trabalho como professora, apresenta aspectos bastante diferentes do CAF.

Por outro lado, o contexto do Novos Talentos assemelha-se muito mais ao da escola regular. Eram trinta alunos matriculados e eu estava com eles uma ou duas vezes por semana, realizando estudos referentes à disciplina de Língua Portuguesa. No caso do material do Condigitais, ainda há uma relação maior com o Ministério da Educação, por meio do edital que foi seu ponto inicial, mas também pela relação direta com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que subsidiou a confecção das atividades, assim como acontece no caso dos livros didáticos usados pelas escolas.

Contudo, vale lembrar que esse material não se restringiu à perspectiva dos parâmetros acerca do ensino de língua portuguesa. Para trabalhar com a perspectiva da AD,

já descrita neste trabalho, diferentes conceitos acerca da linguagem foram abordados para o estudo em sala de aula.

Temos, assim, algumas semelhanças entre a escola tradicional e o Novos Talentos, no que concerne a:

- as posições-sujeito ocupadas por alunos e professores, já que a sala é composta por 30 alunos e uma professora que prepara as atividades a serem realizadas nas aulas;

- as suas relações com o objeto de estudo, no caso, a linguagem. As aulas têm como objetivo estudar a Língua Portuguesa e os alunos chegaram, inclusive, com expectativas do estudo tradicional da gramática ou da literatura, o que relataram no início das atividades, quando indagados sobre o que esperariam das atividades das aulas dessa disciplina;

- o modo como o processo educativo acontece, tendo a mediação de um material didático. Todas as atividades foram preparadas com base no material didático proposto pelo projeto Conexão Linguagem, conforme será detalhado a seguir.

Entretanto, há duas diferenças importantes nesse processo em relação ao ensino tradicional: o suporte do material didático e o espaço onde a aula aconteceu. O material didático mais comum nas escolas é o impresso, embora haja escolas que já têm usado materiais em suportes digitais. Mais do que isso, trata-se de um material produzido para ser veiculado em ambientes digitais, ao contrário de algumas experiências de uso de tablets e computadores em sala de aula que usam materiais didáticos que foram digitalizados, mas inicialmente produzidos para meios impressos. Consequentemente, a materialidade da linguagem que estudamos em sala era outra, assim como eram outros os meios de acesso aos textos, de anotações e estudos.

O espaço da sala de aula foi principalmente um laboratório de informática, com lousa branca, projetor multimídia e sistema de som, diferente do que consideramos como uma sala de aula convencional, com carteiras enfileiradas e direcionadas para uma lousa

verde. No laboratório que utilizamos, os computadores eram organizados de modo que os alunos, quando estavam de frente para os computadores, ficavam perpendiculares à lousa.

Procuramos utilizar os equipamentos digitais em todos os momentos da aula: para assistir a vídeos; ler textos, atividades e exercícios; responder aos exercícios e atividades; realizar pesquisas; fazer registros e anotações.

Enquanto professora, também procurei empregar os meios digitais. A lousa branca foi usada apenas no início das atividades, para fazer registros a partir dos debates introdutórios com os alunos. Nas outras situações, realizei correções dos textos dos alunos nos próprios computadores, recebi atividades feitas por eles por email, mostrei imagens, textos e orientei as pesquisas necessárias usando Internet e projetor multimídia.

### **7.2.1. Programas de Rádio: “Quem ri seus males espanta - Provérbios”**

O primeiro encontro com os alunos do Novos Talentos para realização das atividades do material Conexão Linguagem foi realizado em 16 de agosto de 2011. No início, apresentei aos alunos o material, contando sobre a proposta de se usar um material didático digital, que fosse desenvolvido a partir de programas de rádio e de vídeo. Em seguida, mostrei-lhes o site do Conexão Linguagem, para que acessassem pela primeira vez e pudessem ambientar-se para os acessos futuros.

Como dissemos anteriormente, há quatro programas de áudio que compõem o material. Cada um desses programas tem três episódios, um para o 1º ano, outro para o 2º ano e outro para o 3º ano do Ensino Médio. Os episódios são divididos em duas partes de aproximadamente 5 minutos.

Nesse dia, os alunos iriam trabalhar com o primeiro episódio do programa “Quem ri seus males espanta”. Nele, é simulado um programa de rádio: há dois apresentadores, Henrique e Marcela, que discutem, no episódio em questão, provérbios com os supostos ouvintes da “Rádio Difusão”, no programa “Quem ri seus males espanta”.

Seguindo a proposta do Guia do Professor para esse episódio, antes de ouvir o programa, e para contextualizar o tema que viria na sequência, perguntei aos alunos se sabiam que os provérbios eram diferentes de um país para o outro. Como não recebi nenhuma resposta, o que era incomum naquela turma, perguntei-lhes se sabiam o que era um provérbio. Uma das alunas respondeu citando um: “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Mas ela apenas começou a enunciá-lo e não conseguiu completar. Quem a ajudou foi outra aluna, falando o provérbio completo. Em seguida, um dos alunos comentou que não se usam mais provérbios, e um colega completou dizendo que o avô dele usava.

Essa última afirmação remete ao que o Guia do Professor prevê: os provérbios são repetidos por várias gerações. Contudo, os alunos não demonstram familiaridade com esse tipo de linguagem, o que observamos na dificuldade em enunciarem um provérbio quando solicitei (em contrapartida a tantos outros momentos de aulas anteriores em que fiz perguntas e recebi diferentes respostas ao mesmo tempo), na dificuldade da aluna em enunciar um provérbio que eu previa ser conhecido pela maioria deles (o que mostrou ser uma previsão incorreta), e pela fala do aluno que remete ao avô para localizar uma posição-sujeito que usaria provérbios em contraposição à que ele ocupa naquele momento. Há, portanto, um distanciamento entre as posições-sujeito que colocam os provérbios em circulação e a posição-sujeito ocupada pelos alunos ali presentes.

Feita essa primeira contextualização, solicitei aos alunos que pesquisassem provérbios africanos em língua portuguesa, o que fizeram usando o site de buscas “Google” e digitando os termos “provérbios” e “africanos”, repetindo a minha instrução. É interessante observar que nenhum dos alunos questionou como deveria realizar essa pesquisa, o que mostra que a atividade proposta remete a uma prática já estabilizada entre eles, a de fazer pesquisas na Internet.

Alguns dos provérbios encontrados por eles foram:

- Uma mentira estraga mil verdades.
- Quando o rato ri do gato, há um buraco perto.

- O cavalo que chega cedo, bebe a água boa.
- O dinheiro é mais afiado do que uma espada.
- Como a ferida inflama o dedo, o pensamento inflama a mente.
- Se você danifica o caráter de outro, você danifica o seu próprio.

Aproximadamente metade dos alunos que registraram os provérbios pesquisados escreveram o primeiro provérbio. E, desses, apenas um não escreveu o segundo provérbio. Isso nos mostra que a prática de pesquisa na Internet é semelhante entre os alunos. É possível prever que eles tenham digitado o mesmo termo de busca, repetindo o tema da minha instrução, usando o mesmo site de busca e acessando a primeira página obtida.

Feitas as pesquisas, pedi para que os alunos dissessem em voz alta os provérbios que haviam encontrado e, nesse momento, muitos deles quiseram ler suas respostas. Seus gestos e expressões remetiam a uma quebra de expectativa, pareciam estar surpresos. Alguns disseram que os provérbios eram diferentes daqueles que conheciam no Brasil. Perguntei-lhes por que achavam que havia essa diferença e responderam usando os termos “cultura”, “tradição” e “ideologia”, entre outros.

Depois da introdução proposta pelo guia, toquei no sistema de som da sala o programa de áudio para todos ouvirem. Feito isso, propus uma discussão sobre o uso dos provérbios e seu papel na sociedade, ainda com toda a sala. Um dos alunos disse que os provérbios têm palavras difíceis. Perguntei se eram palavras que eles nunca haviam escutado, ao que responderam, em coro, que não. Voltei, então, à afirmação do aluno, perguntando por que as palavras eram difíceis, mas não houve resposta imediata.

Ouvimos a segunda parte do programa e solicitei que os alunos realizassem as atividades propostas. Neste momento, havia se passado uma hora de aula e previ que eles conseguiriam fazer todas as sete atividades propostas para o episódio nas duas horas restantes (sabendo que haveria o intervalo no meio desse tempo). Entretanto, a maior parte dos alunos conseguiu fazer apenas quatro das atividades.

Não fiz qualquer apresentação ou orientação às atividades, apenas dei as instruções para que abrissem os arquivos em seus computadores, lessem as atividades e realizassem-nas nas folhas de papel almaço ou no computador.

### **Primeira atividade: Formações Imaginárias**

A primeira atividade que analisaremos aqui também é a primeira atividade apresentada pelo material didático e trata sobre o conceito de formações imaginárias, que já discutimos na seção de referenciais teóricos desta tese.

O Manual do Aluno inicia-se com uma retomada da discussão feita antes da apresentação do episódio sobre a relação entre os provérbios e os saberes de um povo ou país. Na sequência, apresenta como exemplo uma breve análise do provérbio “Cana na fazenda dá pinga; pinga na cidade dá cana”, relacionando-o ao contexto brasileiro e interpretando os efeitos de sentido que produz.

Feita essa introdução, é apresentado o exercício que os alunos devem fazer:

Tome o provérbio *Dai a César o que é de César* e situe, em primeiro lugar, quem foi César. Qual imagem(ns) temos dessa personagem histórica? A interpretação desse provérbio está marcada por essa(s) imagem(ns)?

Logo que os alunos abriram as atividades, um deles me perguntou “Como assim a imagem que tenho de César?” Essa indagação indica que o aluno não tinha realizado a atividade conforme proposta, lendo o material desde o início, ou não estabeleceu uma relação entre o texto introdutório e a questão. Isso porque o título da atividade fala em imagem: “Formação Imaginária”. Também em três trechos do texto há a menção ao termo “imagem”, conforme transcrito a seguir (grifos nossos):

a pinga tem a *imagem* de uma bebida acessível a todo o povo, consumida com exagero, levando facilmente à bebedeira e à falta de controle e trazendo, conseqüentemente, a possibilidade de transgressão. Daí a derivação para “pinguço”, que marca muito bem a *imagem* do bebedor de pinga, e também a derivação para “pingaiada”, cuja *imagem* traduz tão bem o estado lamentável de um “porre” fenomenal!!

Ponderando que, após a abertura dos arquivos, os alunos rapidamente apresentaram a indagação sobre o exercício, perguntei-lhes se haviam lido o texto introdutório, ao que me responderam com outra questão: “Precisava?”.

Na posição-sujeito professora, previ que os alunos estivessem habituados a realizar atividades como essa, que apresentam um texto introdutório relacionado a uma questão ao final. Entretanto, não foi isso que observei na prática narrada. Isso nos indica que as práticas a que os alunos remetem para poderem produzir gestos de leitura diante do Manual do Aluno não preveem leituras de textos introdutórios à pergunta. Pensando que boa parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa trazem textos introdutórios aos exercícios apresentados, era de se esperar que eles remetesse às práticas educacionais com esses livros para realizar os exercícios ou ao menos para prever que esse texto deveria ser lido.

Por outro lado, é preciso lembrar que os efeitos de sentido de um texto também são produzidos pelo meio em que ele circula. No caso do meio digital, estamos habituados a ler páginas construídas com hipertextos. Retomamos nos referenciais teóricos quatro considerações sobre o hipertexto:

- de Koch (2005): o hipertexto é não-sequencial e não-linear e permite o acesso ilimitado a outros textos em tempo real;

- de Freire (2003): a virtualidade é característica intrínseca ao hipertexto, permitindo que haja vários interlocutores produzindo um mesmo texto;

- de Rigolin (2006): um hipertexto é composto por nós e links que conectam o texto-base a outros;

- de A. Xavier (2002): o hipertexto é imaterial, apresenta confluência de modos enunciativos, não-linearidade e intertextualidade infinita, ao contrário do texto linear.

