



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SACHA EMMANUELLE DE SOUSA GOMES

A dinâmica discursiva no jornal escolar: a negociação de vozes em
práticas de uso real da língua

BELÉM-PA
2018

SACHA EMMANUELLE DE SOUSA GOMES

**A dinâmica discursiva no jornal escolar: a negociação de vozes em
práticas de uso real da língua**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras (PROFLETRAS) como requisito para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará, UFPA. Área de concentração: linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BELÉM-PA
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

G633d Gomes, Sacha Emmanuelle de Sousa.
A dinâmica discursiva no jornal escolar : a negociação de vozes em práticas de uso real da língua / Sacha Emmanuelle de Sousa Gomes. — 2018.
124 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

1. jornal escolar. 2. discurso do outro. 3. negociação de vozes. I. Título.

SACHA EMMANUELLE DE SOUSA GOMES

A dinâmica discursiva no jornal escolar: a negociação de vozes em práticas de uso real da língua

Dissertação apresentada ao Programa Pós- Graduação em Letras – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará, UFPA.

Aprovado em: 09/11/ 2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Universidade Federal do Pará - UFPA

Presidente da Banca

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha.

Universidade Federal do Pará - UFPA

Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Sulemi Fabiano Campos.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Examinadora Externa

Belém/ PA
2018

RESUMO

Nesta pesquisa, a partir de uma intervenção de pesquisa que visou o ensino de escrita para um jornal escolar, analisamos 11 textos jornalísticos escritos por alunos do 9º ano de uma escola estadual. Isso aconteceu depois de termos observado que as críticas que os discentes faziam em relação à escola não tinham espaço nos textos que escreviam nas aulas. Como forma de atender a esses dizeres não ouvidos, vimos a necessidade de investigar como os alunos, ao escreverem para o jornal escolar pensavam as experiências escolares e como incorporavam a palavra do outro, como a dos entrevistados, em seus textos. Pautamo-nos pela seguinte pergunta de pesquisa: como o aluno ao planejar e organizar as ideias, pesquisas e entrevistas, elabora construções textuais que incluem sua voz e a voz do outro no texto do jornal escolar? Tivemos como objetivo geral criar por meio de um jornal escolar um espaço para que o aluno use a palavra em práticas de uso reais da língua. Buscamos nos objetivos específicos: i) “Devolver a palavra” ao aluno tal como na expressão de Geraldi, para quem o texto deve ser construído com base em uma escrita real na qual o leitor do texto não seja apenas o professor, ii) Discutir como os alunos constroem pontos de vista sobre as situações vividas no espaço escolar e iii) Ensinar estratégias de gerenciamento de vozes tendo como base a intenção a ser alcançada, iv) Analisar os mecanismos linguísticos utilizados para a introdução da palavra do outro e negociação de vozes surgidas a partir do ensino do gerenciamento das vozes presentes no texto por intermédio de uma proposta de intervenção. Esta é uma pesquisa-ação que compreende uma perspectiva social da escola e outra que é a perspectiva discursiva da linguagem. Para a construção da primeira tomamos como base os teóricos Soares (2017), Geraldi (1993) e Apple (1995). Para a segunda, baseamo-nos nos teóricos Pêcheux (2014), Maingueneau (2014) e Authier-Révuz (2004). A metodologia de nossa intervenção incluiu a criação de um jornal escolar chamado “Jornal Tipiti”, a instauração de práticas de escrita de textos para esse jornal, como a leitura e reescrita contínuas, às vezes em caráter voluntário. Em sala de aula, realizamos atividades voltadas para o ensino das formas de inclusão das palavras do outro no discurso que partiram da leitura de um texto, dando conta das interferências reais surgidas a partir dele. Os resultados mostraram que o texto escrito para o jornal escolar provocou diversas polêmicas na escola e a compreensão da inserção da voz do outro no texto contribuiu para um ensino e aprendizagem de escrita mais reflexivos no que diz respeito à intenção do texto escrito no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: jornal escolar. discurso do outro. negociação de vozes

ABSTRACT

This research examined 11 journalistic texts written by students in the ninth grade of a State school after we noticed that the criticism that the students were against the school had no room in writing in class. As a way to meet these say no ears, we saw the need to investigate how students, to write for the school newspaper thought the school experiences and as incorporated the word of another, such as the respondents, in their texts. We in the following research question: how student to plan and organize the ideas, research and interviews, textual constructions that include your voice and the voice of the other in the text of the school paper? We had as general objective to create through a school newspaper space for the student to use the word in actual language use practices. We seek specific objectives: i) "Return the word" students as in the expression of Geraldi, for whom the text must be built based in a real script in which the reader of the text is not just the teacher, ii) Discuss how students construct views on the situations experienced in the school space and iii) teach voices management strategies based on the intention to be achieved , iv) analyze the linguistic mechanisms used for the introduction of the word on the other and negotiation of voices that have emerged from the teaching of management of voices present in the text by means of a motion for intervention. This is a research-action which comprises a social vision of the school and another that is the perspective of discursive language. For the construction of the first take as a basis the theorists Soares (2017), Geraldi (1993) and Apple (1995). For the second, we in theoretical us Pêcheux (2014), Maingueneau (2014) and Authier-Révuz (2004). The methodology of our intervention included the creation of a school newspaper called "Tipití", the introduction of writing texts for this newspaper, as reading and continuous rewriting, sometimes in voluntary character. In the classroom, we carry out activities aimed at teaching the ways for the inclusion of the other words in the speech left the reading of a text, giving an account of the actual interference arising from it. The results showed that the text written for the school newspaper sparked several controversies in the school and the understanding of the voice of the other in text teaching and learning has contributed to a more reflective writing with regard to the intention of the text written in elementary school.

Keywords: school newspaper. speech on the other. heterogeneity

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trechos	51
Quadro 2 - Não-coincidência entre dois interlocutores quanto à adequação da palavra, à coisa e à situação.....	83
Quadro 3 - Algumas formas de pontos de não coincidência	85
Quadro 4 - Alguns casos em que não há modalização autonímica.....	87
Quadro 5 - Quatro formas marcadas de representar o discurso Outro	88
Quadro 6 - Pesquisas mais recentes sobre jornal escolar	123

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. A noção de gênero textual/discursivo: o caminho para o trabalho com textos e a lealdade ao ensino de um modelo.....	16
2. Metodologia	21
2.1 A escola é revelada.....	21
2.2 O jornal escolar “A voz do Estudante”: uma experiência piloto	22
2.2.1 Aulas que resultaram no jornal A voz do estudante.....	23
2.2.2 Conclusões a cerca da experiência piloto e as etapas para um novo trabalho	28
2.3 As aulas de intervenção no ano de 2018: o Jornal Tipití.....	31
2.4 O papel da mídia como forma de resistência na escola.....	52
3. As perspectivas social e discursiva no trabalho com o jornal escolar	56
3.1. A perspectiva social da escola.....	56
3.1.1 A voz dos alunos no jornal e a diminuição do controle sobre o dizer	56
3.1. 2. O papel da linguagem na responsabilização para o fracasso escolar	60
3.1.3. O processo de controle sobre o trabalho docente	64
3.2. Perspectiva discursiva da linguagem.....	69
3.2.1. O ato de dizer e o efeito obtido por ele	70
3.2.2. Os lugares do aluno como produtor da mensagem e do destinatário no processo discursivo	73
3.2.3. O contexto histórico e a perspectiva de um grupo influenciando as representações discursivas	75
3.2.4. Introduzir as vozes e identificar as posições assumidas	79
4. Análise dos textos do Jornal Tipití.....	92
4.1 Temática que envolve os alunos do Cacau	94
4.2 Temática sobre o Banheiro da escola.....	96
4.3 Temática sobre onde é empregado o dinheiro que chega para as escolas.....	103
4.4 Temáticas sobre a merenda escolar.....	105
4.5 Temática sobre a estrutura da escola.....	111

4.6 Temática sobre vandalismo	112
4.7 Temática sobre as aulas ministradas	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
ANEXO A	123

Introdução

Esta pesquisa surgiu de um trabalho com textos para o jornal de uma escola Estadual de ensino fundamental localizada em Vigia, Pará. O referido trabalho foi pensado quatro anos depois de nossa graduação em letras na Universidade do Estado do Pará, 2012, ano que integramos o corpo docente da Secretaria de Estado e Educação (SEDUC-PA) e período em que começamos a elaborar um jornal escolar por intermédio de um planejamento escrito. Porém, somente no ano de 2016, depois da realização de uma reforma na escola, pudemos iniciar atividades com a escrita dos textos para o jornal e sua publicação na internet, em um blog “<https://jornaldaescolacastilhos.wordpress.com>”. No ano de 2017, com o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e com a participação no Grupo de pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE), ambos na Universidade Federal do Pará (UFPA), vimos uma possibilidade de investigar mais a fundo essa prática, dando ênfase a duas dimensões: a) a dimensão ética de uma “devolução da palavra” (GERALDI, 1984) aos alunos por meio da criação de práticas de escrita reais, isto é, de textos em que os alunos de fato opinam sobre pautas da escola; e b) a dimensão da aprendizagem de mecanismos linguísticos usados para as construções textuais que incluem a voz do aluno e a voz do outro, que dizem respeito às construções de posicionamentos e de pontos de vista manifestados pelos entrevistados e pelos alunos que aparecem no texto do jornal escolar. A pesquisa envolveu o ensino de estratégias que fizessem com que o aluno do 9º ano aprendesse a fazer de forma autônoma negociações de vozes no texto do jornal escolar, vozes essas que partiram da necessidade do dizer advindo de experiências cotidianas vividas no espaço escolar.

O objetivo deste trabalho foi o de fazer com que alunos do 9º ano escrevessem sobre como pensavam a escola, e, nesse sentido, tratou de “devolver a palavra”, utilizando a expressão de Geraldi (1984), para quem essa devolução tem como finalidade aceitar a palavra do outro, não no sentido simplificado de abraçar as histórias que os alunos possam contar, mas no de dar consequência empírica ao seu dizer, tanto na dimensão do impacto de seus textos sobre outros leitores no âmbito escolar, quanto na dimensão de uma reflexão sobre como os modos de dizer influenciam os efeitos que se pode obter com o texto. Procuramos evitar a perspectiva do trabalho a partir de uma idealização do “texto pronto”, baseada em uma modelização de textos de jornais levados aos alunos para serem imitados em sua estrutura e estilo, conforme a observação do produto acabado. Em vez disso, fizemos uma proposta centrada na ideia de criar um espaço para a circulação da palavra do aluno, importando perceber no texto o que está sendo dito e as representações do mundo vivido.

Pensando dessa forma, procuramos evitar um trabalho com a “redação”, preferindo o trabalho com o “texto”, conforme a perspectiva adotada por Geraldi (2015). Este teórico estabelece uma diferença entre essas duas noções. Segundo ele, no trabalho com redação, os textos são escritos para imitação de outro texto, obedecendo a um comando, e cuja leitura é feita apenas pelo professor, enquanto o trabalho com a produção de textos tem como base uma escrita real, em que o que se escreve é destinado a um público não restrito ao professor e é fruto de um trabalho reflexivo com a escrita e com a leitura. Assim, nosso objetivo geral foi o de criar por meio de um jornal escolar um espaço para que o aluno pudesse usar a palavra em práticas de uso reais da língua, de forma que identificássemos aquilo que o aluno aprendeu com a ação de escrever para ser lido em um espaço público, ou seja, pensar sobre o que está escrevendo, indagando-se e discutindo a respeito de temas relacionados à sua experiência na escola e, ao mesmo tempo, pensar sobre o próprio ato de escrever.

Para a realização de nossa pesquisa, tivemos como objetivo geral propor por intermédio de um jornal escolar um espaço para que o aluno usasse a palavra em práticas de uso reais da língua. Buscamos nos objetivos específicos: i) “Devolver a palavra” ao aluno tal como na expressão de Geraldi, para quem o texto deve ser construído com base em uma escrita real na qual o leitor do texto não seja apenas o professor, ii) Discutir como os alunos constroem pontos de vista sobre as situações vividas no espaço escolar e iii) Ensinar estratégias de gerenciamento de vozes tendo como base a intenção a ser alcançada, iv) Analisar os mecanismos linguísticos utilizados para a introdução da palavra do outro e negociação de vozes surgidas a partir do ensino do gerenciamento das vozes presentes no texto por intermédio de uma proposta de intervenção.

Parte da motivação para essa proposta vem de nossa observação do que os alunos falavam sobre a escola. Ouvimos nos corredores alguns dizeres que criticavam, por exemplo, as péssimas condições da quadra de esportes, a falta de merenda, o gosto ruim da água do bebedouro, a ausência de professores; outros comentavam casos de briga na escola, situações conflituosas entre aluno e professor etc. Fomos constatando, assim, que os alunos têm necessidade de dizer como pensam a escola em que estudam. O problema existente é que esse dizer dos alunos pouco aparece nos textos por eles escritos nas atividades escolares, surgindo antes nas conversas informais. Eles prestam testemunho de uma necessidade de dizer que lhes parece ser negada pela instituição de ensino. Daí o porquê de, em nossa proposta de intervenção, buscarmos ensinar os alunos a criarem estratégias via recursos linguísticos e discursivos para conduzirem com autonomia a negociação das vozes de entrevistados, de fontes de pesquisa, de autores de livros, entre outros que tenham consultado.

Tivemos o intuito, portanto, de transpor essa “necessidade de dizer” manifestada pelos alunos por meio de conversas “clandestinas” para o centro do trabalho escolar, apresentando-lhes também a demanda de desenvolver esses posicionamentos em discursos elaborados. A solução encontrada foi a proposta de um jornal escolar - não para que virassem “jornalistas”, nem para que reproduzissem modelos de textos jornalísticos, mas para que, ao ler e escrever, pudessem pensar, refletir sobre o que estavam escrevendo e aprender a dizer o que tinham a dizer de uma forma “melhor” – isto é, aprender a burilar o texto em favor de um projeto de dizer.

Desenvolvemos o trabalho em uma turma de 9º ano. Nossa pergunta de pesquisa é: como o aluno, ao planejar e organizar as ideias, pesquisas e entrevistas, elabora construções textuais que incluem sua voz e a voz do outro no texto do jornal escolar? Nossa metodologia consiste em uma pesquisa-ação, uma vez que investigamos os produtos de nossa própria prática docente, que foram os textos escritos para o jornal escolar. Para os autores Ghedin e Franco (2008), a pesquisa-ação é um processo sempre em modificação ou, como eles afirmam, “falar em processo de pesquisa-ação é falar de uma atividade que deve produzir transformação de sentido e ressignificações do que se faz ou se pensa.” (Ghedin; Franco, 2008, p.141). Isso quer dizer que admitimos a quebra da expectativa e trabalhamos inclusive com as falhas, que pudessem direcionar o processo de reconstrução das fases inicialmente traçadas para o processo de intervenção da pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado entre março e agosto de 2018. Nossa metodologia de intervenção compreendeu uma fase inicial diagnóstica em que verificamos, na primeira aula no mês de março, sobre quais assuntos os alunos escreveriam, o que foi feito por meio de uma conversa e a escrita de uma lista com o intuito de conhecermos as demandas trazidas por eles. Entre os assuntos escolhidos pelos alunos, estavam as péssimas condições da quadra de esportes e o odor exalado pela fossa da escola, temáticas essas que organizaram em forma de lista. Na segunda aula, os alunos foram levados a elaborar um texto em prosa a partir da lista inicial. Na terceira aula as temáticas foram trabalhadas mais detalhadamente e com isso reescreveram o texto da aula anterior. Na quarta aula, por intermédio da leitura de notícias de *sites* jornalísticos discutimos as diferentes maneiras com que um mesmo assunto pode ser enfocado por um mesmo jornal a depender da forma com o qual é visto pelo objetivo de quem o comanda. Essa atividade serviu para identificarmos como os alunos pensavam os assuntos e os detalhes que tinham comentado nas primeiras aulas. Na quinta aula, a partir das leituras de textos jornalísticos com temáticas semelhantes às abordadas nos textos deles, discutimos as inserções do discurso alheio, como eram construídas e o objetivo de cada uma delas e

discutimos a cerca de entrevistas que pudessem contribuir para os textos. Na aula seis discutimos com os alunos os resultados das entrevistas e na aula sete eles reescreveram os textos introduzindo o discurso alheio, refletindo sobre o enfoque que queriam trazer a cada uma das escolhas inseridas. E na aula oito reescreveram o texto, elaborando uma versão final para publicação. Na prática, os alunos puderam perceber que textos para um jornal são construídos por um grupo de pessoas que tomam decisões, tem interesses, obedecem a hierarquias e escrevem pensando no público e em um objetivo a atingir.

