



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
PROFLETRAS



SOLANGE APARECIDA BOREGGIO

***PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: A
CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA EM TEXTUALIZAÇÕES VERBO-VISUAIS SOBRE
GENTILEZA***

MARINGÁ - PR

2021

SOLANGE APARECIDA BOREGGIO

***PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: A
CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA EM TEXTUALIZAÇÕES VERBO-VISUAIS SOBRE
GENTILEZA***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

MARINGÁ - PR

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

D536p

Boreggio, Solange Aparecida

Práticas de leitura e escrita em uma perspectiva discursiva: a constituição da autoria em textualizações verbo-visuais sobre gentileza / Solange Aparecida Boreggio - Maringá, PR, 2021.

112 f. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2021.

1-. Análise do Discurso. 2. Oficinas de leitura e escrita. 3. Materialidades audiovisuais. 4. Draw my life. I. Di Raimo, Luciana Cristina Ferreira Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 401.4

SOLANGE APARECIDA BOREGGIO

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: A
CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA EM TEXTUALIZAÇÕES VERBO-VISUAIS SOBRE
GENTILEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO JULGADORA



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM



Membro do programa: Prof.^a Dr.^a Eliana Alves Greco
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM



Membro convidado: Prof.^a Dr.^a Roselene de Fátima Coito
Universidade Estadual de Maringá – PLE/UEM

Maringá, 29 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

A Deus que inspira os meus sonhos, lutas e conquistas segundo o seu propósito em minha vida.

Ao meu esposo Ailton, meu companheiro e motivador, que sempre me amparou nos momentos de desânimo e com palavras sábias e às vezes duras, tornou meus estudos ainda mais significativos.

Aos meus filhos, Luna e Enzo, que se mostram muito compreensivos e souberam tolerar e compreender minha ausência e crises de mau humor em determinados momentos desta pesquisa.

Aos meus pais, Silvestre e Brandina, por serem os alicerces valiosos de minha formação pessoal, por sempre estarem por perto, me dando apoio e cuidando de mim e da minha família.

Às minhas irmãs, Sandra, Silvana e Suelem, que através do amor e carinho demonstrado por mim, conseguiram suavizar a grande pressão de se fazer mestrado trabalhando 40 horas na escola.

Um agradecimento especial à minha grande amiga, Gisele Pinha, que foi sempre uma incentivadora e me auxiliou no processo de construção deste trabalho. Passou horas e horas ao meu lado lendo e relendo a minha dissertação, fez contribuições essenciais e durante o processo se apaixonou pela Análise de Discurso tanto quanto eu.

À minha orientadora Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, que com muita paciência e compreensão apresentou-me à Análise de Discurso, proporcionando-me um crescimento acadêmico e profissional. Além disso, acreditou na minha capacidade, muito mais do que eu mesma, fazendo com que eu passasse a admirá-la cada vez mais, não só pelo profissionalismo, mas pela pessoa gentil que é, um ser humano raro.

Às professoras Dr.^a Roselene de Fátima Coito e Dr.^a Eliana Alves Greco pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, e especialmente por aceitarem o convite para fazerem parte da banca examinadora desta dissertação.

Às amigas que conheci durante o PROFLETRAS, em especial, Greice e Gisele que compartilharam comigo das mesmas expectativas e dos mesmos desafios, que foram por muitas vezes, meu apoio, meu muro das lamentações, meu motivo para ir as aulas. Foram na verdade, um presente encontrado nesta caminhada.

Às amigas queridas: Tatiane, Franciele, Edna e Sueli, que não me abandonaram durante estes dois anos, mesmo tendo de ouvir por diversas vezes, sobre a minha pesquisa, sobre o quanto eu estava sobrecarregada ou sobre o quanto é difícil e ao mesmo maravilhoso o mestrado

A todos os professores que integraram o corpo docente, da sexta turma do PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá, com os quais tive o privilégio estudar.

Ao Programa do Mestrado Profissional – PROFLETRAS e à coordenação do programa, por oportunizar todo conhecimento e todo aprendizado nesses dois anos de estudo.

Assim é a Análise do Discurso para mim: ela transforma-me, sacode-me de cima a baixo feito rolo compressor. Não há como sair ileso de uma imersão sincera na Análise do Discurso, ela é forte e bonita demais (PFEIFFER, 1995, p. 1).

BOREGGIO, Solange Aparecida. *Práticas de leitura e escrita em uma perspectiva discursiva: a constituição da autoria em textualizações verbo-visuais sobre gentileza*. 2021.112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Universidade Estadual de Maringá, 2021

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de práticas de leitura e escrita discursiva que busquem a efetivação de autoria pelo sujeito-aluno. A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, é lugar propício para que a autoria do aluno possa se produzir. No entanto, se fazem necessárias mudanças no trabalho com a leitura e produção de textos praticadas na sala de aula, de modo que seja necessário fornecer condições de o aluno se apropriar da língua em funcionamento, reconhecendo-se como autor, assumindo essa função enquanto produtor de linguagem, a qual pode ser praticada utilizando-se de outros tipos, que não apenas a verbal. Por meio de atividades diversificadas de leitura e escrita, a partir de diferentes materialidades, dentro da perspectiva da Análise de Discurso (AD), objetivamos mobilizar a subjetividade dos alunos em práticas que imbricam a linguagem verbal, visual, musical e digital por meio de propostas de oficinas com enfoque na temática da gentileza, visto que vivemos, um momento de extremo individualismo que, muitas vezes, prejudica a convivência social, tão importante para o desenvolvimento da cidadania de crianças e adolescentes. Dessa forma, pensamos em leituras que não fiquem apenas na superficialidade do texto, mas que se liguem ao contexto sócio-histórico do aluno e, portanto, sejam mais profundas e críticas. Elaborar e discutir propostas de leitura/escrita, nas quais trabalhamos com materialidades diversas nos exigiu problematizar em que medida o ensino de línguas pode estabelecer relações com as contribuições epistemológicas da AD, o que culmina em tomar a sala de aula como um “espaço de movimentos de sentidos”. Como produto final das oficinas, é proposta a produção de um vídeo *Draw my life*, uma vez que este se trata de um gênero multimodal integrado ao contexto do aluno atual, o qual se encontra em constante contato com ferramentas tecnológicas e digitais. A AD, como plano de fundo para as atividades propostas, nos possibilita refletir sobre como a leitura pode ser repensada e redimensionada, compreendendo a escola, a sala de aula, a linguagem e os sujeitos não como lugares fixos e homogêneos, mas sim abertos a deslocamentos e ao movimento dos sentidos. A partir das práticas descritas tanto nas oficinas de leitura quanto na produção do *Draw my life*, o grande desafio é de incentivar os alunos a não reproduzir os discursos dos professores e os presentes na sociedade, mas sim assumir a autoria do seu dizer; mesmo que imaginariamente, fazendo com que esse dizer seja seu, responsabilizando-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Oficinas de leitura e escrita. Materialidades audiovisuais. *Draw my life*.

BOREGGIO, Solange Aparecida. *Reading and writing practices in a discursive perspective: the constitution of authorship in verbal-visual textualizations about kindness*. 2021.112f. Dissertation (Professional Masters in Languages - Profletras) – State University of Maringá, 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to show a proposal about discursive practices of reading and writing targeting the authorship effectuation by the student. The school, as the space of knowledge building, is a good place to allow the construction of this authorship by the students. However, some changes in the reading and production of texts in classrooms are required in order to give conditions for the student to take ownership of the language in use, allowing him to recognize himself as the author of his discourse, taking the function as the language producer, which, by its turn, can be practiced by many ways besides the verbal one. By a variety of reading and writing activities in different materialities into Discourse Analysis (DA) context, we aim to mobilize the subjectivity of students in practices that imbricate both verbal, visual, musical, and digital language throughout workshops about kindness, once we have lived in a moment of extreme individualism, which often harms the social living, that is very important for the citizenship development of children and teenagers. In this way, we thought in readings that go through the superficiality of the text, but that link to the social and historic context of the student and, thus, become deeper and more criticism. Elaborate and discuss reading and writing proposals in which we can work with different materialities demanded us problematize how the language teaching can establish relations with the epistemological contributions of DA, that ended up turning the classroom in a “space of meaning moving”. As a final workshops product, we proposed the production of a Draw my life video, once it represents a multimodal genre linked to the context of current student, which is found in a constant contact with technological and digital tools. The DA, as the background for the proposed activities, allows us to think about how the reading can be rethought and resized, understanding the school, the classroom, the language and the subjects not as fixed and homogenous places but opened to displacements and moving of meanings. From the described practices both in the reading workshops and in the production of the Draw my life video, the major challenge is to encourage the students to not reproduce the discourses of teachers and society but to take the authorship of their speaking even that imaginarily, turning this speak like yours and assuming the responsibility by what was said and what was silenced.

Keywords: Discourse Analysis. Reading and writing workshops. Audiovisual materialities. Draw my life.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 1 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO | 14 |
| 1.1 LEITURA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA | 14 |
| 1.2 ESCRITA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA | 17 |
| 2 ANÁLISE DE DISCURSO COMO MÉTODO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA | 20 |
| 2.1 CATEGORIA DISCURSIVA 1: EM MEIO ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE LEITURA | 22 |
| 2.2 CATEGORIA DISCURSIVA 2: HISTÓRIAS DE LEITURA DOS SUJEITOS | 23 |
| 2.3 CATEGORIA DISCURSIVA 3: PARÁFRASE E POLISSEMIA | 24 |
| 2.4 CATEGORIA DISCURSIVA 4: AUTORIA | 25 |
| 3 DELINEANDO O ROTEIRO DA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA | 26 |
| 3.1 OFICINA 1: DE ENCONTROS DE LEITURAS | 27 |
| 3.1.1 Primeiro momento: <u>Leitura de textos imagéticos sobre o tema</u> | 27 |
| 3.1.2 Segundo momento: <u>Construção do calendário de práticas de gentileza</u> | 42 |
| 3.1.3 Terceiro momento: <u>Proposta para a Construção de um arquivo de leituras</u> | 47 |
| 3.2 OFICINA 2: INTERTEXTUALIZANDO A GENTILEZA | 50 |
| 3.2.1 Primeiro momento: <u>Apresentar o poeta Gentileza e o confronto de discursos</u> | 51 |
| 3.2.2 Segundo momento: <u>Leitura e estudo da música: Gentileza (Marisa Monte)</u> | 60 |
| 3.2.3 Terceiro momento: <u>Leitura e estudo da tira da Turma da Mônica e trabalho com um curta-metragem</u> | 71 |
| 3.2.4 Quarto momento: <u>Exibição do curta-metragem de animação – Dia mundial da Gentileza</u> | 78 |
| 4 EFETIVAÇÃO DA AUTORIA: OFICINA DRAW MY LIFE | 91 |
| 4.1 Primeiro momento: <u>Reconhecimento e conhecimento das características do draw my life</u> | 93 |
| 4.2 Segundo momento: <u>Apresentação das ferramentas para a confecção do draw my life</u> | 100 |
| 4.3 Terceiro momento: <u>Proposta para a construção do Draw my life</u> | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |
| REFERÊNCIAS | 108 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, de natureza propositiva, tem como objetivo apresentar uma proposta de práticas de leitura e escrita discursiva que busquem a efetivação de autoria pelo sujeito-aluno a partir de diferentes materialidades verbo-visuais sobre a temática da gentileza.

A princípio, o projeto tinha a intenção de ser uma intervenção em uma turma de nono ano de uma escola pública do Noroeste do Estado do Paraná. Contudo, em virtude das condições de enfrentamento da Covid-19, a Coordenação Nacional do PROFLETRAS emitiu uma resolução na qual flexibilizou os trabalhos finais referentes à turma 6 justamente pela impossibilidade de aplicação das propostas. Vivenciamos ainda na rede estadual de ensino a modalidade remota e, portanto, não teríamos oportunidade de aplicar e implementar as oficinas em sala de aula, como seria possível no contexto de ensino presencial.

Ainda assim, não deixamos de considerar tanto a realidade da sala de aula (falta de interesse do aluno, leituras superficiais e mecânicas, falta de métodos com bases teóricas do professor) quanto a nossa experiência docente para tecer as atividades das oficinas. Afinal, foi esta experiência em sala de aula, na área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, convivendo com a problemática da leitura e escrita, que despertou o interesse em fazer pesquisa em busca de algumas respostas para a seguinte questão: Como um trabalho efetivo com leitura e escrita pode dar condições de autoria aos envolvidos no processo?

Nesta busca, encontramos possibilidades de respostas nos princípios teóricos e metodológicos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, que nos permitiu problematizar as práticas de linguagem relacionadas às aulas de leitura e escrita e suas relações com a autoria

Nesse caso, estamos nos apoiando em autores representativos de reflexões em torno da relação da Análise de discurso e ensino. E podemos citar exemplos de trabalhos que se voltaram para a leitura como prática de produção de sentidos em sala de aula, para o papel da cultura no ensino de línguas, para a escrita como lugar (possível) de assunção da autoria, para uma discussão sobre o funcionamento do discurso pedagógico, para questões relacionadas à identidade dos professores e do aluno na aprendizagem de línguas ou ainda

para uma problematização da relação discurso e leitura (ORLANDI, 1988, 2001; CORACINI, 1995; 2005; SERRANI, 2005; BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009).

Dentre tantas discussões no âmbito educacional, fica evidente a importância da leitura e escrita, uma vez que essas favorecem tanto o desenvolvimento da competência linguística e domínio discursivo do aluno, quanto sua formação enquanto sujeito de linguagem. Por isso, se faz tão necessário desenvolver práticas e propostas que contribuam para formação de leitores ativos, capazes de se posicionar e se perceber no mundo atual e sujeitos que escrevem e não somente repetem sentidos.

Tomando como ponto de partida a prática docente em Língua Portuguesa, destacamos a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre como se dá o processo de leitura e escrita na escola. Além disso, buscamos formas de contribuir para que o aluno ultrapasse o processo de decodificação e se torne um leitor capaz de produzir seu próprio discurso, pois leitura e escrita são fundamentais na formação do sujeito e têm sido um grande desafio aos educadores brasileiros.

Mediante o exposto, nesta dissertação, apresentamos oficinas de leitura e escrita com propostas de atividades dimensionadas para alunos de 9º ano do ensino fundamental. Atividades estas desenvolvidas à luz de conceitos discursivos, com materialidades verbais, visuais e verbo-visuais (fotografias, canção, grafite, calendário, vídeos, tiras) E culmina com uma oficina de produção textual como forma de demonstrar como tais práticas de leitura e escrita podem oportunizar condições para a constituição da autoria do aluno.

A fim de permitir deslocamentos, isto é, a produção de ressignificações nos gestos de leitura e escrita dos alunos, tomamos como base a sugestão/proposta de formulação do gênero *Draw my life* (técnica de animação em forma de desenho, resumindo determinado evento), material, que, a nosso ver, apresenta a 'autoria' sendo construída enquanto efeito de sentido, para em seguida, mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito-autor (GALLO, 2008, p.115).

Isso porque, segundo Rojo (2012), existe uma necessidade de se incluir no currículo escolar a ampla multiplicidade das novas culturas e textos que surgem no mundo globalizado com o subsídio das novas tecnologias, visto que já estão presentes na vida dos alunos, mas ainda não estão presentes na escola. Essas

novas ferramentas de acesso à comunicação, informação e a sua multiplicidade de linguagens caracteriza o mundo contemporâneo, visto que este se relaciona por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos constituídos por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos.

Isso implica a inserção do sujeito na cultura e em sua posição no contexto histórico-social, já que o papel da escola não se restringe apenas em ensinar matemática, português e ciências, mas também ensinar ou transmitir valores. E educar, tendo como base os valores, consiste em criar as condições necessárias para que cada estudante reflita sobre a cultura, se posicione e signifique o contexto sócio-histórico de acordo com sua subjetividade adolescente de maneira que possa conviver bem consigo mesmo e com a sociedade.

Dessa forma, para tornar a proposta mais significativa, optamos por mobilizar o tema *gentileza*, visto que vivemos, em termos de contexto sócio-histórico contemporâneo, um momento de extremo individualismo que, muitas vezes, prejudica a convivência social, tão importante para o desenvolvimento da cidadania das crianças e adolescentes. O tema *gentileza* se enquadra bem nos nossos objetivos, visto que estamos vivendo em um mundo cada vez mais competitivo, tanto no trabalho, no trânsito, nas redes sociais e até mesmo no ambiente escolar.

Por meio de um trabalho de leitura que relacione o texto às suas condições de produção, houve um esforço, na formulação das atividades da proposta, de dar escuta aos sentidos em opacidade sobre a temática abordada. Ademais, por meio de atividades diversificadas de leitura e escrita, a partir de diferentes materiais verbais, visuais, entre outras linguagens, objetivamos mobilizar a subjetividade dos alunos para a efetivação da autoria em práticas que imbricam a linguagem verbal, visual, musical, digital – pois os sujeitos-alunos terão de trabalhar essa diversidade de linguagens no *Draw my life*, atribuindo à *gentileza* sentidos possíveis a partir de sua posição: aluno-adolescente.

Compreendemos que, de um ponto de vista discursivo, é relevante criar condições para a efetivação da autoria (tanto na leitura quanto na escrita) na medida em que:

- (i) os sujeitos-alunos possam ressignificar os sentidos do/no texto acerca do tema *gentileza*, nesse caso, trazendo outras leituras que se acrescentem ao que fora lido, na medida em que o sujeito pode mobilizar outras memórias na relação com o que é ser gentil ou praticar a *gentileza*, abrindo espaços para uma leitura polissêmica;
- (ii) os sujeitos-alunos se apropriem do tema *gentileza* de modo que aquilo que é dito faz sentido a eles, uma vez que os sentidos podem ser outros, a depender das condições de produção: ser gentil, em alguns contextos, pode ser uma conveniência ou atitude egoísta e não uma prática de bondade;
- (iii) os sujeitos-alunos ressignifiquem o tema *gentileza* em meio às condições de produção de suas leituras e façam sua própria interpretação, demonstrando gestos de autoria;

Para elaboração da proposta, primeiramente, vale destacar que mobilizamos a noção-conceito de condições de produção e circulação do texto, fundamental para toda e qualquer análise discursiva. Desse modo, entendemos que um exame das condições de produção, além de servir como uma entrada na formulação dos textos a serem trabalhados nas oficinas, pode também levar os alunos a compreenderem que toda interpretação é regida pelas condições históricas de produção do discurso.

Além das condições de produção, para que o leitor tenha maior compreensão do texto, ganha destaque a formulação prévia de materiais por meio de arquivos de leitura. Desse modo, propor a construção de arquivos de textos com o tema gerador, tendo em vista diferentes materialidades, representa justamente um esforço de oferecer condições para que os sujeitos-alunos percebam a multiplicidade de sentidos que circulam e, até mesmo, os sentidos que podem ser ressignificados, ouvidos e problematizados no espaço escolar.

Um outro conceito que emerge como produtivo no movimento analítico de materiais que foram selecionados para compor a proposta diz respeito à tensão entre a paráfrase (sedimentação de um sentido evidente de gentileza) e a polissemia

(mexida na memória, possibilidade de o sentido ser outro, ser ressignificado), abrindo espaço para possibilidades de novos significados para o tema trabalhado.

Uma vez que a Análise de Discurso de Matriz Francesa não considera a leitura como um produto, mas sim como um processo de produção de sentidos, nossas oficinas foram pensadas justamente para propiciar que o sujeito-leitor assumira um papel protagonista, considerando, para tanto, o interdiscurso do estudante. Nesse caso, ao mobilizar zonas de sentido que afetam o sujeito-estudante, sentidos com os quais se identifica, o professor pode incentivá-lo no processo de aprendizagem da leitura (cf. ASSOLINI, 2011).

Objetivamos que o sujeito-leitor possa avançar para além do sentido mecânico, isto é, ir além da apreensão de um sentido que já está posto no texto. Ainda, esperamos que o aluno seja capaz de compreender de que “os sentidos de um texto mudam tanto de acordo com quem lê, a partir da posição discursiva que ocupa” (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p. 20) quanto do trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção.

Nesse vai e vem entre aulas de leitura/escrita e os subsídios teóricos da Análise de discurso, emergiu a seguinte pergunta mobilizadora da qual partimos para construir as oficinas: em que medida questões epistemológicas da Análise de discurso, uma disciplina que se constrói no entremeio de vários campos, têm consequências para práticas de leitura e escrita nas condições de produção da escola? Como a AD pode fomentar a autoria nas práticas?

Assim sendo, a fim de organizar a apresentação da construção das oficinas, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos: no primeiro, apresentaremos as bases teóricas sobre as quais se assenta a proposta, no segundo, trataremos uma discussão sobre a Análise de discurso como metodologia na relação com o trabalho que é propositivo. No terceiro capítulo, considerando nossa proposta de leitura e escrita de textos sobre gentileza, serão descritas as oficinas de leitura e escrita que foram elaboradas, a partir de diferentes textos tais como fotos, canções, tiras, vídeos. No quarto, serão discutidos aspectos ligados aos conceitos mobilizados para a elaboração das oficinas e as consequências para o ensino da leitura e efetivação da autoria. Enfim, apresentaremos as considerações finais.

1 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

A perspectiva discursiva, perpassada pelo desconstrutivismo, entende a linguagem como um contínuo processo de produção de sentidos ou de efeitos de sentido, pois, de acordo com Arrojo (1992), as palavras sempre carregam outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos esforços para fechar o significado.

Nesse sentido, tomando por base que a Análise de discurso, enquanto dispositivo teórico e analítico, constrói-se no entremeio com os campos que a constituem, compreendemos que os processos de leitura e escrita, em uma concepção discursiva, precisam reconfigurar visões de língua como instrumento de comunicação, código, sujeito livre para dizer o que pretende.

Por isso, nosso percurso de construção desta dissertação partiu da hipótese de que conceitos e procedimentos da Análise de discurso podem produzir um redimensionamento de práticas de leitura e escrita em sala de aula, abrindo para a efetivação da autoria, com base tanto na emergência de outras possibilidades de leitura dos sentidos em um texto quanto em um trabalho com as condições de produção do texto. Assim, é importante entender como leitura e escrita são entendidos na perspectiva discursiva.

1.1 LEITURA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA

A leitura como vem sendo praticada nas escolas está longe de ser instrumento de transformação social, porque faz com que o sujeito-leitor se constitua como aquele que apenas consegue ler o texto na sua superficialidade, isto é, na sua literalidade, onde cabe ao leitor apenas decodificar os sentidos previamente codificados no texto.