O material Conexão Linguagem não é escrito na forma de um hipertexto, de acordo com as características apresentadas por esses três autores. O site Conexão Linguagem e o Portal do MEC são construídos dessa forma, mas não é nesse meio que o aluno se inscreve para realizar a atividade proposta no Manual.

O meio digital em que o material circula permite estabelecer relação com outros textos, mas isso acontece pela Internet, não por um link estabelecido no texto do material. Há, então, uma injunção do meio digital com o meio impresso no texto das atividades.

Na posição-sujeito professora, eu me inscrevo, assim como os autores do material, nas práticas próprias dos meios impressos, em que os textos apresentam “uma estrutura linear, mais ou menos, fortemente hierarquizada” (Costa, 2006, p. 40), ou seja, esperamos que ele seja lido na sequência em que se apresenta, no caso do português, de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Quando os alunos deixam de lado o texto introdutório para buscar o exercício, remetem a uma prática bastante própria aos meios digitais: navegar pelo hipertexto até que se encontre um link relacionado ao tema de interesse no momento da leitura, sem necessariamente realizar a leitura de outros textos pelos quais passou até chegar ao que buscava. Assim, partindo de um mesmo hipertexto, as trilhas da navegação podem ser diferentes, já que o sujeito leitor produz gestos que determinam a hipertextualidade de acordo com o contexto em que se insere, retomando o que dissemos anteriormente. Como a proposta foi que os alunos realizassem as *atividades*, eles buscaram esse termo na navegação que fizeram pelo texto no meio digital e não consideraram que a leitura deveria ser como fazem no meio impresso.

Isso nos mostra que o meio produz sentidos para o texto. Os gestos de leitura dos sujeitos alunos são permeados pelas práticas próprias do meio digital, e não do meio impresso.

Dando sequência à prática educacional, mesmo após lerem o texto introdutório, conforme eu solicitei, a dúvida dos alunos não foi sanada. O termo “imagem” para eles era a dúvida. Foi preciso explicá-lo teoricamente, o que indica que o professor deve estudar cuidadosamente o Guia antes da aula para poder trabalhar com conceitos mobilizados nas atividades que nem sempre são comuns aos alunos.

Além da explicação teórica, retomei oralmente com eles o exemplo citado no Manual do Aluno e então conseguiram realizar a atividade.

Observamos que o material didático não foi suficiente para a compreensão da atividade. Os alunos remeteram a práticas educacionais que envolvem o professor. Poderiam ter buscado no próprio Manual o termo “imagem”, ou mesmo em outras páginas da Internet, mas a maior parte deles recorreu à professora para sanar a dúvida e realizar o exercício. Isso faz com que a prática educacional envolva uma outra materialidade, a oralidade, além da hipertextualidade.

O exercício, então, solicitava (1) situar quem é César, (2) escrever quais imagens têm de César e (3) avaliar se a interpretação desse provérbio está marcada por essa imagem. Havia treze alunos presentes nessa aula e, deles, três não conseguiram responder a essa pergunta. Eles alegaram que, devido à dificuldade de compreender a questão, deixaram para fazê-la por último, mas não tiveram tempo de finalizá-la em sala.

Dentre os outros, todos responderam ao primeiro quesito, mas dois deles não completaram a resposta.

Para apresentar César, os alunos recorreram a pesquisas feitas no site de buscas Google. Ao escrever, realizaram paráfrases de suas pesquisas, como a que se observa a seguir<sup>26</sup>:

- (1) César era um imperador, ditador Romano, que fazia com que as pessoas dessem seus lucros para ele, para seu império. Caso a pessoa se recusasse a dar à ele o que “era dele”, por lei, ele ordenava que matassem a pessoa.

---

<sup>26</sup> As respostas transcritas neste item serão numeradas para facilitar a referência a elas.

Assim, a prática dos alunos foi determinada pela Internet: buscaram explicações sobre César e parafrasearam-nas. Contudo, a pergunta não foi respondida por completo por dois alunos (a exemplo da resposta transcrita acima), já que não foram discutidas as imagens de César, tampouco a interpretação do provérbio.

Seis alunos responderam ao primeiro e ao terceiro quesitos: quem era César e se a imagem dele se relacionava com a interpretação do provérbio. Nesses casos, duas situações foram observadas. Em algumas respostas, o termo “imagem” foi omitido, como em:

- (2) Ele foi o primeiro imperador Romano e ditador da República. Esse provérbio quer dizer o que é dele não pode dar pra outra pessoa, pois pertence só a César.

Nessa resposta, observamos que o aluno indica quem foi César, no primeiro período, e comenta sua interpretação sobre o provérbio, no segundo período. Contudo, seu texto não remete o enunciado do provérbio a um contexto que não seja o do império romano, estabelecendo o deslocamento que se espera na interpretação desse tipo de texto. Além deste, outro aluno também não remete a interpretação do provérbio a outros contextos.

Ainda no mesmo grupo de alunos que responderam parcialmente à questão, as outras quatro respostas consideram outros contextos em que o provérbio poderia ser enunciado, tal como em:

- (3) Júlio César foi um ditador da República Romana, ele fez uma série de mudanças administrativas e econômicas. Por ele cobrar muitos impostos, as pessoas tinham que pagá-lo. Sim, porque temos que dar as pessoas o que pertence a elas.

Em (3), o aluno explica quem foi César, mas, ao comentar a interpretação, substitui o termo “César” por “pessoas”, indicando o deslocamento que se espera que ela analisasse ao responder à questão. Contudo, não considera as “imagens” que temos do

romano, o que não impede que a repetição histórica do enunciado seja produzida no último período da resposta.

Outros dois alunos respondem aos três quesitos solicitados pela questão, tal como em:

- (4) César foi imperador de Roma, ele temia o aparecimento de um novo líder, perseguindo assim Jesus, por isso no ditado dai a César o que é de César levando em consideração a continuação e a Deus o que é de Deus a interpretação desse provérbio nos permite pensar que devemos retribuir ao nosso oponente o que ele merece, e da mesma forma aceitar o que nos deve ser dado. Sendo assim podemos considerar que a imagem nesse contexto foi fundamental para a interpretação.

Nesse caso, o aluno respondeu quem era César (apesar de haver divergências históricas nessa resposta, já que César morreu em 44 a.C.), discute a imagem que se tem de César, mas o termo “imagem” remete à própria explicação apresentada anteriormente, não relacionando-o a outras considerações que se pudesse fazer ao imperador, como mostra o seguinte trecho do exemplo de resposta apresentado pelo Guia do Professor:

Normalmente o provérbio Dai a César o que é de César é interpretado como: cada um deve ter o que merece. Veja que essa interpretação faz muito sentido quando a remetemos à imagem de César de grande guerreiro e conquistador vitorioso, que permite reivindicar a posse das conquistas feitas. Modernamente, é sem dúvida um provérbio que reafirma a perspectiva liberal capitalista.

A relação do provérbio com o liberalismo e o capitalismo só pôde ser feita pelos alunos no momento em que apresentei-lhes o que estava dito no Guia. Em todas as respostas em que o provérbio foi interpretado, a relação que eles fizeram não foi de César como homem vitorioso e que, por isso, merece retribuições, mas de César como um ditador ou oponente (como vemos em 3 e 4) a quem cabe o recebimento do imposto.

## Segunda atividade: Paráfrase e Polissemia

A segunda atividade que vamos analisar é a sexta proposta no material para o episódio de rádio que ouvimos. Ela é introduzida no Manual do Aluno com explicações sobre os conceitos de paráfrase e de polissemia, analisando três provérbios que se relacionam parafrasticamente, sendo dois localizados como africanos (Quando as teias de aranha se juntam elas podem amarrar um leão; A união do rebanho obriga o leão a ir dormir com fome) e um brasileiro (A união faz a força). Dadas as condições de produção dos provérbios, o Manual analisa sua relação com a interpretação das palavras que compõem cada um deles: a relação com leões não é própria ao nosso contexto, enquanto a generalização, é.

A proposta de pesquisa feita em seguida é: “Procure outros provérbios que se relacionam para trabalhar o jogo entre a paráfrase e a polissemia”. Para esse exercício, os alunos não apresentaram nenhuma questão. Uma diferença em relação à primeira atividade de áudio analisada é que no texto introdutório desta segunda, o Manual apresenta uma definição para paráfrase e outra para polissemia, relacionando os termos ao contexto vivido pelos alunos, como em:

Ao discutirmos os provérbios *Nem tudo que reluz é ouro* e *Nem tudo que balança cai* na atividade 3 do Episódio I do Programa de áudio *Quem Ri seus Males Espanta*, falamos da intertextualidade estabelecida entre esses provérbios. Essa relação de intertextualidade se sustenta, como vimos, num jogo de repetição no qual cada provérbio reafirma o outro. Podemos dizer que há uma relação de paráfrase entre os dois provérbios, ou seja, uma leitura que reitera a mesma interpretação. [...]

Na tradição escolar, a paráfrase foi sempre ensinada como a possibilidade de se manter o mesmo sentido usando outras palavras. Na perspectiva discursiva materialista, o mesmo e o diferente estão sempre juntos. Portanto, a paráfrase e a polissemia estão juntas. ‘Poli’ vem do grego e significa ‘numeroso’. ‘Semia’ também tem sua etimologia no grego e significa ‘sinal’. Traduzimos ‘polissemia’

por ‘muitos sentidos’. Consideramos que o contraponto da paráfrase é a polissemia, num ir e vir entre o mesmo e o diferente.

Na primeira atividade, o termo “imagem”, conceito-chave para o exercício, havia sido citado três vezes no texto introdutório, mas não foi definido em nenhum momento.

Além disso, como apresenta o trecho citado, essa questão retoma análises que já haviam sido feitas nos exercícios anteriores.

Apenas três alunos não tiveram tempo de responder a essa questão. Todos os outros responderam apresentando provérbios que estabeleciam relações parafrásticas e explicaram-nas, a exemplo de:

(1) Quem vê cara não vê coração.  
Não julgue o livro pela capa.  
Quem casa com a beleza casa-se com um problema.  
Todos falam sobre não julgar pelas aparências. O primeiro e o último levam o “Quem...”, dando sentido a intertextualidade. Mesmo o segundo não tendo o mesmo formato, leva ao mesmo sentido.

É interessante observar que, nessa primeira resposta, o terceiro provérbio não circula no contexto em que vivemos, ao contrário dos outros dois. Mesmo conhecendo provérbios que estabelecessem relações parafrásticas, os alunos recorreram à Internet para responder à questão feita.

O termo “intertextualidade” usado nessa resposta remete à quarta atividade proposta para os alunos. Nela, o texto introdutório explicava o conceito de intertextualidade, mencionando interdiscursividade. Enquanto faziam essa atividade, eles me perguntaram a diferença entre os dois termos. A tarefa proposta era a análise intertextual e interdiscursiva de dois poemas de Vinicius de Moraes: Soneto da Fidelidade e Soneto do Amor Total.

Na quarta atividade, três alunos remetem aos termos “intertextualidade” e “interdiscursividade”. Em (1), a resposta estabelece, inclusive, uma paráfrase do texto introdutório da quarta atividade:

Na atividade 3 do episódio I de Provérbios discutimos a intertextualidade relacionando os provérbios *Nem tudo que reluz é ouro* e *Nem tudo que balança cai*. Como vimos no exercício proposto para essa atividade, esses dois provérbios podem ser parafraseados ainda por um terceiro provérbio: As aparências enganam. No caso desses três provérbios, a intertextualidade fica marcada pela proximidade interpretativa – “nem tudo é o que parece” -, o que justamente permite a paráfrase entre eles.

Na análise feita para exemplificar a relação intertextual, no Manual do Aluno é transcrito o termo que se repete nos dois provérbios citados, colocando-o entre aspas. O mesmo é feito em (1) na repetição do termo “quem”, também entre aspas, que é repetido em dois dos provérbios mencionados. O aluno autor dessa resposta havia feito a pergunta, na primeira atividade, sobre o sentido de “imagem”, alegando não ter lido o Manual. A resposta à sexta atividade mostra que ele havia lido o texto da quarta, ao contrário do que fizera antes.