Nossos referenciais teóricos se dividem em duas perspectivas, uma social e outra discursiva. Na perspectiva social da escola, tratamos do que diz respeito ao campo do ensino, da linguagem e do poder e suas repercussões nas falas dos alunos. Para isso, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos de Soares (2017) e Apple (1995). Esses teóricos refletem sobre a linguagem e o controle que recai sobre as falas do aluno e da escola enquanto instituição de ensino. Encontramos em Geraldi um eixo articulador entre as esferas social e discursiva porque esse autor discute a natureza social do próprio trabalho com a linguagem na escola. Com este autor, chegamos à ideia de que possa haver, na escola, um possível “jogo de escrita”, isto é, como o aluno não se sente autorizado a dizer o que pensa nos textos que escreve nas aulas, produz um texto “de faz de conta” para atender àquilo que lhe pede o professor, que se trata geralmente de atividade com objetivo de reproduzir um texto a partir dos moldes de outro, uma imitação de um modelo de texto. Ao mesmo tempo, por outros meios, em parte “clandestinos”, os alunos expressam discursos que não encontram espaço nas atividades da escola. Daí porque nos valermos dos estudos de Geraldi (1993) que entende a linguagem como um acontecimento interlocutivo e explica que é no acontecimento – que se dão as exposições do professor ou diálogos entre professor e aluno – que podem ocorrer os problemas e as soluções no ensino. Isso quer dizer que é no espaço interlocutivo que ocorre a ação de linguagem.

O acontecimento interlocutivo é, também, o lugar onde o sujeito desempenha suas ações, e no caso desta pesquisa focalizamos as ações ligadas ao processo de escrita. Nesse sentido, exploramos, no campo discursivo, com base nos estudos de Osakabe (1999), as considerações que esse autor faz sobre os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários, uma reflexão sobre a resposta que um “emissor”, ao se valer de uma escolha discursiva, pode alcançar em um “enunciador/enunciatório”. Esses atos de fala refletem as concepções do sujeito e as próprias redes de referências que o constitui. Dessa maneira, os estudos dos atos de fala, ao refletirem os processos de interação na escrita, nos ajudaram a compreender a forma como o aluno, escrevendo, expõe aos outros e também a si mesmo, o

que e como pensa a própria escola. Sob a ótica desse lugar em que o discurso se realiza, recorreremos também aos estudos de Maingueneau (2008). Esse autor nos auxiliou a demonstrar que em um discurso são reproduzidos outros discursos a depender do lugar e de uma época. Esse teórico também relacionou a posição institucional e a configuração na qual o discurso surge se impondo a uma comunidade, o que contribuiu para que percebêssemos a escola enquanto instituição e o controle por ela exercido sobre os discursos defendidos pelos alunos. Na mesma esteira de raciocínio que embasou nossa análise, no campo discursivo, sobre os posicionamentos assumidos no texto, nos valem dos estudos de Michel Pêcheux (1969), o qual, ao tratar dos lugares sociais representados e reproduzidos nos processos discursivos, considerou o fato de um discurso preexistir a outro, nos ajudando a demonstrar que um texto pode resgatar discursos já estabelecidos naquela comunidade em que se situa o enunciador/ autor.

Ainda no campo discursivo, no que se refere ao ensino voltado para o processo de negociação de vozes no texto escrito a partir do aprendizado de estruturas linguísticas, enfocamos o ensino de negociações de vozes no texto de forma a contribuir para que o aluno saísse da acomodação e da aceitação, já que, ao escrever sobre as entrevistas e pesquisas que fez sobre o tema selecionado, os depoimentos e as investigações entraram no texto de forma mais consciente. Como os textos tratam de problemas vividos na escola, o outro surge no texto também no papel de enunciatário, possível leitor e em alguns casos, “adversário” do autor. Assim, pudemos investigar, em nossa análise, como o aluno incluiu sua voz e a voz do outro no texto de acordo com a intenção textual dentro de um contexto concreto. Para dar conta desse duplo aspecto, isto é, ensinar o aluno a como introduzir vozes e, ao mesmo tempo, discutir o posicionamento assumido por essas vozes, nos embasamos nos pressupostos teóricos de Authier-Révuz (2004). Essa autora sustentou a discussão sobre dois planos de análise: o da heterogeneidade mostrada, nos auxiliando a esclarecer nosso enfoque no que se refere à negociação de vozes em um texto, e o da heterogeneidade constitutiva, que nos apoiou quando tratamos das posições assumidas pelas vozes em um texto.

A dissertação se divide em quatro seções. Na primeira, “*A noção de gênero textual/discursivo: o caminho para o trabalho com textos e a lealdade ao ensino de um modelo*”, discutimos como a noção de “gênero” é delineada em pesquisas mais recentes sobre o jornal escolar e como essa noção molda uma forma de trabalho com o jornal, uma vez que identificamos que a referência ao conceito de gênero entendido como modelo predomina entre elas. Mostramos, também, no que a presente pesquisa se diferencia das que trabalham com o jornal escolar na perspectiva do ensino de gêneros. Na segunda, “*Metodologia*”, apresentamos

a escola que é *locus* de nosso trabalho, uma experiência piloto no ano de 2017 que antecedeu a intervenção de pesquisa e descrevemos as aulas de intervenção no ano de 2018. Na terceira seção, “*As perspectivas social e discursiva no trabalho com o jornal escolar*”, organizamos um quadro teórico em que explicitamos a posição do sujeito sob a perspectiva social e discursiva da linguagem, uma vez que o sujeito ocupa um lugar que é oportunizado por sua fala, a qual implica assumir posições no discurso. Na quarta seção, “*Análise dos textos do jornal Tipiti*” tratamos da análise dos textos advindos de nossa intervenção de pesquisa. Dividimos essa análise em três partes que buscam identificar: i) o outro perpassando a heterogeneidade mostrada e constitutiva, ii) formas linguísticas como as de discurso direto, discurso indireto, meta discurso, ilhota textual, entre outros e iii) os pontos de vista manifestados pelos alunos e entrevistados.

1. A noção de gênero textual/discursivo: o caminho para o trabalho com textos e a lealdade ao ensino de um modelo

Nesta seção mostramos como algumas pesquisas acadêmicas têm focado o trabalho com o jornal escolar. Observamos como esses trabalhos fazem uso da palavra “gênero” ao inscrever-se no campo da pesquisa em ensino e tomar o jornal como objeto de investigação. Fazemos isso com o objetivo de determinar em que consiste o “discurso” sobre o jornal escolar no espaço discursivo da produção acadêmica recente e demonstramos de que modo nossa própria proposta se insere nesse campo textual e discursivo.

Uma vez que a noção de “gênero” é comum entre a maioria dos trabalhos que consultamos, fizemos uma discussão mais pontual sobre o modo como esse conceito é acionado nas pesquisas e sua implicação na maneira como os autores pensam o jornal escolar. Ao fim, procuramos discernir em que medida a presente pesquisa se diferencia das demais que tratam do jornal escolar.

No Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) localizamos 51 trabalhos arrolados a partir das palavras chave “jornal escolar”. Dentre os resultados, procuramos aqueles trabalhos que se dirigiam ao ensino de língua portuguesa e ao texto escrito, já que apareceram também trabalhos voltados para outras áreas, como as ciências humanas e multidisciplinares. Seleccionamos os 15 primeiros resultados que consideramos pertinentes conforme o critério acima. O quadro anexo a esta dissertação (Anexo, p. 123) apresenta a relação desses trabalhos organizados em ordem cronológica do mais antigo (2006), ao mais recente (2016), indicando: autor, título da pesquisa, palavras chave, tipo de pesquisa, local e ano.

Observamos, na leitura desses trabalhos, que existem basicamente três abordagens ao tema do jornal escolar. Há um primeiro grupo no qual poderíamos incluir pesquisas que examinam materiais de apoio ao professor, as quais trabalham com o jornal escrito como, por exemplo, nas pesquisas de número 5 e 14, que investigam de que forma esse material analisado conduz o trabalho do professor. O segundo grupo, no qual se encaixariam as pesquisas 1, 4, 6, 7, 9,10,11 e 15, estudam um texto específico existente em jornais escritos, como, por exemplo, artigo de opinião, resenha, notícia; recorrendo a uma intervenção de ensino, buscam verificar ao final se o aluno conseguiu aprender a produzir textos semelhantes, ou como preferem dizer, “gêneros” iguais aos apresentados no modelo inicial. Há um terceiro grupo no qual poderíamos incluir as pesquisas 2, 3, 8 e 13, que se propõem a analisar os

jornais já publicados por uma escola e perceber o que tem mudado em matéria de publicações, além de discutir o que os alunos vêm aprendendo nos textos que escrevem, ou como o aluno é levado a “aprender o gênero”. Pudemos ver que predominam trabalhos voltados para o ensino de um modelo específico de texto a exemplo do artigo de opinião e resenha, nos quais existe uma previsão de que sejam apreendidos estruturalmente.

Dentre as quinze pesquisas consultadas, selecionamos três mais recentes para uma análise mais detalhada, sendo cada uma representativa de um dos três conjuntos descritos acima. Elas correspondem a trabalhos publicados em 2016 (Belo Horizonte/ PROFLETRAS); 2015 (Minas Gerais/ PROFLETRAS) e 2014 (Santa Catarina/ Pós graduação em Linguística) que chamamos, respectivamente, de D1, D2 e D3.

As dissertações D1 e D2 resultam de trabalhos advindos de Programa de Mestrado Profissional em Letras. A dissertação D1, que se enquadra no primeiro conjunto de trabalhos, é apresentada pela autora (Coelho, 2016) como pesquisa bibliográfica. Essa estudiosa diz que sua pesquisa surgiu de uma inquietação de saber se as atividades de um material didático funcionam para o ensino de “gênero textual artigo de opinião”. Ela teve como objetivo fazer a análise de atividades presentes no material didático “Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de opinião (2011)” que está no “Portal Jornal Escolar” destinado a alunos dos anos finais do ensino fundamental. Coelho (2016) conclui que o material analisado traz uma abordagem baseada na proposta de sequência didática em desacordo com o que é explicitado pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por ela estudados.

A dissertação D2 representa o segundo grupo de trabalhos. É da autora Eleutério (2015) e foi motivada, segundo ela, pela percepção de que os alunos não possuem o hábito de ler. A autora diz que realizou a pesquisa por meio de uma intervenção que, buscou criar o jornal escolar com a finalidade de torná-lo suporte para a socialização de resenhas feitas por alunos do 9º ano do ensino fundamental com base na leitura do livro “Senhora”, do autor José de Alencar. Como conclusão dessa intervenção, houve, para ela, um enfoque na prática do letramento que estimulou a leitura dos alunos.

O trabalho D3 se enquadra no terceiro grupo de trabalhos. Provém de um Programa de Pós-graduação em Linguística e tem como autora, Antoniassi (2014), que descreve sua pesquisa como etnográfica. A autora afirma ter se proposto a analisar como se dá o letramento em três edições de um jornal escolar. Observa-se que, neste caso, a pesquisadora não é a autora das propostas de ensino investigadas, diferentemente dos casos de D1 e D2, que são dissertações do programa PROFLETRAS. A autora concluiu, por meio de entrevistas e

questionários, que o trabalho com o jornal “empodera o aluno”, o que significa dizer, segundo a pesquisadora, que ele fica autorizado a falar e escrever sobre o que acontece na escola.

É possível perceber, em suma, três enfoques diferentes para a mesma temática do jornal escolar. Em D1, a pesquisa é sobre um material didático que se propõe a auxiliar o professor a trabalhar com o jornal. Esse material traz, por meio da chamada sequência didática, um estudo destinado a um texto específico que é chamado de “gênero artigo de opinião” e a autora investiga se nesse material a sequência didática apresentada está em conformidade com o que diz os teóricos Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly. O estudo D2 pesquisa o jornal escolar como uma ferramenta de suporte para divulgação do que denominaram “gênero resenhas” produzido pelos alunos sobre o livro “Senhora” e, dessa maneira, a autora investiga se essas publicações escritas para o jornal estimularam a leitura dos alunos. Por fim, a pesquisa D3 busca saber como ocorre o letramento por meio de “gêneros” em três edições do jornal.

Pudemos perceber na leitura dessas pesquisas que as autoras fazem uso da palavra “gênero” e iniciamos a presente discussão chamando a atenção para o fato de a pesquisa (D1) dizer, no tópico “Gêneros discursivos/textuais”, que adota a concepção discursiva de gênero de Bakhtin e que o complemento nominal “textual” foi usado para remeter ao que foi preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse movimento, em si, não pode ser inteiramente atribuído à autora de D1, uma vez que ele se encontra em inúmeros trabalhos que adotam essa perspectiva. Mais importante, em todo caso, é que a autora afirma que usa as palavras “textual” e “discursivo” como sinônimos, mesmo citando Rojo (2005), a qual fala sobre a existência de diferenças entre as perspectivas que adotam cada um dos termos.

(...) Considera-se importante, também, ressaltar que o termo ‘textual’ será utilizado, em alguns momentos, por estar associado à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Portanto, as duas terminologias – textual e discursivo – foram usadas como sinônimos nesta pesquisa, pois, de acordo com Rojo (2005).

Ambas vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana sendo que a primeira – Teoria dos Gêneros do Discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – Teoria dos gêneros de Textos na descrição da materialidade textual (Rojo, 2005,p.185)

Observamos acima que há, na escrita dessa pesquisa, uma construção do que se entende na pesquisa a respeito da palavra gênero, a qual remeteria a “textual” e “discursivo”. Neste caso, evidenciamos que a autora de D1 cita um trecho de Rojo como se este

corroborasse a indiferenciação entre os termos “textual” e “discursivo” (inclusive pelo uso da conjunção expletiva ‘pois’), quando o que a passagem citada faz é justamente o contrário.

O que nos interessa frisar é que a autora de D1 não procura justificar com seus próprios argumentos a escolha que faz, e ao mesmo tempo não reconhece corretamente o trecho que cita como uma refutação daquilo que propõe. Essa observação pode funcionar como o início da discussão por nós suscitada nesta seção que é o de que as pesquisas se propõem a ter como base o ensino de escrita do texto, mas o foco de trabalho volta-se com exclusividade para o ensino de um modelo de texto.

Ao ler as pesquisas percebemos que há uma tendência comum entre elas que é a de utilizar a palavra “gênero” para se referir tanto ao jornal escolar quanto a textos que nele podem estar. Em D1 e D2, à palavra “gênero” acrescentam-se apostos: respectivamente, “gênero artigo de opinião” e “gênero resenha”; e em D3, tem-se um adjunto adnominal: “gêneros jornalísticos”. A palavra “gênero” também aparece acompanhada dos predicados “discursivo” e “do discurso” nos textos das pesquisas D1 e D2. Há também o uso alternado, em um mesmo texto, das construções “gênero discursivo” e “gênero textual”, para se referir ao jornal, como é o caso das pesquisas D1 e D3. Essas escolhas nos mostram haver uma espécie de hegemonia explicitada pelo uso da palavra gênero. Seria possível, por exemplo, referir-se ao ensino da escrita de artigos de opinião utilizando-se apenas uma expressão como “aprender a escrever artigos de opinião”, sem necessariamente apor o termo “gênero”. Quanto ao estudo mais geral que fizemos, notamos que a pesquisa D1 desenvolve uma noção de gênero incerta em virtude de essa pesquisa apenas mencionar os recortes feitos sobre o que outros autores entendem como gênero e assim, não podemos afirmar ao certo o que as autoras das pesquisas entendem como gênero textual/discursivo

A concepção da noção de gênero presente em D2 se refere a “gêneros textuais” e estes são entendidos como um objeto físico capaz de circular socialmente a ser trabalhado na sala de aula conforme se apresenta como preconizado pelos PCN. Quanto à noção de gênero desenvolvida, podemos supor que objeto de pesquisa seja um gênero que pode ser “do discurso” e este além de servir à comunicação, é entendido como algo que pode mudar a sociedade.