O resultado deste processo de “ensino” da leitura, que ao longo dos séculos vem se arrastando nas aulas de Língua Portuguesa por múltiplos fatores, que incluem falta de incentivo de praticamente todas as esferas da sociedade (principalmente familiar, econômico, governamental e midiático), tem sido a formação de leitores que são meros repetidores. Tais ações vêm contrariando o que deveria ser o trabalho com leitura, isto é, possibilitar aos alunos práticas sociais que

envolvam a leitura em situações reais de uso, além de propiciar a estes a descoberta de outros possíveis sentidos de um texto, transformando o ato de ler em uma atividade agradável, criativa, interessante e produtiva.

Segundo Coracini (1995: 13-15), há diferentes posturas teóricas em relação ao ato de ler, ou seja, diferentes concepções de leitura. A autora postula a existência de três concepções principais: i) uma primeira postura teórica que considera que o sentido do texto está nas palavras e ao leitor cabe **decodificar os signos** linguísticos na busca do significado do texto; ii) uma segunda postura que considera que o sentido do texto está na **interação** de leitor-autor, mediados pelo texto, em que o sucesso do leitor consiste na sua capacidade de percorrer as marcas deixadas pelo autor e iii) uma terceira postura que considera o ato de ler um processo **discursivo** em que autor e leitor são tomados como produtores de sentidos possíveis, dadas as formações discursivas de cada um.

A primeira postura teórica reflete uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem que encara a leitura como um processo de decodificação e estabelece uma hipótese bottom-up ou ascendente de leitura. O sentido estaria totalmente dependente do texto e ao leitor cabe apenas "capturar para construir o sentido".

A segunda postura teórica, por sua vez, vê a leitura como interação e estabelece que o bom leitor é aquele que, acionando seus conhecimentos prévios, pode percorrer as marcas e as pistas deixadas pelo autor. Essa postura traz ganhos em relação à primeira concepção, pois dá um papel mais ativo ao leitor. Coracini (1995: 15) considera, no entanto, que essa concepção é um "prolongamento da visão tradicional ascendente", pois apesar das contribuições trazidas pelo leitor, ainda é o texto que autoriza as leituras possíveis, ou seja, há um número limitado de possibilidades de leitura para um texto.

A terceira concepção de leitura encara a leitura como um processo discursivo e tanto autor como leitor são considerados produtores de sentido. A leitura na análise do discurso é determinada pelo momento sócio-histórico, pela formação discursiva do autor e do leitor e a construção de sentidos não é homogênea. O sentido, de acordo com essa concepção, não pode ser controlado e está dependente das condições de produção de cada texto. Um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor em momentos diferentes. O texto ganha novos sentidos a cada nova situação de enunciação (leitura). Desta maneira, não é o

texto que determina o sentido e sim o leitor enquanto sujeito heterogêneo que é. O leitor, nessa visão de sujeito, é o "ponto de partida da produção de sentido" (Coracini, 1995: 18).

Assim sendo, com o intuito de buscar novas formas de trabalhar com leitura em prol da formação de sujeitos-leitores capazes de demonstrar autoria em seus gestos de leitura e escrita, nos identificamos com a leitura na perspectiva discursiva, a qual considera que o ato de ler significa interpretar com base em posições discursivas, ou seja, os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção e não como um gesto psicológico de um indivíduo livre que age segundo suas intenções (HASHIGUTI, 2009, p. 28).

Como afirma Pfeiffer (1995), "ter direito à interpretação, é ser leitor autor, é ter direito à produção de sentidos na linguagem". No entanto, é importante que a construção de sentidos seja feita "a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto" (CORACINI, 2001, p.143). Desse modo, na perspectiva discursiva, "a interpretação é um lugar que permite produzir sentido na leitura e na autoria, não se limitando à repetição dos sentidos preestabelecidos" (SILVA, 2009, p 38).

Nesta perspectiva, Orlandi (2012a, p. 7) afirma que a leitura, em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como "atribuição de sentidos" e que por esse motivo, ao trabalharmos a leitura, é imprescindível que se considerem alguns componentes das suas condições de produção, tais como: "os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), assim como [...] a necessidade de se levar em conta as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura do leitor" (ORLANDI, 2012a, p. 49).

Pelo viés da Análise de Discurso, a finalidade do trabalho com a leitura é possibilitar aos alunos gestos de interpretação que têm lhes sido negados, devido a toda uma conjuntura sócio-histórica na qual estamos inseridos, em que o bom aluno é aquele que reproduz apenas o que o professor e/ou livro didático esperam como correto, não dando espaço para que o aluno se sinta dono do seu dizer.

Vale salientar que, para a AD, os dizeres inscritos na memória discursiva abrem espaço para a interpretação como produção de sentido na leitura e também na autoria (SILVA, 2009). Para Orlandi (2007, p. 64) “a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar sentido’”. Portanto, interpretar é algo que fazemos desde muito cedo, assim que nos tornamos sujeitos interpelados pela ideologia, além de estar relacionado ao silêncio e ao não-dito. Se dizer significa, não dizer significa igualmente.

1.2 ESCRITA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Ao tratarmos da escrita na perspectiva discursiva, também se fazem necessárias práticas que são atravessadas pelo sentido e que envolvam o interlocutor. Entretanto, para que a esta prática possa fluir, é preciso que o aluno tenha o seu próprio arquivo de leitura, visto que a escrita nada mais é do que um gesto de interpretação das leituras que fomos realizando ao longo de nossa vida. De forma simplificada, é possível dizer que a escrita do aluno reflete a sua relação com a leitura e que discursos permeiam essas leituras. Como nos afirma Zoppi-Fontana (2011, p. 8):

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

Considerando as condições de produção da escrita que a escola oferece, o desafio se apresenta justamente em fazer nosso aluno refletir sobre a posição que ocupa como sujeito sócio e historicamente situado e autorizado a ter e dar seu posicionamento frente às questões que lhe serão postas. Isso se dá pelo fato de que a escola, na maioria das vezes, oferece somente situações muito artificializadas de leitura produção escrita, voltadas unicamente para fins avaliativos. Uma prática diferente poderia oferecer ao aluno condições de se apropriar da língua em funcionamento, reconhecendo-se como autor, assumindo essa função “enquanto produtor de linguagem” (ORLANDI, 2012a, p. 103).

De acordo com Pfeiffer (2000), a escola deve oferecer condições para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. E uma das maneiras de produzir

isso é realizar a leitura dos textos dos alunos esperando encontrar pistas de construção de sentidos que não necessariamente correspondam com os modelos de textos convencionais.

A autora ainda afirma que “[...] ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaço de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada” (p. 20). Assim, mediante a leitura da produção textual do aluno, se tivermos como objetivo encontrar apenas os quesitos convencionais que normalmente se espera de um texto (começo/meio/fim, coerência e coesão) e não buscarmos pelas marcas que nos remetam ao processo de construção da autoria do aluno e ainda atribuir sentido ao que foi dito, estaremos incorrendo no mesmo equívoco que é a manutenção da reprodução das condições de produção vigente em nossas escolas, isto é, “a repetição empírica ou formal”.

Em resumo, o que interessa para a AD não é a organização linguística do texto, mas como está organizada a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito com o mundo. Segundo Pfeiffer (1995, p. 128) “a autoria só se dá se os sentidos fazem sentido para o sujeito a ponto de sentir-se controlador e origem destes”.

Lagazzi-Rodrigues (2010) lembra que a produção da autoria pode ser praticada utilizando-se de outros tipos de linguagem que não apenas a verbal, como desenhos, imagens, pinturas, etc. Na contemporaneidade, seria quase impossível realizar um trabalho com adolescentes sem incluir a Internet e recursos digitais, por isso, pensando em nosso produto final, a produção de um *Draw my life* se apresenta como uma boa ferramenta ao desenvolvimento da autoria, uma vez que se trata de um gênero multimodal integrado ao contexto do aluno atual.

Apesar de Sousa e Silva (2017) fazerem uma observação importante, sobre os trabalhos com o *Draw my life*:

Os poucos trabalhos desenvolvidos com a acepção do uso do Draw my life na educação, quase não existem, dos poucos que já foram desenvolvidos e divulgados, não há aparentemente artigos científicos construídos do seu desenrolar histórico, os documentos que tratam sobre o surgimento do Draw my life, concentram-se em aportes não científicos, mas de divulgação em massa, como a Wikipédia, e alguns jornais que já realizaram matérias sobre o assunto. A presença maior, são divulgados na rede youtube, com vídeos editados. (SOUSA; SILVA, 2017, p. 607).

Mesmo assim, acreditamos ser uma produção pertinente, uma vez que, o sujeito-aluno, afetado pelo uso das novas tecnologias, experimenta novas formas de produzir linguagem e ressignificar o seu processo de escrita e, concomitantemente, produzir a autoria, pois, conforme Orlandi (2012a, p. 97), “como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido”. Por outro lado, Gallo (1989, p.114), em seu trabalho sobre autoria afirma que “[...] o que está envolvida é a questão do ‘acreditar-se’ autor, ‘sentir’ que produziu realmente [...]” e não apenas escrevente (PFEIFFER, 2003, p. 104).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que a escola deve acompanhar as novas condições de produção que se apresentam e assim contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc (BRASIL, 2017, p. 79)

Assim, para que a autoria se efetive, a nosso ver, é necessário que a escola proporcione condições para que o aluno no processo de leitura e escrita se sinta encorajado a responder questões de leitura e confeccionem textos que lhe façam sentido, mobilizando sua dimensão subjetiva e produzindo sentido ao mesmo tempo.

Nesse caso, é relevante analisar em que condições sócio-históricas emergem os diversos discursos, visto que, para a AD, dependendo do contexto de produção, determinado tema pode ter significados diferentes.

Afinal, as condições de produção convocam um já-dito, ou seja, dizeres inscritos na memória do dizer - que é social e histórica, não uma memória que está na mente, pois, como afirma Orlandi (1999, p. 33 e 34), “para que as minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”, sendo necessário, para isso, que o que foi dito por alguém, num momento particular, seja esquecido e passe para o anonimato. Em outros termos, “todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 1999, p. 43).

Pensando que a escola não deva ser só um lugar para a transmissão do conhecimento científico, mas também um espaço de construção de sentidos, que contribui para formação humana, cidadã, ética, entre outras, julgamos pertinente trabalharmos os diferentes significados englobados no tema *gentileza*.

2 ANÁLISE DE DISCURSO COMO MÉTODO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA

Dentre diversos campos dos estudos da linguagem, escolhemos trabalhar com a Análise de Discurso. Desse modo, os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a presente dissertação são provenientes da Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1988, 1990; ORLANDI, 2001; LAGAZZI-RODRIGUES, 2010; CORACINI, 1995; 2005).

Com essa base teórico-metodológica oriunda da AD, obtivemos os subsídios necessários para a construção de uma proposta de abordagem de diferentes materiais em atividades de leitura e escrita, sem perder de vista a formação do aluno-leitor no que se refere ao avanço de sua capacidade de compreensão de textos diversos (fotografias, canções, tiras, vídeos).

No que concerne ao contexto educacional no qual a proposta de atividades de leitura e escrita se insere, o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, fornece o aporte teórico necessário e graças à natureza do programa, oferece oportunidades de o professor-pesquisador refletir e produzir novos conhecimentos científicos para reflexão das práticas pedagógicas de Língua Materna em salas de aula do Brasil. O programa oportuniza que o professor da educação básica passe a ser pesquisador da sua própria prática, diminuindo a distância entre a universidade e nossas escolas, com intuito de produzir práticas pedagógicas que entrelacem a teoria e a prática.

Em termos de problematização, uma questão oriunda da nossa prática docente que nos inquietava dizia respeito às práticas de leitura e escrita produzidas na escola. Questionamentos de práticas artificiais, mecânicas e que não mobilizavam a dimensão subjetiva dos discentes foram se articulando à experiência de cursar o Profletras e, desse modo, foi preciso nos perguntar: como fornecer contextos nos quais os alunos possam produzir práticas de leitura e escrita que não se fechassem em um sentido único e literal e que também os permitissem se filiar a sentidos, com a segurança necessária para dizerem algo que lhes fizessem sentido (PFEIFFER, 1995)?

Vale ressaltar que,

Nossa proposta de leitura de textos sobre o tema *gentileza* se dá justamente no movimento do ir e vir entre teoria (princípios teóricos da AD) e a prática de abordagem discursiva dos textos (pensando-se o contexto de sala de aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental).

Neste caso, interessou-nos, de um lado, tomar a leitura como processo discursivo e não como mero exercício de decodificação de um sentido literal, preso ao texto. Assim sendo, as oficinas, em termos metodológicos, estão voltadas para o desenvolvimento do aluno-leitor que possa, em contato com diferentes linguagens, tomar o texto como algo vivo, relacionado com o contexto social e histórico e não apenas como objeto de estudos de língua.

Assim sendo, em uma tentativa de propor práticas de linguagem em sala de aula, em sintonia com Orlandi (1999, p. 63), estamos assumindo o texto como fato da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva, a partir de suas condições de produção.

A partir da filiação à Análise de discurso como campo de discussões e problematizações sobre a linguagem, num primeiro momento, foram construídas/elaboradas propostas de leitura e escrita, com base em categorias analíticas que se revelam produtivas para a realidade escolar: condições de produção, histórias de leitura dos alunos, os processos de paráfrase e polissemia e a noção de autoria.

Nesse momento, elaborar e discutir propostas de leitura/escrita nas quais trabalhamos com materialidades diversas nos exigiu problematizar em que medida o ensino de línguas pode estabelecer relações com as contribuições epistemológicas da Análise de Discurso, o que culminou em tomar a sala de aula como um “espaço de movimentos de sentidos” (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p.7). Além disso, foi preciso nos perguntar: como as especificidades dos materiais escolhidos e/ou selecionados determinaram um percurso de leitura/escrita discursiva e não outro.

Num segundo momento, foi necessário ao mesmo tempo discutir as atividades de leitura e escrita elaboradas, considerando justamente a mobilização de tais conceitos e compreender como a Análise de Discurso pode, efetivamente, redimensionar práticas de linguagem e possibilitar a emergência da autoria.

Em termos de passos metodológicos, apresentaremos aqui as categorias analíticas discursivas a partir dos quais as oficinas foram pensadas e construídas:

2.1 CATEGORIA DISCURSIVA 1: EM MEIO ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE LEITURA

Acreditamos que um primeiro conceito que precisa ser mobilizado em toda e qualquer prática de leitura são as condições de produção e circulação de um texto.

Tendo em vista a produtividade do conceito de condições de produção, não basta somente, em uma aula de leitura e escrita, explicitar as condições imediatas, considerando o espaço de formulação do texto (o aqui e agora da enunciação), isto é, da linearidade do dizer, em que podemos notar se há um efeito fecho, coesão e coerência (quem produziu o texto; quando; sobre o quê escreveu, etc.), mas é relevante sobretudo explorar as condições de produção no seu sentido amplo, ou sócio-histórico (quais as filiações históricas do texto; qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve).

O conceito de condições de produção refere a um conceito chave na formulação de oficinas. Trabalhar a leitura requer justamente um exame cuidadoso do contexto de produção estrito (quem fala, para quem, em que situação), bem como explorar o contexto histórico social em que o discurso se inscreve.

Além disso, sem caráter de receita, nossa tentativa de formulação de uma proposta de leitura é de levar às consequências a leitura discursiva como defende Bolognini; Pfeiffer; Lagazzi (2009) em um movimento no qual o sujeito-professor possa:

oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as *condições de produção* dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que os outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p.43-44).

As condições de produção tornam a aula mais interessante, pois se mostra relevante questionar por que foi possível dizer isso, no contexto atual, e não outra coisa sobre a gentileza. Ou mesmo vale nos perguntarmos que sentidos diferentes a

gentileza produz a partir do discurso religioso ou do discurso sobre comportamento humano. Vale também pensar como a gentileza atualmente também é significada em um contexto de redes sociais, diferente de outras épocas. Esses elementos tornam a sala de aula um espaço mais vivo, visto que o aluno consegue estabelecer relações entre o texto e sua realidade social.

2.2 CATEGORIA DISCURSIVA 2: HISTÓRIAS DE LEITURA DOS SUJEITOS

Na visão discursiva, o leitor tem sua história de leituras, ou seja, são leituras já feitas que configuram, segundo Orlandi (1996), a compreensibilidade do texto de cada leitor específico, ou seja, seus trajetos de leitura com base em diferentes textualidades. Desse modo, julgamos válido resgatar a história dos sujeitos-alunos, dando a eles oportunidade de voz, de participação nas rodas de conversa e nos gestos de leitura.

A gentileza, em meio a um contexto tecnológico e de redes sociais, também, ganha novos sentidos, tendo em vista os trajetos de leitura realizados por esses sujeitos alunos.

Diante disso, o processo de leitura, na perspectiva discursiva, leva ainda em conta a história de leitura dos textos lidos, visto que cada texto também tem sua história de leitura que se alia à história de leitura do leitor (ORLANDI, 1996, p. 38).

Segundo Tfouni e Assolini (2012), é importante “proporcionar situações práticas em que as crianças pudessem falar e discorrer sobre suas opiniões, argumentos, percepções e fantasias”. Para as autoras, “seria instaurada uma prática de ensino que permitiria ao aluno, e ao próprio professor, inaugurar leituras e gestos de interpretação o que os deslocaria da posição de ‘escreventes’, ou seja, a de sujeitos que apenas cumprem tarefas e sustentam o efeito de literalidade da linguagem para a de `sujeitos-intérpretes”.

2.3 CATEGORIA DISCURSIVA 3: PARÁFRASE E POLISSEMIA

Segundo Orlandi (2001), “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”. Assim, julgamos interessante focar os processos parafrásticos que são aqueles pelos quais há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado e está ao lado da estabilização. Mas o que pretendemos é fomentar a leitura polissêmica, visto que com a polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Para Orlandi “toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas” (ORLANDI, 1999, p. 36). Diante desse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, se significam.

Ao defender a leitura polissêmica (atribuição de múltiplos sentidos ao texto), acreditamos, justamente, na força da leitura aberta e plural que vai considerar justamente o fato de que cada leitor se filia a uma formação discursiva e não outra, acionando uma memória discursiva a cada tomada da palavra. Compreender esse movimento pode trazer um outro olhar para práticas de leitura e escrita na escola.

2.4 CATEGORIA DISCURSIVA 4: AUTORIA

O conceito de autoria nas práticas foi também bastante relevante para que pudéssemos pensar em atividades nas quais as aulas de leitura e escrita pudessem se constituir como um espaço em que o professor deixa de ser aquele que “apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói” (PFEIFFER, 1995, p. 120).

Insistimos na necessidade de permitir ao sujeito-aluno se colocar no lugar de autor, no sentido de propiciar um evento interpretativo. Ou nas palavras de Pfeiffer (1995, p. 127) “só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e

capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria”.

Falar de gentileza e produzir gestos de leitura e confeccionar textos escritos em torno de diferentes condições de uso da palavra requer justamente propiciar ao aluno esse espaço de produção de sentidos, é deixar que ele se filie a certos discursos que lhe façam sentido.

Desse modo, as categorias oriundas da Análise de discurso foram uma base fundamental no sentido de pensar como as oficinas poderiam se configurar em termos de atividades e textos variados e que deslocassem um modelo tradicional de leitura e produção textual em sala de aula.

3 DELINEANDO O ROTEIRO DA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA

O contato com a leitura na realidade que circunda os sujeitos-leitores para os quais foi pensada esta proposta acontece, em sua maior parte, no espaço escolar. Por isso, a investigação considera relevante buscar redimensionamentos nesse espaço tão importante que é a sala de aula.

A proposta de intervenção didático-pedagógica que será apresentada mais adiante surgiu de inquietações e questionamentos meus enquanto professora de língua portuguesa acerca das práticas de ensino da leitura, que, na maioria das vezes, reproduz somente o que o texto diz trabalhando com sentidos cristalizados. Além disso, o aluno não se sente engajado nas atividades, pois os temas e a forma de trabalho com o texto não mobilizam sua subjetividade. E também notamos pontos a serem trabalhados sobre a qualidade da escrita produzida pelos educandos, visto que, suas produções não chegam a demonstrar autoria, mas refletem apenas ideias pré-estabelecidas.

Desse modo, buscamos nas teorias que tratam de leitura e escrita, inscritas no campo da AD, novas formas de encaminhar nosso trabalho e encontramos na Análise de Discurso (AD) conceitos fundamentais que indicam caminhos alternativos que possam inovar tais práticas, pois é a teoria da AD opera ligando língua-sujeito-história, trazendo para a reflexão a ideologia, relacionando-a com o gesto de interpretação, além de entender a linguagem enquanto prática social simbólica e não como um mero instrumento de comunicação.

Desta maneira, para que as atividades se efetivem de forma mais interessante e tenham uma maior participação dos alunos, propomos a organização de oficinas de leitura e escrita com base em atividades de linguagem que ofereçam condições para a efetivação da autoria nas práticas, possibilitando assim, uma reconfiguração do trabalho em sala de aula.

Em termos de planejamento de atividades, a nossa proposta de leitura e escrita foi dimensionada para alunos de 9º ano do ensino fundamental, mas não sendo unicamente aplicável a esta faixa etária. Com poucas adaptações poderá ser usada em outras turmas, de diferentes níveis de aprendizagem.

A seguir, apresentaremos um roteiro das propostas de oficinas como sugestões de trabalho em sala de aula:

3.1 OFICINA 1: ENCONTROS DE LEITURAS

A oficina designada 1 divide-se em três momentos: no primeiro, serão apresentadas práticas de leitura de fotografias de cenas de gentileza; no segundo momento, será sugerida a construção de um calendário da gentileza e no terceiro momento, será proposta a construção de um arquivo de leitura sobre gentileza. Nesses três momentos da oficina 1, o intuito é o de sensibilizar os alunos à temática, ampliando as suas histórias de leituras no tema e promovendo uma discussão sobre os sentidos atribuídos para a gentileza, em diferentes contextos.

3.1.1 Primeiro momento: Leitura de textos imagéticos sobre o tema

Diante da grande variedade de formas materiais que circulam em nosso contexto social (desenhos, vídeos, pinturas, melodia, fotos, movimentos do corpo, entre outros), acreditamos que tais objetos simbólicos estão na dimensão do discurso, o que significa que o trabalho do simbólico é sempre determinado pelas condições de produção do discurso e se faz enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores.

Desse modo, optamos por trabalhar neste primeiro momento da oficina 1, em termos de materiais, com “imagens sobre a gentileza”, com base em fotografias que retratam diferentes condições de produção nas quais sujeitos se relacionam em gestos de bondade, altruísmo, cordialidade.