### **7.2.2. Programa de vídeo: “Sinistro!”, o primeiro episódio**

O primeiro episódio do programa “Sinistro!”, de acordo com o Guia do Professor, tem como objetivo trabalhar com os seguintes conteúdos: efeitos de sentido, processos de nomeação, nomeação e deslocamento, inversão nos enunciados, a função dos adjetivos em qualificar e determinar os nomes, inversão e negativa e um projeto de pesquisa.



Figura 28 – Início do episódio Sinistro!

O quadro teórico apresentado ao professor é composto por discussões em torno dos conceitos de discurso, linguagem, objetos simbólicos, condições de produção, efeitos de sentido, o papel da história na produção de efeitos de sentido, sujeito, formação discursiva e formação imaginária, tendo sempre estudos da área da Análise de Discurso de perspectiva materialista como subsídio teórico.

É também a partir desses conceitos teóricos que procurei realizar as discussões com os alunos, auxiliando-os na compreensão das relações de sentido presentes nos contextos que seriam apresentados a eles.

Pedro e Carolina são os dois personagens que protagonizam o programa “Sinistro!”. Os dois são alunos do Ensino Médio que, ao realizarem uma busca na Internet para um trabalho de escola, acabam sendo levados ao interior do computador, história que é apresentada no episódio zero.



Figura 29 – Carolina e Pedro, protagonistas dos programas de vídeo do material Conexão Linguagem

O primeiro episódio do programa Sinistro! inicia-se com a personagem Carolina discutindo com Pedro uma maneira de sair do ambiente em que se encontram, aparentemente um site de buscas. Enquanto falam, percebem que algumas palavras acabam digitadas no campo para indicar o termo que se quer pesquisar. Surpreso com as novidades, Pedro exclama a palavra “sinistro!” e o site direciona os meninos aos resultados referentes a esse termo.



Figura 30 – Carolina e Pedro no site de buscas do episódio

Diante de diversas imagens encontradas pela busca do site, eles clicam em uma delas, com a foto de Getúlio Vargas e são direcionados pelo computador a uma biblioteca, no ano de 1954, pouco antes da morte do então presidente da república.



Figura 31 – Victor Hugo (personagem do episódio 2 de Sinistro!), Carolina, Pedro e Calíope na biblioteca virtual

Encontram, então, uma bibliotecária virtual, Calíope, lendo uma notícia sobre o “sinistro da rua dos toneleiros”, acontecimento em que o opositor de Getúlio, Carlos Lacerda, sofreu um atentado que se tornaria emblemático para o fim da Era Vargas.

Carolina e Pedro pensam que entender melhor o que Calíope lia e conhecer aquela biblioteca poderia trazer-lhes a saída do mundo virtual e a volta ao mundo real. Daí em diante decorrem as discussões sobre diferentes termos e seus funcionamentos.

### **Atividades do primeiro episódio**

O encontro em que tratamos sobre o primeiro episódio do programa de vídeo “Sinistro!” ocorreu em 4 de outubro de 2011, com duração de três horas, tendo um intervalo de 20 minutos.

O tempo foi o suficiente para que fizéssemos as discussões iniciais propostas pelo Guia do Professor (descritas a seguir), assistíssemos ao primeiro episódio do programa Sinistro!, com nove minutos, e realizássemos as sete atividades pós-exibição propostas no Guia do Aluno. Houve apenas alguns alunos que não concluíram a última atividade antes do término da aula.

Como os outros encontros do segundo semestre de 2011, este ocorreu no laboratório de informática. Ao chegarem, comentei com os alunos o trabalho que seria feito naquela tarde, tendo como novidade o programa de vídeo. Apresentei-lhes o episódio zero, em que os personagens Carolina e Pedro são apresentados. Os dois protagonizam todos os episódios de vídeo do material Conexão Linguagem.

Pedro e Carolina são adolescentes e, enquanto fazem uma pesquisa no computador da escola, são levados para dentro dele e de lá tentam sair ao longo de todos os episódios, vivendo diferentes situações que servem de mote para as discussões que são feitas acerca da linguagem.

Depois de assistirmos ao episódio zero, pedi para que relembassem quem foi Getúlio Vargas, as principais características da Segunda Guerra Mundial e o atentado da rua dos Toneleiros, conforme indicação do Guia do Professor. Sobre a Guerra, os alunos souberam apresentar diversas considerações. Porém, sobre Getúlio, alguns afirmaram que havia sido um presidente do Brasil e sobre o atentado nenhum deles soube dizer.

Pedi, então, para que procurassem na Internet informações sobre os temas desconhecidos, o que rapidamente foi feito por eles e socializado com a turma.

Perguntei-lhes na sequência sobre seus nomes, se sabiam por quais motivos tinham sido-lhes dados e muitos se colocaram, narrando histórias de família.

Para encerrar as atividades introdutórias, indaguei-lhes sobre o que entendiam por “sinistro”, nome do programa a que iriam assistir. Alguns alunos responderam: “estranho”, “legal”, “esquisito” e “louco”. Diante dessas respostas, destaquei que são sentidos muito diferentes para uma mesma palavra e perguntei se ela poderia, ao mesmo tempo, ter o sentido de “estranho” e de “legal”. A resposta dada foi somente responderam “pode”, mas não houve outros comentários sobre isso de parte dos alunos.

Projetei, então, o primeiro episódio de “Sinistro!”. Após assistirem, perguntei se entenderam quem era Vitor Hugo. Repetiram o que foi dito no episódio, um francês, “autor de Os Miseráveis”. Não conheciam o autor, tampouco sua obra. Questionei se entenderam por que Vitor Hugo havia aparecido para Pedro e Carolina. Responderam apenas que era para explicar por que sinistro tinha “duplo sentido”, usando o termo como enunciaram.

Passamos, então, às atividades pós-exibição. Usando o projetor multimídia, ensinei-lhes o caminho para entrarem no site com as atividades. Há sempre a dúvida, desde o trabalho com os provérbios no rádio, sobre como abrir os arquivos (qual arquivo abrir, como abrir a atividade seguinte, etc), já que o site ainda não se encontrava finalizado.

Cada arquivo corresponde a uma atividade diferente. Todos eles iniciam-se com um texto sobre as atividades pós-exibição, como um todo. Em seguida, há outro texto, este um pouco mais longo, trazendo explicações necessárias para a compreensão da atividade específica que será proposta na sequência.

A partir desse momento, dei-lhes autonomia para realizarem as sete atividades pós-exibição, chamando-me quando necessário. De antemão, destaco que vários alunos apresentaram dificuldade em compreender as questões, a maior parte deles por não terem lido o texto que precede as atividades. Quando abriram o arquivo, rolaram-no até que chegassem aos itens que precisavam ser respondidos e pularam toda a introdução. Mas, como a atividade muitas vezes trazia conceitos específicos que não são comumente trabalhados em aulas de língua portuguesa, a dúvida surgia.

É interessante observar que, mesmo diante do computador, a primeira reação dos alunos ao se depararem com a dúvida foi consultar a professora. Eles poderiam, por um lado, ter buscado a resposta no texto que antecedia as questões ou, por outro, ter feito uma busca na Internet para compreender melhor os termos desconhecidos. Essa situação será exemplificada adiante.

Solucionadas as dúvidas iniciais, todos os alunos realizaram suas atividades, que poderiam ser feitas em grupos de até 4 integrantes.

Ao longo das atividades, eles me chamaram para esclarecer outros pontos e eu circulei pela sala de aula a todo momento, levantando questionamentos que achasse pertinentes para corrigir ou melhor orientar as respostas. Ao final da aula, os alunos enviaram para o meu email as atividades.

No próximo item, apresentamos as análises das respostas e comentários dos alunos sobre a atividade.

### **Sinistro e Legal: Efeitos de Sentido**

Depois do texto de apresentação das atividades pós-exibição e da introdução para a atividade, o enunciado a ser respondido pelos alunos era o seguinte:

Procure em um dicionário a palavra bárbaro, e verifique:

- a. Qual a história dessa palavra?
- b. Seu efeito de sentido sofreu deslocamento?

Assim que os alunos abriram e começaram a ler a atividade, ouvi de um deles o seguinte enunciado: “esses caras que mexem com a linguagem são muito loucos”. Perguntei o porquê. Disse-me que era porque eles mudavam os sentidos da linguagem: “como que legal virou coisa de lei?” Esse comentário logo no início da atividade registra que esse aluno estava lendo todo o arquivo, na sequência em que era apresentado. Provavelmente sua fala está relacionada ao trecho:

Sinistro e legal. Duas palavras colocadas em circulação por Pedro e Carolina no episódio 1 do programa Sinistros com o sentido que se convencionou denominar de gíria.

Entretanto, imaginem se essas duas palavras tivessem sido enunciadas em outro contexto, por um senhor de toga, em um tribunal. Ou seja, em outras condições de produção, elas produziriam outros efeitos de sentido!

Sentidos errados? Sentidos certos? Não é essa a melhor maneira de olhar para elas. A proposta é que analisemos o que acontece com as palavras, expressões quando estão funcionando na linguagem. No nosso caso específico, na língua. Quando estão sendo enunciadas.

Pensar dessa maneira nos coloca a questão dos sentidos ou dos efeitos de sentido. As duas palavras – legal e sinistro – tiveram suas origens no discurso jurídico, e, de alguma forma, por algum motivo, tiveram a possibilidade de serem enunciadas em outras condições de produção: no linguajar cotidiano. Legal deixou de ser apenas algo que está dentro da lei, e passou a funcionar como algo agradável, bom. Da mesma forma, sinistro deixou de qualificar um incidente ou acidente e passou a qualificar algo inusitado.

Perguntei-lhes qual dos dois sentidos eles achavam que havia surgido antes: o de legal como bom, bacana, ou como referente à lei? Responderam, com certa dúvida, que

o de lei. Pedi, então, para que seguissem com a atividade para pensar melhor sobre essas relações.

Algumas dificuldades na compreensão das atividades foram apresentadas pelos alunos. A primeira delas foi sobre os termos “efeitos de sentido” e “deslocamento”. Ao conversar com eles quando me apresentavam essas dúvidas, perguntei se haviam lido o texto introdutório, ao que todos me responderam que não. No trecho do Manual do Aluno que foi citado, observamos exatamente um exemplo de deslocamento dos efeitos de sentido dos termos “sinistro” e “legal”, quando as condições de produção de sua enunciação são alteradas. A declaração de que não entenderam esses termos nos traz duas reflexões.

Primeiro, o termo “efeitos de sentido” não foi compreendido porque concentraram-se nas atividades e não levaram em conta a necessidade de compreender conteúdos antes de compreender a questão. Pela leitura do trecho que foi destacado, seria possível que eles compreendessem o funcionamento das palavras citadas e, então, pudessem estabelecer as relações necessárias para a palavra “bárbaro”.

Porém, uma segunda reflexão deve ser feita sobre o termo “deslocamento”, que não é apresentado nas explicações do Manual do Aluno, tampouco é usado habitualmente nas aulas e materiais didáticos de língua portuguesa. Nesse caso, mesmo que a leitura completa do manual fosse feita, conforme se esperava, provavelmente o termo não poderia ser compreendido.

Já o Guia do Professor traz repetidas vezes a palavra “deslocamento” para discutir as concepções teóricas envolvidas no episódio. Sendo assim, o professor poderia, de antemão, usar esse conceito nas considerações iniciais, facilitando o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos.

Outra dificuldade que os alunos expuseram ainda diante das atividades foi no processo de encontrar um dicionário digital. A atividade propõe que busquem em um dicionário o sentido de “bárbaro” para que depois eles possam refletir sobre a história e o processo de deslocamento do sentido produzido por esse termo. Os alunos conhecem o dicionário impresso convencional, o qual não estava disponível para consulta naquele

contexto. Mas poucos conheciam os dicionários digitais, os quais não lhes eram indicados como possibilidade de consulta quando usavam o site de busca “Google” para pesquisa. Eles, então, perguntaram a mim o que significava a palavra.