A presente pesquisa difere das demais que revisamos nesta seção porque, neste trabalho, o texto é focado de forma não subordinada a um “gênero” específico, já que o texto - que é a oportunidade de dar voz ao aluno - é a base de nosso trabalho e com ele buscamos perceber as histórias de vida dos alunos, seus valores sociais, econômicos e culturais, as reflexões e a maneira com a qual esse aluno entende e intervém no espaço social

da escola e fora dele. Embora possamos dizer que os textos produzidos pelos alunos são (ou se aproximam de) artigos de opinião ou pequenas reportagens, o objetivo não foi levá-los a incorporar um conjunto de características pré-estabelecidas a esses textos, e sim garantir que por meio desses textos os alunos produzissem um dizer. No enfoque delineado por esta pesquisa, a partir de um trabalho piloto no ano de 2016, desenvolvemos um novo trabalho com o jornal escolar entre março e agosto do ano de 2018, registrando as atividades e fazendo alguns ajustes de orientação. Esses ajustes consistem, fundamentalmente, no trabalho desenvolvido nas aulas que descrevemos a seguir.

2. Metodologia

Neste capítulo apresentamos a metodologia que nos levou à construção de nossa intervenção de pesquisa. Para isso, orientamos nossa abordagem metodológica segundo o que preceitua Ghedin (2011) para quem as metodologias de pesquisas em educação não devem seguir um manual de ações ou um guia de procedimentos previamente estabelecidos, mas, organizadas de acordo com uma reflexão sobre as fases do pesquisar que incluem conhecer a realidade e pensar sobre ela.

Seguindo essa perspectiva, no subtópico 2.1 explicamos como é a escola e o perfil do público atendido por ela no que chamamos de “A escola é revelada”. No subtópico 2.2 “O jornal escolar “A voz do Estudante”: uma experiência piloto que antecedeu a intervenção de pesquisa”, descrevemos as aulas da primeira experiência com um jornal escolar no ano de 2017 na chamada “Aulas que resultaram no jornal A voz do estudante”. Mesmo que essa atividade piloto não tenha contemplado o público atingido pela intervenção desenvolvida no ano seguinte, é nela que identificamos problemáticas buscando corrigi-las em uma nova experiência no ano posterior (2018). Essa última é descrita no subtópico 2.3 que intitulamos de “As aulas de intervenção: o Jornal Tipiti”. Nesse subtópico, mostramos o perfil da nova turma em que se deu o trabalho com o jornal e a partir daí descrevemos 7 aulas de nossa intervenção de pesquisa cujos aspectos foram mencionadas na introdução, e correspondem a “Devolver a palavra” ao aluno com base em uma escrita real, discutir como os alunos constroem pontos de vista sobre as situações vividas no espaço escolar, ensinar estratégias de gerenciamento de vozes que tiveram como base a intenção a ser alcançada, e por fim mostramos a análise dos mecanismos linguísticos utilizados para a introdução da palavra do outro e negociação de vozes surgidas a partir do ensino do gerenciamento das vozes presentes nos textos dos alunos.

2.1 A escola é revelada

A escola estadual de ensino fundamental que foi local desta pesquisa fica no centro do município de Vigia de Nazaré e atende a 922 alunos distribuídos em turmas do 5º ao 9º ano nos turnos da manhã e tarde, bem como 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Em sua maioria, os alunos advêm de famílias cuja base econômica apresenta renda per capita inferior a 170 reais mensais, o que as enquadra em um dos critérios para o recebimento de benefício do programa do governo federal, “Bolsa Família”. Esses

alunos pertencem a famílias que desenvolvem, entre outros, trabalhos informais, agricultura, pesca artesanal, extrativismo de caranguejo, açaí e de camarão.

A estrutura física da escola compreende oito salas de aula e cada uma delas tem um portão de ferro com cadeado. A ventilação do ambiente é pouca em função da ineficácia dos ventiladores e da cobertura feita de telhas de amianto que causam um aumento considerável da temperatura, já que nenhuma das salas dispõe de ar condicionado. Inexistem biblioteca, sala de vídeo, sala de informática ou auditório. A quadra de esportes é aberta, isto é, não tem paredes e nem é coberta; carece, também, de reforma, já que o piso de cimento encontra-se bastante esburacado. Os lanches são servidos numa área que faz as vezes de refeitório, onde existem bancos e mesas de madeira que ficam em frente à copa. Esse espaço também funciona como local para apresentações dos alunos e reuniões com os pais. Existem ainda três banheiros, um feminino, um masculino e outro para funcionários; além de mais quatro salas menores destinadas aos serviços de secretaria, direção, coordenação e como depósito de alimentos de merenda escolar.

2.2 O jornal escolar “A voz do Estudante”: uma experiência piloto que antecedeu a intervenção de pesquisa

O trabalho com o jornal escolar “A voz do Estudante” iniciou em abril de 2016, antes de adentrarmos no PROFLETRAS, e foi iniciado com base nas manifestações dos próprios alunos de uma turma de 8º ano 01 do turno da tarde, que diziam ter interesse em criar um jornal na escola. A partir da reclamação, olhamos o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e constatamos que o jornal escolar estava previsto entre as ações planejadas. Conversamos com outros professores para criar um grupo interdisciplinar com o objetivo de fazer do jornal um trabalho colaborativo, interagindo com os diferentes anos escolares e disciplinas. Em agosto de 2016 conseguimos concretizar a primeira edição, que compreendeu textos escritos entre os meses de abril e junho do referido ano e foi publicada na internet em forma de um blog (www.jornaldaescolacastilhos.wordpress.com).

Nossa iniciativa de desenvolver o jornal escolar também ocorreu em função de nossas próprias reflexões sobre nossa prática docente. Nessa época nosso suporte teórico se resumia a quatro livros: “O texto na sala de aula” de Geraldí (2003), “Mas o que é mesmo ‘gramática’?” de Franchi (2006), “Ensino de Língua Portuguesa” de Riolfi *et al* (2008) e “Língua, texto e ensino: Outra escola possível” de Antunes (2009). Eram leituras que nos levavam a uma quebra do que vínhamos fazendo antes do trabalho com os textos para o jornal

e que nos conduziam à reflexão de que o que fazíamos era perpetuar formas de ensinar ao restringirmos a gramática da língua aos esquemas de ordem sintática e morfológica. Reforçávamos a repetição em exercícios de memorização de nomes, de conceitos abstratos, e o texto aparecia apenas para que lêssemos e o trabalhássemos conforme ditava o livro didático.

Na verdade, essas leituras teóricas nos fizeram problematizar questões que escutávamos na sala de aula, mas, que passavam despercebidas por nós. Por exemplo, quando, ao entrar em sala, o aluno nos dizia “qual a página do livro vai ser hoje?” era porque o trabalho estava centralizado no livro didático e não percebíamos. Mudamos em parte a maneira de trabalhar o texto escrito, mas a leitura superficial dos quatro livros mencionados nos levou ao equívoco de achar que não deveríamos, por exemplo, exercitar várias vezes um assunto como o das orações coordenadas. Hoje, entendemos que não há problema em trabalhar certos assuntos e exercitá-los para que sejam aprendidos; o problema está em transformar esse movimento em uma rotina na qual o aluno já espera o que vai ser feito.

Neste percurso que relatamos a seguir, mostramos aquilo que foi realizado, durante a experiência piloto com o jornal escolar “A voz do estudante”, especialmente, em algumas aulas de língua portuguesa, embora professores de outras disciplinas tenham colaborado também.

2.2.1 Aulas que resultaram no jornal A voz do estudante

2.2.1.1 Aula 1

No mês de abril de 2016, iniciamos o trabalho com os alunos. A turma do 8º ano 01 do turno da tarde era composta por cerca de 30 alunos. Tinham idades entre treze e quinze anos. No primeiro encontro, para tratar do jornal, começamos escrevendo na lousa a frase “O jornal da escola é de responsabilidade da turma 801” e, em seguida, perguntamos para eles o que achavam de escrever para um jornal e de poder contar para todo mundo sobre o que acontecia na escola. Como resposta obtivemos as perguntas: “é obrigado fazer?”, “vale ponto?”, “é de verdade?”. Ao que respondemos afirmativamente e esclarecemos também que o jornal iria trazer textos em que os alunos falassem principalmente sobre aquilo que achavam ou sobre o que poderiam mudar na escola. Em resposta a essa questão ouvimos de um aluno “se a gente falar a verdade, perde ponto?”, e a essa pergunta respondemos que não e que estavam livres para escrever sem serem punidos pelo que pensavam.

Nessa atividade inicial, o objetivo era o de colher algumas ideias dos alunos sobre a escola e desta maneira pensarmos uma pauta para o jornal. Para tanto, explicamos o que era uma pauta e a fizemos sem precisar anotar um conceito no quadro; foi apenas uma conversa. Os alunos pareciam não se dar conta do barulho que estavam fazendo ao falar ao mesmo tempo: “*bora* falar dos professores que não vem *dá* aula”, “ nós vamos falar sobre a escola que *tá* ficando mais bonita”; “a gente pode falar *d’uma* senhora que trabalha aqui e que mora lá perto de casa?”, “nem tem merenda aqui”, “aqui é tudo *avacalhado*”, “*bora* falar do uniforme que não deixam a gente entrar sem, mas uns podem”.

As falas dos alunos traziam, às vezes, uma agressividade evidenciada pelo tom da voz deles que se imprimia com força e gerou um pouco de barulho. Pedimos a atenção da turma e nos dirigimos ao grupo mais próximo da mesa do professor, perguntando por qual motivo achavam que a escola era “avacalhada”. Aos que estavam em um grupo no centro da sala indagamos novamente e eles se entreolharam. Explicamos que não era suficiente apontar o problema sem conseguir explicar o porquê. Repetimos a indagação para a turma. E desta vez dois ou três alunos se manifestaram com argumentos que falavam sobre as paredes riscadas, as carteiras quebradas e os papéis no chão.

Caminhamos entre eles, inquirindo sobre a quem se devia a responsabilidade pelo que acabavam de dizer. Como quem assume os “delitos”, um silêncio preencheu as respostas às nossas perguntas que foi quebrado pela afirmação de um deles “foi o pessoal da manhã”, na sequência outro disse “é mesmo, eles arrancam nosso trabalho da parede” e daí em diante um caos de acusações se instaurou. Pedimos a palavra para mudar o cenário onde, antes, assumíamos postura semelhante a de juízes, e os alunos, de presumidamente culpados, passaram a acusadores dos alunos da turma da manhã, que nem imaginavam que estavam sendo incriminados. Explicamos a eles que, ao falarmos e escrevermos sobre um assunto, deveríamos conhecê-lo com detalhes, tentando garantir argumentos que validassem o que se estava dizendo. Em outras palavras, não adiantava apontar, tinha que investigar, apurar as histórias para saber como acontecem e saber a(as) razão (razões) que leva(m) a elas.

Na lousa, escrevemos os temas: “professores ausentes”, “escola mais bonita”, “história de uma trabalhadora”, “falta de merenda”, “escola avacalhada” e “polêmica do uniforme”. Ainda neste primeiro encontro sobre o jornal escolar, cada grupo escolheu com qual tema queria ficar. No momento da escolha, no entanto, um novo falatório iniciou. Desta vez, divergiam quanto ao fato de qual grupo seria beneficiado com o “melhor” tema. Pedimos a fala novamente e, para acalmar aquele clima de competição, explicamos que um tema se tornava pertinente ou não a partir do enfoque dado a ele. Como forma de exemplificar,

pedimos para cada equipe enumerar no caderno, sob a forma de lista, motivos que pudessem explicar no que implicava falar sobre o assunto que tinham escolhido. Depois de dividirmos os temas entre eles, porque concordaram, e tentando nos colocar no lugar daqueles alunos que escreveriam os textos, anotamos no quadro: “a ausência dos professores ocorre por quais motivos e que problemas são gerados por ela?”; “o que representa uma escola mais bonita e de que forma isso contribui para todos que utilizam esse espaço?”; “por qual motivo seria importante falar sobre história de uma funcionária da escola?”; “quais motivos levam à falta de merenda e como isso atinge os alunos?”; “por quais motivos a escola é avacalhada e quem é (são) o(s) responsável (responsáveis) por isso?”; e “quais razões levam a uma polêmica sobre o uniforme escolar?”

Ao final do tempo destinado para os alunos realizarem essa atividade, solicitamos a um representante de cada equipe que lesse em voz alta para os colegas as exposições de motivos feitas. Um silêncio tomou conta da sala. Havia uma resistência dos alunos em ler. Escondiam-se da leitura em voz alta sob a justificativa de terem vergonha. Depois de perguntarmos o motivo da vergonha, descobrimos os temores dos alunos: de errar o exercício; de que o colega achasse que não sabiam escrever ou ler; e o último, e pior, que tinha a ver com os dois primeiros: de ser alvo de provocação dos colegas que poderiam caçoar.

Buscando contornar essa situação, explicamos três questões a eles: a primeira era que o exercício não era para definir certo e errado e a turma faria contribuições aos textos de cada um de forma a pensar melhor sobre o que estava escrito; a segunda era que estavam desenvolvendo habilidades de leitura e escrita e cada um aprende de um jeito diferente; a terceira consistiu em combinarmos que a opinião dos colegas deveria contribuir para a construção do trabalho e nunca para destruí-lo. Ainda com vergonha, os alunos leram.

Na leitura, alguns pormenores foram anotados pelos grupos e aos poucos reformulados porque estimulamos a turma a pensar sobre o que estavam ouvindo. Por exemplo, sobre o tema dos professores, um grupo chegou à conclusão de que não eram todos, mas apenas alguns que faltavam por razões de doença. Essa conclusão poderia nos ter levado a questioná-los sobre as razões que levariam às doenças dos professores e até se haveria outros motivos mais graves para as faltas, o que não nos ocorreu no momento. Sobre a temática de a escola estar bonita, identificaram que se devia a um projeto de um professor da disciplina de educação física que envolvia, entre outros, reciclagem de pneus que serviriam de vasos para flores nas imediações do prédio, e que era bom ter um lugar mais agradável para estudar. Em relação à funcionária, disseram que estava entre as mais antigas da escola e valia investigar se ela ainda não tinha se enjoado ou se não estava cansada porque já estava velha. A respeito da

falta de merenda, disseram achar poder existir um desvio de comida ou preguiça das merendeiras e que com fome ninguém aprendia. Com relação à escola, trocaram a palavra avacalhada pela palavra destruída, delimitando o que era destruído e que os alunos faziam isso como revolta em relação ao fato de não terem as reclamações ouvidas. Acerca do uniforme, a equipe defendia a liberdade de poder entrar com calça colorida. Nisso transcorreram duas aulas dos oito aulas que geralmente tem a cumprir com as demais disciplinas em uma tarde.

2.2.1.2 Aula 2

Na aula seguinte, avisamos que iríamos retomar as anotações feitas na aula anterior sobre o jornal escolar. Desta vez, ouvimos de alguns alunos “De novo! Não tem mais aula de português nessa escola?”, e de outro, “na aula passada a gente falou mais que a professora”. Dissemos apenas que “a aula sobre os textos do jornal também era aula de português”. Um grupo tinha esquecido em casa a atividade; em outro caso, o aluno que estava com o texto da aula anterior faltara. Esses grupos ficaram desanimados em continuar e se recusaram a escrever. Solicitamos que relembassem, ainda que vagamente, o que tinham feito enquanto explicávamos aos demais o que era para fazer. Dissemos à turma que escrevessem “em forma de parágrafos” o texto que antes estava escrito na forma de lista. Para isso, pedimos que abrissem o livro didático e encontrassem o primeiro texto do livro, uma crônica. Abrimos o livro e, levantando-o de frente para os alunos, indicamos o que era um parágrafo. Mostramos que um parágrafo é iniciado com letra maiúscula, tendo o cuidado de deixar um distanciamento na primeira linha, a margem. Com isso, queríamos fazê-los entender que a proposta era transformar em texto corrido o que eles haviam anotado inicialmente apenas como uma lista de tópicos.

As equipes sem as anotações da aula anterior decidiram fazer outro tema e refazer a atividade desde o início (recomeçando pela lista com motivos para depois iniciar o texto). Enquanto isso, os outros grupos executavam a ação de construir o texto jornalístico. Passaram a limpo e nos entregaram, tomando o cuidado de identificar o nome dos integrantes no cabeçalho. À medida que entregavam, corrigíamos chamando cada grupo para conversar. Observamos que os textos reconheciam problemas existentes na escola, mas mostravam esses problemas de maneira muito superficial, isto é, reconheciam o problema, mas não o descreviam de forma clara.