A fotografia registra momentos, situações que ficaram congeladas. Porém, não se trata da imagem estática; é dinâmica, viva, é o retrato histórico de acontecimentos, que para buscarmos significado, além da cuidadosa observação podemos pesquisar a seu respeito.

Análise prévia das imagens selecionadas para o desenvolvimento do trabalho no primeiro encontro de leitura:

As fotografias a serem apresentadas a seguir contextualizam diferentes situações em que a gentileza produziu efeitos. De fato, podemos trabalhar com sentidos diversos acerca da palavra gentileza na discussão com os alunos. Essas possibilidades de sentidos são determinadas pelas condições de produção nas quais a gentileza como ato ou prática se produz.



Acreditamos que, na primeira fotografia, a gentileza está ligada ao domínio do esporte no qual ser gentil, no contexto da fotografia, é ser colaborativo e bondoso.

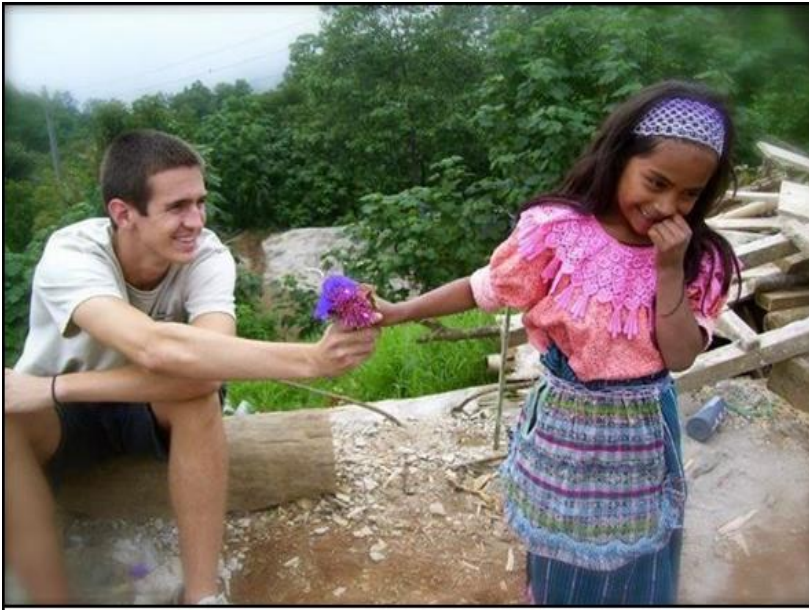
Sugerimos que o professor busque discutir como se dá a competição no esporte (rivalidades, disputas) e por que o ato da corredora em apoiar a colega que não conseguia andar é bastante gentil. Sugerimos que o professor busque questionar os alunos: que outras práticas seriam exemplos de gentileza no esporte: um jogador ajudar o companheiro que caiu em jogo e sofreu uma lesão, o aperto de mão entre a equipe vencedora e a derrotada? Mobilizar essas

histórias de leitura dos alunos pode ser bastante produtivo e dar voz aos estudantes nas aulas de leitura.



A segunda foto já remete à imagem da humildade, do ato de curvar-se para fazer um gesto de bondade a alguém,

oferecendo uma sandália, o que convoca uma memória religiosa do ato de lavar os pés ou calçar as sandálias do outro como gesto de humildade. Interessante explorar, a partir das experiências de leitura dos alunos, que outros gestos de leitura os alunos fazem com base nessa fotografia? Que outros atos também evidenciam a humildade como atitude de ser gentil, de se colocar em uma posição de servir o outro?



Já em se tratando da imagem do turista oferecendo uma flor a uma menina da Guatemala, podemos discutir as relações entre povos e raças. A foto representa a gentileza significada com um gesto de gratidão com aquela que o recebe em seu país. Que outros gestos

de gentileza os alunos conhecem na relação com o estrangeiro, com o refugiado, uma pessoa que está no nosso país e precisa de acolhimento.



As fotografias do resgate do cachorro e do gatinho já mobilizam uma memória ligada à causa animal, ao gesto de gentileza com os animais em situação de fragilidade. Também, a discussão pode ser muito produtiva, quando o professor se coloca na escuta das histórias de leitura que constituem o aluno, no seu interdiscurso, sobre gentileza com os animais ou a natureza.



A fotografia do protesto também marca a união em meio ao enfrentamento e o gesto do abraço coloca a gentileza como ato de amor em meio às diferenças. Que outras práticas podem ser lembradas?



A última foto representa o ato de gentileza - nesse caso ligado à empatia - a um jovem cadeirante quando amigos se esforçam para que ele possa assistir a um show de rock. Com efeito, os alunos, na posição de sujeito-adolescente, também, podem convocar suas leituras de experiências como essa em que a gentileza está presente nas relações de amizade.

Direcionamento da atividade:

- Nesse primeiro encontro da oficina 1, que terá duração de 4 aulas, a ideia é criar um clima de reflexão/problematização sobre a temática. Assim sendo, o espaço onde ocorrerão as oficinas deve ser previamente preparado com imagens que nos remetem a gestos de gentileza em diferentes situações.
- Apresentar aos alunos apenas as imagens para uma primeira leitura (elas estarão dispostas pela sala juntamente com outras que remetem ao tema) e somente ao final das discussões, disponibilizar os textos-legendas que as acompanham. Pois o que acontece muito (em livros, revistas, publicidade, etc) é que as imagens vêm acompanhadas da palavra, deixando o significado da produção imagética a cargo do autor do texto verbal, limitando, assim, o poder comunicativo dos textos não-verbais. Dessa maneira, a imagem perde sua força plural de significados, ficando com a função de apenas ilustrar as palavras.

Em termos de práticas de linguagem a serem mobilizadas, acreditamos que numa aula inicial vale sugerir a roda de conversa como possibilidade de dar voz aos alunos, oferecendo condições para assunção da autoria e também nos colocar na escuta de sentidos variados para a palavra gentileza, de acordo com a posição dos alunos e suas histórias de leituras.

Queremos com esta dinâmica gerar uma quebra de expectativa nos alunos que associam a prática de leitura a textos escritos e assim apresentar uma nova forma de leitura, ou seja, textos sem palavras, que ganham significados na medida em que enxergamos detalhes, produzindo gestos de leitura a partir da memória do dizer. Isso porque, a linguagem visual tem ganhado cada vez mais relevância em nosso meio social marcado pelo uso das redes sociais. Com o avanço dos sistemas audiovisuais, as imagens passaram a chamar atenção, fazendo surgir uma nova prática de leitura. Associadas à linguagem verbal ou não, as imagens proporcionam a informação criando conceitos a partir do que é visualizado. Talvez por isso tenham se tornado uma ferramenta tão eficaz para comunicação.

Acreditamos também, que a experiência da leitura de texto imagético possa causar nos sujeitos envolvidos maior sensibilização, que os desperte para novos modos de compreensão do mundo ao redor, levando-os para uma reflexão mais subjetiva e assim preparando-os para uma discussão mais profunda sobre o tema.

Assim, após a observação/leitura das imagens dispostas na sala de aula, a qual pode ser acompanhada por uma trilha sonora, buscando-se um maior envolvimento com o tema, deve ser proposta uma roda de conversa com o objetivo de resgatar o **arquivo de leitura** dos sujeitos envolvidos sobre o que é gentileza. Importante destacar, que cada aluno faça uma anotação sobre o significado da palavra gentileza, antes das discussões iniciarem.

| |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| Arquivo de leitura: história de leitura dos alunos e do próprio professor |
|----------------------------------------------------------------------------------|

Sugestões de perguntas para a roda de conversa:

- O que é um ato de gentileza?
- Gentileza é uma habilidade ou é uma opção?
- Gentileza deve ser uma obrigação?
- Gentileza pode ser aprendida?
- Uma pessoa gentil é bem aceita socialmente?
- Toda pessoa está apta a receber gentileza?
- Gentileza é “coisa de mulher”?
- Como a mulher vê o homem gentil? Ele se torna uma pessoa especial quando é muito gentil?
- Todos preferem pessoas gentis?
- Na escola, o que é ser gentil?
- Ganha-se algo com a gentileza?

Com isso, queremos considerar que o diálogo com os alunos é fundamental para que saibamos das suas experiências (histórias) de leituras e, a partir delas, façamos o planejamento do nosso trabalho, levando em consideração que “todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico”. (ORLANDI, 2012a, p.57).

Assim, buscamos, por meio desse resgate das “histórias de leitura dos alunos”, fornecer caminhos relevantes para que o professor possa abordar, de um lado, a história de leitura dos textos imagéticos (autoria, circulação, formulação, sua relação com outros textos) e, de outro, a história de leitura dos alunos-leitores (sua trajetória como sujeitos de linguagem). E, justamente compreender como essas leituras se entrelaçam e dão significados diferentes a palavra gentileza de acordo com a posição ocupada pelo sujeito envolvido no discurso. Sujeito este, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia.

Uma vez que, na perspectiva da Análise de Discurso, a leitura é compreendida enquanto produção de sentidos, acreditamos na produtividade da noção de história de leitura do aluno visto que “[...] o sujeito-leitor, constituído por esses efeitos, representa a conjunção de duas historicidades: a história de suas (do leitor) leituras e a história de leituras do texto [...], que atuam dinamicamente na

constituição de uma “sua” leitura específica, em um momento dado” (ORLANDI, 2012, p.150).

Após a roda de conversa, deve ser proposta uma discussão mais aprofundada sobre as imagens expostas, visando um trabalho com as **condições de produção** dos textos e dos sujeitos que as constituem, uma vez que, a condição de produção é um conceito que precisa ser mobilizado em toda e qualquer prática de leitura.

Na AD as condições de produção de um discurso incluem os sujeitos, a situação discursiva (contexto imediato e contexto sócio-histórico ideológico) e a **memória discursiva** (o **interdiscurso**). O contexto imediato e o sócio-histórico ideológico estão separados a fim de explicação, pois na prática discursiva eles são indissociados. “Em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente” (ORLANDI, 2006, p. 15).

As **condições de produção** em seu sentido estrito equivalem às **condições imediatas** da enunciação, como o local, o suporte e o sujeito responsável, por exemplo. Já no sentido amplo, correspondem ao **contexto sócio-histórico e ideológico**.

Interdiscurso é um discurso formulado em cima e um discurso anterior, caracterizando-o, assim, como **memória discursiva**.

As condições de produção pensadas em um sentido estrito, dão conta do contexto imediato da enunciação; tomadas em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. As condições de produção, em um sentido amplo, dão conta não apenas do contexto sócio-histórico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, o já-dito, a memória. (ORLANDI, 2009, p.100).

Se é pela linguagem que concebemos e compreendemos o mundo, a palavra “gentileza” é uma forma da língua que representa uma dada perspectiva de compreender as relações sociais, nosso lugar, em termos sócio-históricos.

De fato, é preciso contemplar que a opacidade (os múltiplos sentidos possíveis) da palavra “gentileza” que pode retomar sentidos anteriores e exteriores ligados à prática da boa convivência (num sentido de civilidade), ou mesmo a um dado ato de bondade (ajudar uma pessoa atravessar a rua, resgatar um animal abandonado), a depender das condições de produção de seu uso. Nesse sentido, podemos dizer que:

Os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da

linguagem, é uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. (HASHIGUTI, 2009, p. 28, grifo do autor)

Orlandi (2001) fala de três momentos igualmente importantes na produção do discurso: i) sua constituição que se dá “a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo”; ii) a formulação, “em condições de produção (CP) e circunstâncias de enunciação específicas” e iii) sua circulação que diz respeito aos trajetos dos dizeres que se dão “em certa conjuntura e segundo certas condições” (ORLANDI, 2001, p. 9). Assim,

As CP do discurso mostram a conjuntura em que um discurso é produzido, bem como suas contradições. Nessas condições, o sujeito produz seu discurso não como fonte de conhecimento, mas como efeito dessa rede de relações imaginárias, constituindo-se tal discurso na representação desse imaginário social (INDURSKY; 1997, p. 28).

Com esta abordagem, almejamos observar como os alunos constroem posições e também mudança de opinião frente aos gestos de gentileza, bem como compreendem que a gentileza pode ter diferentes significados de acordo com a situação e o sujeito envolvido - gentileza com os animais, no esporte, no trabalho, na vida religiosa, entre outros.

Como já dito anteriormente, as condições de produção estabelecem uma relação com os sujeitos e com a **situação**, que pode ser **imediate** ou **em um sentido mais amplo**, abrangendo a dimensão sócio-histórica e ideológica.

Para explorar a **situação imediata**, sugerimos abordar junto aos alunos questões como:

- Quem são os sujeitos presentes nas imagens?
- Quem seria o responsável por tirar as fotos?
- Onde estas pessoas estão?
- É possível identificar quando estas fotos foram tiradas?
- O que estas imagens têm em comum?
- Qual foto, imagem ou história mais o emocionou? Explique.

Já em termos de **sentidos mais amplo** (sentidos sócio-históricos), podemos levantar as seguintes questões:

- Que memória histórica pode ser acionada a partir da fotografia de um homem, oferecendo uma sandália a uma moradora de rua no Rio de Janeiro?
- Você já viu ou leu sobre algum acontecimento parecido com algumas das práticas de gentileza mostradas nas imagens?
- Você já realizou algum ato parecido com este?
- Qual das imagens revela um importante ato de gentileza?
- Que sentidos estão operando na imagem dos amigos que levantam a cadeira de rodas de um jovem para que ele consiga assistir a um show?
- Qual das imagens revela um ato de grande bravura?
- Qual a importância de gestos como esses para a humanidade em termos sócio-históricos?

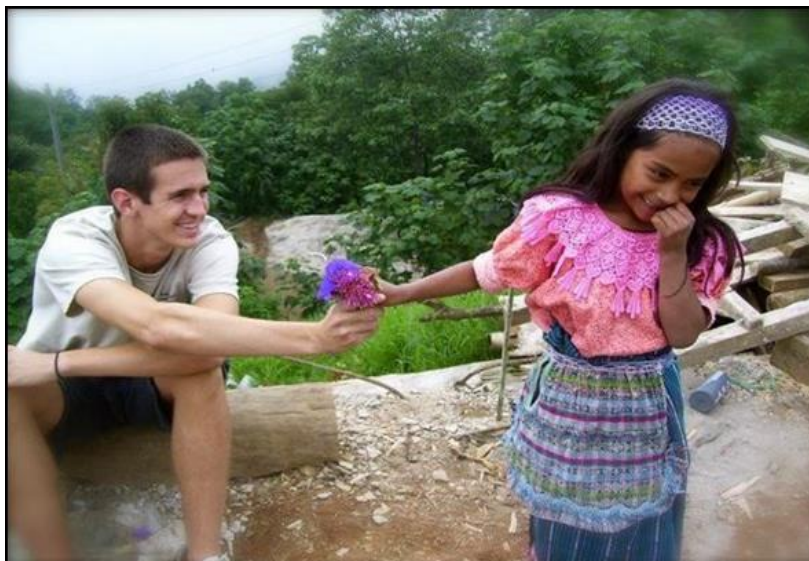
Neste momento, sugerimos apresentar os textos que acompanham as imagens estudadas, e assim observar se os sentidos dados pelos alunos para os atos de gentileza, mostrados nas imagens, mudam quando acompanhados de um texto escrito. Afinal, quanto mais soubermos sobre o assunto mais compreensão, teremos da imagem: saber sobre o contexto histórico, contexto de produção, gestos de leitura, etc.



Meghan Vogel, 17 anos, ficou em último lugar na corrida de 3200 metros quando ela alcançou a competidora Arden McMath, cujo corpo já não aguentava mais correr. Ao invés de ultrapassá-la para não ficar em última, Vogel colocou o braço de McMath nos seus ombros, carregou-a por 30 metros, e então empurrou-a para a linha de chegada antes de atravessá-la.



Fotografia de um homem dando suas sandálias para uma moradora de rua no Rio de Janeiro.



Interação entre uma garota da Guatemala e esse turista que ela acabou de conhecer.



Fotos de duas crianças cooperando para resgatar um cachorro que caiu em um desfiladeiro.



Um gatinho é resgatado durante a guerra. Apesar de todos os horrores da guerra, este soldado teve tempo para alimentar o gatinho com um conta gotas.



Durante um protesto no Brasil, um general disse: "Por favor, não lutem, não no meu aniversário..." Então um grupo de protestantes fizeram uma surpresa para ele. Fé na humanidade restaurada.



Fãs levantam o amigo na cadeira de rodas para que ele possa ver a sua banda preferida, Korn, durante um show em Moscou.

Ao final dessa oficina, após muitas discussões e reflexões sobre o tema gerador, pode ser solicitado aos alunos que ampliem ou reescrevam as primeiras anotações sobre o que entendiam por gentileza, pois a interpretação lhes possibilita atuar como produtores de sentidos não só na leitura, mas também na escrita, permitindo-lhes o exercício da autoria.

Texto de apoio para o professor:

Falando sobre gentileza

Escrito por Júlia Zacarias – Equipe Eu Sem Fronteiras

A etimologia da palavra “gentileza” engloba o significado de cordialidade, nobreza em relação aos outros. O radical “gen” provém do latim *gentilis* e significa “do mesmo grupo ou família”.

A palavra em si já carrega a conotação de ajuda mútua, cuidado e atenção com o outro e os problemas alheios.

Ser gentil, entretanto, perdeu algumas de suas raízes dentro do modo de vida atual. É muito mais comum sairmos na rua e identificarmos uma ação de falta de gentileza do que atos de explícita compaixão.

A gentileza

Ela é muito mais que um ato, um sentimento. Aquele que é realmente gentil age com todo o coração e doa sem pedir nada em troca. Enxerga beleza e valor na atitude dos outros e está disposto a ajudar em quaisquer circunstâncias. Podendo ou não resolver o problema, está disposto, mesmo que seja apenas para alegrar ou agradar alguém que sofre.

A gentileza está presente em pequenas atitudes: em parar o carro para alguém atravessar a rua, em ajudar idosos com sacolas pesadas, em agradar alguém que está triste. Podemos presentear fora de datas especiais, auxiliar numa tarefa muito grande, entre outros.

O simples fato de ter o cuidado e perceber o sentimento do outro é capaz de gerar gentileza espontânea. É o que chamamos de altruísmo. Altruísmo faz parte do comportamento humano em que um ser preocupa-se com o outro a ponto de colocar-se em seu lugar, a fim de avaliar a situação e sentir na pele a melhor maneira de ajudar quem precisa.

Por natureza

Segundo estudos da psicologia, como o de Augusto Comte, que definiu o conceito de altruísmo como o oposto de egoísmo, o ser humano é, por natureza, generoso. Ou seja, independentemente de influências históricas e sociais, o homem tem o instinto de querer o bem do próximo e é capaz de agir espontaneamente para tal.

O altruísmo é também discutido por muitas outras áreas, como a religião, e muitos outros filósofos. Parte componente do comportamento humano, a pessoa altruísta é frequentemente gentil e não necessariamente reconhece tal qualidade, simplesmente a executa sem esperar por resposta ou visibilidade.

Seu poder

A espécie humana, desde sempre, viveu em grupo e teve de contar com regras comuns para que a convivência fosse possível. Dentre elas, sempre foi necessário respeitar regras e contar com reações alheias.

É impossível viver sozinho, portanto, devemos saber lidar com outras pessoas em diferentes momentos do dia a dia. Sendo o ser humano gentil por natureza, a convivência é facilitada quando um age pelo outro. Ou seja, quando temos alguma atitude altruísta, deixando de olhar apenas para o nosso umbigo, um ciclo de benefícios se cria, afinal, sabemos que “gentileza gera gentileza”, por mais clichê que a frase pareça.

Tal desencadeamento é tão real, que é fácil perceber. Quando alguém é gentil e carinhoso conosco, sem pensar, somos da mesma maneira em resposta. Além disso, a gentileza é fonte de alegria, ela faz bem para quem recebe e para quem pratica. A satisfação alheia e demonstração de felicidade de quem recebe é capaz de gerar o mesmo em quem atua.

Estudos comprovam que ela pode ser responsável até mesmo por melhoras na saúde. Sendo motivo de bem-estar e autoestima, a gentileza evita o desenvolvimento de doenças crônicas como depressão e problemas psiquiátricos relacionados à convivência social.

Por um mundo mais gentil

A grande dificuldade está em não deixar a gentileza se esconder. Facilmente, tendemos a pensar muito mais em nós do que nos outros, dentro do modo de vida moderno.

Dentre todos os bloqueios que esse estilo de vida gera, a gentileza entra na roda. É muito mais tendencioso pensarmos em nós, em quantos problemas e coisas para fazer temos, do que nos preocupar com os outros.

Chegamos, até mesmo, ao ponto de realizarmos algumas gentilezas, entretanto, não tão autênticas, para satisfazer o ego com a sensação de “compaixão”.

Para aqueles que recebem alguma ajuda, sempre há uma desconfiança ou pé atrás, por conta de desacreditarmos na boa intenção das pessoas, quando a maioria é egoísta ou má intencionada.

Independentemente da motivação que gere a gentileza, é incontestável o bem que ela traz. Com certeza, uma gentileza mais verdadeira, sem desejo de troca ou reconhecimento, traz consequências mais benéficas à humanidade, entretanto, a ajuda sempre será um bem.

Cabe a nós reconhecermos os momentos em que podemos agir como pessoas mais disponíveis e altruístas, e também receber bem as ajudas que nos são oferecidas. Quando a gentileza encontra um caminho de mão dupla em que pode ir e vir, ela flui naturalmente e passa a ser cada vez mais espontânea e instintiva.

Busque, em seu dia a dia, realizar pequenas atitudes que façam a diferença. Os atos podem ser pequenos, comece uma conversa com um idoso ou morador de rua que se sente sozinho, ou oferecendo ajuda a algum colega em seu trabalho, ofereça um almoço para quem gosta. A mudança de atitude é gradativa, e lhe trará coragem para ser maior, quando a gentileza tornar-se parte de sua vida, grandes atitudes poderão fazer a diferença no mundo. Você se sentirá mais capaz de ajudar e estará disposto, sem questionamentos à ações maiores, como doação de órgãos, doação de sangue e trabalho voluntário, que nada mais são que a compaixão pura e significativa para a vida de diversas pessoas.

Tire a mente e visão dos seus problemas e situações. Torne a vida mais coletiva, verá que ser gentil faz bem e receber gentilezas é gratificante.