A partir desse acontecimento, podemos compreender que algumas práticas de estudo da língua já sedimentadas em meios impressos, como a de consultar um dicionário, não foram ainda estabilizadas pelos meios digitais, apesar de haver bons dicionários de livre acesso na rede.

Quando os alunos recorrem à professora para perguntar o sentido da palavra, então retomam práticas educacionais já estabilizadas com meios impressos. Para que à prática que acontecia naquele momento fosse inserido o computador como uma tecnologia, indiquei caminhos para que os alunos pudessem buscar os dicionários digitais disponíveis na Internet. Sugeri o dicionário Michaelis, disponível para consulta pelo Portal Uol (<http://michaelis.uol.com.br/>) e pedi que procurassem outros dicionários disponíveis. Sendo assim, procurei apontar para a polissemia, para que outros sentidos fossem trazidos àquela discussão, além dos que seriam possíveis por meio da consulta a um dicionário impresso disponível na sala de aula.

Observei que alguns alunos não haviam me perguntado onde deveriam pesquisar a palavra. Nesse caso, eles acessaram o site Wikipédia, conhecido como uma enciclopédia de livre acesso e edição pelos usuários da rede. Esse é o site que aparece em primeiro lugar quando se digita no buscador Google (conhecido por todos os alunos) o termo “bárbaro”. Também o Wikipédia era conhecido anteriormente por quase todos eles.

Para esse tipo de atividade, o site pode ser bastante interessante pois, se a proposta é que todo usuário possa editar os verbetes, então ali teríamos descrições de diversos sentidos possíveis para o termo.

No entanto, não é isso o que acontece para o verbete “bárbaro”. Nesse caso, o site apresenta explicações sobre os sentidos produzidos pela palavra na sociedade grega e na romana, considerando o deslocamento decorrente de uma civilização para outra. Vejamos um trecho do site que explica essas relações consultadas pelos alunos:

Bárbaro é um termo utilizado para se referir a uma pessoa tida como não-civilizada. A palavra é frequentemente utilizada para se referir a um membro de uma determinada nação ou grupo étnico, geralmente uma sociedade tribal, vista por integrantes de uma civilização urbana como inferiores, ou admirados como nobres selvagens. De maneira idiomática ou figurativa, o termo também pode se referir individualmente a uma pessoa bruta, cruel, belicosa e insensível.

[...] A palavra "bárbaro" provém do grego antigo, βάρβαρος, e significa "não grego". Era como os gregos designavam os estrangeiros, as pessoas que não eram gregas e aqueles povos cuja língua materna não era a língua grega.

[...] Porém, foi no Império Romano que a expressão passou a ser usada com a conotação de "não-romano" ou "incivilizado". [...] Atualmente, a expressão "bárbaro" significa não civilizado, brutal ou cruel. (WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre, Internet)

Quando confrontado com as explicações do dicionário Michaelis que eu havia indicado, os alunos poderiam observar melhor a diferença de sentidos do termo em questão:

**bárbaro.**

bár.ba.ro

*adj* (*gr bárbaros*) **1** Relativo aos bárbaros, povos antigos. **2** Que não tem civilização; inculto, rude, grosseiro. **3** Atroz, brutal, desumano, cruel. *interj gír* Muito bom; muito bonito. *sm* **1** Indivíduo dos bárbaros, povos antigos. **2** Homem bárbaro. *sm pl Hist* **1** Para os antigos gregos, povos que falavam língua diferente da sua. **2** Para os romanos, povos que não falavam nem grego nem latim. **3** Povos que invadiram o Império Romano durante o III e IV séculos.

Ainda assim, apenas um dos grupos da sala me perguntou se bárbaro poderia produzir o sentido de legal, o que é descrito no dicionário como uma interjeição ou gíria, mesmo tendo consultado o dicionário Michaelis.

Passamos, então, à análise das respostas apresentadas pelos alunos a essa primeira atividade do episódio Sinistro!. Sete grupos apresentaram suas respostas, as quais estão transcritas na íntegra a seguir.

#### Grupo 1

Comentário sobre significado encontrado no dicionário: Que não tem leis nem civilização: povo bárbaro. Contrário às regras ou ao uso; incorreto: termo bárbaro.

Rude, grosseiro; cruel, feroz, selvagem.

Exercício 1a: “Bárbaros” era a denominação dada aos povos de origem germânica que invadiram a Península Ibérica durante os séculos IV e V. A palavra “bárbaros” deriva do romano “bárbaroi” = estrangeiro, e designava qualquer um que não compartilhasse da cultura e da língua romanas.

Exercício 1b: O sentido de “bárbaro” sofreu deslocamento, ou seja, hoje em dia utilizamos essa palavra para nos referir à algo grandioso, magnífico ao invés de algo cujo significado é negativo, como uma coisa selvagem, rude, cruel, incorreto.

#### Grupo 2

Comentário sobre significado encontrado no dicionário: Significado da palavra Bárbaro: Bárbaro é um termo pejorativo para se referir a uma pessoa que não é ou foi civilizada, geralmente indicando um membro de uma determinada nação ou grupo étnico - geralmente uma sociedade tribal - vista por integrantes de uma civilização como inferiores, ou admirados como selvagens nobres. Maravilhoso, dor ou calor.

Exercício 1a: O termo se origina na Antiguidade Clássica, com as civilizações grega e romana, porém a noção é encontrada em diversas outras civilizações fora da Europa. A palavra "bárbaro" provem do grego antigo, βάρβαρος, e significa "não grego". Era como os gregos designavam os estrangeiros, as pessoas que não eram gregas e aqueles povos cuja língua materna não era a língua grega. Principiou por ser uma alusão aos persas, cujo idioma cultural os gregos entendiam como "bar-bar-bar".[1] Os romanos também passaram a ser chamados de bárbaros pelos gregos.

Exercício 1b: Sim, sofreu porque a palavra pode ser usado em sentido de algo maravilhoso ou se expressar.

### Grupo 3

Exercício 1a: A palavra "bárbaro" provem do grego antigo, βάρβαρος, e significa "não grego". Era como os gregos designavam os estrangeiros, as pessoas que não eram gregas e aqueles povos cuja língua materna não era a língua grega. Principiou por ser uma alusão aos persas, cujo idioma cultural os gregos entendiam como "bar-bar-bar". Os romanos também passaram a ser chamados de bárbaros pelos gregos. Porém, foi no Império Romano que a expressão passou a ser usada com a conotação de "não-romano" ou "incivilizado".- (do latim barbarus, -a, -um, bárbaro, estrangeiro, inculto, selvagem) adj. 1. Cujas cultura medeia entre a dos civilizados e a dos considerados selvagens. 2. Próprio de quem não é civilizado. 3. [Figurado] Rude. 4. [Brasil, Informal] Que revela qualidades positivas (ex.: som bárbaro, roupas bárbaras, conceito bárbaro) = BACANA interj. 5. [Brasil, Informal] Exclamação usada para indicar admiração, aprovação ou entusiasmo.

Exercício 1b: Sofreu no sentido de não a utilizarmos mais para se referir às pessoas como "não-civilizadas". Mas quando nos referimos a algo bacana, interessante, diferente, a expressão é mais usada, ex.: Nossa, que carro bárbaro!

### Grupo 4

Exercício 1a: Bárbaro é um termo pejorativo para se referir a uma pessoa que não é ou foi civilizada, geralmente indicando um membro de uma determinada nação ou grupo étnico – geralmente uma sociedade tribal - vista por integrantes de uma civilização como inferiores, ou admirados como selvagens nobres. O termo se origina na Antiguidade Clássica, com as civilizações grega e romana, porém a noção é encontrada em diversas outras civilizações fora da Europa.

Exercício 1b: Sim, pois se antigamente essa palavra era usada como uma coisa ruim, agora ela é usada para expressar uma coisa boa. Exemplo: que quadro bárbaro!

### Grupo 5

Exercício 1a: Bárbaro significa, para os gregos, os povos que não eram gregos e cuja língua materna não era grego

Exercício 1b: Sim, pois bárbaro pode ser no sentido de rude, crueldade, selvagem, feroz, grosseiro.

#### Grupo 6

Exercício 1a: Bárbaros era como eram conhecidos pelos romanos os povos que viviam à margem de seu império, com língua, religião e costumes distintos dos considerados civilizados.

Exercício 1b: Uma coisa bárbara passou a ser uma coisa maravilhosa, mudando um pouco seu sentido de pessoas fora da lei e não civilizadas para atos de grande coragem ou de grande beleza.

#### Grupo 7

Exercício 1a: palavra "bárbaro" provem do grego antigo, βάρβαρος, e significa "não grego". Era como os gregos designavam os estrangeiros, as pessoas que não eram gregas e aqueles povos cuja língua materna não era a língua grega. Principiou por ser uma alusão aos persas, cujo idioma cultural os gregos entendiam como "bar-bar-bar".

Exercício 1b: Sim, atualmente, a expressão "bárbaro" significa não civilizado, brutal ou cruel.

Em todas as respostas, há repetições do que os alunos encontraram nos sites. Retomamos, então, o conceito de repetição mnemônica, formal e história, tal como formulado por Orlandi (1999) e apresentado em nossa revisão bibliográfica.

O movimento dos objetos significantes são indícios de deslocamentos do sujeito, da repetição histórica. Se consideramos que o deslocamento é o produto que se espera de um processo educativo, então essa última forma de repetição é o indício desse movimento da posição-sujeito ocupada pelo aluno.

Quando os alunos reproduzem o que diz o site, observamos a repetição mnemônica. Há sentido nessa forma de repetição, posto que consideramos que toda materialidade significativa produz sentidos, mas ela apenas retoma o que já está estabilizado, não indica o movimento que se espera. É isso o que acontece nas respostas de todos os grupos ao item "a" da questão analisada e nos comentários iniciais sobre o significado da palavra "bárbaro" feitos pelos grupos 1 e 2.

Para confirmarmos a reprodução dos sites, copiamos os textos das respostas dos alunos, usando aspas entre eles quando copiados no Google. Esse procedimento garante que

os resultados da busca apresentarão sites cujos textos contêm exatamente as palavras indicadas, na mesma ordem em que foram escritas, caracterizando a repetição mnemônica. Em todas as vezes em que fizemos esse procedimento, o resultado da busca apresentou mais de dez opções diferentes com o texto solicitado, o que nos indica que muitos sites também reproduzem os textos entre si, não sendo possível, muitas vezes, saber qual deles foi o primeiro a publicá-lo ou o que detém os direitos autorais.

De todas essas consultas, apenas o site do dicionário Michaelis possui registro dos direitos autorais e fizemos referência a ele, apesar de haver outros sites com o mesmo texto. Para os outros casos, não foi possível determinar qual deles detinha a autoria.

Em todos esses casos, inclusive no do dicionário Michaelis, não podemos ter certeza de qual foi a fonte de consulta dos alunos, já que os textos reproduzidos podem ser encontrados em diferentes locais.

Nos comentários apresentados para o significado da palavra “bárbaro”, o Grupo 1 repete o que está escrito no site do dicionário Michaelis, e o grupo 2, o do site Wix.

Com exceção do grupo 5, todas as respostas ao item “a” apresentaram reproduções dos sites. O grupo 1 reproduziu o texto do site Infoescola; os grupos 2, 3 e 7, do site Wikipédia, sendo que o grupo 3 apresentou também um trecho do dicionário Michaelis; o grupo 4 repetiu o texto do site Wix; e o 6, do dicionário digital Babylon.

É interessante observar que nenhuma das respostas contém termos da questão a que se referem (“Qual a história dessa palavra?”). O termo “história”, por exemplo, é uma palavra-chave para essa questão, mas ela não aparece em nenhum dos textos dos alunos. Qual imagem, então, de uma boa resposta pode ser descrita, pensando que, para os alunos, há uma relação entre o texto dos sites com a questão apresentada pelo material?

Um dos aspectos que pode estabelecer essa relação interdiscursiva vem exatamente da palavra “história”. Na escola, história é a disciplina que tradicionalmente trata do passado da humanidade, narrando acontecimentos de diferentes povos e diferentes tempos. Não raro a história recente é desvalorizada pelo ensino da disciplina, em vista dos conteúdos relativos a épocas mais distantes do presente.