Nessa correção, apontávamos caminhos para que avançassem com a escrita do texto. Por exemplo, com o grupo que trataria do tema “escola mais bonita”, sugerimos que

entrevistassem o professor responsável pelo projeto com o intuito de conhecer os detalhes. Assim, em discussão com a equipe, verificamos quais perguntas poderiam ser feitas ao professor e os alunos anotaram. Algo semelhante foi feito com todas as equipes. Assim, os alunos entrevistariam a merendeira, a funcionária da escola, os alunos “revoltados” etc. Definidas as perguntas, eles tinham como dever de casa fazer as entrevistas. Antes de essa segunda aula acabar determinamos o prazo de uma semana para entrarem em contato com os entrevistados e trazerem de forma escrita no caderno os dados obtidos para a sala. Explicamos ainda que poderiam gravar as entrevistas caso o entrevistado autorizasse ou, em outro caso, anotariam os depoimentos para não esquecer o que ouviam.

2.2.1.3 Aula 3

As aulas seguintes, que aconteceram dentro do prazo estipulado para a entrega das entrevistas, foram ministradas aulas de língua portuguesa conforme o formato que os alunos já conheciam, isto é, topicalizávamos o assunto na lousa, mostrávamos os conceitos, exercitávamos e corrigíamos. Dessa forma, seguimos trabalhando com o jornal escolar de forma alternada com as aulas “do programa”.

Com o fim do prazo, na aula prevista para a entrega das entrevistas, conversamos individualmente com cada equipe. Para que uma celeuma não se instaurasse na classe, no início da aula, escrevemos no quadro o número de uma página do livro didático que equivalia a um exercício sobre um texto que era lido com eles e explicávamos o comando das questões explicitadas no livro. Assim, líamos com eles o texto a que se referiam as questões, deixando claro que o que estavam fazendo era para que permanecessem em silêncio enquanto revisávamos e corrigíamos os textos das equipes. Houve quem protestasse: “só enrolação esse negócio de jornal”, “não aguento mais, só fala em jornal” - como foi o caso de alunos que acharam que a correção dos textos significava perder tempo de aula.

Nessa aula, lemos o material que cada equipe tinha conseguido levantar e solicitamos que transformassem as anotações da entrevista em texto corrido, como aquele criado na aula anterior. Para isso, explicamos e iniciamos o texto para eles. Por exemplo, “O professor, em entrevista, nos informou que o projeto desenvolvido tem o objetivo de...”. Dessa forma, mostramos como fazer as reformulações com base nas entrevistas. E repetimos esse procedimento com cada uma das equipes. Nessa aula não houve tempo para a entrega do novo texto. Então pedimos que as equipes se reunissem para escrever durante a semana, em casa de colegas ou na escola (nos intervalos ou horários vagos), e entregassem na próxima aula.

2.2.1.4 Aula 4

No encontro seguinte, separamos uma parte da aula de língua portuguesa para ler e discutir textos que os alunos escreveram com base nas anotações. Esses textos, iniciados na sala e depois reescritos em casa, voltavam para novas leituras, nas quais revisávamos juntos e os orientávamos em rodas de conversa na sala de aula. Nessas conversas, anotávamos sugestões de reformulações de ideias e de períodos por meio de avisos escritos nas margens do papel. Esses nossos avisos traziam considerações parecidas com as que seguem: “será mesmo que podemos dizer que todo mundo faz isso?”, “de onde você tirou essas informações?”, “quem é o autor desse trecho?”, “não parece que foi você que escreveu esta parte!”, “coloque aspas para mostrar que esse pedaço de texto não é seu”, “trecho confuso”.

A cada leitura, os textos eram reformulados e, em alguns casos, a partir das entrevistas que faziam, os alunos mostravam vários pontos de vista sobre uma mesma questão. Nosso trabalho voltava-se, portanto, para trazer para o texto aquilo que o aluno pensava. Organizávamos de maneira muito intuitiva o trabalho com a escrita que se orientava de acordo com aquilo que surgia no texto do aluno. Isto quer dizer que não sistematizávamos o ensino e não trabalhávamos necessariamente da maneira prevista nos conteúdos presentes no planejamento para aquela série/ano.

Os textos para o jornal foram publicados no mês de agosto. A primeira edição do jornal, que levou três meses para ser concluída, incluiu onze textos, os quais tiveram como interlocutores, na prática, alguns pais, amigos e funcionários da escola. Decidimos fazer uma segunda edição que saiu em janeiro de 2017, seguindo a mesma metodologia de trabalho, com a diferença que alguns alunos de outras turmas manifestaram interesse em publicar textos no jornal. Esses textos eram de alunos do 7º ano da tarde e 9º ano da manhã. A produção desses textos foi acompanhada individualmente por nós, sem que houvesse nessas turmas uma aula específica para a produção do jornal escolar, como houve aquelas do 8º ano da tarde. A segunda edição, publicada em janeiro de 2017, compreendeu onze textos escritos entre os meses de agosto e dezembro de 2016. Os alunos falaram sobre situações que aconteceram na escola e sobre como pensam eventos como a semana da pátria e natal. Houve um texto que discutiu um caso de “sexo na escola”, outro que falou sobre a mudança no uniforme, sobre casos de violência, entre outros.

2.2.2 Conclusões a cerca da experiência piloto e as etapas para um novo trabalho

Como síntese da experiência realizada, podemos apontar o principal aspecto positivo que foi o de os alunos passarem a assumir um comprometimento muito maior com o texto escrito, já que a atividade escrita os aproximava das suas vivências na escola. Como aspecto negativo podemos apontar o fato de os textos nem sempre voltarem modificados, isto é, retornavam da mesma forma que tinham ficado, com as anotações do que deveriam fazer, porque alguns não tinham entendido o que era para fazer. Para resolver isso, reescrevíamos junto com os alunos alguns trechos para que entendessem o que estava sendo sugerido. Esse tempo demandado superava o tempo que o restante da turma levava para fazer uma atividade no livro, e assim, depois de fazê-la, os alunos começavam a conversar, andavam pela classe e até saíam da sala. Outro fator negativo foi o fato de alguns alunos assumirem mais fortemente a escrita enquanto outros assinavam a folha como integrantes de um “grupo” sem ter participado. Quando percebíamos essa atitude conversávamos com as equipes, indicando a importância de todos participarem do trabalho de escrita, que deveria ser colaborativo.

No que se refere aos problemas percebidos em relação à construção do texto, notamos que os alunos mostraram dificuldade para deixar claro a quem pertencia o dizer, isto é, em separar o que era do entrevistado e aquilo que era o dizer deles o que resultava em um texto em que as palavras do entrevistado pareciam coincidir com as do autor do texto. Além disso, outro problema residia nos modos de se manter conexão de sentido entre orações, em especial, nos casos em que havia orações adversativas que surgiam sem estabelecer relações com o período seguinte, seja porque não havia uma verdadeira oposição de ideias, seja porque se utilizava uma troca do conectivo adversativo pelo adverbio de intensidade, como o emprego de “mas” e “mais”, sem uma reflexão clara sobre o fato de se saber se queriam retomar uma ideia ou refutá-la. O uso do articulador “que” como pronome relativo era também bastante recorrente sem a aposição de vírgulas nas orações que deveriam se comportar como restritivas, o que, ao ampliar o sentido da ideia, mudava a compreensão do texto, de modo que em muitos desses casos tivemos que pensar junto com os alunos sobre a ideia de cada uma das orações a fim de manter o sentido do que queriam dizer.

Esse trabalho piloto realizado no ano de 2017 orientou o planejamento de nossa intervenção de pesquisa e nos fez repensar as estratégias que promoveríamos para o ensino de escrita de um texto para jornal escolar no ano seguinte, mesmo que o público atingido fosse distinto daquele de 2017. Por isso, em nossa intervenção desenvolvida no ano de 2018, ao contrário, não tivemos como foco apenas a escrita, mas também a leitura de textos que alimentaram a temática sobre a qual os alunos quiseram escrever e a partir da “devolução da palavra” ao aluno tomamos a linguagem como objeto de reflexão, o que quer dizer que

ensinamos os alunos a gerenciarem as vozes dos entrevistados separando-as de suas próprias vozes e discutimos os pontos de vista assumidos com base nas escolhas feitas pela inserção dessas vozes. A seguir descrevemos algumas das atividades realizadas na intervenção no ano de 2018 até chegarmos ao texto final a ser publicado no jornal. As etapas realizadas durante essa intervenção ocorreram entre março e agosto de 2018, totalizando 8 encontros, isto é, 16 aulas de 45 minutos cada uma. Para melhor compreensão do que fizemos organizamos tais etapas na lista a seguir e especificamos o objetivo que buscamos atingir em cada uma delas.

1. “Ponto de partida”. Nessa aula, fizemos uma leitura de uma matéria jornalística do jornal “A voz do estudante”, conversamos sobre as temáticas que os alunos julgaram relevantes abordar no jornal “Tipiti” e criamos uma lista inicial de possíveis temáticas. O objetivo dessa aula foi o de ouvir os alunos, suas queixas, o que os incomodava, o que achavam que poderia ser modificado e/ou denunciado e que iniciasse a escrita. A partir dessa “devolução da palavra” ao aluno a ideia foi a de que os alunos planejassem uma escrita cujas palavras seriam lidas por outra pessoa que não fosse apenas pelo professor.
2. “Os primeiros escritos”. Nessa aula as equipes discutiram as temáticas e realizaram a primeira escrita. O objetivo dessa aula foi o de perceber como os alunos apresentavam e construía as ideias iniciais sobre as temáticas levantadas na primeira aula. A partir da leitura que fizemos nos textos produzidos na aula 2 traçamos as estratégias de ensino de escrita que adotaríamos nos próximos encontros.
3. “O detalhamento da temática”. Nessa oportunidade já tínhamos lido os textos que algumas equipes tinham escrito na aula 2, por isso, solicitamos que escrevessem mais detalhadamente sobre a temática escolhida. Nosso objetivo com essa aula foi o de fazer com que os alunos percebessem a necessidade de fazer com que o leitor visualizasse mais claramente a situação abordada, isto é, mostrar como era uma rotina específica, detalhar um lugar, entre outros. Essa atividade começava a dar indícios de que um texto, para ficar pronto, precisava ser reconstruído e que demandaria mais trabalho.
4. “Um mesmo assunto sob óticas diferentes de um mesmo grupo jornalístico”. Nesse momento, os alunos foram levados a pensar por meio de leituras orais em sites jornalísticos que os fatos podem mudar a partir do objetivo do grupo jornalístico que comanda o jornal. O objetivo dessa aula foi o de mostrar que sair em defesa de

um posicionamento é uma ação condicionada a fatores políticos, administrativos ou pessoais e que isso afetaria a intencionalidade de um texto.

5. “A inserção de vozes de entrevistados e o objetivo que se pretende alcançar com elas”. Nessa aula, o objetivo foi o de ensinar como inserir vozes em um texto e que essa inserção depende de uma dinâmica que envolveria não apenas o uso de elementos linguísticos, mas também da ideia que se quer atingir.
6. “As entrevistas para o jornal Tipití”. O objetivo dessa aula foi o de levar os alunos a refletirem sobre quais tipos de entrevistados e quais questionamentos se encaixariam melhor com o propósito do texto. Esse pensar no *para quem estou escrevendo?* estava ligado à ideia de que o leitor (pais, professores, gestores, coordenadores, colegas de classe, família etc.) esteja preso aos elementos da notícia ainda que esse leitor discordasse do que estivesse escrito.
7. “O desconforto causado pelas entrevistas e a negociação de vozes em trechos do texto”. O objetivo dessa aula foi o de inicialmente ouvir os alunos, ler o que tinham colhido de informações nas entrevistas e em um segundo momento da aula verificar como eles mesmos inseriam as vozes dos entrevistados no texto.
8. Escrita final

2.3 As aulas de intervenção no ano de 2018: o Jornal Tipití¹

No ano de 2018, a turma com a qual trabalhamos o jornal tinha 39 (trinta e nove) alunos matriculados que não eram os mesmos da experiência anterior. Em 2018, 16 alunos tinham 14 anos, 4 alunos com 16 anos, 11 alunos com 13 anos, 7 alunos com 15 anos, e uma aluna com 17 anos. Treze desses alunos vinham de interiores distantes do centro de Vigia e necessitavam de barco e/ou transporte escolar, eram 3 alunos advindos da Comunidade quilombola do Cacau, 2 da Vila do Tujuí, 3 do Siqueira, 1 do Tujal, 1 do Riozinho, 2 da

¹ O jornal chama-se Tipití em referência a um tipo de prensa indígena de nome tipiti que é feita de palha trançada em que se processa a mandioca da espécie “brava” e de onde se extrai um caldo considerado nobre e de sabor ácido chamado tucupí. A ideia inicial dos alunos era a de que o jornal se chamasse “Tititi” por causa das conversas geradas pela escrita dos textos. Dissemos aos alunos que “Tititi” era o nome de uma revista cujo objetivo era o de bisbilhotar a vida de famosos e que o objetivo do jornal escolar era outro. Buscamos então, junto com os alunos, uma aproximação sonora com a palavra “Tititi”, mas em que o significado trouxesse um efeito de discutir e ao mesmo tempo evocar a produção de mudanças. Desse modo, chegamos ao nome “Tipití” na qual o jornal funcionaria como uma prensa em que se dariam as discussões, denúncias e críticas equivalendo a mandioca do tipo “brava”/ coragem e dessa “prensagem de informações” o leitor retiraria suas próprias conclusões e quem sabe provocaria mudanças concretas de atitudes no espaço escolar, perfazendo o tucupí. O jornal pode ser acessado no endereço <https://gomessacha.wixsite.com/jornaltipiti>

Comunidade São Cristóvão e 1 do Maracajá. Fizemos essa descrição para mostrar que quando o ônibus escolar deixava de passar por esses lugares, aproximadamente 16 alunos ficavam ausentes das aulas, o que era frequente tendo em vista que a prefeitura do município atrasava o pagamento dos motoristas. Desse modo, os alunos que residiam em lugares mais distantes ficavam prejudicados e levavam mais tempo para entregar as atividades, mas as faziam mesmo assim.

Uma parte dos alunos, os do “interior”, isto é, que vinham de comunidades distantes do centro de Vigia, geralmente juntavam as carteiras e ficavam em grupo na sala. Retirando o diferencial de virem de ônibus escolar e/ou de barco, todos experimentavam vivências semelhantes às dos alunos do centro urbano a depender da idade e do aspecto econômico, pois usavam internet (frequentavam *lan house*), se comunicavam por aplicativos de mensagem no celular, brincavam com jogos eletrônicos, passeavam pela cidade, assistiam à TV, ouviam música, se reuniam para frequentar igarapés, frequentavam cultos religiosos, entre outros. E a outra parte dos alunos costumava se distribuir pela sala, também em grupos.

Aula 1: Ponto de partida

As aulas do ano letivo de 2018 tinham começado havia pouco mais de duas semanas e se aproximava o aniversário da instituição de ensino cujo ano de fundação data de 27 de março de 1969. No dia 21 de março, uma quarta feira, soava a campa e entrávamos na sala para ministrar duas aulas de Língua Portuguesa. Todos conversavam. Estavam sentados, mas a maioria colocava parte da gola da camisa do uniforme sobre o nariz. Acontecia que todos nós inalávamos um gás cujo cheiro era semelhante a ovo podre, esse gás era proveniente do excesso de resíduos em decomposição na fossa da escola, localizada ao lado da sala do nono ano. Esse odor causava em nós uma leve dor de cabeça e falta de ar, desconforto que verificávamos também nos alunos, o que diminuía a concentração de todos.

Naquela manhã, os alunos já tinham tido duas aulas de inglês. O quadro que estampava o verbo *to be* tinha uma deformidade como uma ondulação bem no meio e nesse dia se rachava, mas continuava afixado na parede. De frente para a turma, no centro da sala, indagamos os alunos sobre o início do mau cheiro e, segundo eles, o odor se estendia desde a segunda feira, 19 de março. Perguntamos se sabiam se alguma providência havia sido tomada para acabar com aquele cheiro. Sobre isso responderam: “se a gente falar não vão gostar”. Quem não vai gostar?, indagamos. “A diretora e os professores”. Como forma de convencê-los a não se calar diante de uma situação como aquela, dissemos a eles que havia um caso na

escola em que um aluno mencionava em um texto para o jornal da escola que a funcionária que fazia a merenda era a mesma que executava a função de porteiro, e que depois dessa denúncia tinham sido contratados dois porteiros. “Esse texto pode ter incomodado por escancarar um problema da escola publicamente e expor a pouca iniciativa de algumas pessoas, mas foram tomadas providências”, afirmamos. A situação serviu para a aula, já que tínhamos planejado iniciar nesse dia as discussões sobre as temáticas para os textos jornalísticos que escreveriam.