Fonte: <https://www.eusemfronteiras.com.br/falando-sobre-gentileza/>

3.1.2 Segundo momento: Construção do calendário de práticas de gentileza

Perante uma sociedade que se mostra cada vez mais intolerante, sem tempo, em uma busca desenfreada pelo poder e pelo dinheiro, que coloca o ter na frente do ser, acreditamos que o trabalho com o tema gentileza se faz necessário e é pertinente ao momento em que estamos vivendo, isto é, uma sociedade que tem sofrido com incertezas, ansiedade, isolamento e desafios na situação financeira, de saúde ou relacionamentos. Assim, nossa proposta apresenta uma forma de amenizar estas situações, combatendo o discurso de ódio, intolerância e preconceitos, com um discurso que espalhe bondade.

Desse modo, propomos a construção de um calendário, visando dar destaque a possíveis atos cotidianos de gentileza, bem como dando visibilidade às diferentes interpretações que esta palavra pode apresentar de acordo com os sujeitos envolvidos e as situações de uso.

Quanto às práticas a serem desenvolvidas, sugerimos um trabalho em grupo, tendo em vista que os membros das equipes trazem experiências e conhecimentos

diferenciados, que podem ser compartilhados entre os integrantes, ampliando os processos de produção de sentidos.

O segundo momento da oficina 1, que terá duração de 4 aulas, tem com o objetivo dar visibilidade ao **movimento** da constituição dos sentidos diversos da palavra “gentileza” com base na construção de um calendário

Assim, os educandos poderão demonstrar, através desta construção, as suas reflexões acerca dos sentidos do objeto selecionado para a leitura: um calendário, bem como expressar autoria no que diz respeito a sua produção, levando em consideração os sentidos pré-estabelecidos da palavra gentileza e outros sentidos constituídos durante a roda de conversa.

Dessa forma, pensando o calendário como um texto, é importante observar que os sentidos pré-estabelecidos inscritos na memória discursiva, de certa maneira, nos conduzem a uma forma de leitura específica deste objeto. Por causa disso, antes da leitura, cabe ao professor conduzir uma discussão a respeito da compreensão dos alunos sobre calendário e também dos sentidos institucionalizados sobre esse material de estudo. Para Orlandi (2008, p.88):

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

Sobre o **movimento** da constituição dos sentidos, Eni Orlandi (1999) diz que os sentidos não são sempre os mesmos, “escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições (...) os sentidos repetem e se deslocam”.

Sugestão de questões para que o professor conduza uma discussão a respeito da compreensão dos alunos sobre calendário:

- O que é calendário?
- Como ele é organizado?
- Para que ele serve?
- Em que momentos você utiliza o calendário?

Neste momento, o professor poderá apresentar calendários diversos ou instruir os alunos a fazerem uma pesquisa com o objetivo de expandir o conhecimento em relação a esta materialidade e também a sua **textualização**.

A **textualização** é o processo de constituição dos sentidos.

MATERIAL DE APOIO: CALENDÁRIOS

| DOM | SEG | TER | QUA | QUI | SEX | SÁB |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | 01 | 02 |
| 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | | | | | | |

MOVIMENTO LUNAR
 ☽ Ascendente: 1 a 11, 26 a 31
 Período para enxertos e colheita de frutos, flores e ervas medicinais.
 ☾ Decrescente: 12 a 25
 Período para sementeiras, transplante de mudas e podas de árvores.

FASES DA LUA
 ☾ Minguante: 06
 ● Nova: 13
 ☾ Crescente: 20
 ○ Cheia: 28

MANEJO IDEAL
 🌿 Folhas (alfafa, repolho, pastagem, caules)
 🌱 Raízes (mandioca, cenoura, tubérculos, bulbos)
 🍅 Frutos (tomate, milho, feijão, pepino, sementes)
 🌸 Flores (couve-flor, brócolis, girassol)

DATAS IMPORTANTES
 01 Feriado Internacional (Dia Mundial da Paz)
 11 Dia do Combate à Poluição por Agrotóxicos

Calendário Agrícola

CRESC. REGULAR

CHEIA ÓTIMA

MING. BOA

NOVA NEUTRA

| JANEIRO | | | | | | | FEVEREIRO | | | | | | | MARÇO | | | | | | |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 01 | 02 | 03 | 04 | | | | | 01 | 02 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | |
| 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | |

| ABRIL | | | | | | | MAIO | | | | | | | JUNHO | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 01 | 02 | 03 | 04 | | | | | 01 | 02 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | | |
| 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | | |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 28 | 29 | 30 | | | | | |

| JULHO | | | | | | | AGOSTO | | | | | | | SETEMBRO | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 01 | 02 | 03 | 04 | | | | | | 01 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | | | |
| 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | | |

| OUTUBRO | | | | | | | NOVEMBRO | | | | | | | DEZEMBRO | | | | | | |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 01 | 02 | 03 | 04 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | | | |
| 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | 29 | 30 | | | | | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

Calendário de Pesca

Não há discurso sem textualização. Para Indurski (2006, p. 70):

as relações textuais são aquelas produzidas no interior do texto e são resultantes do trabalho de textualização realizado pelo sujeito que se encontra no exercício da função-autor. Entendo por textualização o trabalho de 'costura' que o sujeito faz entre os diferentes recortes discursivos (Orlandi, 1983) trazidos do interdiscurso. Esta costura está na base da produção do efeito-texto, um espaço discursivo organizado, simbolicamente fechado e ilusoriamente incompleto (Indursky, 2001).

Se buscarmos no dicionário o significado literal da palavra calendário, encontraremos tais definições:

ca.len.dá.ri.o - kelẽ'darju

nome masculino

- 1.sistema de divisão do tempo que representa a passagem dos dias e os agrupa em unidades maiores (semanas, meses, etc.), estando organizado segundo um conjunto de regras próprias
- 2.quadro com uma ou mais folhas em que se indicam os dias, meses, festas religiosas, etc., de um ano
- 3.projeto de ocupação do tempo
- 4.programa, plano das datas de determinadas atividades
- 5.almanaque

Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/calend%C3%A1rio>

Calendário pode representar a divisão do tempo, a indicação dos dias, meses, mas também, nas condições de uma atividade escolar, o calendário da gentileza passa a significar uma organização diária de como praticar o bem.

Diante disso, vamos propor às equipes de alunos a produção de um “calendário da gentileza”, retomando assim a estrutura desta materialidade e a resignificando: no lugar dos dias da semana, serão postas instruções/sugestões de ações de gentileza que expressem doação, elogio, generosidade, ajuda ao outro e formas de ser gentil consigo mesmo. Tais ações serão praticadas no cotidiano e as experiências compartilhadas com os colegas e professor em sala de aula, externando como se sentiu ao praticar o ato de gentileza e como a pessoa que o recebeu reagiu.

Sugestões de ações de gentileza para serem praticadas:

- Ofereça ajuda a alguém mais velho.
- Diga algo de positivo a todos que encontrar hoje.
- Olhe no espelho e faça um elogio para você
- Faça uma doação.
- Abraçe seus amigos e familiares.
- Elogie o trabalho de alguém.
- Deixe uma lembrancinha com um recado carinhoso para alguém.
- Distribua mensagens de gentileza.
- Ofereça ajuda para alguém mais velho.
- Peça desculpas a alguém que você magoou.

Com esta atividade, buscamos tanto a retomada dos sentidos institucionalizados do calendário, e da palavra gentileza que carregam em si traços de uma significação inscrita na memória discursiva do dizer, quanto da possibilidade da interpretação.

No que toca a questão da interpretação, Orlandi (1996) afirma:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9)

Apesar da produção do calendário ser proposta para 4 aulas, sugere-se que seu desenvolvimento completo seja realizado ao longo de um mês, concomitantemente com os demais momentos da oficina.

Sugestão de design de calendário a ser trabalhado (optar pela impressão em modo paisagem).

CALENDÁRIO DA GENTILEZA

Mês: Aluno:

| Domingo | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta | Sábado |
|---------|---------|-------|--------|--------|-------|--------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Obs: os alunos deverão preencher os dias dentro de cada quadro conforme o mês em que o calendário for ser trabalhado.

3.1.3 Terceiro momento: Proposta para a Construção de um arquivo de leituras

Do ponto de vista da AD, são necessárias muita leitura e reflexão para escrever sobre um determinado tema. E por isso, defendemos a ideia da construção de um arquivo de leitura, o qual será produto de pesquisas realizadas pelo próprio aluno, de modo a propiciar a construção do conhecimento referente ao tema proposto.

Para ensinar leitura, é preciso dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele não sabe. A leitura pode ser pensada justamente como a construção dessa relação entre o discurso e o texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprendiz. (ORLANDI, 2012a, p.70).

A proposta da construção de um arquivo de textos veio da leitura inspiradora de trabalhos desenvolvidos por Pfeiffer (2003), Dalcico (2015) e Santos e Sarian (2018) que nos apresentam exemplos de propostas nas quais a constituição de um arquivo de leituras pelos alunos pode tecer a própria história de leitura do aluno na relação com o tema.

Se desejamos um aluno “sujeito do que diz”, é relevante permitir a ele construir um percurso de leituras mais diversificadas sobre o tema em debate, a gentileza. Dito de outro modo é preciso dar condições para que os alunos percebam a multiplicidade de sentidos que circulam e, até mesmo, os sentidos postos como evidentes sobre gentileza e que podem ser ressignificados, ouvidos e problematizados no espaço da sala de aula. Sobretudo em contextos em que a gentileza pode representar interesse pessoal, conveniência ou mesmo propósito de ganhar votos, por exemplo.

Acreditamos que um material didático demanda que sejam estabelecidas conexões entre as condições de produção da leitura do texto a ser lido e sua relação com outros textos e, nesse caso, o professor precisa acionar o que os alunos julguem significativo e permitir a eles construir a sua história de leitura referente ao tema (sua trajetória como sujeito de linguagem). Nesse caso, vale citar Orlandi (1988, p. 37):

Para não se submeter a esse reducionismo, deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar a sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Dessa forma, no terceiro momento da oficina 1, que também terá duração de 4 aulas pensamos em propor a construção de um arquivo de leitura de diferentes materialidades sobre a temática “gentileza”. Acreditamos que através da constituição desse arquivo, os alunos terão mais condições de produzirem efeitos de sentido, desenvolver e elaborar seus gestos de interpretação, assim como a autoria. Para Orlandi (2008, p. 70), “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer”.

Quanto às práticas a serem desenvolvidas, sugerimos continuar com o trabalho em grupo, pelos motivos já citados anteriormente, e que a pesquisa seja feita no laboratório de informática, visando selecionar diferentes materialidades significantes, como tiras, reportagens, músicas, vídeos, poemas, imagens, entre outras, que constituirão o arquivo de leitura.

Para organizar a pesquisa, o professor poderá dividir as diferentes materialidades entre os grupos, que no final terão a missão de compartilhar o material selecionado com as outras equipes. Além disso, pode ser realizada uma

roda de conversa para uma reflexão acerca da formulação, constituição e a circulação dos discursos em cada materialidade apresentada.

Com esta atividade damos aos nossos alunos a oportunidade de desenvolver e elaborar seus gestos de interpretação, bem como a autoria. É por meio do arquivo de leitura que os educandos podem refletir sobre os diversos discursos que circulam na sociedade, e até mesmo os sentidos que circulam como imutáveis e que podem ser ressignificados no decorrer da pesquisa.

Enfim, entendemos ser necessário formar um arquivo de leitura, para que “os alunos comecem a se colocar na condição de autoria assumindo diante da instituição-escola e fora dela, um papel social na relação com a linguagem” (ORLANDI, 2012b, p.106)

Seguem sugestões de atividades em torno da construção do arquivo de leitura resumidas em um quadro esquemático:

- Propor a construção de um arquivo – de textualidades (textos verbais, imagens, vídeos, músicas) diversas a serem pesquisadas pelos grupos de alunos – no qual seja construída uma rede de textos sobre gentileza.
- Esses diferentes arquivos construídos podem ser colocados à disposição em uma exposição em sala de aula para serem compartilhados, discutidos, debatidos entre os grupos de alunos.
- Buscar estabelecer relações entre o que foi pesquisado pelos alunos e alunas e as fotografias trabalhadas na primeira oficina- pontos em comum, diferenças

Com efeito, não se trata simplesmente de propor uma pesquisa sobre o tema. Julgamos que seja salutar abrir espaços para que os alunos estabeleçam relações intertextuais e interdiscursivas com base em discursividades diversas sobre o tema da gentileza.

Além disso, compreendemos que seja bastante produtivo sugerir que o aluno traga textos para a aula, visto que se trata de uma maneira de redimensionar a aula de leitura que geralmente está atrelada a uma escolha única do professor ou a um texto proposto pelo livro didático. O aluno, ao ter a liberdade de escolher e sugerir o texto a ser trabalhado, conseqüentemente se engaja na atividade de leitura e vê sentido nela.

3.2 OFICINA 2: INTERTEXTUALIZANDO A GENTILEZA

Depois de desenvolvidas as práticas propostas nos três momentos da oficina 1, sugerimos a continuidade das atividades a partir de uma nova etapa de trabalho. As atividades aqui reunidas estão organizadas dentro do que designamos como oficina 2.

Este conjunto de momentos é composto pelos:

- (i) momento 1 com a apresentação do poeta Gentileza como uma figura representativa popular e o confronto dos discursos “Gentileza gera Gentileza” da autoria do poeta e “Grosseria gera grosseria” presente em uma charge. O propósito é explorar a intertextualidade e as relações entre paráfrase e deslocamentos de sentidos entre a frase do poeta e a ressignificação da charge.
- (ii) momento 2 no qual a canção de Marisa Montes é sugerida como material rico de diálogos intertextuais - tanto com relação ao poeta Gentileza quanto ao contexto em que a cantora homenageou o artista, abrindo para explorar a linguagem do grafite como arte.
- (iii) momento 3 em que é trazida uma tira da Turma da Mônica que nos auxiliará na mobilização de conceitos como: memória discursiva, os efeitos de sentido do humor e como a intertextualidade é importante para a compreensão dos discursos, trazendo uma reflexão sobre os atos de gentileza com segundas intenções.
- (iv) momento 4 em que é trabalhado um curta-metragem no qual se busca resgatar as histórias dos alunos, isto é, tomar como base tudo o que eles leram e viram a respeito da empatia como um sentimento que contagia e transforma.

3.2.1 Primeiro momento: Apresentar o poeta Gentileza e o confronto de discursos

Não poderíamos falar de gentileza sem citar a frase: “GENTILEZA GERA GENTILEZA” e não poderíamos citar tal frase sem conhecer quem a criou e em que contexto de produção ela surgiu.

Dessa forma, neste primeiro momento da oficina 2, optamos por apresentar José Datrino, o poeta gentileza, aquele que criou e espalhou esta mensagem contagiante.

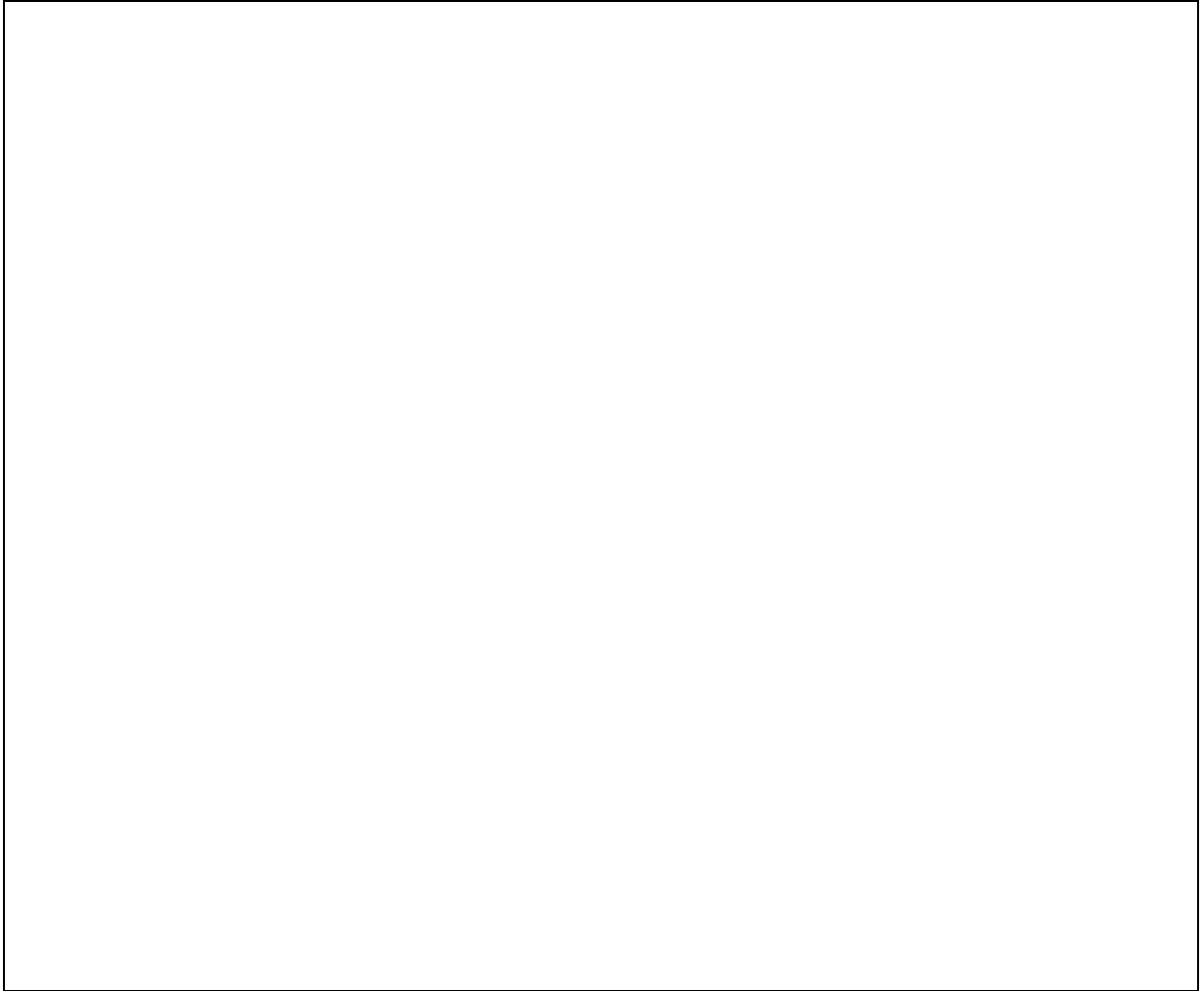
Para isso, pensamos em utilizar um texto encontrado na internet no site: www.akademiadoamor.com.br, que apresenta brevemente quem foi esta pessoa, autor de uma frase que a maioria das pessoas conhecem, mas não sabem dizer de quem é.



José Datrino, o Profeta Gentileza

“Gentileza gera gentileza”.

Você provavelmente já ouviu essas palavras, principalmente se esteve do Rio de Janeiro. Foi por ela que José Datrino, consagrado Profeta Gentileza, espalhou sua mensagem pelas ruas e murais do centro da cidade. Já idoso, com uma longa barba e roupa branca, Gentileza ficou conhecido nos anos 80 quando pintou 56 pilastras do Viaduto do Gasômetro, que leva até a Rodoviária Novo Rio, com mensagens de amor, paz e respeito pela natureza.



Profeta Gentileza: um homem de fé

José nasceu em 1917, na cidade de Cafelândia, interior de São Paulo, mas foi no Rio de Janeiro que formou sua família e sua transportadora, atividade essa que levou por toda a vida. Desde pequeno, porém, acreditava ter uma missão especial: levar uma mensagem de respeito ao mundo. Teve uma vida dura ao lado de nove irmãos e desde cedo trabalhou. Puxava carroça, vendia lenha e aprendeu a amansar burros para os transportes de cargas. Essa foi uma memória que José resgatava, quando dizia, já enquanto Profeta Gentileza, que agora amansava os burros da nação que não conseguiam olhar o mundo com os olhos de amor.

Já adulto e na capital carioca, José vivia com a família em Guadalupe, zona norte. Decidiu que era a hora de abandonar a empresa que tinha para andar pela cidade quando, numa noite, recebeu uma mensagem em sonho. Isso foi alguns dias depois do incêndio que tomou o Gran Circo Norte-Americano, em Niterói, e matou cerca de 500 pessoas. José montou no local uma horta e plantou um jardim, como forma de levar conforto para as famílias das vítimas. Desde então passou a compartilhar seus pensamentos e recebeu o apelido de Profeta Gentileza.

Uma mensagem poderosa

Gentileza era um homem de fé. Acreditava que caminhando pela cidade poderia fazer muito mais pelas pessoas, levando palavras de carinho. Ficou conhecido por caminhar pelos bairros do Rio de Janeiro com uma túnica branca, flores e uma placa com suas frases pintadas. “A gentileza é como a criança dentro de nós, basta deixar que ela exista”, diz um de seus pensamentos mais famosos. “Gentileza gera gentileza”, tão simples mas transformador, hoje é símbolo da capital carioca e estampa os mais diversos souvenirs.

Nos anos 80, Gentileza pintou 56 pilastras do Viaduto do Gasômetro, conhecido como Viaduto do Caju, com cerca de 1,6 km de extensão desde o Cemitério do Caju à Rodoviária Novo Rio. Ele enumerou cada uma delas e pintou com suas frases que promovem maior integração com a natureza, amor ao próximo como irmão, cumplicidade, fé e uma dura crítica ao dinheiro. Ele abdicou de tudo para espalhar esses pensamentos, ainda que mantivesse contato com a família apesar de boatos de que vivia só.

No dia 17 de dezembro de 1961, ocorreu a Tragédia do Gran Circus Norte-Americano, considerada uma das maiores fatalidades em todo o mundo circense. Neste incêndio morreram mais de 500 pessoas, a maioria, crianças. Na antevéspera do Natal, seis dias após o acontecimento, José acordou alegando ter ouvido “vozes astrais”, segundo suas próprias palavras, que o mandavam abandonar o mundo material e se dedicar apenas ao mundo espiritual. O Profeta pegou um de seus caminhões e foi para o local do incêndio onde hoje encontra-se a Policlínica Militar de Niterói. Plantou jardim e horta sobre as cinzas do circo em Niterói, local que um dia foi palco de tantas alegrias, mas também de muita tristeza. Aquela foi sua morada por quatro anos. Lá, José Datrino incutiu nas pessoas o real sentido das palavras Agradecido e Gentileza. Foi um consolador voluntário, que confortou os familiares das vítimas da tragédia com suas palavras de bondade. Daquele dia em diante, passou a se chamar “José Agradecido”, ou “Profeta Gentileza”

Após deixar o local que foi denominado “Paraíso Gentileza”, o profeta Gentileza começou a sua jornada como personagem andarilho. A partir de 1970 percorreu toda a cidade. Era visto em ruas, praças, nas barcas da travessia entre as cidades do Rio de Janeiro e Niterói, em trens e ônibus, fazendo sua pregação e levando palavras de amor, bondade e respeito pelo próximo e pela natureza a todos que cruzassem seu caminho. Aos que o chamavam de louco, ele respondia: – “Sou maluco para te amar e louco para te salvar”.