Todas as respostas analisadas apresentam relações com o passado marcadas em termos como os destacados a seguir:

Grupo 1: “Bárbaros” **era** a denominação dada aos povos de origem germânica que **invadiram** a Península Ibérica durante **os séculos IV e V**.

Grupos 2 e 4: O termo se origina na **Antiguidade Clássica**, com as **civilizações grega e romana**, porém a noção é encontrada em diversas outras civilizações fora da Europa.

Grupos 3 e 7: A palavra "bárbaro" **provem do grego antigo**, [...] **Era** como os **gregos designavam** os estrangeiros, as pessoas que não eram gregas e aqueles povos cuja língua materna não era a língua grega.

Grupo 6: Bárbaros **era** como **eram conhecidos pelos romanos** os povos que viviam à margem de seu império

Os verbos conjugados no pretérito e as expressões que remetem a povos e períodos antigos marcam essa relação com a história enquanto um termo que se refere ao passado.

Apenas o grupo 5 produziu uma resposta que podemos classificar como uma repetição formal. Observamos que diversos termos são repetidos, mas com pequenas alterações, caracterizando uma paráfrase do provável texto consultado:

**Texto consultado:** Era como os gregos designavam os estrangeiros, as pessoas que não eram gregas e aqueles povos cuja língua materna não era a língua grega.

**Resposta dos alunos:** Bárbaro significa, para os gregos, os povos que não eram gregos e cuja língua materna não era grego

Somente a resposta do grupo 4 apresenta o sentido de “bárbaro” no presente e no passado:

Bárbaro é um termo pejorativo para se referir a uma pessoa que não é ou foi civilizada, geralmente indicando um membro de uma determinada nação ou grupo étnico – geralmente uma sociedade tribal - vista por integrantes de uma civilização como inferiores, ou admirados como selvagens nobres. O termo se origina na Antiguidade Clássica, com as civilizações grega e romana, porém a noção é encontrada em diversas outras civilizações fora da Europa.

Um dos verbos dessa resposta está conjugado no pretérito, “foi”, enquanto todos os outros estão no presente. Entretanto, a relação de sentido estabelecida não é de deslocamento de sentido, como propõe a resposta esperada pelo material e apresentada no Guia do Professor:

Os povos que não falavam grego recebiam dos gregos a designação de bárbaros. Depois essa designação passou a ser atribuída pelos romanos àqueles povos que não falavam latim. Como esses povos eram considerados incultos, selvagens, rudes, grosseiros, a palavra bárbaro teve seu efeito de sentido deslocado, e passou a designar pessoas com características consideradas negativas.

Assim como na resposta do grupo 4, todos os outros grupos também não marcam a diferença de sentido que se pode observar na análise dos sentidos produzidos pela palavra ao longo dos momentos históricos.

Por outro lado, para o item “b” da atividade (“Seu efeito de sentido sofreu deslocamento?”), nenhum dos grupos realizou a repetição mnemônica. As respostas não são reproduções de outros textos. Também todos os alunos observam o deslocamento de sentido que a palavra sofreu.

Os grupos 1, 2, 3, 4 e 6 registram o sentido observado atualmente de “bárbaro” como um adjetivo que qualifica positivamente objetos ou situações, conforme proposto pela resposta esperada pelo material:

**Material didático:** No português, tal qual praticado no Brasil, a palavra bárbaro produz efeitos de sentido positivos para caracterizar tanto uma pessoa como objetos.

Houve, assim, um grande deslocamento nos efeitos de sentido da palavra.

**Grupo 1:** O sentido de “bárbaro” sofreu deslocamento , ou seja, hoje em dia utilizamos essa palavra para nos referir à algo grandioso, magnífico ao invés de algo cujo significado é negativo, como uma coisa selvagem, rude, cruel, incorreto.

**Grupo 2:** Sim, sofreu porque a palavra pode ser usado em sentido de algo maravilhoso ou se expressar.

**Grupo 3:** Sofreu no sentido de não a utilizarmos mais para se referir às pessoas como “não-civilizadas”. Mas quando nos referimos a algo bacana, interessante, diferente, a expressão é mais usada, ex.: Nossa, que carro bárbaro!

**Grupo 4:** Sim, pois se antigamente essa palavra era usada como uma coisa ruim, agora ela é usada para expressar uma coisa boa. Exemplo: que quadro bárbaro!

**Grupo 6:** Uma coisa bárbara passou a ser uma coisa maravilhosa, mudando um pouco seu sentido de pessoas fora da lei e não civilizadas para atos de grande coragem ou de grande beleza.

Observamos que essas respostas apresentam deslocamentos em relação ao que os alunos pesquisaram na primeira parte da atividade. Com isso, podemos observar aí o deslocamento que caracteriza a repetição histórica. Os grupos 3 e 4 inclusive apresentam exemplos do uso da palavra em outros contextos diferentes daquele que observaram nas pesquisas.

Porém, as respostas 5 e 7 também apresentam enunciados que podem ser compreendidos como uma repetição formal. Elas não representam o sentido positivo da palavra “bárbaro”, mas retomam sentidos que já eram observados nos povos antigos.

**Grupo 5:** Sim, pois bárbaro pode ser no sentido de rude, crueldade, selvagem, feroz, grosseiro.

**Grupo 7:** Sim, atualmente, a expressão "bárbaro" significa não civilizado, brutal ou cruel.

Assim, observamos que as respostas que apresentam a repetição histórica aproximam-se do que era proposto pelo Guia do Professor. Já as respostas que apresentam repetições mnemônicas ou formais não se assemelham à do guia.

Por outro lado, o uso do termo “deslocamento”, desconhecido por boa parte dos alunos, na questão “b” pode ter propiciado o maior deslocamento que observamos nas respostas a esse item. No caso da questão “a”, não houve dúvidas apresentadas pelos alunos.

Assim, no momento em que a posição-sujeito aluno precisou ser deslocada para a compreensão do enunciado “b”, as respostas também apresentaram maior deslocamento em relação aos textos pesquisados. Porém, quando a questão não promoveu o deslocamento das posições-sujeito, então as respostas também não apresentam deslocamento em relação às pesquisas.

### **Sinistro!, o terceiro episódio**

No dia 29 de novembro de 2011, foi trabalhado o segundo episódio do programa Sinistro!. Nessa aula, desenvolvemos uma prática semelhante à descrita anteriormente, ou seja, discutimos e assistimos ao episódio, seguindo as orientações do Guia do Professor, e os alunos realizaram as 7 atividades pós-exibição.

Nesse dia, muitos deles comentaram que tiveram pouco tempo para realizar as atividades, enquanto outros lamentaram não terem conseguido terminá-las. Por isso, no encontro de 1 de dezembro de 2011, o último em que realizei as atividades com o material Conexão Linguagem, modifiquei o planejamento para a prática educacional que seria desenvolvida a partir do material referente ao terceiro episódio.

Iniciei com as discussões propostas pelo Guia. Oralmente, perguntei o que sabiam sobre Juscelino Kubitschek, ao que eles souberam responder. Destaquei principalmente que se tratava de um ex-presidente do Brasil, em cujo mandato foram realizadas as obras de Brasília, de diversas estradas e de um importante processo de industrialização do país.

Em seguida, retomamos o enredo dos últimos dois episódios do programa assistimos ao terceiro. Ele trata principalmente dos diferentes efeitos de sentido que um texto pode ter, dadas as posições-sujeito ocupadas pelos leitores. Pedro e Carolina são apresentados também em uma biblioteca, mas agora situada nos anos 1960, e estão lendo jornais com posições políticas diferentes, o que produz diferenças nos textos de cada um. As observações feitas pelos adolescentes são relacionadas aos textos que tratam da construção das estradas no Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek, defendida por um dos jornais e rechaçada pelo outro.

Nas atividades referentes ao segundo episódio, observei que os alunos tiveram muita dificuldade para compreender os enunciados e alguns ainda não liam os textos introdutórios, o que impossibilitava a realização de muitos dos exercícios. Por isso, para o último encontro, propus que eles fizessem apenas a primeira atividade proposta no material, por julgá-la importante para a retomada das discussões feitas no material.

Além disso, acompanhei todo o início das atividades com eles. Começamos retomando o que foi apresentado no próprio episódio. Em seguida, pedi para que um dos alunos lesse o texto introdutório da atividade. As perguntas feitas por eles foram principalmente sobre os termos teóricos utilizados, que já haviam sido tratados antes. Voltei a explicar especialmente sobre posição-sujeito, formação discursiva e materialidade linguística.

Pedi, então, para que realizassem a primeira atividade, analisada a seguir.

### **Primeira atividade: Posição-sujeito: Gastos e investimento**

A primeira atividade do terceiro episódio trata dos diferentes textos que podem ser produzidos sobre um acontecimento, relacionando cada um à posição-sujeito ocupada por seu autor.

Ela é composta por dois exercícios, sendo que apenas o primeiro pôde ser feito, em decorrência do tempo:

### **Exercício 1**

Pense nos diferentes sentidos que os enunciados “Os Portugueses chegaram ao Brasil” e “Os Portugueses descobriram o Brasil” podem produzir e descreva-os.

Logo no início da realização da atividade, percebi que os alunos tiveram dificuldade em perceber a diferença entre a produção de sentido dos dois enunciados a serem analisados no exercício 1. As primeiras respostas elaboradas por eles não indicavam um deslocamento na posição-sujeito leitor para que pudessem analisar a polissemia e diferenciar as posições ocupadas pelo sujeito que produz cada um dos textos.

Vejamos algumas dessas primeiras respostas:

(1) Em “Os portugueses chegaram ao Brasil” dá sentido apenas do verbo “chegar”.

Já em “os portugueses descobriram o Brasil” dá sentido apenas do verbo “descobrir”.

Aí está a diferença. Apenas no verbo pois o sujeito é o mesmo.

Observamos nessa resposta o destaque à diferença lexical dos enunciados, mas não a descrição dos sentidos que cada um deles produz e sua relação com a posição-sujeito diante do acontecimento enunciado.

Também nesse primeiro exemplo, ao final, o aluno destaca que o sujeito, nos dois enunciados, é o mesmo. Percebemos aí a palavra “sujeito” empregada como uma função sintática, a qual o aluno possivelmente estaria habituado a usar em exercícios

gramaticais propostos em aulas de Língua Portuguesa sobre análises sintáticas. Assim, observamos que há um deslizamento do que chamamos na introdução da atividade de “posição-sujeito” para uma categoria conhecida pelo aluno, a de “sujeito”, embora não fosse esse o objetivo do exercício.

Outra resposta que também não atingiu os objetivos da proposta é a seguinte:

(2) Na verdade os portugueses não descobriu o Brasil, quem descobriu foi os Indios. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, os Indios já estavam.

Nessa resposta, observamos que o aluno retoma o enunciado com o verbo “descobriram”, mas não o coloca em contraposição ao enunciado com o verbo “chegaram”, para indicar que há um deslocamento da posição-sujeito em cada um dos textos. Assim, o que observamos é que ele retoma a imagem de que a linguagem é transparente o que produz efeitos de verdade para negar os efeitos de sentido produzidos pelo enunciado com o verbo “descobriram”. Quando propomos a discussão sobre as posições-sujeito, colocamos em discussão esse efeito de verdade, para que se possa observar que não se trata de verdade ou mentira dos enunciados, mas de sentidos diferentes produzidos por cada um dos verbos no contexto dado.

Outra resposta que ainda não discute o deslocamento da posição-sujeito é a seguinte:

(3) “Os portugueses chegaram...” → apenas chegaram, não descobrimos  
“Os portugueses descobriram...” → na minha opinião não descobriram nada apenas chegaram.

A resposta discute a contraposição dos dois enunciados, mas, de forma semelhante à anterior, considera a linguagem como transparente, que transmite uma informação a ser classificada como verdadeira ou falsa. Não discute a produção de sentidos de cada enunciado, relacionando-a à posição-sujeito.