Projetamos no *Data show* a imagem do texto que acabávamos de mencionar e que era do jornal escolar, referente ao ano anterior, 2017. Os discentes ficaram muito curiosos para ler o texto de um aluno da escola que tinha conseguido fazer com que algo fosse modificado, curiosidade essa verificada pelo silêncio e concentração manifestados enquanto líamos em voz alta o texto projetado no quadro. Essa primeira atividade de leitura funcionou como um início semelhante ao que propõe o autor Geraldí (1993), que afirma considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e o ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Para esse teórico, é somente no texto que é possível estudar a língua em suas formas, como discurso. Pensando nisso, conversamos com os alunos sobre o texto lido e juntos chegamos à conclusão de que o texto tinha como foco a necessidade de melhorar a qualidade nutricional da merenda da escola, mas que, ao descrever como o lanche era feito, funcionava também, na época, para alertar a comunidade de que não havia funcionário que desempenhasse a função de porteiro.

Depois da leitura, e buscando uma reflexão semelhante a que fez Geraldí (1993), o qual determinou que o texto “enquanto discurso remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”, ainda na mesma aula, escrevemos no quadro a palavra “conformar”, a qual remetia a situação vivida pelos alunos naquela época e que servia de gatilho para a leitura do texto. Questionamos os alunos a respeito do significado dela, ao que ficaram calados. Dissemos que se conformar equivalia a aceitar e se entregar ao problema, se submeter, sem falar sobre ele e, o que é pior, no caso deles, não tratar da questão só porque alguém poderia não gostar de ouvir. Dissemos também que falar/escrever sobre algo poderia levar a encontrar uma solução. “Se não falamos sobre o que nos incomoda, aceitamos, e se aceitamos, fica como está”, afirmamos. A manhã era chuvosa, estávamos no verão, mas no Pará o chamamos de inverno amazônico - período de aumento do índice pluviométrico, o que encharcava o solo e piorava a situação da fossa que a essa altura estava extremamente cheia. Como de costume,

algumas carteiras, mesas e parte do piso estavam molhados. “Se chove e molha aqui dentro da sala, quem deve falar sobre isso?” – “nós”, responderam eles.

Depois dessa breve conversa, exibimos no *Data show* um trecho em vídeo de uma entrevista com Isadora Faber (13 anos) – para que conhecessem a história de uma aluna, que, como eles, também era de escola pública, mas em Santa Catarina. Essa aluna seguiu a iniciativa de outra estudante de escola pública (a escocesa Martha Payne, 9 anos) que, por receber pouca merenda no prato e com gosto ruim, falava sobre isso por meio de um blog chamado *Neverseconds*, que equivale a dizer “nunca repita o prato”. Isadora resolveu fazer algo semelhante, mas pela rede social - *Facebook* no que chamou de Diário de Classe. Nele, mostrou as condições de infraestrutura precária de sua escola, como fios de energia descascados e expostos, carteiras quebradas, salas sem lâmpadas e até aulas confusas na escola. Após assistir ao vídeo indagamos sobre o que mais chamava a atenção deles. As respostas se limitaram a interrogativas como “criticar a escola?”, “falar sobre o que tá pegando?” e um silêncio que parecia esperar de nós uma resposta como certo ou errado para o que falavam. Tomamos a palavra novamente, concordamos com esses dizeres, mas acrescentamos que a ideia não era de que imitassem Martha Payne ou Isadora Faber. Chamamos a atenção para o fato de que em lugares diferentes os problemas das escolas públicas eram semelhantes, assim como os da escola deles em Vigia as dificuldades poderiam ser colocadas em textos que trouxessem um pouco dessa experiência de conviver no espaço escolar, ainda que o texto contrariasse algumas pessoas e instituições. Em seguida, perguntamos aos alunos “O que mais incomoda vocês aqui na escola?”, “tudo”, responderam. Dissemos que “tudo” era uma resposta muito vaga. “O que faz parte de tudo?” Solicitamos que se dividissem em equipes de até 4 pessoas e criassem uma lista com as questões que mais os incomodavam na escola.

O objetivo da atividade inicial era o de verificar sobre quais temáticas os alunos queriam tratar nos textos e assim fizeram. Primeiramente, nos grupos, enumeraram em uma lista sobre o que achavam que deveriam falar e depois entraram em um consenso para definir um assunto por equipe com a finalidade de focalizá-lo mais detalhadamente. Enquanto se reuniam em equipes, houve quem dissesse que seria expulso da escola. Acalmamos a preocupação dizendo que não seriam punidos por escreverem o que pensavam desde que os textos estivessem fundamentados em verdades. Conversaram entre si nas equipes, gerando um pequeno barulho. Mas essa conversa ruidosa que faziam era sobre as temáticas e mostrava para nós o comprometimento com a decisão que assumiam a partir dali com o texto que iam escrever.

Ao observar as equipes reunidas em círculos, percebemos que uns se debruçavam mais detidamente sobre o caderno, providenciando uma escrita, outros riam da ideia de um dos componentes, alguns ditavam para o outro o que deveria ser escrito. E no interior das equipes criavam suas próprias divisões e hierarquias. Os alunos propuseram uma nova divisão de equipes diferente da nossa sugestão. Optamos por manter a reorganização oferecida por eles, desde que dessem conta do objetivo traçado, que era o de escolher, com base na lista elaborada, apenas uma temática na forma de um problema que os incomodava. No final dessa primeira aula sobre os temas a serem discutidos no jornal escolar, os alunos evidenciaram, inicialmente, as seguintes temáticas, que escrevemos no quadro em forma de lista: a quadra deteriorada, a falta de merenda, a aula em que uma professora deixava de ministrar para ficar no *whatsapp*, o odor da fossa, as carteiras quebradas e riscadas, o gosto ruim da água do bebedouro e as condições precárias dos banheiros feminino e masculino. Depois, com base nessa lista, cada equipe elencou, também em forma de listagem, os itens que avaliaram como indispensáveis na hora de escrever sobre a temática escolhida. Por exemplo, no caso de a temática ser a merenda, a equipe definiu em forma de lista: “só aparece mingau”, “não tem uma pessoa pra fazer a merenda”, “nem todo dia tem lanche”, entre outros.

Esse levantamento inicial sobre os problemas que os alunos identificaram no âmbito escolar os levou a uma ruptura com um comportamento de aceitação do que os incomodava na escola. A prática desse exercício começava a renovar nos alunos um modo de pensar a escola e ao mesmo tempo o texto jornalístico se construía com base nas experiências deles naquela instituição de ensino e na expectativa de mudanças na escola e da posterior publicação no jornal.

Aula 2. Os primeiros escritos

A primeira produção escrita diagnóstica aconteceu na aula seguinte, no dia 22 de março (quinta-feira) e trazia ideias bastante gerais sobre os assuntos pretendidos. Nessa aula, pedimos para que escrevessem na forma de um texto as ideias que tinham explicitado em forma de lista. Nessa oportunidade, conversamos com cada uma das equipes, tentando conhecer os motivos que os tinham levado a abordar uma temática específica. Nesse período, nem todas as equipes estavam certas do que queriam tratar e algumas entravam em conflitos com seus próprios integrantes. Esses conflitos eram sobre a avaliação que cada componente fazia sobre a prioridade de tratar de um assunto e não outro. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando em uma mesma equipe quiseram discutir sobre as dificuldades enfrentadas

pelos alunos da comunidade quilombola do Cacau e sobre o odor que vinha da fossa da escola; em outro caso, estavam em dúvida se tratariam sobre problemas existentes no banheiro masculino e ao mesmo tempo mostrar o que os pais dos alunos pensavam sobre a falta de merenda. Os alunos queriam ainda falar, em outra equipe, sobre problemas na estrutura da escola e sobre casos de vandalismo. Para essas equipes propusemos aos integrantes que buscassem criar um novo grupo ou se encaixar em outro grupo cujo objetivo temático fosse semelhante e, nesse caso, teriam que retomar a lista inicial. Esse movimento demandou um tempo maior para essas equipes em relação àquelas que já tinham definido sobre o que iriam tratar. As equipes que tinham decidido a temática já tinham finalizado os primeiros escritos e por isso o que apresentamos a seguir são apenas os textos que foram recebidos na aula 2 o que não inclui os textos iniciais dos indecisos que foram entregues em uma outras aula. Os textos eram bem intuitivos, como se pode ver:

Texto 1

Nosso tema vai ser a fossa que no momento não é uma das coisas legais da escola e o fato é que ninguém suporta o odor horrível que essa fossa está fazendo que na maioria das vezes os alunos passam mal. Esses dias o odor passou o dia todo impregnado na nossa sala, ninguém aguentava, até os professores reclamaram dessa fossa. Mas resumindo nós alunos e alunas do 9º ano 01 estamos incomodados com o odor horrível da fossa.

Texto 2

Eu e meus colegas decidimos falar sobre o banheiro masculino na verdade nem parece um banheiro porque ele fede mais que um lixão os vasos nenhum presta, so porque eles colocaram uns chuveiros pra eles melhorou melhorou mais não e isso na verdade piorol o banheiro so vive molhado e suxo so terá as discargas nenhuma presta e mesmo do que não ter vaso as paredes todas riscadas e umas até quebradas, nosso banheiro ta uma desgraça, por favor ouçam nós.

Texto 3

Vou falar sobre a falta de merenda e quando nós sai para o recreio era para ter merenda na escola menos para enganar até quando liberassem até nós chegar na nossas casa para nos almoça e não vai fica assim falta de merenda não é o certo não ter merenda para dar para os alunos comer.

Texto 4

Eu gosto muito de inglês, mas a aula, a professora não me convem muito. Por que ela chega na sala e fica mexendo no celular a aula toda e quando ela passa atividade ela não explica nada. Não consigo ter contato, apenas de ser calado na minha. Foi bem difícil me relacionar com essa escola. Mas quero que ela melhore as aulas dela, que seja mais dinâmica, que ela tenha mais diálogo nas aulas dela. E eu como aluno também quero, preciso melhorar muito.

A partir desses primeiros escritos elaboramos uma aula, para o dia seguinte, em que os alunos pudessem perceber que a descrição, o detalhamento e o conhecimento dos assuntos abordados seriam indispensáveis para entender melhor o que expunham.

Aula 3: O detalhamento da temática

Iniciamos a aula perguntando aos alunos sobre quem achavam que iria ler os textos que estavam escrevendo, ao que responderam que eles e as pessoas da escola. “Mas se vai ficar na internet, qualquer pessoa poderá ler”, afirmamos. Esclarecemos que pensar na pessoa que vai ler o texto também nos ajuda a escrevê-lo, já que, ao considerar que pessoas que nunca entraram na escola conheceriam um pouco do que acontece nela, precisaríamos ser mais específicos, como, por exemplo, descrever a localização da fossa ou como é o banheiro ou como é uma aula. Essas eram informações úteis para o leitor ter uma boa noção do que estava sendo mostrado. Essa aula compreendeu uma segunda escrita do texto inicial, que levamos para ler em casa. Na leitura, verificamos quais os recursos linguísticos os alunos demonstravam conhecer, como se saíam nas reconstruções sintáticas de frases ao reformularem as descrições, como mantinham ou mudavam a ideia inicial.

Notamos nos textos que o enfoque trazido era sempre sob uma única ótica, isto é, a de como um aluno contaria os fatos. Nos ocorreu planejar uma aula em que mostrássemos a eles que existem abordagens diferentes para um mesmo assunto. Por isso, entre a aula em que se deu a segunda escrita e a quarta aula, pesquisamos em sites notícias que trouxessem um mesmo assunto, porém sob óticas diferentes, conforme a intenção do jornal que os veicula.

Aula 4: Um mesmo assunto sob óticas diferentes de um mesmo grupo jornalístico

Iniciamos a aula projetando no quadro por meio de um *Data show* textos de jornais digitais. Esses textos tiveram temáticas diferentes daquelas que os alunos propunham nas aulas anteriores, mas, conforme descrevemos na página 30 deste trabalho, o objetivo da aula 4

era outro. Durante a leitura, destacamos o que ficava implícito sobre um jornal, isto é, o que um grupo que representa um jornal defende. Essa iniciativa surgiu a partir de reflexões que fizemos com Osakabe (1999), para quem, em uma situação de comunicação, existem desdobramentos os quais perfazem as condições de produção do discurso, isto é, por meio de questionamentos que não estejam mais na superfície de “o que A pretende falando dessa forma?”, mas, em outros esquemas desdobrados, como, no exemplo do autor, “O que A pretende de A falando dessa forma”. Isso significa, conforme a acepção de Osakabe (1999), colocar em suspensão não apenas a imagem que se faz de um referente, mas, como o autor defende “a própria natureza do ato que A pratica ao falar de determinada forma e da natureza do ato a que A visa em B”. Em outras palavras, procuramos levar os alunos a perguntar “o que o jornal pretende do leitor ao se dirigir a ele dessa forma”.

O texto 1 tinha como título “Polícia prende traficante com 10 quilos de maconha em fortaleza”, veiculado pelo portal G1 Ceará, e o texto 2, “Polícia prende jovens de classe média com 300kg de maconha no Rio”, do *site* G1 Rio, ambos publicados no site de notícias g1.globo.com. Escolhemos trabalhar com as notícias publicadas nesse site porque perguntamos a eles quais sites costumavam buscar notícias, e como resposta nos disseram que preferiam assistir aos jornais da rede globo porque a família deles tinha predileção por esse canal, então como extensão do canal televisivo tinha também o jornal online a que recorremos. Com a finalidade de melhor ilustrar o que fizemos, apresentamos os textos na forma de um *print* da tela do site.

Figura 1- Foto-reprodução de site eletrônico (Texto-fonte 1)

17/03/2015 08h58 - Atualizado em 17/03/2015 08h58

Polícia prende traficante com 10 quilos de maconha em Fortaleza

Polícia encontrou R\$ 10 mil em cédulas de R\$ 2 e uma pistola 380. Ele foi autuado em flagrante por tráfico de drogas e porte ilegal de arma.

Do G1 CE

Uma ação da Polícia Militar prendeu na noite desta segunda-feira (16) um traficante com dez quilos de maconha no Bairro Conjunto Esperança, em **Fortaleza**. De acordo com a polícia, além da droga foi apreendidos armas, dinheiro e munições dentro da casa do suspeito de 19 anos.

Polícia disse que o homem foi detido em flagrante por tráfico de drogas e porte ilegal de arma de fogo. O suspeito que não possuía antecedentes criminais. Ao realizar patrulhamento na região, os policiais desconfiaram da atitude suspeita dele e o abordaram em frente à casa, localizada na Rua 02 no Conjunto Esperança.

Texto-fonte1. Disponível em <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/03/policia-prende-traficante-com-10-quilos-de-maconha-em-fortaleza.html>. Acesso em: 23 de maio. 2018

Figura 2 - Foto-reprodução de site eletrônico (Texto-fonte 1)

27/03/2015 10h21 - Atualizado em 27/03/2015 20h29

Polícia prende jovens de classe média com 300 kg de maconha no Rio

Eles foram presos num estacionamento de um prédio na Tijuca. Delegado tenta identificar outros integrantes da quadrilha

Do G1 Rio

Polícia Civil

Policiais da 25ª DP (Engenho Novo) prenderam em flagrante, nesta quinta-feira (26), os jovens Pedro Henrique Sequeira e Thyago Barcellos Teixeira. Com eles foram apreendidos cerca de 300 quilos de maconha, duas pistolas, quatro carregadores e um carro Hyundai Santa Fé. Segundo informações da assessoria da Polícia Civil, eles foram presos no estacionamento de um prédio na Tijuca, na Zona Norte.