Após a sua morte, em 1996, as pilastras chegaram a ser pintadas pela então prefeitura, removendo dali toda a sua memória. A revolta foi tamanha que em 1999 se iniciou um processo de restauro das obras. No início de 2000, os murais foram tombados como patrimônio da cidade. Esse episódio é cantado por Marisa Monte, na música de nome ‘Gentileza”, em homenagem ao Profeta.

Outra música em sua homenagem também leva o nome de “Gentileza”, dessa vez na voz de Gonzaguinha. Ele canta: “Feito louco pelas ruas com sua fé... Gentileza O profeta e as palavras, calmamente semeando o amor à vida, aos humanos, bichos, plantas, terra... Terra nossa mãe.”

Hoje, poucos podem se lembrar desse homem que foi tão importante para a memória das ruas do Rio de Janeiro, mas quem passa sob o viaduto que leva à rodoviária ainda lê e reflete sobre suas palavras. Nesse Dia Mundial da Gentileza, não há outra história que poderíamos compartilhar que não a de alguém que deixou tudo para trás apenas para fazer o outro enxergar como o mundo pode ser um lugar melhor. Gentileza gera gentileza. Sempre.

Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjEte7k24ruAhX6D7kGHUwWDL8QFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.akademiadoamor.com.br%2Farquivos%2Fgentileza.docx&usq=AOvVaw23cNp3iYn5hfb1LbReptOs>

Para início da oficina 2 (primeiro momento), que terá duração de 4 aulas, sugerimos uma leitura individual e silenciosa do texto apresentado acima, para que cada aluno ao final da leitura responda com **um adjetivo** a seguinte pergunta:

- Quem foi o poeta gentileza?

Enquanto os alunos respondem à questão, o professor registra os adjetivos no quadro e os questionam sobre as marcas e indícios que supostamente encontraram no texto para dar aquela resposta. E ao final das exposições, juntos (professor e alunos) comparam as respostas dadas.

Pensando que serão atribuídos adjetivos diversos para a mesma pessoa e tendo como base o mesmo texto, será um bom momento para evidenciar que os

sentidos de um mesmo texto mudam de acordo com quem lê, a partir da posição discursiva que ocupa. Demonstrando assim, que os leitores são sujeitos diferentes que constituem sentidos distintos dentro de um funcionamento ideológico do sentido.

Para a AD, no que diz respeito à formação discursiva, nenhum sentido está preso à sua literalidade, mas é demarcado nas relações ideológicas que se inscrevem no processo discursivo em que as palavras estão inseridas.

Em outras palavras, é preciso considerar o fato de que os sentidos não são transparentes, mas são determinados pelas posições em jogo. Nesse caso, atribuir um adjetivo ao poeta está relacionado a uma posição do sujeito. Por exemplo, o poeta Gentileza pode ser designado como “gentil”, “maluco” ou “figura” e se trata do mesmo poeta. Não há uma significação única, uma verdade absoluta, ou seja, é preciso compreender que o sentido se relaciona aos diferentes modos e possibilidades de o sujeito-adolescente significar o poeta. Dessa forma, julgamos relevante mobilizar o conceito de formação discursiva, que nos termos de Pêcheux (1988), significa:

- (i) a formação discursiva é o lugar de constituição do sentido, ou seja, o sentido não está na relação com a literalidade, mas é determinado pelas posições em jogo no processo sócio-histórico. Assim, as palavras mudam de sentido, de acordo com as posições-enunciativas dos sujeitos;
- (ii) a formação discursiva dissimula a objetividade material contraditória do interdiscurso, de modo que “os processos de imposição/dissimulação que constituem o sujeito, situam-no (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulam para ele essa situação (esse assujeitamento) pela ilusão da autonomia constitutiva do sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 133).

Os efeitos dessa prática de leitura, que não utiliza de perguntas e respostas e que também não leva o aluno apenas a repetir o que o autor já disse, desafia o aluno a dar um sentido para o que leu, sem que haja uma resposta certa, somente uma resposta coerente. Com isso, tira do professor o peso da exigência de ser aquele que “apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói” (PFEIFFER, 1995, p.120).

Esperamos com esta prática envolver os alunos com a leitura, estabelecendo uma relação entre o texto e sua exterioridade, colocando-os também como participantes do processo de descobertas de novos sentidos. Abrindo espaços para

que possam dizer algo que represente o seu posicionamento diante do texto lido e demonstrando, assim, gestos de autoria.

Uma vez que sujeito-aluno é constituído como tal pelo discurso, ao significar a gentileza de uma maneira e não outra, o aluno se filia a uma formação discursiva determinada: ser gentil pode significar “ser bondoso” (ancoragem no discurso religioso), ser gentil pode significar “ter educação” e civilidade (ancoragem no discurso social). Nesse caso tal filiação determina sua maneira de organizar e interpretar o mundo no qual vive. Cada vez que o sujeito coloca o discurso em movimento, ele estabiliza sua formação discursiva.

Diálogo entre textos

Gentileza gera gentileza X Grosseria gera Grosseria



Uma vez que frase acima já foi estudada e seu autor apresentado aos alunos, neste momento, a frase será trabalhada em termos de gestos de leitura. Buscaremos trabalhar com os possíveis efeitos de sentidos da frase que faz operar uma ideia de reciprocidade- uma ação que desencadeia outra.

Ao focar na frase “Gentileza gera gentileza, o sujeito-aluno produz seus gestos de leitura justamente, porque, ele ancora sua interpretação a uma memória discursiva, compreendida como o conjunto dos discursos anteriores, tudo o que já foi dito anteriormente sobre o que é ser gentil. Isso significa que temos um ressoar de sentidos no funcionamento do discurso.

Nesse caso, ao nos debruçar sobre um texto que prega o cuidado para com o outro, podemos notar um ressoar de sentidos inscritos na memória do dizer: um cuidado que vai além de ser educado (cumprimentar pessoas nas ruas, usar palavras de cortesia como obrigado, por favor e desculpas). De forma evidente, isso faz parte de práticas de gentileza, mas podemos ressaltar que há outros sentidos relacionados à gentileza como ajudar alguém que esteja em dificuldade, fazer trabalhos voluntários, não fazer fofocas, não julgar os outros negativamente, enfim focar também no problema do outro, isso significa ser gentil.

Além disso, há sentidos que também colocam que a prática da gentileza beneficia não somente quem recebe, mas também quem a pratica. Segundo um estudo feito por Allan Lucks autor do livro *The Healing Power of Doing Good: The Health and Spiritual Benefits of Helping Others* (O poder curativo de fazer o bem: os benefícios espirituais e a saúde em ajudar os outros), em mais de 3 mil voluntários dos Estados Unidos, ser gentil diminui a depressão, estresse, sobrepeso, úlceras, ataques de asma e dores físicas. E mais, ser gentil fortalece o sistema imunológico, estimula o otimismo e aumenta a disposição (Handhu, 2016).

Resumindo, “gentileza gera gentileza” nos remete à criação de uma corrente de bondade e amor com o objetivo de construir um mundo mais solidário, um mundo melhor.

Já na charge que foi publicada no site www.republicadosbananas.com.br, o autor traz a seguinte frase: “grosseria gera grosseria” e faz um contraponto com a primeira frase estudada, levando-nos a refletir acerca de que o contrário também é possível, visto que somos seres contagiados pelas ações e reações que nos rodeiam.

Gentileza?



República dos Bananas

Para compreender a relação entre os textos “Gentileza gera gentileza” e “Grosseria gera grosseria”, é fundamental investigar as condições de produção do discurso, investigar quem é o locutor, quem é o interlocutor, e em quais circunstâncias históricas, sociais e políticas se deu a enunciação.

Quanto ao autor da charge, vale salientar que se trata de Luiz Antonio Solda, nascido em 1952, em Itararé, São Paulo, e mora em Curitiba desde 1965. Trabalhou em publicidade para algumas das maiores agências do Paraná, além de cartunista, ilustrador e diretor de arte para os mais diversos gêneros de publicação. Atualmente é chargista do jornal O Estado do Paraná. É autor do pleonasma "Se não for divertido não tem graça".

Esta contextualização da charge é especialmente necessária, pois trata-se de um texto de circulação social que requer a consideração de outros aspectos, além das linguagens não verbais que a constituem, uma vez que reflete juízos de valor sobre assuntos que aborda, uma crítica carregada de ironia sobre situações do cotidiano.

Assim, diante do material exposto acima, sugerimos neste momento da oficina 2, que se produza um diálogo intertextual entre as duas mensagens apresentadas. Isto é, que haja uma reflexão sobre como elas conversam e como se diferem.

GENTILEZA???



Para Orlandi (1999), o funcionamento da linguagem está fundamentado na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos, isto é, tudo o que se diz está relacionado a algo que já “foi dito” (a memória discursiva), nesse caso um “discurso fundador”, por exemplo, a frase enunciada pelo filósofo Gentileza, mas que, na charge, foi deslocada e ressignificada com base no processo de polissemia.

Orlandi (2010) esclarece que a paráfrase é o que se manteve do “já dito” no novo dizer. Por outro lado, a polissemia é o que se desloca, é o sentido que se rompe, gerando a tensão entre o mesmo e o diferente. De fato, se em “Gentileza gera Gentileza”, a filiação do poeta é a um discurso de respeito ao outro, de tolerância, de amor, a segunda frase já se inscreve em um discurso de tolerância zero.

Nesse sentido, a segunda imagem em que aparece a frase “Grosseria gera Grosseria” justamente opera entre um discurso fundador que é recuperado (a conhecida frase do filósofo Gentileza) e a produção do novo, do efeito jocoso em que a grosseria como comportamento se dá numa relação de revide com o outro. Podemos notar que a segunda frase ainda que se assente em um discurso politicamente incorreto na medida que se sustenta na ideia do “bateu, levou”, ainda assim, como na frase original (Gentileza gera gentileza) um sentido de reciprocidade se mantém.

Para que o aluno seja capaz de estabelecer relações intertextuais e interdiscursivas, que o leve a se inscrever na leitura como sujeito do processo. Sugerimos algumas questões de ordem discursivas:

- Ao analisarmos as frases: “Gentileza gera Gentileza” e “Grosseria gera Grosseria”, qual delas representa melhor suas atitudes em relação à convivência com o outro?
- Quais leituras podem ser feitas a partir da frase: Gentileza gera Gentileza?
- Quais leituras podem ser feitas a partir da frase: Grosseria gera Grosseria?
- Observando a charge, aponte o elemento que estabelece relação entre as duas frases, tornando a segunda paráfrase da primeira.
- O título da charge vem acompanhado de uma marca linguística, o ponto de interrogação, que sentidos podemos produzir a partir desta marca?
- Os termos GENTILEZA e GROSSERIA apresentam sentidos opostos, no que diz respeito ao significado destas palavras, contudo ao observarmos as frases apresentadas é possível estabelecer um sentido que as aproximam. Que sentido seria este?

Através destes questionamentos, objetivamos trabalhar com os trajetos de sentidos que perpassam pela relação entre a paráfrase (a matriz) e a polissemia (a fonte do sentido).

[...] a paráfrase e a polissemia são os dois grandes processos da linguagem: a matriz e a fonte do sentido, respectivamente. Processos esses que aparecem domesticados nos modelos linguísticos, enquanto sinonímia (paráfrase) e ambiguidade (polissemia). (ORLANDI, 2011, p. 116)

Orlandi (2009, p. 36) diz que, no funcionamento do discurso, a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação.

Assim, podemos dizer que todo discurso se faz dessa tensão: entre o mesmo e o diferente. E que através desse jogo do “já dito” e o “novo dizer” que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, se (re)significam.

O trabalho com a linguagem do texto é outro aspecto importante a ser observado na construção de sentidos, por isso se faz necessário examinar os efeitos de sentido que o uso de uma determinada palavra, expressão ou marca linguística podem causar. Orlandi (1996) aponta que, segundo as teorias da enunciação, há nos textos marcas que atestam a relação do sujeito com seu dizer e, através dele, com o mundo. Um exemplo desse efeito de sentido é o uso do ponto de interrogação no título da charge “Gentileza?”, que neste contexto demonstra um significado maior do que somente indicar uma pergunta, pois não busca uma resposta. Neste caso, esta marca linguística faz uma retomada do já dito (frase do poeta Gentileza) e produz sentidos de ironia através do questionamento.

3.2.2 Segundo momento: Leitura e estudo da música: Gentileza (Marisa Monte)

A compreensão de um texto é resultado do trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção e relações entre textos. Trabalho este, que constrói os sentidos com os quais os vazios textuais são preenchidos. Isto é, o leitor busca para além do texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida e histórias de leitura e faz com que eles se relacionem, para assim, produzir os sentidos do texto. Dessa forma, podemos dizer que, em um texto, há diversos textos possíveis e por isso, não o pensamos em sua organização, mas em sua relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico).

Ao analisar um discurso temos que levar em consideração os meios e as condições no qual o mesmo foi produzido, pois são elementos essenciais para a construção de sentido. Além disso, temos que ter em mente que o sujeito organiza o discurso através das relações sócio-histórico e ideológicas e o propaga, manifestando suas posições, pensamentos, insatisfações, valores, entre outros.

Diante do que foi apresentado, sugerimos por trabalhar neste momento da oficina 2, com a música “Gentileza” composta por Marisa Monte com o objetivo de explicar de forma mais concreta a importância das condições de produção para a compreensão do que está sendo dito e de possíveis interpretações.

Partindo do entendimento de que a música “Gentileza” é uma homenagem a José Datrino – poeta Gentileza, sua letra só poderá ser, de fato, compreendida depois de se conhecer a vida do homenageado que serviu de inspiração para a composição e também as condições de produção do discurso propagado na música.

Gentileza (Marisa Monte)

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro
Tristeza e tinta fresca

Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de Gentileza

Por isso eu pergunto
A você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é o circo
Amor: Palavra que liberta
Já dizia o profeta

Segundo Di Raimo (2020), é muito importante levar em consideração que tanto os sujeitos envolvidos no processo de leitura (um percurso nem sempre coincidente com o texto apresentado), quanto o objeto a ler (a música) têm suas próprias histórias de leitura. Assim, se faz necessário que sejam estabelecidas

conexões entre as condições de produção do texto a ser lido e sua relação com outros textos.

Primeiramente, a música em questão apresenta uma crítica à atitude daqueles que tentaram apagar a obra de José Datriño, conhecido como Profeta Gentileza, com uma demão de cal cinza. E faz isso, com um tom de lamentar o ocorrido - no lugar da arte (grafite) em verde e amarelo entra em cena a tinta cinza. – que traz tristeza e apagamento da manifestação de uma mensagem positiva e da arte de um pensador urbano, como a canção expressa: “Apagaram tudo / Pintaram tudo de cinza / Só ficou no muro tristeza e tinta fresca”.

Esta música volta à tona em 2017, quando o governador Doria também apaga muros de arte de grafite da Avenida 23 de Maio na cidade de São Paulo. E sua atitude é vista, por muitos, como negativa, gerando grande repercussão através das redes sociais. Trazendo de volta as discussões sobre o que é arte e como o grafite tem importância como espaço de diálogo entre os habitantes da cidade.

Então, pensando a leitura como processo de produção de sentido, fica evidente que ter conhecimento das condições de produção, é primordial para a compreensão e interpretação da letra da música. Segundo Orlandi (1996), os sentidos têm sua história, também o leitor tem sua história de leituras. As leituras já feitas configuram a compreensibilidade do texto de cada leitor específico.

A música Gentileza, do CD Memórias, Crônicas e Declarações de Amor, lançado em 2000, trata de um episódio posterior ao surgimento do profeta Gentileza e de suas andanças, faz referência às 56 pilastras pintadas pelo artista em meados dos anos 80 e de como a sociedade carioca reagiu diante do apagamento de suas palavras. Por isso, a canção inicia dizendo: “Apagaram tudo / Pintaram tudo de cinza / A palavra no muro ficou coberta de tinta”.

Gentileza havia exposto sua obra numa extensão de, aproximadamente, 1,5 km na Avenida Brasil, distribuindo palavras de gentileza, amor e bondade pela cidade do Rio de Janeiro. No entanto, logo após a sua morte, os poemas de Gentileza foram apagados pela Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), do Rio, que usou como justificativa a vinda do Papa João Paulo II à cidade em 1997, além de taxar seu trabalho como pichação e pregação religiosa de um cidadão tido como louco e desvinculado do universo artístico.

O apagamento da obra de Gentileza provocou uma reação da população e dos artistas, que lançaram um projeto em 1999 intitulado “Rio com Gentileza” com a finalidade de desenvolver ações em prol da restauração da obra apagada, que teve seu restauro finalizado em 2002 (GUELMAN, 2000).

Foi neste contexto de revolta, de busca de reconhecimento de formas diferentes de arte e de denúncia referente ao poder público que a música de Marisa Monte nasceu. E com o seu reconhecimento artístico, a artista pôde levar essa mensagem para um nível mais elevado de circulação, ampliando a voz do poeta que espalhou poesia pelas ruas do Rio de Janeiro para além desta cidade.

É possível também observar que a compositora faz uso de muitos termos que o Profeta Gentileza utilizava em suas mensagens, e retrata resumidamente a trajetória deste missionário: “A vida é um circo”, retoma o lugar de onde ele veio e o momento em que o incêndio do circo transformou José Datrino em Profeta Gentileza. Enquanto no verso: “Amor: palavra que liberta”, representa que o uso das palavras fez a sua missão na terra ser concretizada.

Ainda sobre a música, podemos observar que a compositora faz uma reflexão sobre a vida corrida das pessoas, que não têm tempo para quase nada, mas que nas idas e vindas se deparavam com as palavras de Gentileza: “Nós que passamos apressados / Pelas ruas da cidade / Merecemos ler as letras e as palavras de Gentileza”. E estas palavras ditas ou escritas de forma tão simples tinham a missão de dar esperança aos que passavam.

Além disso, Marisa Monte faz uma indagação: “Por isso eu pergunto a você no mundo / Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria” e dessa forma, levanta questões sobre o conhecimento acadêmico – reconhecido socialmente como sendo superior e o conhecimento empírico – que é o conhecimento de mundo, experiências vividas. Em seguida afirma: “O mundo é uma escola” - o conhecimento não está somente nos livros, mas em todos os lugares, nas pessoas e nas relações estabelecidas entre elas e o mundo.

Neste terceiro momento da oficina 2, que terá duração de 4 aulas, sugerimos iniciar com a leitura da música “Gentileza” de Marisa Monte. Assim, podem ser realizados alguns questionamentos para uma primeira construção de sentidos.

Sugestões de questionamentos a serem realizados durante este momento da oficina:

- O que significa o título da música?
- Nos versos: “A palavra no muro / Ficou coberta de tinta”. O que você acha que estava escrito no muro?
- Para quem eram as palavras escritas no muro?
- “Nós que passamos apressados / Pelas ruas da cidade / Merecemos ler as letras e as palavras de Gentileza”. Observando esses versos, imagine que você é um pintor que vai escrever palavras de gentileza nos muros de sua cidade. Que palavras você escreveria?
- Como você entende o verso “O mundo é uma escola”?
- A música termina fazendo menção a um profeta “Assim dizia o profeta”. O que é ser profeta? Que profeta seria esse? O que um profeta costuma dizer?

Após este primeiro contato com a música, e a reflexão sobre os possíveis sentidos, sugerimos apresentar o vídeo clipe da música em estudo, que poderá ser encontrado no link:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiTpMPC89DuAhXLRDABHd8eDHEQ3ywwAHoECAIQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DmpDHQVhyUrY&usg=AOvVaw2OrzB1mM4pAQN4SDNEgFa9>

E também o vídeo “Marisa Monte e a história de Gentileza”, publicado no YouTube por André Mendes, onde a cantora narra esta história, carregada de curiosidades e emoções:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiTpMPC89DuAhXLRDABHd8eDHEQwqsBMAp6BAgqEAs&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DYhY_3zpHWlq&usg=AOvVaw2Ufbq9R5JFIAGiEijMLZ61

Após esses momentos, seria interessante fazer uma roda de conversa para uma reflexão sobre as respostas dadas nas questões aplicadas anteriormente e como seriam respondidas estas mesmas questões de posse das informações do contexto.

Outro conceito interessante para ser abordado na música “Gentileza” é a tensão entre a paráfrase (sedimentação de um sentido evidente de gentileza como delicadeza, educação, cortesia, amabilidade, atenção, bom-tom) e a polissemia (possibilidade de o sentido ser outro, como o nome do profeta, uma vez que a palavra gentileza está grafada com letra maiúscula).

Nas palavras de Orlandi (1996, p. 13), acreditamos que trabalhar nos limites indecisos entre a “paráfrase e polissemia, dois eixos que constituem o movimento da significação entre repetição e diferença”, se trata de uma proposta produtiva de leitura.

Sugestão:

- Ler a letra da canção e levantar hipóteses sobre a palavra GENTILEZA.
 - O que muda no sentido desta palavra quando dado a ela um contexto?

Este questionamento é uma medida de dar visibilidade à noção de condições de produção, fazendo uma reflexão sobre os sentidos que o enunciado pode assumir, de acordo com as formações discursivas em que é produzido.

Em seguida, na tentativa de efetivar a autoria, julgamos relevante oferecer uma prática na qual a proposta seja a de produzir um evento interpretativo a fim de que os sentidos se historicizem e a língua passe a fazer sentido aos alunos. Optamos por trabalhar com a arte do grafite a partir da produção de um projeto versando sobre o tema gentileza

Sugestão de atividade

Solicitar aos alunos que pesquisem sobre o grafite, com o objetivo de ampliarem seus conhecimentos sobre o assunto (como surgiu, conceitos, tipos) e se tornarem capazes de expressar suas opiniões a respeito desta forma de fazer arte.

Pedir que tragam exemplos de grafite que demonstrem a opressão do povo, a negação de direitos e a violência.

Inspirados nas palavras do poeta Gentileza, produza um projeto de grafite que possa expressar como a gentileza pode combater as ações apresentadas nos grafites da atividade anterior.