Vale observar que a resposta marca um posicionamento do aluno diante dos enunciados, marcando sua identificação com um e não com outro, quando afirma “na minha opinião”. Isso indica um deslocamento da posição-sujeito produzida pelo exercício: a apresentação de duas posições-sujeito diferentes produziu um processo de identificação do aluno.

As respostas (1), (2) e (3) estabelecem uma repetição formal dos enunciados, estabelecendo paráfrases.

Depois de ler essas primeiras respostas e seguindo a proposta de intervir no processo de realização dessa primeira questão mais do que eu havia feito nos encontros anteriores, pedi aos alunos que discutíssemos juntos o exercício. Após ler em voz alta novamente o enunciado e destacar a diferença entre os enunciados – os verbos “chegaram” e “descobriram” –, uma das alunas fez o seguinte comentário:

É que nem no vídeo: governo gasta, governo investe. Só a palavra “gasta milhões” já critica o governo.

Nesse comentário, a aluna retoma o vídeo para descrever a diferença entre posições-sujeito, estabelecendo o paralelo entre os verbos “gasta” e “investe” apresentados no vídeo no contexto da construção de Brasília. O sintagma “é que nem” marca a comparação entre a comparação desse paralelo com os verbos “descobrir” e “chegar”. Esses últimos ocupariam o lugar de sujeito do enunciado, como em:

[Comparar “descobrir” e “chegar”] é que nem no vídeo: governo gasta, governo investe.

Essa comparação marca o que era esperado pela atividade: que o vídeo promovesse a análise dos efeitos de sentido de diferentes enunciados sobre um mesmo acontecimento e os alunos retomassem esse processo de análise em outro contexto. Ou seja, o vídeo promoveu o deslocamento da posição-sujeito ocupada pela aluna, de modo que ela

pudesse enunciar a polissemia produzida nos enunciados, observar as diferenças entre as posições-sujeito e discutir esses processos em outros contextos. Há aí o que chamamos de repetição histórica.

Por outro lado, o comentário da aluna promoveu o deslocamento da posição-sujeito ocupada por outros alunos e então respostas diferentes das apresentadas foram produzidas, a exemplo de:

(4) Os portugueses chegaram ao Brasil reforça a ideia de que a terra já existia e eles apenas chegaram a um lugar já ocupado.

Já a frase “os portugueses descobriram o Brasil”, reforça o termo que não havia ninguém nas terras até a chegada dos portugueses.

(5) Ao utilizar o verbo “descobriram”, passa-se a ideia de que os portugueses encontraram o Brasil sem querer, ao acaso. Com o verbo “chegaram”, é indicado que eles já sabiam do paradeiro do Brasil, apenas chegaram.

(6) “Os portugueses descobriram o Brasil”, para mim, produz um sentido de que os portugueses encontraram uma terra da qual ninguém tinha conhecimento, inabitada. Por isso, considero este enunciado equivocado, pois o Brasil já era habitado na época, já havia sido descoberto pelos povos indígenas. “Os portugueses chegaram ao Brasil”, no meu ponto de vista, é o mais adequado a dizer, pois dá o sentido do que realmente aconteceu”.

A discussão do exercício foi feita em conjunto, porém isso não provocou a homogeneização dos comentários feitos pelos alunos. Os quatro enunciados que acabamos de apresentar discutem a diferença entre os enunciados do exercício, mas não da mesma forma. Há uma diferença importante, por exemplo, entre os comentários (4) e (5). O primeiro discute a relação dos verbos com a ocupação das terras brasileiras. Nessa perspectiva, o verbo “descobriram” remete a uma terra em que não havia ocupação, e “chegaram”, a uma terra já ocupada antes dos portugueses pisarem nela.

Já em (5), o aluno remete “descobriram” à novidade do Brasil, a uma quebra de expectativas dos portugueses. “Chegaram”, para o aluno, indica que os portugueses já tinham conhecimento sobre as terras brasileiras antes de nela chegarem.

Os dois comentários, então, fazem a descrição dos efeitos de sentido dos enunciados, conforme solicitado pelo exercício. A diferença entre eles nos mostra o deslocamento da posição-sujeito aluno de modo que, dadas as suas formações discursivas, eles pudessem produzir repetições históricas dos enunciados, e não repetições formais.

O comentário (6), no seu primeiro parágrafo, discute as duas posições observadas em (4), marcada em “inabitada”, e (5), que vemos em “uma terra da qual ninguém tinha conhecimento”. Mas há uma diferença interessante em (6) quando comparado à resposta de todos os outros alunos. O aluno usa o sintagma “produz um sentido”, retomando um conceito próprio da análise de discurso e usado muitas vezes nos textos introdutórios e nos enunciados. A repetição desse conceito no comentário indica que a prática educacional também promoveu um deslocamento na posição-sujeito aluno, permitindo que ele desenvolvesse práticas de análise da linguagem de modo diverso daqueles que reproduziram a imagem da linguagem como transparente, aquela que transmite informações.

### **7.3. AVALIAÇÃO DOS JOGOS**

Os jogos em softwares digitais foram feitos após as atividades de áudio do programa “Provérbios” do segundo ano, no dia 16 de agosto de 2011. Os jogos do programa “Sinistro!” não estavam disponíveis no site até a finalização do período em que esta pesquisa foi desenvolvida, por isso, não foram realizados.

Eles foram feitos após a escuta do programa completo e da realização das atividades pós-exibição, conforme propõe o guia do material didático. São atividades muito rápidas, de fácil acesso pelos alunos e para as quais eles não apresentaram nenhuma dúvida durante e depois da realização.

No penúltimo encontro do grupo, em 1 de dezembro de 2011, os alunos realizaram uma avaliação das diferentes etapas do trabalho com o material do Projeto Conexão Linguagem. Entre as perguntas a serem respondidas, estava a seguinte: “Os jogos realizados foram fáceis ou difíceis? Por quê?”.

Nessa ocasião, estavam presentes apenas 15 alunos. Cada um respondeu a essa questão individualmente e pouco se alongaram em suas considerações.

Entre eles, apenas dois classificaram as atividades dos jogos como difíceis. Um deles não apresentou justificativa. O outro considerou a falta de conhecimento dos provérbios apresentados:

- (1) Tive dificuldades por conter vários provérbios que não conhecia.

É interessante observar essa afirmação porque ela não estabelece relação com um aspecto que analisamos nas atividades do CAF: o deslocamento proposto pelas práticas educacionais, o que observamos marcado nos comentários de diferentes alunos.

Nesse caso, a dificuldade em realizar os jogos estava no desconhecimento dos provérbios. O comentário não afirma, por exemplo, que era difícil pesquisar o sentido dos provérbios que desconhecia, ou que era preciso recorrer muitas vezes à ajuda da professora. Mesmo as atividades tendo sido realizadas em um computador conectado à Internet e com a presença da professora em sala, o comentário marca a condição de desconhecimento.

Não me foi apresentada nenhuma questão durante a realização dos jogos, tampouco observei que os alunos abriam outras janelas para fazerem pesquisas, enquanto jogavam, o que aconteceu diversas vezes durante a realização das atividades pós-exibição. Esses gestos marcam a diferença das propostas das atividades pós-exibição e dos jogos: enquanto os primeiros devem promover pesquisas e discussões, os últimos levam a respostas específicas e foram pensados para que sua realização não demandasse o acesso a outros materiais, ainda que isso pudesse ocorrer.

Essa observação pode ser decorrente da relação que os jogos estabelecem com a prática dos jogos de videogame estabilizada há décadas e pelo menos há 20 anos no Brasil. Quando joga videogame, o usuário não tem como prática interrompê-lo para fazer pesquisas ou solicitar informações a outras pessoas. Os jogos normalmente são individuais ou, quando com mais de um jogador, eles são postos em disputas.

Essa relação com os videogames, enquanto objeto de lazer, também é observada nos comentários que julgaram os jogos fáceis. Os adjetivos encontrados para qualificá-los são: divertidos e legais. Os dois fazem referência ao discurso lúdico, como já discutimos anteriormente. A relação entre a facilidade na aprendizagem e o lazer novamente é marcada nos comentários.

Duas respostas em especial nos chamam a atenção:

(2) Foram fáceis, e muito legais, pois é um modo de interagir com os estudos aprendendo.

(3) Fáceis, mas é necessário muita atenção.

Em (2), além de qualificar o jogo como “legal”, a explicação introduzida pela conjunção “pois” retoma a interação, que também já foi analisada nos comentários do CAF. Nesse caso, o verbo “interagir” é posto como transitivo indireto, cujo complemento são os estudos. Para completar a construção, é apresentado o verbo “aprendendo”, funcionando como adjunto adverbial de “interagir”. Essa última marca retoma, novamente, a relação entre a instituição Escola e o discurso do lazer. O verbo “interagir” é usado comumente para estabelecer relações entre as pessoas. Contudo, a resposta do aluno afirma uma interação inesperada: com os estudos. O uso do verbo “aprendendo” coloca em cena uma nova quebra de expectativa: se é preciso dizer que interagindo com os estudos aprende-se, é porque a palavra interação, imaginariamente, no contexto dado, não se relaciona ao processo de aprendizagem.

Considerando que “aprendendo” e “estudo” são marcas do discurso pedagógico e “interagir” remete ao discurso lúdico, então há no enunciado 2 uma relação interdiscursiva que põe em cena dois discursos que, muitas vezes, não são correlacionados.

Por outro lado, o enunciado (3) coloca em oposição a facilidade de realização dos jogos e a necessidade de concentração, o que é marcado pela conjunção adversativa “mas”. Assim, a construção permite que compreendamos que aquilo que é fácil não precisa

de concentração, enquanto o que é difícil, precisaria. Para colocar as duas situações em um mesmo enunciado, é preciso coordená-las com uma oposição.

Pensando novamente nas práticas educacionais, para aprender, muitas vezes julga-se que é preciso haver concentração. Muitos dos casos de fracasso escolar atuais, por exemplo, têm sido atribuídos ao chamado “déficit de atenção”, característico de algumas crianças e adolescentes, o que se torna uma grande preocupação de pais e professores. Para aqueles que são diagnosticados dessa forma por médicos, são, muitas vezes, assinados laudos que atestam a necessidade do aluno de meios especiais para sua aprendizagem, diferentes dos convencionais.

Um trabalho da área de neuropsicologia (Swenson et al, 2010) sobre a atividade eletrodérmica (do inglês “electrodermal activity”), que indica a atividade cerebral, durante algumas atividades, merece atenção para analisarmos a questão da concentração. Analisando as atividades de um aluno durante uma semana, os autores produziram um gráfico, que indica níveis semelhantes e quase nulos de atividade do aluno quando está assistindo a aulas e diante da televisão.

Diante da perspectiva que aqui propomos, para aprender é necessário mais do que um aluno atento às explicações de um professor. É preciso haver a participação e o envolvimento de todos os sujeitos que participam do processo.

A resposta (3) registra essa necessidade de atenção que a escola demanda para a aprendizagem, remetendo ao discurso pedagógico, ao que se espera de um sujeito-aluno. A conjunção “mas” em “É fácil, mas é necessário muita atenção”, coloca esse estado de atenção como uma atividade em oposição ao adjetivo “fácil”: muita atenção, então, não é fácil. Contudo, no texto do aluno, o jogo, além de ser fácil, também exige atenção.

Há aí, mais uma vez, as oposições marcadas pelos comentários, retomando práticas que se estabilizaram nas instituições de ensino e as características do que desenvolveram a partir das propostas do material Conexão Linguagem. O que observamos, assim como nas análises do CAF, é a afirmação de diferenças em relação às práticas educacionais estabilizadas, apontando que os filmes, clipes e propagandas constituem-se

em tecnologias na prática educacional instaurada no programa. A oposição enunciada no comentário 3 aponta para a polissemia na prática educacional, não para uma paráfrase de outras práticas às quais a aluna teve acesso.