Texto-fonte1: Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html>. Acesso em: 23 de maio. 2018

Nessa etapa da intervenção, lemos os dois textos: ambos tratavam de tráfico de drogas, assunto que não fazia parte da lista proposta pelos alunos, mas, neste caso, a finalidade era perceber a construção de diferentes pontos de vista sobre o “referente” da notícia. O primeiro texto chamava de “traficantes” pessoas pobres, de um bairro afastado do centro urbano de Fortaleza, envolvidas com tráfico de 10 quilos de droga, e o segundo texto, do mesmo site, publicado apenas algumas semanas depois no G1 Rio de Janeiro, denominava de “jovens de classe média” pessoas privilegiadas economicamente que haviam cometido crime de tráfico de 300 quilos de droga no Rio de Janeiro.

Nosso primeiro questionamento foi: “você observou que quem faz tráfico de 300kg de droga não é chamado de traficante, mas quem faz tráfico de 10kg é chamado assim?” Os alunos responderam juntos que não e nos pediram para ler de novo os textos, para observar mais atentamente. Depois dessa segunda leitura, continuamos com mais um questionamento: “por que quem escreveu escolheu colocar no texto os pobres como bandidos e os mais favorecidos economicamente como ‘jovens de classe média’, se praticaram o mesmo ato criminoso?” Essa discussão advinha de nossos estudos em Maingueneau (2008), para quem um discurso depende das instituições que o sustentam e assim, associam-se a especificidades de um grupo refletidas no discurso do texto.

Essa leitura, que mostra o que fica velado no texto e reproduz o interesse de um grupo, é uma compreensão que não viria a todos os alunos apenas pela ação de ler os textos e constituiu um mecanismo para auxiliar os alunos a identificar nos seus próprios escritos o lugar que assumiriam ao escolher palavras, mencionar alguém ou no trato com as próprias

reflexões sobre as temáticas abordadas, as quais, a essa altura, dados os reflexos fora da sala de aula (como mostraremos a seguir), despertaram a ira da direção da escola. Os textos para o jornal escolar começavam a se tornar um lugar de tensão entre, por exemplo, o que os alunos pensavam sobre o tema e o como eles queriam que esse tema chegasse ao leitor, ou seja, colocava-se à prova a leitura que faziam sobre a escola, que em muitos casos estava em desacordo com o pensar da gestão escolar, trazendo para dentro do trabalho discussões políticas.

Nessa quarta aula, realizamos uma atividade oral com o uso de mais duas notícias jornalísticas. Os alunos se mostraram bastante interessados em ler os textos e identificar o que aquela instituição (o jornal do grupo Globo) defendia, fato este que se observava nas tentativas de responder o que ficava velado a respeito do jornal na escolha de como enfatizar certas temáticas.

Figura 3 - Foto-reprodução de site eletrônico (Texto-fonte 1)



Texto-fonte1: Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/10/traficante-de-ipanema-vendia-drogas-para-alta-sociedade-diz-policia-do-rio.html>. Acesso em 23 de maio. 2018

Figura 4 - Foto-reprodução de site eletrônico (Texto-fonte 1)



Texto-fonte1: Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/01/policia-prende-trafficantes-que-agiam-luz-do-dia-na-lapa.html>. Acesso em 23 de maio. 2018

Antes de lermos mais dois textos, dissemos a eles que Copacabana era um bairro onde residiam, em sua maioria, pessoas com alto poder aquisitivo no Rio de Janeiro. Enquanto liam o texto 3, os alunos identificaram as palavras “suspeito”, “jovem” e nos explicaram que foram usadas para falar sobre uma pessoa favorecida economicamente, que já tinha sido presa por tráfico de drogas cinco anos antes e que poderia ter sido chamada de traficante. Quanto ao texto 4, perceberam que 11 pessoas, todos jovens pobres, foram chamados de traficantes. Um aluno mais afoito disse “não vou acreditar em mais nada que eu ler por aí, são um bando de safado”, ao que a turma concordou e iniciaram comentários gerando barulheira e agitação. Aproveitando a fala, dissemos basicamente que a questão era a de percebermos que quem escreve um texto para um jornal não fica isento dos objetivos do grupo que o comanda. Escolher chamar para um grupo desguarnecido economicamente de “traficantes” e para outro grupo privilegiado economicamente de “jovem de classe média” ou de “suspeito”, mesmo diante de igual delito, demonstra uma posição assumida, uma resistência em relacionar uma conduta criminosa a pessoas abastadas, criando rótulos. Explicamos que, nesse sentido, um rótulo requer relacionar um grupo a um ato, e portanto, teríamos como hipótese: “se é pobre é criminoso”. E o que mais? “se é pobre, é bandido”, “se é pobre é traficante” – disseram.

Como forma de tornar ainda mais clara a ideia de que em um texto um determinado grupo defende interesses próprios com base no que acredita e defende, apresentamos em *slides* o trecho de um livro em que essa apreciação poderia ser ilustrada. Cada *slide* trazia uma imagem e um período extraído do livro Guerra e Paz, do autor Tolstói. Essa era uma das leituras que fazíamos na época, não com os alunos, mas em casa. E se encaixava com a discussão. Transcrevemos a seguir:

Uma abelha depois de pousar numa flor pica uma criança. A criança teme a abelha e diz que o objetivo da abelha é picar as pessoas. Um poeta admira a abelha que chupa o cálice de uma flor e diz que o objetivo da abelha é chupar os aromas das flores. O apicultor, ao notar que a abelha recolhe o pólen das flores e o leva para a colmeia, diz que o objetivo da abelha é a coleta do mel. Outro apicultor, que estudou a vida da colmeia mais detidamente, diz que a abelha coleta pólen para a nutrição das abelhas jovens e para a incubação de uma mãe e que o objetivo da abelha é a continuação da espécie. Um botânico observa que, ao voar com pólen de uma flor dioica para um pistilo, a abelha o fertiliza, e o botânico vê nisso o objetivo da abelha. Outro, ao observar a migração das plantas, vê que a abelha contribuiu para essa migração, e esse novo observador pode dizer que nisso reside o objetivo da abelha. (TOLSTÓI, p. 1350, 1910)

Perguntamos aos alunos, depois da leitura, qual seria o objetivo da abelha. A conclusão que tiveram foi semelhante a que chegou o próprio autor do texto. Os alunos disseram que não dava para saber, porque iria depender de quem estava falando. A conclusão

de Tolstói, que mostramos aos alunos, era a de que “o objetivo da abelha não se esgota, no primeiro, no segundo e nem no terceiro objetivo...”. Afirmamos para os alunos que o objetivo final está sempre em modificação porque depende das experiências de alguém. Indagados sobre quem estaria certo, os alunos também responderam que não podiam saber ao certo, com o que concordamos e dissemos a eles que “estamos, como leitores, sempre sujeitos ao olhar de quem escreve, do autor da notícia e o que temos é sempre uma versão dos fatos e não temos como garantir a verdade ou invenção do que está sendo dito, pois tudo vem de uma experiência.”

Aula 5: A inserção de vozes de entrevistados e o objetivo que se pretende alcançar com ela

Na aula subsequente, trabalhamos com os textos cujas temáticas tinham a ver com os temas que os alunos tinham escolhido para tratar. Entre as notícias que utilizamos e retiramos de sites jornalísticos estavam “Precariedade nas escolas do Pará prejudica estudantes” do site G1 e “Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano”, do autor Eugenio Goussinsky e retirado do site de notícias R7.

Nessa aula focalizamos inicialmente a leitura que faziam em sala e isso independia de disciplina, de modo que as estratégias ensinadas poderiam ser utilizadas quando lessem outros textos e não somente os da aula de língua portuguesa. Como primeiro passo sugerimos que lessem o título, olhassem as fotos ou figuras, caso houvesse, e observassem o tamanho do texto. Se achassem o texto grande e de leitura demorada, deveriam considerar que nenhum leitor guardaria todas as informações contidas em um texto. Recomendamos que fizessem uma primeira leitura de cada um dos textos, e as realizamos juntos com o texto projetado pelo *Data show*. Em seguida, antes de uma segunda leitura, afirmamos que quando lemos, temos um objetivo que equivale, por exemplo, a identificar algo, conhecer uma perspectiva, responder questões, entre outros. Entender como uma leitura funciona teve como objetivo levar o aluno a perceber como uma informação pode ser trabalhada pelo autor, para só então ser apresentada no texto.

Destacamos na segunda parte dessa aula que o foco de nossa terceira leitura seria o de perceber, nesses textos de jornais, trechos que não eram propriamente de quem os escreveu, mas uma inserção das vozes que poderiam ser de um entrevistado, de uma pesquisa, de uma autoridade, um especialista no assunto, entre outros. Nosso objetivo era o de fazer com que os alunos aprendessem a perceber a inserção de vozes e a intencionalidade no uso delas e com

isso, pensar como as vozes dos entrevistados para o jornal Tipití seriam inseridas no texto, já que na aula 6 nos concentraríamos nas entrevistas que os alunos fariam e que seriam ajustadas de acordo com a intenção do texto para o jornal escolar. Apresentamos a seguir um trecho da notícia “Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano” com o intuito de esclarecer o que fizemos.

Um levantamento da Central Connecticut State University, nos Estados Unidos, chamado ranking WMLN (World’s Most Literate Nations), apresentou um retrato do atual estágio da educação no planeta, em uma época de transformações tecnológicas. O Brasil ficou em 1º lugar em relação ao número proporcional de alunos na escola e ao PIB destinado à educação. Mas ficou na 55ª posição, entre 61 países, em relação à qualidade do ensino.

O País lidera nos itens "anos de escolaridade", a partir de quando ele ingressa no ciclo escolar (input, na pesquisa), e "despesas públicas na educação", expressas na porcentagem do PIB de cada país. Segundo a Unicef, 98% das crianças brasileiras estão na escola. Israel ficou em 2º neste quesito.

Depois da leitura desse trecho ressaltamos que o texto já iniciava com o autor falando de uma pesquisa, em seguida destacamos o uso das aspas (trechos grifados) e explicamos que eram sinais de pontuação utilizados para destacar uma palavra ou o sentido dela e que o uso delas iria depender de cada situação. Quando perguntamos sobre o objetivo de o autor Eugenio Goussinsky ter escolhido colocar os dois trechos entre aspas no segundo parágrafo, responderam que seria para destacar as palavras, isto é, nessa resposta os alunos procuravam repetir a nossa explicação. Concordamos, mas questionamos se aquelas palavras entre aspas eram do autor ou de trechos do texto do levantamento da Central Connecticut State University, ao que responderam pela segunda opção, isto é, que as palavras entre aspas não eram do autor Goussinsky. Confirmamos que o uso das aspas tinha sido feito para mostrar para o leitor que aquelas não eram palavras atribuídas a Goussinsky, mas a um trecho daquele levantamento que o autor havia lido, assim, o autor delimitava com as aspas o que eram palavras dele daquelas que não eram.

Voltamos então para a leitura dos dois primeiros períodos do primeiro parágrafo do texto. Dissemos que as informações “1º lugar em relação ao número proporcional de alunos na escola” e o dado “55ª posição, entre 61 países, em relação à qualidade do ensino” eram informações que Goussinsky havia retirado daquele levantamento, mas diferentemente das

palavras entre aspas no segundo parágrafo não havia as colocado entre aspas. Perguntamos: se as palavras não são dele e se as retirou de um documento que não foi ele quem escreveu, Goussinsky deveria ter encontrado outra forma de mostrar para o leitor que aquelas palavras não eram dele. Como fez isso? Ficaram em silêncio. Mostramos que o autor havia explicitado no início do texto de onde vinham seus dados, isto é, do levantamento organizado pela Central Connecticut State University. De maneira mais simplificada, escrevemos no quadro outros dois exemplos diferentes dos que estávamos lendo e por força do hábito da cópia os alunos anotaram no caderno mesmo sem pedirmos: “exemplo 1: João disse que vai chover muito hoje”; “exemplo 2: João disse “vai chover muito hoje”, “exemplo 3: João disse: vai chover muito hoje” e que poderíamos ter “exemplo 4: Como João costuma dizer, “vai chover muito hoje” (o modo como João costumava falar). Sobre o exemplo 1 explicamos que o autor da frase estava dizendo com as próprias palavras o que João disse (Discurso indireto) e que para fazer isso tinha utilizado um verbo que chamamos de *dicendi*, isto é, *que tem a ver com dizer*; usado para introduzir as palavras de alguém e que essa construção se assemelhava ao que tínhamos visto no primeiro parágrafo do texto de Goussinsky. No exemplo 2, explicamos que se tratava de um discurso direto em que o autor da frase havia usado as aspas para mostrar que aquelas eram as mesmas palavras usadas por João enquanto falava, marcando assim, as palavras como diferentes das de quem estava falando do que João falou e que esse recurso era semelhante ao utilizado por Goussinsky no segundo parágrafo. Afirmamos ainda que o exemplo 3 era semelhante ao exemplo 2, cujo objetivo seria o de mostrar as fronteiras de onde começavam e terminavam as palavras de um outro e que com o auxílio de dois pontos e aspas mantinham-se nas palavras de João exatamente como havia dito. No exemplo 4, tínhamos uma variação que era a de mostrar o jeito como João costumava dizer.

O parágrafo segundo da notícia escrita por Goussinski trouxe um termo entre parênteses que levantou a curiosidade dos alunos por meio de questionamentos. Tratava-se do termo que surge entre parênteses “(input, na pesquisa)”. Explicamos que essa expressão *input* era uma palavra em inglês que significava “entrada”, mas que no texto equivalia a dizer que a informação anterior estava no documento da Central Connecticut State University e que foi usada pelo autor do texto como forma de reforçar para o leitor que aqueles dados não tinham sido criados por ele, mas sim pela pesquisa, pois poderia ser que para o autor do texto o leitor pudesse achar que ele (Goussinski) estivesse inventando os dados ou não entendido onde estes estavam. Lembramos nessa hora, aos alunos, que ao escrever pensamos no leitor enquanto lê, isto é, “será que o leitor vai entender o que estou dizendo? Seria melhor colocar uma explicação entre parênteses para explicar?”, dissemos. A proposta da discussão era ir

além de identificar trechos entre aspas, formas de discurso direto, discurso indireto, entre outras formas marcadas e não marcadas do discurso citado. Mostramos aos alunos que essas formas existem e as apontamos no texto. Porém avaliamos que aprender apenas a citar a voz do outro não seria suficiente, já que na ação de citar o discurso há intencionalidade, um objetivo a ser alcançado.

Como forma de exercitar o que acabávamos de explicar, projetamos no quadro outro texto: “Precariedade nas escolas do Pará prejudica estudantes” do site G1, os alunos identificaram discursos diretos em “‘Isso é bastante desestimulante, tanto para nós quanto para os alunos. Falta tudo do básico”, conta uma professora’. “‘Isso é a maior tristeza da nossa vida”, diz um pai de aluno”.’ e discurso indireto em “O Ministério da Educação diz que, se alguma prefeitura tiver dificuldades, pode recorrer aos governos Estadual e Federal.”, só para citar alguns, mas não menos importante que isso foi a percepção dos alunos em relação ao significado das escolhas promovidas pelo movimento de inserir o discurso outro. Em conversas durante a aula houve alunos que notaram que para falar dos problemas das escolas o autor não escolheu a fala dos alunos, mas de pais de alunos e professores como os que estavam em discurso direto como se os alunos precisassem de alguém para falar por eles e em discurso indireto a de autoridades na forma do Ministério da Educação e disseram que o jornal que escreviam era diferente daqueles que estavam lendo porque os alunos eram ouvidos e falavam também. Em meio à discussão, outro grupo de alunos ainda destacou o outro texto “Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano”, dizendo que as falas inseridas nele queriam levar o leitor a acreditar na ideia do autor do texto de que “não adianta enviar grana pra educação se a cabeça das pessoas não mudar”.

Nessa aula, além de aprenderem um pouco sobre a dinâmica envolvida na inserção de vozes em um texto, os alunos puderam aprender a discernir o que seria um posicionamento, um ponto de vista deles, do de seus entrevistados com base na identificação do uso de mecanismos linguísticos utilizados para a negociação de vozes, além disso, desenvolveram um olhar mais crítico sobre o objetivo que repousa em uma inserção de discursos alheios.