Com esta atividade não objetivamos observar se o aluno domina as técnicas do grafite, mas sim, se é capaz de demonstrar traços de autoria na obra produzida.

Texto de apoio: O que é a arte do grafite?

O **grafite** é um tipo de arte urbana caracterizado pela produção de desenhos em locais públicos como paredes, edifícios, ruas, etc.

É bastante usado como forma de **crítica social**, e, além disso, é uma maneira de intervenção direta na cidade, democratizando assim, os espaços públicos.

O termo grafite, de origem italiana *grafito* – plural *graffite* - significa “escrita feita com carvão”.

Origem do Grafite

Se falarmos sobre os primórdios do grafite, teremos que voltar milhares de anos, quando os homens faziam inscrições nas cavernas. Há exemplos de intervenções feitas em locais públicos já na época do Império Romano.

Na contemporaneidade, essa manifestação artística está relacionada principalmente ao **hip-hop**, movimento cultural que teve início no começo dos anos 70 nos EUA pelas comunidades latinas, afro-americanas e jamaicanas.

No hip-hop são três as vertentes da arte: **rap** (música), **breakdance** (dança) e **grafite** (pintura mural).

O bairro novaiorquino do **Bronx** foi o berço do grafite, onde os primeiros desenhos foram feitos com tinta spray. Naquela época, os jovens utilizavam a arte nas ruas como forma de protesto.

Grafite no Brasil

A história do grafite no Brasil surgiu na década de 70, precisamente na cidade de São Paulo. Ele nasce numa época conturbada da história do Brasil, em que a população era silenciada pela censura com a ditadura militar no poder.

Paralelamente ao movimento que despontava em Nova Iorque, o grafite surge no cenário nacional como uma arte transgressora. A linguagem da rua não pede licença e grita nas paredes da cidade os incômodos de uma geração.

A partir de então, a arte de grafitar se transforma em um importante veículo de comunicação urbana e colabora para a existência de outras vozes. Outros sujeitos históricos e ativos passam a ter a chance de participar artística e politicamente da cidade.

É importante ressaltar que o grafite, inicialmente, foi uma arte caracterizada pela **autoria anônima**. O grafiteiro – ou *writter* – transformava a cidade em um suporte de comunicação artística sem delimitação de espaço, mensagem ou mensageiro.

Portanto, a preocupação naquele momento era a arte em si e não o nome de seu autor. Por esse motivo, os ditos "cânones" são retirados de sua posição central para dar lugar a uma arte de todos e para todos.

Assim, desde a década de 70, os grafiteiros brasileiros se apropriaram do **espaço público** a fim de transmitirem mensagens de cunho político, social, cultural, humanitário e, sobretudo, artístico.

Um importante nome do grafite no Brasil foi o artista **Alex Vallauri** (1949-1987), considerado precursor do movimento no país. Ele utilizou diversos suportes para estampar sua arte, além dos muros e paredes da cidade. Seus desenhos eram simples e objetivos em meio ao caos urbano, facilitando a compreensão da mensagem.

A arte nesse momento, passa a ser não somente vista dentro dos museus ou dos centros culturais, mas também nas paredes das ruas, nos túneis e nos prédios da cidade.

Com efeito, o grafite é definido como mais que uma linguagem artística, torna-se assim, um importante instrumento de protesto e de transgressão dos valores estabelecidos.

Esse tipo de expressão possibilitou a comunicação entre os moradores da cidade, a união de muitas culturas que coexistem; em outras palavras, facilitou a fusão entre o centro e a periferia.

No Brasil, essa arte disseminou-se rapidamente pelo país e, hoje em dia, segundo estudiosos do tema, o grafite brasileiro é considerado um dos melhores do mundo.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>

Alguns exemplos de arte grafite:



Grafite de Jana Joana e Vitché.



O trabalho de Cranio em uma rua de São Paulo.



Grafite em Belo Horizonte, Brasil



Grafite na parede lateral de uma casa na Rua Inácio Lustosa em Curitiba/PR
No canto esquerdo está a assinatura: "CASE".



Grafito de Kobra, a obra fica na Avenida Rebouças em São Paulo.



Graffiti do colombiano Johan Andres (Kano-Delix) e sua turma de alunos em Heliópolis – São Paulo. Foto: Vini Soares



Artista Italo Rafael em Heliópolis – São Paulo

Foto: Vini Soares

3.2.3 Terceiro momento: Leitura e estudo da tira da Turma da Mônica e trabalho com um curta-metragem

Diferentes formas de linguagem demandam diferentes modos de leitura e, portanto, de interpretação. Pensando nas tirinhas como a materialidade explorada neste momento da proposta, se faz necessário salientar que o discurso é efeitos de sentidos entre interlocutores. E para este fim, a tira usa uma soma de recursos verbais e visuais (recorrentes ou não) de acordo com cada história ou cada personagem, considerando suas personalidades e as cenas que já vivenciou.

Segundo Possenti (1998), no que diz respeito à Linguística, o humor infelizmente quase não tem sido abordado como realmente deveria, o que é um grande desperdício, já que os textos de humor, como as tirinhas (Possenti, 2010, p. 175) são um excelente objeto de análise para o estudo da língua. Eles possuem uma grande riqueza de informações e elementos que contribuem para um estudo completo do funcionamento e da estrutura da linguagem (verbal).

Por isso, em seus estudos, Possenti (2010, p. 175), afirma que o humor vem obtendo espaços cada vez mais numerosos e relevantes e o analisa como um campo dentro do qual existem diversos gêneros:

O humor [...] é um campo em que se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge, passando pelas “crônicas” e narrativas, histórias em quadrinhos, tiras, pelas piadas e pela exploração humorística de numerosos outros tipos de textos

Além da produção de humor as tiras também podem se revelar poderoso instrumento de crítica social e de certos modos de se enxergar a diversidade humana ou, ao contrário, contribuir para a reprodução de algumas “verdades” sócio-culturalmente construídas.

Para que aconteçam a compreensão e interpretação de tirinhas, consideramos ser fundamental o estabelecimento de uma relação entre os textos verbais e as imagens dos quadrinhos, uma vez que, as imagens são parte essencial para a interpretação do texto produzido.

Entretanto, para que o discurso materializado nas tiras tenha efeito de sentido, é também de suma importância os conhecimentos que os interlocutores partilham sobre a história, seus personagens, às condições de produção do discurso (os eventos exteriores e anteriores a ele).

Desse modo,

com base na perspectiva discursiva, podemos considerar as tirinhas, como uma categoria material híbrida verbo-visual, para que determinados discursos se materializem e produzam sentidos. Ao lado disso, o caráter humorístico das tirinhas decorre de uma de suas características, que é o entretenimento, e o efeito do riso desponta da junção entre o ideológico, o histórico e o inconsciente. (SOUZA, 2016, p. 57)

Para este terceiro momento da oficina 2, que terá duração de 4 aulas, o primeiro material escolhido foi uma tirinha da Turma da Mônica, que nos auxiliará na mobilização de conceitos como: memória discursiva, os efeitos de sentido do humor e como a intertextualidade é importante para a compreensão dos discursos. E também uma reflexão sobre os atos de gentileza com segundas intenções.



A tira é composta de 3 quadrinhos. No primeiro, o personagem Cebolinha, no plano visual, está de forma educada dando passagem à Mônica, curvando o seu corpo em uma atitude cortês. No verbal, tem-se a frase “As galotas plimeilo” que remete ao já dito “as mulheres, primeiro” e se relaciona a um imaginário de gentileza entre homens e mulheres.

De fato, o sujeito-leitor convoca uma memória, a partir do gesto físico e da frase enunciada por Cebolinha, ligada ao cavalheirismo e a um estilo nobre de permitir a passagem da mulher, abrir a porta do carro, entre outros. Já no segundo quadro da tirinha, o leitor consegue visualizar a imagem da ponte de madeira e improvisada sobre a qual Mônica passará. Com certeza, a menina também se impressiona com o gesto, o que se nota na imagem (Mônica sorrindo) e responde em tom de admiração “quanta gentileza, Cebolina!”. Mas no terceiro quadrinho, a expectativa é quebrada, quando Mônica inesperadamente interrompe a travessia, o que na imagem se materializa na formulação visual de uma derrapada e uma expressão assustada ao ouvir a frase “Se não queblar, eu passo”. Nesse contexto, a “gentileza” de Cebolinha nada tinha a ver com cortesia, bondade ou o altruísmo de colocar o outro em primeiro lugar mas sim oportunismo e individualismo.

Considerando que a leitura é construção/produção de sentidos e que o sujeito-leitor ao ler um texto retoma discursos já-ditos e produzem novos sentidos, propomos iniciar as atividades de leitura expondo a tirinha acima apresentada, sem a parte verbal. Com o objetivo de fazer com que os alunos leiam as imagens e produzam sentidos a partir delas.

Com o desenvolvimento desta atividade, pretendemos trabalhar com o conceito de histórias de leitura, uma vez que as histórias de leitura dos alunos constituem o sujeito-leitor ideológica e socialmente e vão permitir que o texto seja visto como espaço aberto à significação, recuperando com eles as formulações verbais e visuais (lidas ou vistas) que vêm carregadas de sentidos anteriores e que constituem seus trajetos de leituras sobre as personagens de Maurício de Souza – Mônica e Cebolinha. Além de permitir a construção de sentidos relacionando as imagens da tirinha com o tema em estudo: gentileza.

Sugestão de atividade:

- Observem os detalhes de cada quadro da tirinha da Turma da Mônica. Detalhes como: cenário, expressões faciais, sinais de movimentação.
- Com base na leitura das imagens, produza as possíveis falas nos balões.



Com esta atividade, poderemos observar que também a história de leitura do sujeito-leitor irá intervir no processo de produção, já que o sujeito-leitor é interpelado pela ideologia, e ele se apropria socialmente do texto, pesando certos sentidos sobre os acontecimentos da leitura, os quais são determinados pelas posições em jogo. Dessa forma, Orlandi (1988) afirma que a questão do processo de leitura poderia ser organizada da seguinte maneira:

[...] diante de um texto, um sujeito x está afetado pela sua historicidade e se relaciona com o texto por alguns pontos de entrada, que tem a ver com a historicidade do texto e a sua. Como o texto não é transparente em sua matéria significativa, há um efeito de “refração” em relação a sua (do leitor) história de leituras, efeito este que é função da historicidade do texto (sua espessura, sua resistência). Assim se dá o processo de produção dos sentidos, de forma a que o sujeito-leitor se apodere e intervenha no legível (o repetível). É desse modo que se

pode entender a relação dinâmica entre constituição e formulação do sentido. (ORLANDI, 1988,p.114)

Assim, nem os sentidos, nem os sujeitos são fixos, mas marcados pelo movimento; os sentidos não estão presos à literalidade, mas sim podem percorrer diversas formações discursivas.

Ao apresentar a tirinha com a linguagem verbal, uma nova formulação irá ocorrer, fazendo com que o sujeito-leitor retome novamente as suas histórias de leitura, estabelecendo diferentes pontos de escuta sobre o texto em estudo.

Nesse momento, é papel do professor oferecer condições para que seus alunos deem sentido as suas leituras por meio da significação de suas próprias vivências, sem desconsiderar a historicidade da materialidade textual. A leitura deve ser atenta não apenas ao conteúdo de um texto, mas às formas pelas quais o sentido se formula, o que implica diferentes modos de ler materialidades diferentes.

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é dar as condições para que o leitor possa produzir sua leitura, dando-lhe oportunidade de conhecer a história de leituras do texto e desenvolver sua própria história de leituras. O professor deve, quando necessário, estabelecer as relações entre os diferentes textos, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir para o aluno o curso de história (futura) desses sentidos. (ORLANDI, 2008, p. 88).

Dessa forma, vale salientar que é muito importante para a compreensão da tirinha o conhecimento das características marcantes das personagens que fazem parte dela. Afinal, Maurício de Sousa, ao elaborar suas histórias em quadrinhos e tirinhas, já conta com o conhecimento prévio do leitor e, assim, intertextualiza a história e seus personagens. Além do mais, para se produzir efeitos de sentido de humor é necessário que o sujeito-leitor retome as características referentes a estas personagens e compreenda a posição que a Mônica e o Cebolinha ocupam nas histórias em quadrinhos apresentadas pelo cartunista.



Mônica é o personagem mais conhecido de Mauricio de Sousa. Representa uma menina forte, decidida, que não leva desaforo pra casa mas, ao mesmo tempo, tem momentos de feminilidade e poesia.

Mora com os pais, tem um cãozinho chamado Monicão e vive pra baixo e pra cima agarrada a um coelho de pelúcia. E este coelho, que ela trata com todo o carinho, também serve de "arma" contra os meninos. Principalmente o Cebolinha e o Cascão, que não param de "aprontar" com ela. Daí levam cada coelhada que vou te contar.



Cebolinha, um garoto de cabelos espetados que, quando falava, trocava o “R” pelo “L”, existiu mesmo, fazia parte de uma turma de garotos, lá de Mogi das Cruzes, e acabou emprestando suas características para o Cebolinha, personagem criado em 1960 por Mauricio de Sousa.

Ele já foi mais gordinho, mais crescidinho e até mais cabeludo, mas sempre com o mesmo jeito “englaçado” de falar. Parceiro de aventuras - ou seria melhor dizer “*vítima*”? - da Mônica, a quem vive tentando derrotar com seus “planos infalíveis”

Fonte: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/M%C3%B4nica#Cebolinha>

Sugestão de questionamentos a serem trabalhados:

- Que expressão corporal apresentada na tira demonstra um gesto de gentileza?
- Que outras expressões/gestos de gentileza fazem parte do imaginário da convivência entre homens e mulheres?
- Como a Mônica, aparentemente, reagiu ao ato de gentileza?
- Quais os efeitos de sentido da frase: “As galotas plimeilo!” ?
- Quais os efeitos de sentido do olhar da Mônica no segundo quadrinho?
- No terceiro quadrinho há uma quebra na expectativa com a frase: “Se não queblar eu passo!”, revelando a verdadeira intensão do Cebolinha e também nos fazendo refletir que existem GENTILEZAS E GENTILEZAS. Em que situações podemos vivenciar este tipo de gentileza camuflada?
- Diante da reação da Mônica, no último quadrinho, e sabendo como é a relação dela com o Cebolinha, qual seria a cena de um suposto 4º quadrinho?

Enquanto manifestação da linguagem, o discurso humorístico encontrado nas tiras não pode ser entendido como algo produzido apenas para provocar o riso. Consideramos desse modo, que este discurso que atravessa as histórias em quadrinhos é polissêmico, pois há diferentes processos de construção de sentidos.

Desse modo, a polissemia aberta do discurso humorístico permite emergir diferentes vozes. A polissemia, por sua vez, permite atribuição de múltiplos sentidos. Essa comprovação nos permite reafirmar que as tirinhas em geral se constituem na ruptura duas vezes, pois delas fazem parte, tanto o processo de polissemia quanto o processo discursivo não verbal. Segundo (Orlandi, 2012c, p. 36), “na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco”.

Diante disso, não caberia ao professor o papel de atribuir sentidos ao texto, mas de esclarecer, aos alunos, o modo como os sentidos são produzidos, o que resulta conforme Orlandi (1996, p. 64), em saber que o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um, pois não dá para ler o que o texto não nos permite.

3.2.4 Quarto momento: Exibição do curta-metragem de animação – Dia mundial da Gentileza

Sabendo que as imagens têm o poder de nos comover, indignar, fazer rir, persuadir, distrair, fantasiar, povoar nosso inconsciente, e que são parte integrante de nossa vida cotidiana – seja ela urbana ou rural, consciente ou inconsciente –, num segundo momento do trabalho com imagens, optamos em trabalhar com um curta-metragem sobre a gentileza.

A contemporaneidade é marcada por uma avalanche de imagens fixas ou imagens em movimento como materialidade que nos envolve o tempo todo, sobretudo no uso das novas tecnologias. Estamos imersos neste contexto imagético que nos seduz, por isso é preciso aprender a lê-lo e interpretá-lo para compreender e dar sentido ao que vemos.

Somos consumidores de imagens em diversas práticas de linguagem – também fora da escola, assim como nos deparamos com o excesso do não verbal, como se a imagem fosse mero acréscimo ou ilustração. A imagem de modo contraditório é sempre o que “aparece”. Diante do exposto, me pergunto: em que medida a imagem é também compreendida e não somente vista? (DI RAIMO, 2017, p. 837 – 838).

Dessa forma, a leitura da imagem em movimento se faz importante na construção de um sujeito-leitor, na medida em que contempla materialidades visuais, auxiliando este leitor a compreender como materiais simbólicos diferentes (cor, som, imagem) produzem certos efeitos e não outros.

A linguagem do audiovisual determina as posições ideológicas do sujeito através da significação dada pelas condições de produção através da junção do som e das imagens em movimento. Além disso, o discurso é ancorado em já-ditos para produzir sentidos, ou seja, é constituído por uma memória discursiva, a qual se refere ao fato de que, de acordo com Orlandi (2010, p. 21), “algo fala antes, em outro lugar e independentemente [...] pelo já dito que constitui todo dizer”.

Nesse sentido, acreditamos que o curta-metragem pode proporcionar, por meio da mobilização de conceitos da Análise de Discurso, uma reflexão acerca das relações possíveis que envolvem os sentidos produzidos com base nas imagens, cores, situações, posições-sujeito, contexto e interdiscurso. Sendo assim, vídeos do tipo curta-metragem se apresentam como excelentes instrumentos para explorar a

linguagem, bem como aspectos socioculturais, contribuindo para a construção de caminhos que levem o leitor a uma interpretação menos ingênua. Além disso, a utilização das mídias permite a criação de condições de ensino mais ricas e completas, possibilitando ao aluno um olhar mais crítico sobre as diversas formas de aprendizagem e o mundo que o cerca (MARTINS, 2007).

Diante do exposto, com o objetivo de levantarmos questões relativas à textualização, às condições de produção, à materialidade linguística até atingirmos o processo de produção de sentidos, sugerimos para terceiro momento da oficina 2, que terá duração de 4H/A, a leitura do curta-metragem intitulado: “**Give in to Giving**”, o qual pode ser encontrado através do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=A6PWu3EH7Xw>.

O vídeo citado acima é uma animação altruísta e cheia de personalidade, da produtora Leo Burnett Dubai, para promover o programa de voluntariado, da Emirates NBD (um dos maiores bancos dos Emirados Árabes Unidos). O anúncio vem para divulgar que além de suas propostas de produto, a empresa coloca grande ênfase em uma abordagem responsável para o setor bancário que deixa um impacto positivo nas pessoas. O banco vem defendendo o ato de voluntariado desde 2015, através do seu programa Exchanger, que tem criado oportunidades para que funcionários, amigos, familiares e parceiros troquem seu tempo para o bem social e façam uma diferença real na comunidade.

A campanha foi lançada no ano de 2018, no Dia Mundial da Gentileza (13 de novembro), com um filme de animação nas mídias sociais. Sua mensagem fala sobre o *insight* de que o altruísmo está profundamente enraizado na natureza humana. O voluntariado por uma causa, grande ou pequena, preenche nosso instinto natural de ajudar, compartilhar, se envolver e se importar com as pessoas ao nosso redor.

Pensando que o curta-metragem pode ser uma ferramenta que pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem do sujeito, desenvolvendo habilidades de leitura interpretativa e crítica, sugerimos iniciar as atividades com as seguintes questões:

- A leitura de vídeos que são divulgados na internet é uma prática comum em sua vida?
- Qual o tipo de vídeo que mais atrai sua atenção?
- Além das imagens em movimento, que outros elementos você considera importante na produção de um vídeo?
- Assista ao vídeo “***Give in to Giving***” e responda à questão:
- O que você sentiu diante da indiferença do homem?
 - Discutir os diferentes sentimentos diante do mesmo vídeo.

Neste momento seria interessante discutir com os alunos as condições de produção do vídeo, espaço de circulação e sua formulação. Orlandi (2001, p. 9) afirma que, “formular é dar corpo aos sentidos”. Conforme Lagazzi (2011, p. 499), “no caso de um texto alocado no espaço digital, importam também os *links*, muitas vezes o movimento de imagens, a sonoridade e a musicalidade, em caso de vídeos”. Dessa forma, ao utilizarmos esta materialidade em sala de aula, é importante que pensemos na imbricação entre texto verbal, sonoro e imagético e na produção de movimentos, no que diz respeito à produção de sentidos.

Além disso, é relevante resgatar as histórias de leituras dos alunos, isto é, tomar como base tudo o que eles leram e viram a respeito da empatia como um sentimento que contagia e transforma. Como observa Indursky (2010, p. 171), “se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor”.

Ao analisarmos o curta-metragem, nos deparamos com um personagem egocêntrico, indiferente em ajudar as pessoas quando ele podia fazer. Este homem vive uma vida egoísta e ignora os outros. Logo, na primeira cena, ele não para as portas do elevador para que uma mulher possa alcançá-lo a tempo, ignora um balão que escapou de uma menina quando ele poderia ter salvado tirando a mão do bolso,

desvia de um carrinho de compras que passa por ele, enquanto o dono corre desesperadamente para alcançá-lo e também ignora a mulher que divulga o trabalho volutário.

Considere os *frames* abaixo como exemplo:



Frame 1. **Give in to giving.** Personagem egocêntrico e indiferente no elevador.



Frame 2. **Give in to giving.** Personagem não pára o elevador para esperar a mulher.



Frame 3. **Give in to giving.** Personagem não ajuda a segurar o balão que está indo para os ares.



Frame 4. **Give in to giving.** Personagem não ajuda a parar o carrinho de compras desgovernado do senhor.



Frame 5. Give in to giving. Personagem recusa receber o panfleto da mulher que presta serviço voluntário.

Para análise desses *frames* sugerimos as seguintes questões:

- Que situação ignorada pelo homem incomodou mais você? Por quê?
- Ao analisarmos a postura corporal do homem nos frames apresentados, o que é recorrente?
- Você costuma se locomover daquela forma?
- Que sentidos você atribui a postura do homem (mãos no bolso, olhar direto para frente, corpo enrijecido)?

No entanto, tudo muda enquanto ele fica parado na calçada e aguarda o sinal verde para atravessar a rua. Uma mulher idosa agarra uma de suas mãos para que ela também consiga ajuda para atravessar a rua com segurança. Esta cena faz um resgate da memória (que compreende uma rede de imagens já formuladas anteriormente) relativa aos serviços voluntários, a empatia e atos de gentileza.