Em (2) e (3), os alunos qualificam os jogos como fáceis, ao contrário de (1) que afirmava haver dificuldades pelo desconhecimento dos provérbios analisados. Nesse aspecto, é interessante retomar que os jogos propuseram análises semelhantes àquelas feitas no programa de rádio e nas atividades pós-exibição, mas com materialidades diferentes. Esses dois últimos enunciados indicam-nos também um parâmetro de avaliação desse material, já que, sozinhos, esses alunos foram capazes de desenvolver as atividades propostas, ou seja, o programa de rádio e as atividades pós-exibição promoveram um deslocamento que possibilitou-lhes realizar as análises solicitadas pelos jogos.

Vamos analisar uma última resposta apresentada pelos alunos.

(4) Minhas maiores dificuldades foram não conhecer alguns provérbios e assim errar e perder o jogo :’(

Nela, a aluna enuncia também as dificuldades encontradas, assim como em (1), indicando que o deslocamento produzido pelo material que analisamos em (2) e (3) não é estável para todos os alunos, ao menos para a realização dos jogos. Por outro lado, também nesse caso, a dificuldade é relacionada ao desconhecimento dos provérbios, mas não à prática analítica em si.

Chama-nos a atenção o trecho “ :’( ” que compõe o fim da resposta (4). Essa combinação de sinais de pontuação (dois-pontos, apóstrofe e parênteses) remete à feição de tristeza e é definido como uma das formas de “emoticons”. De acordo com Komesu (2001, p. 120), os emoticons “são construídos a partir de sinais de pontuação e são utilizados em escrita para a expressão de sentimentos humanos” e podem ser comuns a diferentes línguas. A partir das análises feitas em sua pesquisa, a autora afirma que os emoticons são muito comuns em páginas da Internet, chats e e-mails e seu uso “parece marcar nos enunciados

digitais o propósito de estabelecer uma empatia com o leitor” (ibidem, p. 93), mesmo quando remete à tristeza, como é o caso analisado.

A busca pela empatia remete-nos novamente ao discurso lúdico, que permeia a interpretação dos jogos. Ao afirmar que erra e perde o jogo, o aluno enuncia o emoticon de tristeza. Ele poderia, por exemplo, ter escrito o advérbio “infelizmente”, que seria mais próprio do contexto formal ao qual a escrita remete. Mas, ao usar o sinal, ele, por um lado, estabelece um interdiscurso com a linguagem própria ao meio digital, marcando a difusão que há entre ele e o impresso; por outro lado, essa marca usa de uma linguagem que remete a um contexto de informalidade, buscando empatia com o leitor, marcando o discurso lúdico.



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é preciso para ler e escrever hoje? Um editor de texto para compor uma reportagem, um tablet para armazenar e acessar o material didático, saber acessar um buscador para encontrar as informações de uma pesquisa, um e-mail para registrar comunicados de uma empresa, uma impressora para produzir o material de uma campanha publicitária. Essas imagens ainda não são corriqueiras, mas começam a fazer parte do nosso imaginário sobre a leitura e a escrita, convivendo – não substituindo, nem apagando – as imagens que descrevemos logo no início deste texto.

Meios impressos e meios digitais se entrecruzam a todo instante na sociedade, inclusive na escola. As salas de aula são permeadas hoje pelos meios impressos, mas também pelos meios digitais, que trouxeram outros sentidos para as práticas educacionais que analisamos.

Nas análises dos comentários do Ciência & Arte nas Férias, observamos que os alunos, quando se sentem envolvidos com a aula, qualificam-na por meio de termos próprios do discurso lúdico, como “legal”, “divertida” e “adorei”.

Esses termos têm relação com o que podemos sintetizar em três itens:

- O material selecionado para análise na aula – os filmes –, que já lhes é conhecido e cujo interesse foi construído além dos espaços escolares;

- A prática educacional da oficina, qualificada muitas vezes como “dinâmica”, com atividades curtas e que promovem momentos de interação entre os alunos, debates em grupos e situações em que eles possam assumir a posição-sujeito autor da sala de aula;

- O espaço da sala de aula, principalmente em relação à disposição das carteiras. Quando a disposição foi feita de forma a promover o debate entre os alunos, os comentários de aprovação à oficina foram mais recorrentes do que no ano de 2010, quando o formato do auditório, com carteiras fixas, impediu a formação espacial dos grupos. Assim, a disposição dos alunos de forma que seu posicionamento propicie a discussão entre

os pares e não só a boa visão da lousa ou do local em que se encontra o professor é constitutiva do processo educativo.

Nas atividades realizadas com o material do Projeto Conexão Linguagem, observamos que todos os alunos sabiam como usar os meios digitais, porém não tinham acesso a muitos dos meios necessários para que pudessem responder às questões apresentadas. Por isso, antes da intervenção da professora, eles consultaram sites dos quais já têm maior domínio, como o Google e o Wikipédia, mas não souberam fazer uso deles de forma a responder as questões.

No caso da atividade sobre a palavra “bárbaro”, observamos que os participantes conheciam os dicionários, mas não os utilizavam na versão digital. Quando precisaram entender a palavra, repetiram práticas já estabilizadas nas aulas convencionais: recorreram à professora para solucionar a dúvida. Isso indica que a imagem do professor enquanto detentor do saber não foi deslocada pelo material e a prática, até esse primeiro momento, foi uma paráfrase de outras já vivenciadas pelos alunos. Mas, diante da possibilidade de acesso à internet permitida pelo meio digital, pude, enquanto professora, indicar como os alunos poderiam realizar a pesquisa na internet, fazendo com que essa prática educacional passe a constituir-se, por meio do computador, como uma tecnologia.

Contudo, ainda depois de terem feito as pesquisas na internet, houve dificuldade para compreender o texto que foi ali exposto, mesmo quando auxiliados pela professora. Diante dessa dificuldade, muitas respostas foram apresentadas pela repetição mnemônica dos textos consultados na Internet, não apresentando o deslocamento que se esperava.

As respostas em que os alunos mostram que não fizeram a leitura do texto introdutório das atividades indicam que a prática pedagógica deve prever uma discussão sobre esses conceitos teóricos importantes para a realização do exercício proposto. Para o professor que utilizar o material, isso provavelmente demandará um estudo prévio também do guia do professor, que traz explicações mais detalhadas sobre o subsídio teórico do material, diferente daquele que se encontra nos materiais didáticos tradicionais.

De outro modo, podemos também considerar o próprio formato em que os textos são apresentados aos alunos, de forma linear, não condizente ao que estudamos do que é próprio dos hipertextos. É possível que, se o texto apresentado fosse elaborado no formato de um hipertexto, os alunos recorreriam à sua leitura para realizar as atividades. Em pesquisas futuras, essa é uma hipótese que poderá ser averiguada.

Por outro lado, na última atividade de vídeo analisada, observamos que houve o deslocamento produzido pelo vídeo. Uma das alunas pôde realizar a atividade proposta retomando a interpretação feita do terceiro episódio. O vídeo, então, promoveu o deslocamento nas relações daquela prática pedagógica.

O mesmo não foi observado nas atividades a partir dos programas de rádio. Nelas, houve deslocamento produzido nas posições-sujeito pelas atividades pós-exibição propostas e pelo acesso à Internet, possibilitando que os alunos tivessem acesso a outros textos que não participam de sua formação. Assim, a Internet possibilitou que materiais disponíveis em outros espaços fora da sala de aula pudessem ser trabalhados na escola, o que nem sempre é possível, ou é mais restrito em práticas com os meios digitais. Mas não há indícios em nossas análises de que esse deslocamento tenha sido produzido pelo programa de áudio.

Entre as atividades do programa de áudio, realizadas no início das aulas do Novos Talentos, e as atividades de vídeo, feitas depois, observou-se uma mudança dos alunos diante do material. A prática de acesso à Internet foi sendo estabilizada. Também a leitura do Manual do Aluno foi feita por completo mais vezes do que inicialmente.

Dessa forma, apesar do computador ser parte da vida de todos os integrantes do grupo de alunos do Novos Talentos e de muitos deles terem acesso frequente aos meios digitais, realizar uma atividade escolar em meios digitais ainda não é uma prática estabilizada e apresenta diferentes dificuldades. Entre as principais atividades está a leitura proposta pelo texto, ou seja, estabelecer a unidade textual. No caso das primeiras atividades realizadas tanto nos programas de rádio, quanto nos de vídeo, muitos alunos deixaram de realizar a leitura da introdução do Manual e não recorreram a ela quando tiveram dúvidas na interpretação da questão. Isso indica que, na posição-sujeito-leitores, eles encontram-se

em um lugar de entremeio, entre práticas de leitura próprias do meio digital e práticas próprias do meio impresso.

O computador ainda tem aspecto mais lúdico para essa faixa etária, apesar de já haver diferentes usos dele para cursos a distância, reuniões de trabalho, conferências acadêmicas, entre outras práticas a que eles não têm acesso.

Por outro lado, a TV é vista como um meio de múltiplas possibilidades, inclusive de aprendizagem. Os alunos estão mais habituados a assistirem a programas educativos pela TV do que pela Internet. Com isso, o processo de ensino estabelece-se com menos dificuldade pela televisão do que pelos meios digitais. Os alunos afirmam aprender mais e melhor com os vídeos, o que não é observado com a mesma intensidade em relação à linguagem digital.

Portanto, a preparação das aulas de um professor de Língua Portuguesa precisa prever muito mais do que a explicação do conteúdo a ser ensinado. Isso porque o processo educativo não é constituído tão somente pelos sujeitos que dele participam – professores e alunos –, nem pelos seus objetos de estudo e os materiais didáticos que os apresentam. O espaço da sala de aula e a disposição dos elementos que a compõem estabelecem relações interdiscursivas, construindo possibilidades de determinados dizeres. Quando relacionada a situações mais formais, no caso do auditório, mesmo que a prática e as propostas fossem as mesmas de outros anos, a interação entre os alunos não foi a mesma, o que não os fez afirmar com tanta veemência seu aprendizado.

Mas, quando o espaço estabelecia relações com as rodas de conversas, com espaços de lazer, os alunos debateram melhor as propostas e suas respostas marcam mais a aprendizagem decorrente da oficina.

Os meios digitais foram vistos pelas turmas do Ciência & Arte nas Férias e do Novos Talentos como “legais” e “divertidos”, diferentes dos meios usados pela escola tradicional, mas que também promoviam a aprendizagem. Muitos deles, inclusive, afirmam que a maior facilidade da aprendizagem nas oficinas e aulas ministradas com esses materiais é decorrente da mudança dos meios, sem a relação com o impresso.

A promoção do uso da Internet e da interação entre os alunos coincide com os comentários sobre a aprendizagem, além da maior ocorrência de afirmações relacionadas aos conceitos que se pretendia serem aprendidos pelos alunos. Isso nos leva a compreender que a relação com o discurso lúdico promove o processo educativo, ao contrário do que observamos nas imagens construídas sobre as características e objetivos da educação em acepções mais tradicionais. Os meios digitais têm relação com esse discurso lúdico e implementam o processo educativo.

Por fim, de uma forma geral, os materiais analisados apontam deslocamentos nas práticas educacionais convencionais. Assim, observamos que o uso dos filmes no lugar de textos impressos promoveu discussões diferentes daquelas que seriam realizadas com o texto em meio impresso. Os filmes possibilitaram a análise de cores, de sons, de movimentos, promovendo práticas educacionais diferentes daquelas realizadas em meios impressos. Isso indica que o cinema constitui-se como tecnologia na prática educacional analisada, deslocando as posições-sujeito professor e aluno e colocando em cena outros sentidos para a sala de aula.

Também observamos que em nossas aulas o computador não foi constituído como um objeto – presente, mas não envolvido na prática educacional –, nem como instrumento – reproduzindo práticas já estabilizadas com livros e cadernos. Ele instaurou novas práticas educacionais. Ao final das atividades desenvolvidas com o material Conexão Linguagem, observamos que os alunos buscavam com mais frequência informações na Internet e realizavam relações mais abrangentes entre os textos lidos. Ainda que precisassem constantemente recorrer à professora para solucionar dúvidas, estas não se referiam ao processo de pesquisa proposto pela atividade, mas a termos teóricos, conceituais.