Aula 6: As entrevistas para o jornal Tipití

Conforme apresentamos nos tópicos anteriores, os textos dos alunos revelavam denúncias e o jornal começava a ser entendido como um espaço que mostrasse os problemas

da escola. Introduzimos a aula retomando a discussão que tínhamos feito sobre os textos jornalísticos na aula anterior, dizendo que não poderíamos esquecer que o texto era também o lugar onde falamos não apenas sobre o problema em si, mas como pensamos formas de entendê-lo e resolvê-lo. Isso equivalia pensar que não poderíamos apenas mostrar um problema e nossa preocupação com ele. A questão era que tratar os temas como a falta de merenda, uma aula ruim, a precária estrutura da quadra e falta de funcionários, por exemplo, apenas dizendo que eles existem, seria insuficiente. “É preciso investigar as causas e procurar soluções, se possível. E o que seriam essas soluções? Quer dizer buscar alternativas em vez de se limitarem apenas a procurar declarações de entrevistados, no estilo ‘conta uma professora’, ‘diz um pai de aluno’, como lemos nos textos da aula anterior”, afirmamos.

Destinamos a aula para o preparo das entrevistas que se realizariam com pessoas que estivessem relacionadas com o assunto e enfatizariam a veracidade e exatidão de fatos e dados. Mais precisamente, depois da entrevista, os alunos desenvolveriam o texto anterior acrescentando falas e detalhando o assunto em um contexto específico. Queríamos, com esses comentários sobre as entrevistas, levar os alunos a refletirem sobre as leituras que fazemos de um texto que se está escrevendo, isto é, que existem outras noções em torno da leitura que não apenas a de decodificação do texto para responder a um exercício, ou a superficialidade de dizer que existe um problema, por exemplo, mas outras que envolvem ter a consciência de que o leitor estará condicionado à perspectiva apresentada no texto ainda que esse leitor discorde do que está escrito.

As equipes se reuniram para as discussões dos próprios textos, mas agora com o objetivo de pensar em quem entrevistariam, e o motivo pelo qual entrevistar uma pessoa específica e não outra e assim criaram um rascunho com as perguntas. Outras equipes já tinham se antecipado e nos trouxeram entrevistas prontas. Para mostrar um exemplo do que os alunos fizeram, apresentamos um recorte das entrevistas empreendidas por duas das equipes. Separamos o recorte cuja temática foi a “merenda escolar” porque esse tema gerou certo desconforto entre a gestão escolar e alunos e motivou a uma escrita como forma de resistência que é o que destacaremos no subtópico 2.4 (p.52).

Entrevista realizada pela equipe 7 cujo texto final está na página 99 desta pesquisa.

“Entrevista com a Coordenadora pedagógica:

- 1) A falta de merenda escolar é pela ausência de dinheiro ou por falta de competência aos órgãos estaduais? R: não é por falta de dinheiro porque verba tem eu acho que é uma falta de respeito. E esses desvios que existem hoje, é isso porque verba tem pra comprar merenda passou um tempo sem vim merenda.

- 2) O que os alunos podem fazer para ajudar na resolução do problema? R: Os alunos e como eu falei, a merenda vem pras escolas que teve um tempo que não veio recente chegou uma quantidade de alimentos só que antigamente a qualidade era melhor e a quantidade também, nesses anos que se passaram até hoje, a merenda veio bem menos que a gente pensava e bem menos só que eles querem tipo durem mais por exemplo: veio 1 quilo de carne moída e eles querem durem uns 15 dias, mas se for pra dar pra quantidade de alunos que nossa escola tem não dura nem 5 dias. E a merenda não é feita todos os dias estou falando do turno da manhã, por falta de merendeira que não tem uma pessoa pra fazer a merenda nem no turno da tarde só existe no turno da noite pois também não faz todo dia no turno da manhã também não é feita todos os dias as funcionarias da limpeza da escola que fazem pensando nos alunos, porque se elas não quisessem fazer a merenda pois não é obrigação delas a obrigação delas é da limpeza da escola. O que a gente pode fazer é um abaixo assinado para uma merendeira pra escola, mas a diretora já solicitou várias vezes e nunca vem uma merendeira.
- 3) A falta de merenda na escola afetou os alunos da zona rural como também urbana? R: infelizmente com essa falta de merenda e merendeira a gente fica pensando nesses alunos que não é só da zona rural que também da urbana que existem alunos que nem tomam café e vem pra escola infelizmente as vezes ficam aqui até 12:00 sem comer nada se o governo pensasse mais nos alunos e enviassem uma merendeira esse problema teria que acabar e não tinha desculpa pra fazer merenda pois teria merenda todos os dias e solucionava o problema.

Entrevista com a diretora da escola

- 1) A quem podemos reclamar sobre esse problema da merenda? R: pelo conselho da merenda em relação a falta então houve reivindicações semana retrasada sobre essa falta de merenda. O presidente do SINTEP ele jogou tudo em cima da prefeitura para responder judicialmente em relação a isso foi ganha a causa que tem sim para os alunos que não devem ser penalizados pela falta de planejamento porque recursos vem então quem está fornecendo e gerenciando esses recursos foi essa falta de planejamento!
- 2) A falta de merenda escolar. De quem realmente é a culpa? R: A culpa foi da secretaria porque os recursos não falharam então houve uma problemática na

secretaria de educação na gestão devido a licitações que não estavam verificando a ser comprado.”

A equipe 6 (texto final disponível na página 96), com base nas entrevistas que fez, decidiu escrever um texto que resumia a fala do entrevistado “anônimo” e em outro, a fala da gestora. Além disso, contaram um pouco sobre a experiência que tiveram. Vejamos:

“Entrevistamos uma pessoa que não quis se identificar.

No dia 07 de junho de 2018, fomos entrevistar uma pessoa anônima, que nos explicou o fato que vem acontecendo. E essa pessoa chegou a conclusão que a diretora do colégio Castilhos França estava mentindo, pois a merenda estava sendo transferida para os colégios de 15 em 15 dias e que as seguintes comidas era canja, melancia, picadinho com macarrão e laranja, bolacha creme Crake com sucos de frutas naturais.

A diretora alegava que só vinha mingal de arroz, porém essa pessoa disse que não era verdade e que vinha outros tipos de comida Sim. A pessoa nos mostrou um cardápio com as seguintes comidas e disse que era direito dos alunos e dever da diretora colocar o cardápio na cantina da escola para os alunos e verem quais tipos de merenda nos seguintes dias. E a pessoa disse que se a quantidade de merenda for pouca para a quantidade de alunos que a escola possui em 2018, ela deveria fazer um relatório com o número de alunos que a escola possui e enviar para a secretaria de educação do município de Vigia de Nazaré – PA.

Bom, a nossa experiência foi muito interessante, pois descobrimos a verdade sobre a merenda escolar, e também conseguimos contar com a ajuda de nossos pais para criamos as perguntas e escolher o local da nossa entrevista e quem era a pessoa 1 mais especializada para fazermos as perguntas, achamos que o lugar mais adequado seria a secretaria de educação e a nossa própria escola Castilhos França! Ao entrevistar a secretaria de educação a pessoa não quis se revelada, então colocamos ele como anônimo, pois achamos que ele poderia estar nervoso ao saber que a entrevista era para fins da publicação de suas palavras no jornal da escola Castilhos França, percebemos que ele ficou muito nervoso com nossas perguntas, pois ele olhava com um olhar de quem poderia escolher (esconder) algo, ele se levantava e se sentava como uma pessoa muito nervosa.

Ao entrevistarmos a escola Castilhos França decidimos conversar com a diretora Lidiane do Socorro Sarmiento Cardoso, que diferente do nosso “outro entrevistado”, ela autorizou o uso de sua entrevista par fins de publicação no jornal da escola Castilhos França, por tempo indeterminado, ela explicou bem direitinho sobre o assunto abordado e falou sobre a falta de merendeiras.

Os nossos pais falaram que isso poderia melhorar cada vez mais a falta de merenda nas escolas, tanto estaduais como municipais, gostamos muito da nossa atitude e a ajuda da nossa professora que nos ajudou a tomar essa iniciativa, pois muitas coisas estão mudando em nossa escola, uma delas foi a volta da merenda escolar.”

Texto que a equipe 6 elaborou a partir da entrevista com a diretora da escola:

“Bom, para começar falamos com a diretora Lidiane Sarmiento da Escola Castilhos França e ela afirma que não chega merenda escolar e se chega é uma quantidade muito pequena para a escola toda, já que tem que ter merenda no turno da manhã, da tarde e à noite.

A diretora diz que “a última vez que houve chegado merenda escolar, foi no começo do ano letivo”. Mas quando conversamos com uma “pessoa anônima” ela nos disse que a merenda é pouca e que a diretora tem que ir na secretaria conversar com a nutricionista sobre a quantidade de merenda.

E quando vimos o cálculo da quantidade de merenda vimos que é uma “miséria”, pois temos que dividir 30kg de carne miúda, então vai ficar 15kg para o turno da tarde e 15 para o turno da tarde, e com esses 15kg a diretora tem que distribuir as refeições, mas essa quantidade é muito pouca, pois ao torno (todo) temos cerca de 450 alunos.

E quando chega as verduras, muitas vezes se estragam pois a quantidade de verduras é muito grande. E temos que conservar por 15 (quinze) dias, a diretora diz a um dos funcionários da entrega “por que eles não mandam em 3 dias, já que é para 15 dias, por que muitas vezes não temos onde conservar”.

Outra questão muito preocupante é a falta de merendeiras pois a merenda é feita pela colaboração das funcionárias da serventia que tiram um pouco do tempo para ajudar a escola com a relação das merendas. Agradecemos a colaboração da diretora Lidiane Sarmiento.”

A equipe 6 ao entregar esses textos acreditava que já teria finalizado o texto para o jornal escolar e inserido as vozes no texto. Mas na aula 7 mostramos a eles que aquela fase tinha sido apenas uma etapa do texto, como veremos a seguir nas negociações de vozes operadas por eles.

Aula 7. O desconforto causado pelas entrevistas e a negociação de vozes em trechos do texto

Nessa aula, as equipes já tinham um texto com entrevistas e as juntaram com o texto do rascunho da aula 3. A ideia, na aula 7, era a de que analisassem quais trechos das entrevistas entrariam no texto do jornal. Porém os alunos começaram diversas falas ao mesmo tempo. Nessas falas nos confidenciavam que a gestora os tinha repreendido e que estava incomodada com as perguntas que faziam afirmando que “o que vocês têm que fazer é estudar, não tem que ficar fazendo essas perguntas. Foi a professora de português que escreveu essas perguntas? Foi ela que mandou vocês aqui, não foi?” - ao que os alunos explicaram que fazia parte do jornal escolar e que eles é que tinham pensado nas perguntas. A gestora questionou “Mas é ela que cria essas pautas pra vocês investigarem né?” e os alunos responderam que eram eles mesmos que elaboravam as pautas. Todas as equipes tinham uma

história para contar e algumas até já pensavam em desistir de escrever. Por conta disso, o planejamento da aula 7 foi modificado em parte para que pudéssemos ouvir a todas as equipes e encontrar soluções. Depois de ouvir a todos identificamos que a maior preocupação residia no fato de serem punidos e de que fôssemos expulsos da escola; dissemos que ninguém seria expulso e nem punido.

Na segunda parte da aula, propusemos às equipes que se reunissem para decidir quais trechos das entrevistas colocariam no texto do jornal. Outra solicitação nossa foi a de que falassem de maneira mais ampla e não mencionassem nomes de professores ou o da gestora com o intuito de não piorar o clima difícil instaurado entre direção e alunos. Nessa aula retomamos a ideia do planejamento da inserção de vozes que tinha a ver com o objetivo que pretendiam alcançar. Escrevemos no quadro as construções que havíamos lido nos textos da aula 5 e revisamos os mecanismos linguísticos que poderiam ser usados para citar o outro.

Além disso, mostramos quais possíveis reflexões poderiam ser feitas com base nelas, pois, como afirmamos anteriormente, não adiantaria apenas aprender a citar uma voz de entrevistado, como, por exemplo, em discurso direto ou indireto, mas ir além dessa questão e se apropriar do que foi dito, contestando, transformando. Isso iria requerer saber lidar com aquela informação, o que demandaria esforço e comprometimento de cada um dos integrantes das equipes. Vale ressaltar que fazíamos, a partir das leituras realizadas no âmbito da Análise do discurso, uma autocrítica a nós mesmos como professores, no sentido de que não bastaria ensinar o aluno a lidar com o que havia aprendido, isto é, não adiantava parabenizar o aluno por saber, por exemplo, organizar construções como “Maria disse que não aprovava as atitudes da gestora” ou “Maria afirmou “Não aprovo as atitudes da gestora”, sem mostrar-lhes o que poderiam fazer com essas demandas, ainda que esse trabalho exigisse mais esforço. Foi o que aconteceu, já que outros eventos influenciaram a escrita e forçaram os alunos a modificarem o texto - por exemplo, quando as situações eram mais específicas, os alunos trataram de torná-las mais amplas e se esquivavam de possíveis represálias. Apresentamos a seguir trechos de texto em que os alunos com base nas entrevistas e acontecimentos na escola eles mesmos buscaram suas próprias reflexões. Como forma de exemplificação do que os alunos fizeram elaboramos um quadro em que expomos os trechos e logo abaixo deles fazemos um comentário. Como utilizamos no exemplo inicial as entrevistas realizadas com temática sobre a merenda escolar, passemos agora a um recorte de quatro trechos que encontramos nos textos da equipe 6 que melhor ilustram como os alunos buscavam negociar as vozes do entrevistado com as deles:

Quadro 1 - Trechos

Trecho na versão 1	Trecho na versão 2
<i>“(...) essa pessoa chegou a conclusão de que a diretora da escola Castilhos França estava mentindo, pois a merenda estava sendo transferida para os colégios...”</i>	<i>“(...) existem casos em que a direção das escolas afirma que não chega a quantidade ideal de merenda, mas essa fala geralmente entra em discordância com a fala das secretarias que enviam a merenda.”</i>
Podemos observar que no trecho da versão 1 havia o uso da palavra “mentindo” em discurso indireto cujo sentido foi avaliado pela equipe como negativo. No movimento de reescrita os alunos se apropriaram das conclusões a que o entrevistado tinha chegado e modalizaram o discurso substituindo o caráter negativo, ainda em discurso indireto, pela expressão “entram em discordância”, o que demandou reorganizar todo o período na forma de uma conclusão que fizeram ao comparar os dois depoimentos (o do “anônimo” com o da gestora).	
Trecho na versão 1	Trecho na versão 2
<i>“E quando chega as verduras, muitas das vezes se estragam pois a quantidade de verduras é muito grande e temos que conservar por 15 dias ...”</i>	<i>As direções dizem que “quando chega as verduras muitas das vezes se estragam, pois a quantidade de verduras é muito grande os acompanhamentos não chegam para usar as verduras.”</i>
No trecho da versão 1 a equipe não menciona de quem se tratava a fala sobre as verduras e o leitor poderia chegar à conclusão de que era a equipe que estava criando esse dado. Ao reescrever a versão 2 escolheram o discurso direto colocando entre aspas a fala da gestora. E para torná-la menos específica optaram pela inserção da palavra “direções”, demarcando de quem se tratava a declaração.	

Podemos observar que a equipe escolheu mudar palavras e introduzir discursos de uma forma que não ofendesse a gestora da escola a qual eles tinham como uma possível leitora do texto e que depois das entrevistas começava a manifestar interesse em controlar o trabalho com o jornal escolar, conforme vimos nos dizeres da diretora que declarou aos alunos durante as entrevistas se sentir incomodada com aquelas perguntas sobre a merenda escolar. A seguir buscamos mostrar em que medida podemos melhor compreender formas de resistência no espaço escolar.

2.4 O papel da mídia como forma de resistência na escola

Ainda que existam, no dia a dia das escolas, discordâncias de ideias entre a gestão escolar e alunos, por exemplo, as formas de resistências nem sempre acontecem explicitamente. Como nosso foco principal é dar a voz aos alunos, tomemos como exemplo de resistência os escritos que eles fazem nas paredes e carteiras criticando uma aula que avaliaram como ruim. Isso pode significar que os alunos não tenham espaço nas atividades de classe para realizar a avaliação de uma disciplina o que daria vazão aos problemas que veem na escola. Por outro lado o Estado procura controlar a atividade linguística do aluno por meio do controle do trabalho do professor e uma das formas desse controle seria o livro didático. Com o uso desse material o professor deixa de criar um espaço para que o aluno possa produzir de forma mais livre, menos controlada.