O homem, mesmo incomodado com a situação, começa a travessia e é neste momento, que a transformação acontece, para não ser atropelado, ele tira a mão do bolso, num sinal de pare, e aponta para um carro que se aproxima em alta velocidade. Com isso, ele finalmente entende que se tirar as mãos dos bolsos e começar a usá-las para algo melhor, não só vai se sentir bem, mas também será

capaz de fazer outras pessoas sorrirem. A partir desse momento, ele se torna um novo homem.



Frame 6. Give in to giving. Personagem é surpreendido sendo obrigado a ajudar a senhora a atravessar a rua.



Frame 7. Give in to giving. Personagem ainda ajudando a senhora na travessia, estende a mão abruptamente para que o carro pare e não atropеле os dois.



Frame 8. Give in to giving. Senhora agradece ao personagem com um gesto carinhoso.

Para análise desses frames sugerimos as seguintes questões:

- Uma senhora segura o braço do protagonista do vídeo para atravessar a rua. Que sentido pode ter o ato de pegar no braço de alguém?
- Que sentidos podem ter o ato de oferecer o braço a alguém?
- Na tentativa de salvar a vida dele e da senhora que segurava seu braço, o homem apresenta uma mudança de postura, tira a mão do bolso e a estende. Que sentido tem para você a expressão “estender a mão”?
- Ao final da travessia, a mulher o agradece pela ajuda com um gesto de carinho. Que pistas temos que o homem gostou de tê-la ajudado?

O vídeo continua mostrando como a vida daquele homem, que não movia um dedo para auxiliar os outros, acaba mudando completamente após sua ajuda ser requisitada pela senhora. Ele passa a estender a mão a todos aqueles que antes ele havia negado ajuda (a mulher no elevador, a criança, a barraca do voluntariado), mas não para por aí, amplia a sua rede de ajuda voluntária e com isso percebemos uma mudança de vida. O homem se transforma, muda o seu jeito de ser, de se vestir, muda sua postura, não fica mais “engessado”, indiferente aos outros. Fica

claro que a campanha para promover o programa de voluntariado da Emirates NBD traz a gentileza como um sentimento que contagia e transforma vidas.



Frame 9. Give in to giving. Personagem, agora transformado, segura o elevador para a mulher entrar.



Frame 10. Give in to giving. Personagem, agora transformado, ajuda a menina a recuperar o balão.



Frame 11. Give in to giving. Personagem, agora transformado, se inscreve em programa de voluntariado.

Para análise desses *frames* sugerimos as seguintes questões:

- Por que o homem magicamente se transformou depois do contato com a idosa?
- Como podemos perceber a transformação do homem?
- Que atitudes de gentileza e empatia o vídeo mostra o homem tendo?
- Pensando que se trata de um curta de animação de uma campanha para promover o programa de voluntariado da Emirates NBD, que efeitos o vídeo produz naqueles que o assistem?

Ao final do curta, o protagonista caminha alegremente pela calçada e observa um homem que está prestes a atravessar a rua. Este homem o lembra de como costumava ser, sempre cuidando da própria vida, com as mãos enfiadas nos bolsos, totalmente “engessado” e alheio aos outros. O homem que teve a vida transformada em uma situação semelhante àquela, quer oferecer ao outro a oportunidade de mudar sua vida também, então agarra o braço do homem fingindo ser cego e se prepara para a travessia.



Frame 12. Give in to giving. Personagem se depara com um homem que o faz recordar como era antes da transformação.



Frame 13. Give in to giving. Personagem, em uma tentativa de também transformar aquele homem egocentrico e indiferente, se faz de cego e agarra o braço do homem para força-lo a ajudar na travessia da rua, como o fez a senhora, em outro momento.

Para análise desses *frames* sugerimos as seguintes questões:

- Por que o homem parado na rua chamou a atenção do protagonista?
- Pensando em sua história de vida, ele resolveu se passar por cego e pedir ajuda para atravessar a rua. Que intenção ele tinha ao fazer isso?
- Qual o efeito de sentido para o fato do protagonista ter fingido ser cego?
- O vídeo termina antes deles atravessarem a rua. Como você imagina o desfecho desta história?

No curta, a música ou trilha sonora também se materializa de diferentes formas. No início, quando o homem se mostra indiferente com os outros e caminha pela rua, a trilha sonora que o acompanha é um tanto triste. No entanto, no momento em que a senhora agarra o braço do protagonista para atravessar a rua, a música muda e passa a ter um tom um pouco cômico até o momento que aparece um carro em alta velocidade e para criar um clima mais tenso, a música muda novamente. Assim,

(...) a música sempre existe como um sistema confinado de relações, de convenções para a maneira como se deve compor melodias, ritmos, harmonias. Certos elementos implicam outros elementos e, assim, forçam a mente em direção às antecipações, que nos deixam perceber grandes estruturas musicais (...). Assim, os significados da música, seus movimentos e emoções, devem se necessariamente expressos através dos dispositivos do costume musical, e serão percebidos apenas pelos que estiverem impregnados desses costumes. (JOURDAIN, 1997, p. 377).

Isso porque, segundo Sekeff (2002), a música é:

Um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), de comunicação (do indivíduo com ele mesmo e com o meio que o circunda), de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual) e de auto-realização (o indivíduo com aptidões artístico-musicais mais cedo ou mais tarde se direciona nesse sentido, criando, ou seja, compondo, improvisando -, recriando (interpretando, tocando, cantando, lendo, “construindo” uma nova parição, uma performance) ou simplesmente apreciando, vivendo o prazer da escuta” (SEKEFF, 2002, p. 14).

Dessa forma, além do que foi mencionado, seria interessante abordar reflexões a respeito de como a trilha sonora do curta produz seus efeitos de sentidos, podendo ser utilizada como um elemento significativo na contemporaneidade da maioria das produções cinematográficas. Significa tanto no que diz respeito ao grau de importância, quanto pelo fato de que a música e imagens em movimento que acompanham a materialidade visual são capazes de produzir uma multiplicidade de sentidos em cada cena.

4 EFETIVAÇÃO DA AUTORIA: OFICINA DRAW MY LIFE

De um ponto de vista discursivo e como nos ensina Lagazzi-Rodrigues (2010, p.9), é preciso efetivar a autoria nas práticas, não só no texto escrito, composto em palavras, mas também no texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem. E a escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, é lugar propício para que [...] “a autoria do aluno possa se produzir” (p.98).

No entanto, se fazem necessárias mudanças no trabalho com produção de texto praticada na sala de aula, a qual, muitas vezes, faz com que o aluno se sinta desmotivado a escrever, pois se apresenta de uma forma engessada e descontextualizada. Por isso, a oferta de outras possibilidades de produção textual, que não seja somente verbal, mas que envolva diferentes formas de linguagens, em situações reais de uso, pode se apresentar ao aluno como uma maneira nova de produzir texto, desenvolvendo condições de autoria.

Para Pfeiffer (1995, p. 129), oferecer condições de autoria ao aluno é possibilitar a ele tornar-se sujeito responsável de seus próprios gestos de interpretação, de maneira “[...] que o aluno forme para si uma rede de **Formações Discursivas (FD)** que estabelecem sentidos que fazem sentido”. Entretanto, para que isso se efetive, é necessário que o aluno ao produzir o seu texto, se coloque na posição de autor do seu dizer, desvinculando-se da repetição formal para que os sentidos lhe façam sentido e se inscreva na repetição histórica, ou seja, ele reconheça o seu dizer como elemento de sua história.

O conceito de **FD** pode ser formulado como tudo o que numa dada formação ideológica, ou seja, a partir da inserção do sujeito numa dada situação sócio-histórica, pode e deve ser dito. É ela que circunscreve a produção de linguagem de um sujeito, fazendo-o falar a partir de uma determinada posição sócio-ideológica e determinando que sentido(s) pode(m) ser veiculado(s).

Conforme afirma Orlandi (1996, p.79): "Não basta "falar" para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta "dizer" para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor". Para ser autor, é necessário que o aluno adquira o domínio de certos mecanismos discursivos e, através deles, produza textos possíveis de serem interpretados com sentido e, que esses sentidos lhe possam produzir sentido enquanto sujeito produtor de linguagem.

Partindo dessas ideias, pensamos em propor uma atividade que possa oferecer condições de autoria aos alunos através da produção de um *Draw my life* (técnica de animação em forma de desenho, resumindo determinado evento).

O *Draw my life* (do inglês: Desenhe Minha Vida) é uma técnica de animação na qual uma pessoa com uma câmera filmadora fixa, pincéis ou canetas, folhas de papel ou quadro branco, conta sua história de vida (ou alguns episódios que desejar) em forma de desenho. Após esta filmagem inicial, por meio de programas de edição de vídeo, é possível acelerar as filmagens e inserir narrações e músicas. A técnica *Draw my life* foi lançada pelo britânico Sam Pepper e postada no site Youtube, onde após milhões de visualizações passou a ser copiada por inúmeros usuários, inclusive brasileiros (JESUS; DINIZ, 2014).

O *Draw my life* é um gênero multimodal integrado ao contexto do aluno atual que agrega muitas linguagens (verbal, não verbal, musical, digital) em uma única forma, tornando possível que o aluno desenvolva seu senso crítico, reflexivo e criativo, de forma individual e/ou coletiva, o que proporciona a este possibilidades de ser o produtor de seu conhecimento, com base na sua história de leitura, na pesquisa realizada sobre o tema (ampliação da leitura), bem como nas experiências vivenciadas no decorrer do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita das Oficinas 1 e 2.

Ademais, os alunos ao produzirem o *Draw my life* terão a oportunidade de explorar ferramentas tecnológicas/eletrônicas e suportes para fazer circular suas produções, através das redes sociais. E também, poderão experimentar formas diferenciadas de utilização dos recursos tecnológicos na relação com a linguagem, levando-os a refletir sobre a apropriação da língua por meio das novas tecnologias.

Objetivamos com essa Oficina, apresentar novas possibilidades de pensar o ensino aprendizagem, envolvendo o aluno em situações que permitam a sua autonomia na construção do conhecimento, possibilitando o aluno a aprender de forma mais agradável, pois as ferramentas digitais podem desempenhar uma dupla função, o lúdico e a didática de maneira criativa, interessante e prazerosa. Entretanto, é importante salientar que para que as práticas de ensino nas quais se utilizem as ferramentas tecnológicas se transformem em situações reais de aprendizagem, é necessário que o professor conheça as ferramentas com as quais vai lidar durante o processo, de modo a identificar suas potencialidades

pedagógicas, e assim, contribuir na aprendizagem do aluno e auxiliá-lo na constituição da autoria.

Diante do exposto, na Oficina 3, sugerimos a construção do *Draw my life* sobre o ponto de vista do aluno acerca de gestos de gentileza, uma vez que o tema vem sendo explorado nas oficinas anteriores e o aluno construindo seu arquivo de leitura. Para isso, realizaremos três momentos de encontros, sendo cada um de 4H/A.

4.1 Primeiro momento: Reconhecimento e conhecimento das características do Draw my life

O termo *Draw my life* é autoexplicativo: desenhe minha vida, e se apresenta como uma metodologia dinâmica e interativa para as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que se utiliza de ferramentas tecnológicas e de linguagens diversificadas para contar uma história de uma forma bem dinâmica. Isso porque, todo mundo gosta de ouvir uma boa história e sempre tem uma história para contar, seja ela engraçada ou triste.

Então para este primeiro encontro da oficina 3, que terá duração de 4 aulas, sugerimos iniciar com uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao *Draw my life*, pois acreditamos ser uma forma interessante de atrair a atenção dos alunos para o assunto a ser abordado. Esta sondagem pode ser feita na oralidade através de questionamentos.

Sugestões de questionamentos:

- O que significa *DRAW MY LIFE*?
- Alguém conhece esta técnica de produção textual?

A partir das respostas dos alunos, o professor apresentará uma forma de aprofundar o conhecimento dos mesmos em relação à técnica abordada, que poderá ser por meio de uma pesquisa individual ou vídeos selecionados pelo próprio professor, que auxiliem na compreensão do que é *Draw my life*, como ele surgiu e

como vem se modificando sócio-historicamente. Tal atividade tem o objetivo de ampliar a história de leitura do aluno, possibilitando o estabelecimento de conexões entre as condições de produção do material a ser produzido e sua relação com outros materiais lidos ou vistos, uma vez que o *Draw my life* se constitui na junção do verbal e do visual que se complementam e ampliam os sentidos.

É importante salientar que o *Draw my life* pode ser um recurso pedagógico com poder extraordinário de atenção, principalmente se a temática atender aos interesses dos alunos. Essa técnica de leitura e de escrita enriquece as aulas, proporciona a interação com o conhecimento e estimula a participação direta do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Segundo o Estúdio de Animação MonkeyBusiness (2018), nosso cérebro não gosta de ver trabalhos inacabados:

Quando uma mão desenha uma imagem em vídeo e um locutor lê um roteiro ao fundo, nosso cérebro – instintivamente – deseja ver aquela imagem completa. E espera até que esta seja finalizada. O que pode levar de 10 a 20 segundos, dependendo do tamanho e complexidade da imagem. Assim, em sequência, outras imagens começam a ser desenhadas e imediatamente o ciclo continua. Afinal, o que isso significa? Que é muito provável que os seus espectadores assistam ao seu vídeo *draw my life* apenas para satisfazer este pequeno prazer do cérebro. Mas não para por aí! A neurociência vai além ao explicar porque as animações nos quadros brancos de um vídeo *draw my life* são viciantes e persuasivas: nosso cérebro se esforça menos para assimilar narrativas quando possui o apoio das imagens, pois estas, subtraem as possibilidades de más interpretações e tornam conteúdos didáticos.

Sugestão: texto de apoio**"Draw My Life": histórias pessoais em desenhos infantis dominam o YouTube**

13/09/2013 - 11h11 - Atualizado 00h40

PARIS - Há alguns meses, os vídeos "Draw My Life" inundam o YouTube: jovens contam sua vida em desenhos infantis, revelando muitas vezes uma infância e uma adolescência tristes.

Este fenômeno de contar sua vida íntima através de desenhos explodiu a partir de abril na internet, tanto nos Estados Unidos quanto na Espanha, Alemanha e Grã-Bretanha.

Na França, o "Draw My Life" se popularizou e acaba de alcançar o topo dos mais acessados no YouTube France, indicou o site Google Tendências.



No Brasil, a moda também já pegou.

O "Draw My Life" registra mais de 50% de buscas no YouTube mundial, onde já circulam mais de 2,8 milhões de vídeos do tipo.

A moda de relatar sua vida por meio de desenhos foi lançada em janeiro por Sam Pepper, um jovem "YouTuber" britânico (autor de vídeos colocados no YouTube), que decidiu contar episódios de sua infância e adolescência por meio de desenhos.

Rapidamente foi imitado por usuários famosos do site, como os humoristas americanos Shane Dawson e Anthony Padilla (membro da dupla Smosh, nº2 mundial no YouTube) e o sueco PewDiePie (nº1).

O estilo de "Draw My Life", onde as biografias são resumidas em traços muito simples, cria uma cumplicidade com o internauta, que se identifica com o autor do vídeo.

São necessários apenas uma caneta, algumas folhas de papel ou um quadro para contar sua vida, em voz off, em um vídeo de cinco a 20 minutos.

A única imagem viva é a mão do autor, que desenha seus rabiscos e figuras de pauzinhos, para resumir os eventos mais importantes de sua vida.

O tom é sempre neutro, frequentemente irônico, mas muitas das confissões são bastante dramáticas, evocando uma infância e adolescência tristes.

Muitos contam o divórcio de seus pais, ou momentos tristes, difíceis de sua adolescência. Alguns acrescentam lágrimas, soluços.

Para muitos destes "YouTubers", cujas idades oscilam entre 17 e 25 anos, é como se o canal YouTube, que viram nascer em 2005, mudasse sua vida, ao permitir a forma de alívio. Encontram na internet uma maneira de expressar seu mal-estar e talvez, inclusive, uma espécie de remédio para seus males.

A humorista britânica Shane Dawson, de 25 anos, desenha seu pai violento e expressa com rabiscos como seus problemas de sobrepeso tornaram sua infância e adolescência difíceis.

Anthony Padilla, também de 25 anos, descreve sua extrema timidez e seus ataques de pânico. E Ryan Higa (pseudônimo NigaHiga), de 23 anos, confessa na rede que sua obesidade infantil o impediu de ter amigos na infância e fez com que sua autoestima desabasse.

Já Pew DiePie, um famoso jogador de 23 anos - o mais seguido na rede - narrou sua infância cheia de tristezas em um vídeo no YouTube. Sua biografia em desenhos foi visualizada nove milhões de vezes até agora.

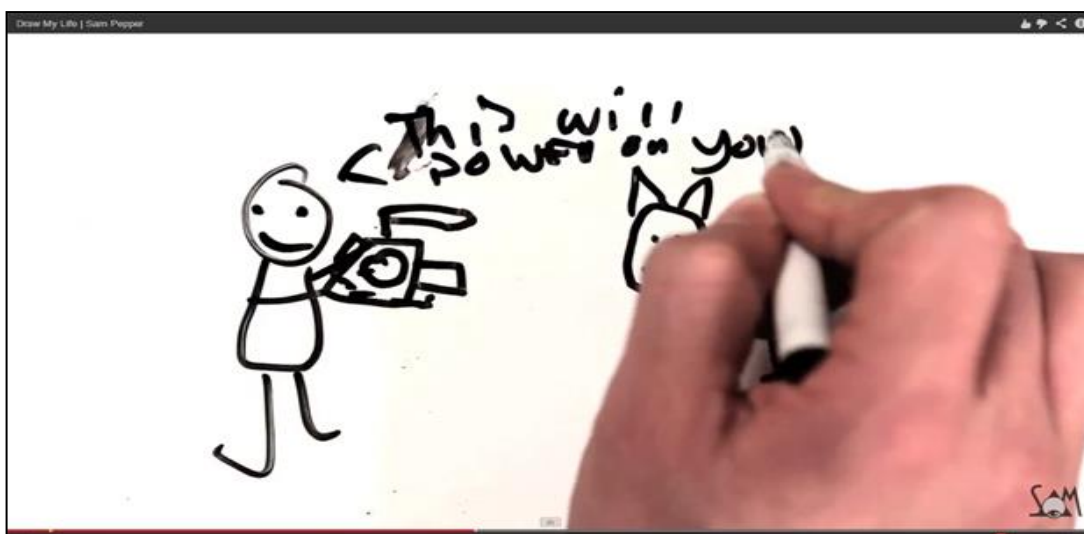
"Como se sabe tudo deles, de sua infância, sua casa, sua família, seus amigos, é fácil se identificar com eles. Falam conosco diretamente, tenho a impressão de que são meus amigos", resume Ofelia, de 15 anos.

Os "Draw My Life" terminam frequentemente com uma mensagem de esperança, afirmando que "é possível seguir adiante" e que "não se pode desanimar".

Fonte: <https://www. hojeemdia.com.br/almanaque/draw-my-life-hist%C3%B3rias-pessoais-em-desenhos-infantis-dominam-o-youtube-1.200501>

O primeiro vídeo desse tipo foi postado em 8 de janeiro de 2013 pelo ex-participante do Big Brother britânico Sam Pepper, e pode ser encontrado no YouTube, através do endereço eletrônico: <https://youtu.be/rNvDZBBFOW>.

O vídeo é narrado em Inglês, mas isso não é um empecilho, uma vez que queremos fazer com que o aluno perceba o que é um *Draw my life* e como esta técnica foi produzida. Além disso, servirá de base para a comparação da evolução da técnica em questão.

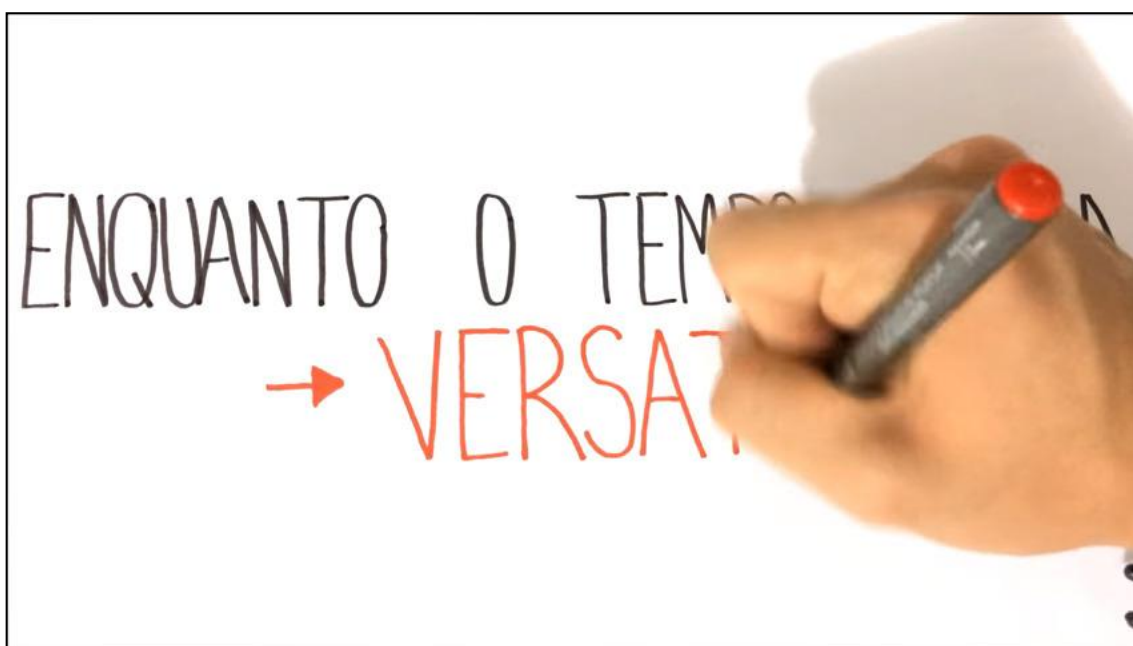


Frame do vídeo de Sam Pepper, o primeiro "Draw my life" (Foto: Reprodução/YouTube)

Nesse vídeo, Pepper contou um pouco de sua vida em desenhos feitos em um quadro branco. Depois o vídeo foi acelerado e uma narrativa em *off* foi adicionada com uma descrição do que estava sendo apresentado. O vídeo de Sam passou das 800 mil visualizações e, desde sua publicação, diversos músicos, Youtubers e artistas brasileiros começaram a usar a técnica em seus vídeos, técnica esta que consiste em um vídeo feito com a edição acelerada, de uma filmagem onde aparece uma mão desenhando em um quadro branco enquanto a história é narrada ou a música é cantada, facilitando aos espectadores entenderem melhor a mensagem ou narrativa.