As análises indicam-nos que o material didático não é o suficiente para promover o deslocamento esperado como efeito. A prática educacional e o espaço em que as aulas ocorrem são aspectos que se mostraram importantes para que o deslocamento das posições-sujeito seja produzido, bem como para que as ferramentas presentes sejam constituídas como tecnologia.

No momento em que produzi maior mediação entre o material didático e os alunos, as práticas educacionais produziram o deslocamento esperado. Por outro lado, quando deixei que os alunos tentassem realizar as atividades sem a mediação, eles reproduziram práticas já estabilizadas e recorreram novamente a mim para obter as respostas necessárias, repetindo a imagem do professor como fonte do conhecimento, estabilizada na nossa sociedade.

Isso indica que é preciso pensar em práticas educacionais que constituam os meios digitais em tecnologia e que, para isso, aquele que ocupa a posição-sujeito professor deve, por um lado, deslocar-se do papel de detentor do saber, e, por outro, continuar a mediar o acesso dos alunos ao conhecimento.

Diante das práticas educacionais com os meios digitais, o professor não ocupa o lugar do conhecimento, mas daquele que media o acesso ao conhecimento, indicando caminhos de pesquisa, colocando textos em confronto, promovendo o debate entre textos, entre alunos e entre alunos e textos.

Além disso, outras reflexões podem ser indicadas a partir de nosso trabalho, tais como:

- investigar quais as implicações das práticas educacionais decorrentes das tecnologias digitais para a consolidação dos currículos dos cursos de formação de professores;
- analisar quais são as implicações das práticas educacionais decorrentes das tecnologias digitais para a estrutura das escolas no que concerne à organização do espaço escolar;
- analisar as implicações dessas mesmas práticas para a consolidação dos PCNs;
- investigar se o deslocamento que observamos na posição-sujeito aluno repete-se em outras práticas educacionais.

Constituindo-se como tecnologia, os meios digitais deslocam as relações em

sala de aula. Há uma mudança na própria concepção do que vem a ser uma sala de aula, do que é ser professor ou aluno. Ensinar, então, é transmitir conhecimento, mas promover condições para que ele aconteça. Aprender não é sinônimo de apreender, mas de busca, guiada, orientada, a ser finalizada. A sala de aula não é um espaço com carteiras a serem preenchidas por alunos com seus cadernos e livros, lousa à espera das definições trazidas pelos professores. A sala de aula passa ser o espaço de interlocução entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e textos, alunos e texto, textos e textos. As tecnologias digitais deslocam alunos e professores para outros espaços, outros sentidos, diferentes daqueles que seriam acessíveis pelos meios impressos.

Caracteriza-se, assim, um momento de tensão. Tensão entre meios impressos e digitais, entre a lousa e o projetor multimídia, entre o livro e o tablet, entre o caderno e o computador. Como todo período de tensão, este também promove dúvidas, inseguranças, incertezas, porque não há estabilidade – ainda. A estabilização do meio digital nas práticas educacionais é iminente, assim como já ocorreu em tantos outros setores da sociedade. Esperemos, então, por espaços educacionais que busquem cada vez menos o mesmo – significado, processo, registro, cálculo – e cada vez mais também o outro – sentido, meio, gesto, texto, o outro que há de vir.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Vieiros de Castro. 2. Ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1968/1985.

Apenas 4% das escolas públicas têm computador em classe, diz pesquisa. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/08/apenas-4-das-escolas-publicas-tem-computador-em-classe-diz-pesquisa.html>>. Acessado em 23 mai. 2012.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Objetos de aprendizagem para ensino de leitura: uma proposta de trabalho com língua portuguesa. 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação à Distância. Fortaleza, 05/2009. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1752009203121.pdf>>. Acessado em 25 jan. 2013.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva; RIBEIRO, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Suellen Fernandes dos (2012). Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. In: **Bakhtiniana**. São Paulo, 7 (1): 4-23, Jan./Jun. 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 19, p. 25-42, jul./dez, 1990.

BARBOSA, Alexandre F. (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.

BOLOGNINI, C. Z. (org.) **Discurso e ensino: a leitura no cinema**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: Quem é o rei no "Rei Leão"? In: C. Z. Bolognini, **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b.

\_\_\_\_\_. Relações de contato: a questão da cultura. In: **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Jul./Dez. 1998. pp. 7-14.

\_\_\_\_\_. Relações de contato: a questão da cultura. In: **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Jul./Dez. 1998. pp. 7-14.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Livro Didático. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acessado em 10 jul. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei Darcy Ribeiro - lei nº9394, Diário Oficial da União de 23/12/1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acessado em 27 nov. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação – MEC. Disponível em <[http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores\\_rel.html](http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html)>. Acessado em 10 jul. 2012.

BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. [tese de doutorado] Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

CAF2011\_site. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/ciencianasferias/2011/index.html>>. Acessado em 11 abr. 2011.

CAMPOS, Thiago Manchini de. **Brasil, um país de todos: língua, liberdade e cidadania** (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais). [dissertação de mestrado] Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 2009.

CATELLI, Rosana Elisa. **Dos “Naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos de 1920 e 1930**. [tese de doutorado] Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP: [s.n.], 2007.

O CONDE de Monte Cristo (The Count of Monte Cristo). Direção: Kevin Reynolds. Produção: Roger Birnbaum e Barber. Roteiro: Jay Wolpert, baseado em livro de Alexandre Dumas. Buena Vista Home Entertainment; Touchstone Pictures e Spyglass Entertainment, Inglaterra/EUA, 2002. 131 min. aprox. – Cor.

CONTI, Davi Faria de. O nascimento de uma instituição: a contribuição de *O nascimento de uma nação* na formação de hábitos de produção e consumo do mercado americano. In: C. Z. Bolognini (org.), **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CONTI, Davi Faria de; MENSATO, Joice. Dos armazéns aos auditórios: o papel da literatura na consolidação do cinema. In: C. Z. Bolognini (org.), **Discurso e ensino: a leitura no cinema**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CONTI, D.; FURLAN, C; MEGID, C.; MENSATO, J. **O digital na escola**: objeto, instrumento e tecnologia. Campinas: Mercado de Letras, no prelo.

COSTA, Sérgio Roberto. Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. In: Freitas, Maria Teresa de Assunção (org.). In: **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORACINI, M. J. Apresentação. In: CORACINI, Maria José (org). **Identidade e Discurso**. Campinas, Editora da Unicamp; Chapecó, Argos Editora Universitária, 2001.

Cultura é currículo – O cinema vai à escola. Disponível em <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3>>. Acessado em 25 jan. 2013.

DICIONÁRIO Online – Dicionário Michaelis – Uol. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acessado em 8 de dezembro de 2012.

Endici – Enciclopédia Discursiva da Cidade. Disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/endici/>>. Acessada em 8 de jan. 2013.

EM BUSCA da terra do nunca (Finding Neverland). Direção: Marc Forster. Produção: Nellie Bellflower, Richard N. Gladstein. Distribuição: Miramax. EUA, 2003. 101 min.

FEDATTO, C. P., & MACHADO, C. de P. O muro, o pátio e o coral ou os sentido no/do professor. In: C. Z. Bolognini, **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. brasileira de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/2009.

FREIRE, Fernanda M. P. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. **Leitura e escritura de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Em: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 8, pp. 129-134, 1983.

GOMES, Luiz Fernando. Revista Pontocom, 2011. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/tics-na-educacao-qual-e-o-sentido>>. Acessado em 23 mai. 2012.

GRIGOLETTO, M. Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. In: **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Jan./Jun. 1997. pp. 85-96.

UM GRITO de liberdade (Cry Freedom). Diretor: Richard Attenborough. Produção: Richard Attenborough. Roteiro: John Briley. Fotografia: Ronnie Taylor. Trilha Sonora: George Fenton, Jonas Gwangwa. Universal, Inglaterra/EUA, 1987. 155 min.

GUIMARÃES, A. M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. Em: COSCARELLI, C. V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (s.d.). Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em 5 de maio de 2010.

KOCH, I. V. **A coerência textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. Hipertexto e construção do sentido. In: **Alfa**. São Paulo, 51 (1): 22-38, 2007

\_\_\_\_\_. Texto e hipertexto. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003b.

LAGAZZI, S. O recorte significativo na memória. Apresentação no *III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/3SEAD/Simposios/SuzyLagazzi.pdf>>. Acessado em 11 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **RUA** [online]. 2010, nº 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>>. Acessado em 11 jan. 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

MEGID, C. M. & CAPELLANI, Ana Paula L. Mas... *o que* não é possível? – Efeitos das posições dos sujeitos em *A vida é bela*. In: C. Z. Bolognini, **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MEGID, C. M.; CONTI, D. F. de. As instituições família e escola: efeitos do cruzamento de diferentes posições discursivas no discurso pedagógico. IN: **Língua, literatura e ensino. Seminário de Pesquisa da Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, Unicamp, Publicações IEL, 2006.

MEGID, Cristiane Maria. **Eleições Presidenciais e Copa do Mundo: os processos de identificação nacional no discurso jornalístico brasileiro**. [dissertação de mestrado] Universidade Estadual de Campinas, 2008.

NASCIMENTO de uma nação (Birth of a Nation). Diretor: D. W. Griffith. Produção: D. W. Griffith. Roteiro: Thomas F. Dixon Jr., D. W. Griffith, Frank E. Woods. Fotografia: G. W. Bitzer. Trilha Sonora: Joseph Carl Breil, D. W. Griffith. EUA, 1915. 190 min - Preto e Branco.

NETTO, S. P. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In: **Rua**. Campinas, 1: 35-47, 1995.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. In: **Revista Rua**. Número 16, Volume 2. Campinas, novembro 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, 2000.

PÊCHEUX, M. (1969) Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: HAK, T. e GADET, F. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso, uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.

Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/gerapdf.php?id01=230>>. Acessado em 23 mai. 2012.

Projeto UCA-CAp/UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/projetouca/espacovirtual/projeto>>. Acessado em 25 jan. 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura dos jornais. [tese de doutorado] Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2008.

O REI Leão (The Lion King). Diretor: Roger Allers, Robert Minkoff. Produção: Don Hahn. Roteiro: Irene Mecchi, Jonathan Roberts, Linda Woolverton, Brenda Chapman. Trilha Sonora: Elton John, Hans Zimmer. Walt Disney Pictures, EUA, 1994. 89 min.

RIGOLIN, Daniele Cristina. **Saliências visual e subjetiva como elementos norteadores na leitura de hipertextos jornalísticos**. [dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.), *et al.* **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Características do comportamento leitor de estudantes de 8ª série de escolas públicas**. Pesquisa Coletiva. Disponível em: <<http://www.leituracritica.com.br/pesquisa10/psando/img/resultadospreliminares.pdf>>. Acessado em 10 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Unidades de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SILVA, R. V.; SILVA, A. V. **Educação, Aprendizagem e Tecnologias – Um Paradigma para Professores do Século XXI**. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda, 2005.

SWENSON, N.C.; Picard, R.W.; POH, Ming-Zher. A Wearable Sensor for Unobtrusive, Long-Term Assessment of Electrodermal Activity. **Biomedical Engineering, IEEE Transactions On** 57.5 (2010) : 1243-1252.

Todo mundo compra e vende. (30 de março de 2010). Acesso em 8 de abril de 2011, disponível em IBOPE: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Notícias&docid=B340E4442B88BED9832576F600520A3C>

UCA – Um computador por aluno. Disponível em: < <http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acessado em 25 jan. 2013.

VALENTE, J. A. (org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Nied, 2002.

VIAGEM à lua (Voyage dans la lune, Le). Direção: Georges Méliès. Roteiro: Jules Verne (romance), Georges Méliès (não creditado), H.G. Wells (romance (não creditado)). França, 1902. 8 min.

A VIDA é bela (La vita è Bela). Diretor: Roberto Benigni. Produção: Gianluigi Braschi, Elda Ferri, John M. Davis. Roteiro: Roberto Benigni, Vincenzo Cerami. Fotografia: Tonino Delli

Colli. Trilha Sonora: Nicola Piovani. Itália, 1997. 118 min.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina\\_principal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal)>. Acessado em 8 de dezembro de 2012.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. [tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2002.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico:** a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.