A voz *off* ou *em off* é aquele registro sonoro que faz parte da cena, mas que não aparece no enquadramento enquanto o público a escuta. É o caso da jornalista que reporta a notícia, mas não aparece na matéria, por exemplo.

Com a disseminação do *Draw my life*, a técnica começou a ganhar novas formas (desenhos coloridos, montados a partir de recortes e até mesmo feitos em aplicativos), e passou a ser utilizada também para vários outros fins, seja publicitário ou institucional. Um exemplo desta evolução pode ser vista no vídeo do YouTube, disponível no endereço eletrônico: <https://youtu.be/9EbldnmVCPw> que mostra a técnica na música "Enquanto o Tempo Passa" do grupo VERSATIVOS, nesse vídeo, o artista passa de forma clara e objetiva em desenhos muito bem elaborados o que o grupo canta, como se fosse um vídeo clipe.



Frame do vídeo de Versativos - Enquanto o Tempo Passa (Foto: Reprodução/YouTube)

Um outro exemplo de que o *Draw my life* está ganhando novos formatos e sendo usado para outros fins, pode ser observado no vídeo encontrado no Facebook, através do endereço eletrônico: <https://fb.watch/3SKOVcXVcm/>, que foi usado para fins publicitários com o objetivo de divulgar o evento denominado Rally dos Sertões, que é uma competição brasileira, que acontece anualmente e tem duração de dez dias. Esta competição que envolve carros, caminhões, motos, quadriciclos e UTVs, também é conhecida por levar Ação Social e Ambiental para os locais por onde a prova passa. O rali leva uma caravana de quase duas mil pessoas por edição e movimenta todos os setores da economia das cidades por onde passa.



Frame do vídeo de Sertões – *Draw my life* Sertões. (Foto: Reprodução/ Facebook)

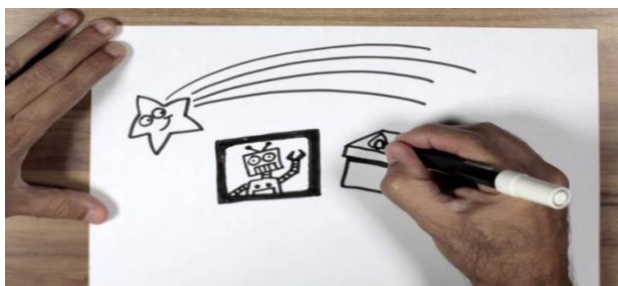
Quando buscamos o *Draw my life* relacionados à educação, alguns temas foram observados: educação financeira, livros de literatura, assuntos da atualidade, entre outros. Alguns destes temas podem ser visualizados através dos links abaixo:



O *Draw my life* da imagem ao lado foi desenvolvido por uma aluna do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Logosófico de Belo Horizonte-MG e traz uma reflexão sobre a pandemia de Coronavírus.

Link: <https://youtu.be/uE10B9FRtBw>

Frame do vídeo [Funcionários] *Draw my life* - Reflexões da aluna Sara H (2º Ano)



O vídeo, no formato *Draw my life*, traz a leitura do livro: O direito das crianças, Ruth Rocha

Link: <https://youtu.be/AgloVruf2Q8>

Frame do vídeo "O direito das crianças", Ruth Rocha.



Vídeo em estilo *Draw My Life* sobre projeto e monografia de Rafael Lee, João Vitor Petrólio e Felipe Potenza com o tema "Educação Financeira" para exibição na I Anual de Arte do Colégio Santo Ivo. Trilha de Frank Sinatra "Fly Me To The Moon". São Paulo, 2016.

Link: <https://youtu.be/EkFfMaqxezM>

Frame do vídeo *Draw My Life* "Educação Financeira".

O papel do professor nesta oficina será o de fazer a escolha da metodologia e/ou do material (vídeos de *Draw my life*) que melhor exemplifique as características da técnica em questão e que também possibilite pensar a leitura discursiva para mais tarde facilitar a construção dos sentidos na escrita. E para que isso aconteça, Luteski (2019, p. 82) sugere que as condições de produção devem ser analisadas tanto em seu contexto mais imediato de produção do discurso: quem fala, o que fala, para quem e quando fala; quanto em seu contexto social e histórico mais amplo, pois elas são parte constitutiva da produção dos efeitos de sentido.

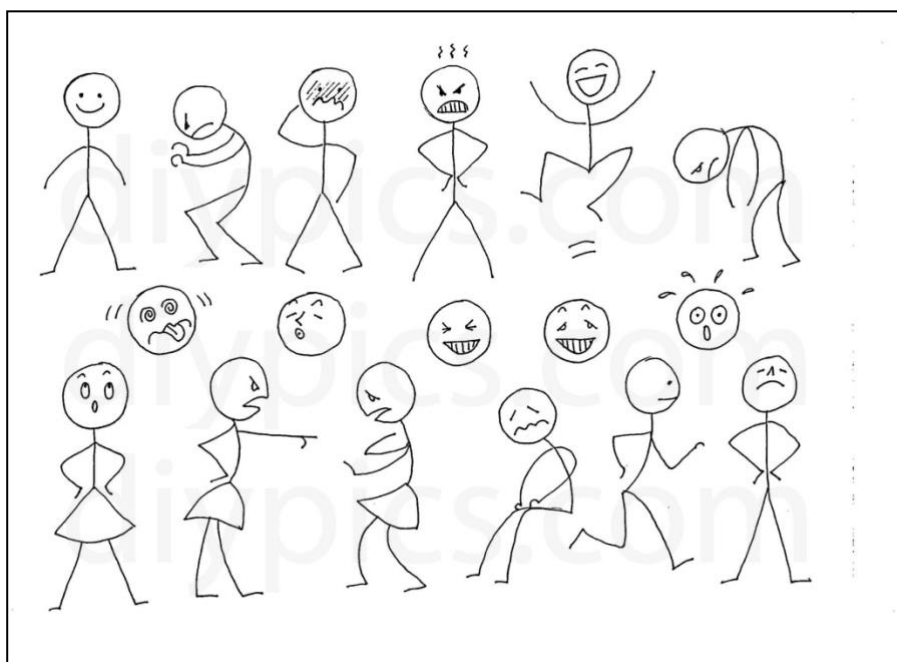
4.2. Segundo momento: Apresentação das ferramentas para a confecção do Draw my life

O *Draw My Life* é uma técnica de animação na qual uma pessoa com uma câmera filmadora fixa utiliza-se de pincéis ou canetas para desenhar, escrever ou rabiscar em folhas de papel ou quadro branco, com a intenção de contar sua história, divulgar um produto, informar um grupo sobre um determinado assunto, entre outros. Depois, por meio de programas de edição de vídeo é possível acelerar as filmagens e inserir narrações e/ou músicas.

A edição do vídeo tem se apresentado como a parte mais desafiadora do processo de produção do *Draw my life*, porque exige o conhecimento de algumas ferramentas tecnológicas. Por esse motivo, no segundo momento da Oficina 3 que terá duração de 4 H/A, sugerimos que seja feita a apresentação das ferramentas para a confecção do *Draw my life* - roteiro da “história”, desenho, edição. Dando maior atenção para a edição do vídeo, principalmente se tiver alunos não familiarizados com o assunto.

O passo a passo para a produção de um Draw my life.

- 1- **Faça um roteiro:** escreva a história que será narrada no vídeo.
- 2- **Faça a narração (grave o áudio):** o celular pode ser usado para fazer esta gravação.
- 3- **Faça os desenhos e as escritas:** siga o roteiro da história que foi narrada e faça um esboço dos desenhos e escritas que serão utilizados no vídeo.
- 4- **Hora de filmar sua mão desenhando:** com o roteiro e o esboço dos desenhos e escritas prontos, escolha um lugar claro, posicione a sua câmera (pode ser do celular) no papel ou na lousa onde vai desenhar e filme sua mão desenhando.
 - Não desenhe e fale ao mesmo tempo.
 - Não tenha pressa em desenhar.
 - Se for usar a lousa, use um marcador de quadro branco para desenhar a sua história.
 - Se você usar papel como superfície, pode desenhar com marcador permanente.
 - Roupas não importam tanto quanto as emoções nos rostos de seus bonecos (personagens). Observe os bonecos palitos com atitudes diferentes logo abaixo:



Fonte: <http://www.diypics.com/how-to-draw-my-life-for-youtube/stick-figures/>

5- **Hora de editar (sincronizar áudio e vídeo)** - para esta etapa será necessário um editor de vídeo para juntar as duas partes da animação (o vídeo da mão desenhando e o áudio).

Pode ser utilizado qualquer editor de vídeo desde que tenha a opção de aumentar a velocidade dentro dele, como por exemplo: Adobe Premiere, Movie Maker, Vegas Pro, ShotCut, FinalCut, EaseUS Video Editor (programas para PC) e FilmoraGo Video Editor, Adobe Premiere Rush Video Editor, VideoShow Video Editor, VivaVídeo Editor (aplicativos para celular).

Ao editar o vídeo, é importante seguir alguns passos:

- 1º - Adicione o áudio ao programa.
- 2º - Adicione o vídeo da mão desenhando e/ou escrevendo.
- 3º - Aumente a velocidade dos vídeos e faça os cortes necessários.
- 4º - Faça uma revisão geral para ver se as partes estão sincronizadas.
- 5º - Pode ser adicionada música de fundo.

Para as pessoas que não sabem desenhar ou não querem ter este trabalho, existem programas para fazer vídeo *Draw my life*, como o próprio Sony Vegas Pro, ou ainda o VideoScribe, Draw my Story e Animaker.

Tutorial sobre o uso do editor **VideoScribe**: https://youtu.be/cbLKUM_hNOo

Tutorial sobre o uso do editor **Sony Vegas Pro**: <https://youtu.be/3gAN9nuUrhw>

Sabemos que o uso dos aplicativos para editar o vídeo pode ser considerado um grande desafio, tanto para os alunos quanto para os professores, entretanto concordamos com Martiani (1998), o qual afirma que a produção de vídeos é uma experiência que mobiliza diversas habilidades, aptidões ou inteligências dos alunos envolvidos no processo, como: inteligência linguística, lógica, matemática, musical, espacial, corporal sinestésica, interpessoal e intrapessoal. Por esses motivos, acreditamos que o desafio da edição vale a pena.

4.3 Terceiro momento: Proposta para a construção do Draw my life

A atividade proposta para o terceiro momento da Oficina 3, que terá duração de 8 h/a, consistirá na produção de vídeos *Draw my life* pelos alunos, que serão divulgados nas redes sociais revelando seus gestos de leitura sobre a gentileza e como estes atos podem contribuir para uma melhor convivência social, enquanto melhoram a qualidade de vida de quem os praticam.

A elaboração do *Draw my life* pelos alunos será o produto final das nossas atividades de leitura e escrita e terá como objetivo colocar em prática o conhecimento adquirido durante o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção, demonstrando gestos de autoria em relação ao tema gentileza.

Lagazzi-Rodrigues (2010) lembra que a produção da autoria pode ser praticada no uso das diferentes linguagens, numa relação necessária entre o texto e autoria:

Por isso não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto. Texto tomado como delimitação em diferentes formulações significantes, sempre sob a determinação da produção dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência, responsabilidade. Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.99).

Assim, quando utilizamos de um método como o *Draw my life*, agregamos muito em uma única técnica, ou seja, é possível que o aluno desenvolva seu senso crítico, reflexivo e criativo, através de trabalhos individuais e/ou coletivos de forma colaborativa, gerando no aluno a característica de ser o produtor de seu conhecimento, com base nas pesquisas e na sua criação. “O autor se constitui a medida que o texto se configura” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.93). Portanto, ao mesmo tempo em que o aluno produz o *Draw my life* utilizando-se de diferentes linguagens ele se constitui autor em uma relação processual.

Além disso, a construção dos vídeos contará com o uso de recursos tecnológicos, oferecendo ao aluno condições de estreitar a sua relação com a linguagem, ampliando sua compreensão no domínio da tecnologia e apresentando novas possibilidades de se praticar linguagem.

Com o avanço das novas tecnologias da linguagem, torna-se necessário que a escola tenha um novo olhar sobre o ensino da língua, de forma que o aluno re-signifique sua relação com a produção da linguagem e que as ferramentas digitais possam contribuir com sua aprendizagem. Sendo assim, as escolas em sincronia com os recursos tecnológicos podem possibilitar ao aluno novas práticas na produção da linguagem, principalmente da escrita. (CRUZ, 2015, p.150).

O trabalho de confecção do vídeo *Draw my life* contará com a divisão da turma em equipes para que então os alunos se organizem em torno do projeto do vídeo: será necessário definir quem fará o roteiro, as ilustrações, as filmagens, o trabalho de edição do vídeo e inserção de música e narração. O tema do vídeo será uma experiência de gentileza na qual o aluno tenha oferecido um gesto ou recebido algo de alguém. Acreditamos que os alunos poderão se engajar na atividade de acordo com seus talentos e preferências e vivenciarão um trabalho em equipe.

Para melhor organização deste último momento, sugerimos que a produção do *draw my live* aconteça de forma gradual:

- nas duas primeiras aulas, cada grupo produz o roteiro da história que será contada;
- nas duas aulas seguintes, cada grupo grava o áudio da história (com um celular) e faz um esboço dos desenhos que irão compor a produção;
- nas duas próximas aulas, os alunos filmam a mão desenhando (com um celular), seguindo o roteiro e o esboço feito;
- e para finalizar o processo de produção, as duas últimas aulas os grupos fazem a edição dos vídeos.

A edição poderá ser feita tanto com um aparelho celular quanto com um computador, esse critério fica por conta do grupo e também por conta do professor, uma vez que cada estabelecimento de ensino apresenta uma realidade referente aos aparelhos tecnológicos.

Com os vídeos prontos, acontecerá a divulgação por meio das redes sociais, na tentativa de fazer com que os alunos percebam que os textos produzidos por eles não pertencem apenas à escola. O texto é a materialidade do discurso, é lugar de

jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade (ORLANDI, 1983) e por isso tem uma função social, que no caso do *Draw my life*, produzido pelos alunos, é a de conscientizar outras pessoas em relação aos benefícios que os gestos de gentileza podem trazer, não só para quem os recebem, mas também para os que praticam.

Ressaltamos que, ao produzir o vídeo *Draw my life*, o sujeito-aluno pode se colocar como controlador dos sentidos que produz (ainda que não o seja), isto é, um sujeito que “ousa ser autor” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010), que textualiza e organiza um “projeto” de texto, se responsabilizando pelo que diz, com isso, exige que o professor também redimensione o espaço da sala de aula: seja deixando de ser o único leitor das produções dos alunos, seja permitindo que o aluno assuma uma posição dentro do seu contexto sócio-histórico, dizendo algo que lhe faça sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas aqui propostas envolvendo leitura de materiais diversos e a produção do vídeo *Draw my life*, representaram um empenho de oferecer aos alunos condições de exercício da autoria, as quais podem ser desenvolvidas com alunos de diferentes idades e contextos sociais, pensando em leituras que não fiquem apenas na superficialidade do texto, mas que se liguem ao contexto sócio-histórico e, portanto, sejam mais profundas e críticas.

A Análise de Discurso, como plano de fundo e ancoragem teórico-metodológica para as atividades propostas, nos possibilita refletir sobre como a leitura pode ser repensada e redimensionada em sala de aula, compreendendo a escola, a sala de aula, a linguagem e os sujeitos não como lugares fixos e homogêneos, mas sim abertos a deslocamentos e ao movimento dos sentidos.

A proposta ora apresentada foi pautada na premissa de que: a “autoria não deve ser ensinada, e sim, praticada” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.83). Assim, salientamos que as práticas propostas tanto nas oficinas de leitura quanto na produção do vídeo *Draw my life* podem criar espaços por meio dos quais tentamos não alcançar o mito da originalidade, mas sim oferecer condições para que o sujeito-aluno possa dizer o que faz sentido também a ele mesmo.

Nesse sentido, se por um lado, as oficinas representam uma forma de resgate das “histórias de leitura dos alunos”, fornecendo caminhos relevantes para que o professor possa abordar tanto a história de leitura dos textos imagéticos quanto a história de leitura dos alunos-leitores, por outro, a partir do *Draw my life*, é possível que o aluno desenvolva seu senso crítico, reflexivo e criativo, através de trabalhos individuais e/ou coletivos, gerando neste a característica de ser o produtor de seu conhecimento, com base nas pesquisas e na sua criação.

Defendemos que relacionar o texto às suas condições de produção - tomadas tanto num sentido micro (o contexto imediato) quanto amplo (o contexto sócio-histórico no qual entra em cena a memória do dizer) é ser consequente com uma abordagem que desloque o conteudismo na leitura, que abra para deslocamentos possíveis no/do texto.

A autoria nos encanta, nos instiga e nos inquieta. Na busca de efetivar a autoria, as atividades elaboradas na proposta abrem para a polissemia vista como

produtiva e não como problema. Afinal, a assunção da autoria não implica somente “falar”, “dizer” ou “enunciar”, e sim, o autor se produzir no texto, dando a este seus limites e se reconhecendo nele (Lagazzi-Rodrigues (2010, p.93).

A proposta que apresentamos aqui reitera a relevância da escola em desafiar os alunos a trazer/produzir seu próprio discurso, mesmo que atravessado por tantos outros. O grande desafio é incentivá-los a não apenas reproduzir os discursos dos professores e os presentes na sociedade, mas assumir a autoria do seu dizer; mesmo que imaginariamente, fazer com que esse dizer seja seu, responsabilizando-se pelo “que foi dito e pelo que foi silenciado” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.93).

REFERÊNCIAS

- ARROJO, R. (Org.) (1992) **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes.
- ASSOLINI, F. E. P. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. **Pro-Posições**. v. 22, n.1, p. 33-43, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100004> . Acesso em: 08 de abril de 2021.
- BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: mercado das letras, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, R. C. de C.P. (Org.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005, p. 15-44.
- CORACINI, M. J. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In CORACINI; PEREIRA (Orgs.) **Discurso e sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, p.137-154, 2001.
- CORACINI, M. J. **O jogo discursivo em sala de aula**: um jogo de ilusões. Campinas: Pontes, 1995.
- CRUZ, M. M. **Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.
- DALCICO, E. C. **Novos gestos de interpretação**: o desafio de “ensinar” a ler. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.
- DI RAIMO, L. C. F. D. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos linguísticos**. São Paulo, v. 46, n. 3, p. 837-849, 2017.
- DI RAIMO, L. C. F. D. Uma proposta discursiva de leitura nas condições do profletras: no jogo entre paráfrase e polissemia. **Pensares em revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 188-203, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2020.45733>. Acesso em: 08 de abril de 2021.
- GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 138p. Dissertação (Mestre em Linguística) – UNICAMP Campinas, SP, 1989.
- GALLO, S. L. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008. 115 p.
- GUELMAN, L. C. **Brasil**: tempo de gentileza. Niterói: EDUFF, 2000.

HANDHU, C. 2016. **Gentileza gera gentileza**. Texto disponível no domínio eletrônico: < <https://www.cadernow.com.br/blog/gentileza-gera-gentileza-9/> > Último acesso em 12/02/2021

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.10-30. (Série Discurso e Ensino).

INDURSKI, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, L. V. (Org.) **Letramento, escrita e leitura questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

JESUS, M. A; DINIZ, J. B. O estudo da vida e obra de grandes nomes da Física Moderna e Contemporânea através da produção de vídeos com a técnica Draw My Life. **South American Journal of basic education a, technical and technological**. v. 1, n. 1, p. 72-80, 2014.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LAGAZZI, S. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (dis)curso**, v.11, n.3, p. 497-514, 2011.

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

LUTESKI, M. O Digital como referente discursivo e meio de circulação: práticas de leitura no ensino fundamental. *In* Di RAIMO, L. C. F. D.; STEFANIU, L. F. (Orgs). **N(os) movimentos de uma articulação**: análise de discurso e ensino. Campinas: Pontes, 2019. p. 75-93.

MARTIANI, L. A. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. *In*: PENTEADO, H. L. (Org.). **Pedagogia da comunicação – teorias e práticas**. Ed. Cortez, 1998. p. 151-195.

MARTINS, M. C. Integração das mídias e práticas pedagógicas. *In*: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de (Org.). **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

MONKEYBUSINESS. **Vídeo draw my life e a máquina de gerar atenção**. 2018. Disponível no endereço eletrônico: <<https://www.monkeybusiness.com.br/blog/video-draw-my-life-e-a-maquina-de-gerar-atencao>> Acesso em 08 de abril de 2021.

- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1988.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. Ed. Campinas: Ed. Cortez (Universidade Estadual de Campinas), 1996.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-31
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas: Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Discurso & leitura**. 8 ed. Campinas: Unicamp, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.
- ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**. Campinas: RG, 2009.
- ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed., Campinas: Unicamp, 2010.
- ORLANDI, E. P. Introdução às ciências da linguagem. *In* LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2. ed, 2010.
- ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- ORLANDI, E. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012b.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012c.
- PÊCHEUX, M. O. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. O. Apresentação da AAD. *In*: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.
- PFEIFFER, C. R. C. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. 185p.

Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP, Campinas/SP, 2000.

PFEIFFER, C. R. C. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é esse?** (Dissertação de Mestrado), Unicamp, Campinas, SP, 1995.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, M. J.; SARIAN, M. C. Das injunções institucionais à constituição da autoria: uma via para o trabalho com a leitura e a escrita na escola. **Investigações**, v. 31, p. 339-367, 2018.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de línguas: currículo – leitura – escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, M. G. T. Outros sentidos para os galhos secos. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Org.) **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p 31-46.

SEKEFF, M. L. **Da Música: seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SOUSA, A. C.; SILVA, M. C. S. Draw my life: uma nova proposta para a educação. *In*: II SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: tecnologias digitais e aprendizagem significativa, 2017, São Luís. **Anais...**São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. p. 605-614.

SOUZA, S. C. L. **Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise do discurso contestatório nas histórias em quadrinhos da Mafalda**. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Ciência da Linguagem). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 2012. Disponível no endereço eletrônico: <<https://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>> Acesso em: 08 de abril de 2021.

ZOPPI-FONTANA, M. Combatendo o preconceito: argumentação e linguagem. Hora de debate. **Campanhas de prevenção contra DST: linguagem em alerta**. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp, 2011. Disponível no endereço eletrônico: <[http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia %20MULHR-2- Soft-novos%20\(1\).pdf?sequence=3](http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia_%20MULHR-2-Soft-novos%20(1).pdf?sequence=3)>. Acesso em: 08 de abril de 2021.