De onde vem então essa dominação que de um lado não oferece margem para que o aluno tenha sua voz ouvida e de outro que não apenas controla o trabalho do professor, mas impõe um modelo de ensino ideal, um padrão a ser seguido? Rama (2015) nos oferece uma discussão a qual podemos recorrer como analogia, pois, ao tratar sobre o jogo de dominação empreendido pelo invasor espanhol e português à América, esse teórico mostra que os invasores ao formarem as cidades impunham suas próprias regras e modelos a serem seguidos. Esse jogo de dominação se assemelha ao que acontece no espaço escolar, vejamos como.

Rama (2015) expõe que as construções das cidades no espaço da América Latina, isto é, as edificações ignoravam a ordem preexistente e as características daquele lugar para impor uma ordem, com base em um processo racional do colonizador, e reivindicar o poder de dominação para si. A classe letrada, que era a formada pelos intelectuais, foi essencial para a empresa da colonização, pois estes comandavam administrativamente as cidades em nome dos interesses da coroa e detinham o poder sobre elas, constituindo uma influência política e ideológica na estruturação e planejamento dos centros urbanos. Rama (2015) descreve essa forma de organização social, administrativa e econômica por intermédio da imagem de ciclos concêntricos, exemplificados nas edificações como as de um forte, de uma igreja, do comércio, das casas, praça central, prédios administrativos e eclesiásticos, bairros nobres, bairros periféricos de indígenas e negros etc. e também na existência de diferentes níveis hierárquicos de administração – capitais, cidades portuárias, cidades com tribunais, povoados, entre outros.

Transpondo essa acepção de Rama (2015) para nosso questionamento sobre o controle do trabalho do professor e, por extensão, o controle do dizer do aluno, temos igualmente uma estrutura de ciclos concêntricos: uma classe letrada de intelectuais, isto é, o Ministério da educação, e nele – os legisladores, os políticos que constituem uma minoria que detém o poder porque a eles é conferido o direito de autorizar, deferir, isto é, registrar documentos. Em outro ciclo, um grupo reduzido de intelectuais universitários cujas pesquisas inspiram e legitimam a legislação. No próximo ciclo um grupo maior de intelectuais universitários que “seguem” as linhas de pensamento estabelecidas pelos grupos dos ciclos anteriores e no ciclo seguinte um grupo ainda maior de professores da Educação Básica aos quais se procura impingir as linhas de pensamento legitimadas pela pesquisa de alguns grupos e imposta pelo aparelho da legislação. Partindo do pressuposto de que é a palavra que legitima o que deve ser feito, retomemos a discussão empreendida em Rama (2015), para quem os colonizadores detinham o poder sobre os escritos, dentre eles os de posse da terra, perfazendo a garantia de domínio da corte e assumindo uma influência política e ideológica sobre o ensino no território nacional.

Rama (2015), mostra que quem controla os signos, também controla a cidade. E o que seriam esses signos? Expliquemo-nos: mesmo que os fortes e as igrejas fossem destruídos ou transformados, ainda persistiriam no plano das ideias, no planejamento das pessoas que a elaboraram e nos sonhos de uma ordem inventiva, isto é, na ordem dos signos. Na discussão, o teórico diz existir a *inversão da transubstanciação na cidade letrada*, isto é, o objeto, “a coisa”, se torna signo, porque o plano da cidade já é a própria cidade, pois existe na cabeça de quem construiu o projeto dela não levando em conta a realidade do lugar, mas a realidade se curvando ao planejamento que estava no plano das ideias.

Essa reflexão de ter a realidade curvada ao planejamento das ideias reforça uma oposição, isto é, de que exista outra realidade, a de resistência a esse mecanismo, que acredite na insuficiência da comunicação entre o livro didático e o professor, por exemplo. E por analogia, entre o que Rama (2015) apresenta e o que levantamos como hipótese, uma deficitária comunicação: entre a metrópole com a colônia; *entre o Ministério da educação com o professor*; entre a manutenção de um pensamento elitizado – o do colonizador com uma maioria miserável – o colonizado; *entre o ensino de um modelo que requer que se cumpra o que se impõe e o aluno*.

Nesse sentido, ensinar os recursos discursivos ao aluno para que possa realizar com autonomia a negociação de vozes figura, por exemplo, como uma forma de resistência da maioria miserável “professores e alunos” ao colonizador ensino de um modelo na escola que

extirpa a capacidade do aluno de pensar, criar, já que atendendo a um modelo é possível servir a um poder central e mantê-lo sem questioná-lo. Passemos agora a um breve relato dos acontecimentos ocorridos durante a escrita dos textos para o jornal em que a discussão que empreendemos em Rama (2015) sobre resistência se mostra clara.

Na época das entrevistas para o jornal escolar que empreendemos na aula 6 de nossa intervenção experimentávamos um clima de animosidade entre alunos e a gestão da escola que se mostrava irritada (brigando com os alunos) por causa das investigações que faziam sobre os problemas que viam na escola e que iriam tratar no jornal. Nesse período, estávamos próximos do aniversário da escola, a coordenação pedagógica do turno da manhã que elaborava uma programação para esse evento nos pediu para que fizéssemos um trabalho com poesias com os alunos do oitavo e nono anos cuja temática fosse a escola e que esses textos seriam afixados na parede da escola. Essa atividade foi realizada durante duas aulas de Língua Portuguesa, cujas etapas não descrevemos aqui porque esse trabalho com o oitavo 01 manhã e nono ano 02 tarde não constitui foco desta pesquisa. Esses poemas foram influenciados pelas discussões advindas do jornal escolar porque as pautas para o jornal além de partir do que acontecia no espaço escolar já fazia parte das conversas entre os alunos nos corredores da escola e na sala. As poesias criticaram a comemoração do aniversário, pediam reformas e livros, conforme transcrevemos a seguir:

Não sei se há motivos para comemorar seu aniversário,/ porque não temos aquilo que queremos:/ voz para dizer ou expressar o que você é. /O que você nos traz, o que você representa./Queremos reformas, mais livros,/ professores que nos ouçam e também possam ser ouvidos. Queremos respeito e atenção./Andem sempre lado a lado conosco para que possamos nos orgulhar de você./O que você é? Não sei./ Mas um dia você nos dará motivos para dizer coisas boas de você./ E enquanto isso????
(Bruna Letícia Santa Brigida Costa/ 9º ano 02 – tarde)

Essa poesia, juntamente com as outras, escritas em homenagem ao aniversário da escola, não foi publicada (afixada na parede conforme o combinado), já que a gestora concluiu que o conteúdo era ofensivo e que denegria a imagem da escola. Essa censura gerou indignação entre os alunos, cuja vazão se dava por conversas durante as aulas, e posteriormente, por meio de textos que escolheram dedicar à gestora, mas que não foram entregues a ela, em virtude de outro acontecimento que mudou em definitivo os rumos da relação aluno-gestão escolar, o qual relatamos a seguir.

No dia 11 de abril, quarta feira, ao entrar na sala da turma do 9º ano 01, tarde, vimos os alunos conversarem sobre duas “mulheres diferentes” que estavam na escola e dissemos a eles que se tratava de duas representantes da Secretaria de Estado e Educação (SEDUC) que,

conforme informado pela coordenação, estavam na escola para verificar as condições da instituição. “É a oportunidade de se manifestarem”, dissemos. Oferecemos aos alunos folhas de cartolina e a partir daí eles se concentraram em transportar suas reivindicações de melhorias para o papel (pois, assim como os alunos da manhã, os alunos da tarde tinham reivindicações semelhantes e já escreviam sobre elas também). De posse desses cartazes, os alunos se posicionaram no pátio da escola, próximos ao portão de entrada e nós nos posicionamos junto a um aluno que filmava tudo. A ideia era a de que as duas representantes, antes de irem embora, visualizassem as reivindicações dos alunos, que eram solicitação de uma funcionária para fazer a merenda, reforma da quadra esportiva, uma sala de informática, entre outras. No entanto, alguém avisou a diretora sobre os alunos com cartazes. Nesse momento, a gestora deixou as duas senhoras em uma sala reservada e foi até os alunos. “Eu estou com visita, por que vocês estão fazendo isso? Vocês tem mingau! Não lancham. Saiam daí! Me entreguem esses cartazes.” O desfecho dessa narrativa pode ser visto a seguir nas palavras de uma aluna:

(...) Bom no final de tudo tivemos que voltar para a sala, todos estavam enfurecidos inclusive eu porque me senti ignorada e rejeitada pelo modo como fui tratada. Em nosso protesto a diretora não teve nem um tipo de atitude positiva sendo que nós só estávamos falando a verdade fomos ignorados. A reação que eu esperava da diretora não existiu foi totalmente do contrário ela simplesmente pegou nossos cartazes e levou. Mas graças a Deus as representantes da SEDUC mandou chamar a gente nos devolveu os cartazes, bateram foto da gente e levaram embora e sinceramente não vi mudança na escola. (Jhennf Hellen / 9º ano 01 – tarde)

A proibição a essa manifestação também repercutiu em outros turnos e em outras escolas, conforme ficamos sabendo pelos próprios alunos. Visivelmente insatisfeita com o acontecido, a gestora, em uma reunião em uma data posterior, queixou-se entre lágrimas do protesto dos alunos, que avaliou como uma difamação e calúnia a seu respeito. E nos perguntou se nós indicávamos aos alunos os temas a serem abordados no jornal da escola e nas reivindicações escritas nos cartazes, o que negamos.

Como pudemos observar, os textos dos alunos mostraram uma quebra na relação de dominação a que é afeita a escola em relação aos alunos e esses textos representaram, como veremos na análise dos textos criados para o jornal, uma reação à dominação. Essa ruptura alcança as relações sociais no espaço escolar e expõe as contradições desse lugar, pois ao mesmo tempo em que defende “a formação de cidadãos críticos” (frase que foi dita pela coordenadora da escola na ocasião do evento do aniversário da instituição), expõe o incômodo, a irritabilidade e a oposição a esse tipo de ação. É por isso que se torna

indispensável discutir as perspectivas social e discursiva no trabalho com o jornal escolar, como veremos na próxima seção.

3. As perspectivas social e discursiva no trabalho com o jornal escolar

Nesta seção abordamos as duas principais discussões teóricas que embasam esta pesquisa: as perspectivas social e discursiva no trabalho com o jornal escolar. Inicialmente, apresentamos a perspectiva social, que reclama o acolhimento da fala do aluno na escola, isto é, pensar a linguagem como lugar em que se exercem as relações de poder na escola. Essa análise se ancorou em Geraldi (2015), Soares (2017) e Apple (1995) e constitui os três primeiros subtópicos dessa seção. A perspectiva discursiva envolve o conceito de negociação de vozes, dando conta do que fica representado em cada uma delas. Esta discussão é feita com base em Authier- Révuz (2004) e Oswald Ducrot (1987) e abrange o subtópico 3.2.4.

3.1. A perspectiva social da escola

3.1.1 A voz dos alunos no jornal e a diminuição do controle sobre o dizer

Na seção anterior, em que descrevemos nosso trabalho piloto em 2017 e a nossa intervenção em 2018, é possível observar que em ambas, partimos de um levantamento inicial daquilo que os alunos experienciaram no ambiente escolar, com a diferença de que na proposta de 2018 iniciamos o trabalho a partir do texto escrito. Esse movimento de pensar sobre as questões vividas no espaço escolar, a busca por entendê-las com base em investigações, pesquisando, entrevistando e as transpondo para o texto do jornal escolar, materializou para os alunos a possibilidade de falar sobre como pensam a escola e os problemas que veem nela. Isso significa dizer que, antes da intervenção de 2018 a fala para tratar sobre questões estruturais e de ensino na escola recaía apenas sobre a gestora e professores. Mas, como vimos, isso foi modificado e os alunos antes conformados com a falta de merendeira, por exemplo, passaram a participar mais ativamente dos acontecimentos na instituição de ensino. Geraldi (2015) mostra que o poder representado nas falas presentes na escola serve tanto para manter proximidade com o povo, quando necessário, quanto para comandá-lo e distanciar essa maioria do exercício do poder. Esse movimento de aproximação X distanciamento ocorre justamente por meio da língua, que oscila entre esses dois campos.

(...) na cultura brasileira, aquele segmento que representa a cultura letrada, a cultura bem posta, próxima ao poder, tem mantido ao longo de nossa história uma relação ambígua com os falantes da língua: aproximam-se deles e de seus modos de dizer quando são distanciados do exercício do poder. (GERALDI, 2015, p.21)

Essa relação que afasta do poder a maioria da população é explicada por Geraldi. Segundo o autor, a democratização da escola no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980 não foi acompanhada por uma formação sólida e gradativa dos professores – pelo contrário, levou à intensificação dos mecanismos de controle do trabalho docente, como, por exemplo, a adoção de livros didáticos. Ao mesmo tempo uma boa parcela de pessoas que não frequentavam a escola, como é o caso das classes menos favorecidas economicamente, passaram a ter acesso ao espaço escolar. Esta, por sua vez, manteve os valores das classes mais favorecidas já que os currículos continuaram a ser elaborados por quem detinha o poder.

Na escola que o autor chama de atual (década de 1990), as aulas começavam por definições, classificações, conceitos e todo um aparato científico que o autor diz “aterrorizar” o aluno porque enfatiza o trabalho com a metalinguagem. Falando mais especificamente sobre o ensino da língua materna, Geraldi explica que ao se ensinar a gramática de uma variedade da língua, a escola desvalorizava e deixava de reconhecer socialmente a língua falada e conhecida pelos alunos, contribuindo para rotular um grupo específico como inferior, o que acentuava o aumento de desigualdades. Podemos expandir esse raciocínio e trazê-lo para o nosso trabalho. Na experiência do jornal escolar, o aluno foi apresentado a um cenário diferente, em que suas palavras seriam acolhidas pelo jornal e não apenas tomadas para a resolução de uma atividade ou reprodução de um modelo de texto, pois para chegar até a publicação, refletiram, analisaram e julgaram o que e como desenvolveriam a temática. Ao mesmo tempo, podemos dizer que o trabalho que descrevemos na seção 2 aproximava os alunos do direito de dizer o que pensam, de “fiscalizar” o que acontecia na escola e tentar romper com o silêncio diante dos problemas e da pouca transparência por parte da gestão escolar em relação às próprias decisões, o que, por sua vez, reforçava desigualdades entre gestão e alunos, professores e alunos. Como forma de combater a dinâmica de ensino que reforçava a desigualdade, Geraldi defende um ensino focado inicialmente no uso da língua.

É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua. (GERALDI, 1993, p. 120)

Entendemos que o autor propõe, primeiramente, um trabalho com a língua que toque o uso das palavras nas atividades linguística e epilinguística. Podemos recuperar, essas noções, de forma resumida, dizendo que a noção de atividade linguística tem a ver com o trabalho das intenções e significados da linguagem que ocorrem quando há comunicação, como, por exemplo, em conversas, diálogos. A atividade epilinguística tem como foco a estrutura da língua, mas sem toma-la como objeto explícito; nela se observa o trabalho com a própria linguagem, por exemplo, quando os alunos são levados a pensar nas mudanças de sentido de uma frase a partir de substituições por outras expressões que trazem novos significados. Por fim, a atividade metalinguística se refere às classificações relativas à teoria gramatical, e como um exemplo podemos ter os exercícios que tratam das classes de palavras.

Depois dessa breve recapitulação, voltemos à teoria de Geraldi. O autor postula que é na expressão e, portanto, na atividade linguística de reflexão e compreensão de mensagens trazidas pelas palavras que existe a consciência do que já se sabia intuitivamente. Mas, para Geraldi (1993), esse entendimento não é nenhuma novidade, já que esse discurso em defesa do sentido das palavras vem se repetindo entre autores. Por isso, o autor chama a atenção para a questão - se existe um século de críticas que se repetem, por qual motivo não são escutadas? Como resposta o autor considera que isso se deve ao fato de que,

(...) ao tempo da inclusão das línguas vernaculares no ensino, o prestigioso era estudar as línguas clássicas (...) e o segundo aspecto é, em certo sentido, uma decorrência do primeiro (...) um papel de apropriação do já pronto ou correção de desvios (o desvio sendo a fala que não seguisse as regras da língua, definidas estas pelo modelo da gramática latina, a que a variedade de prestígio, para construir seu prestígio, se “conformava”. Nega-se ao fazer presente seu caráter de história; cristaliza-se no passado (de ascendência ilustre) o trabalho linguístico produtivo, reduzindo-se o trabalho do aqui e agora à retomada deste trabalho do passado. Paradoxalmente, em nome da história, nega-se a historicidade do fato presente, do acontecimento produtivo, do acidente. (GERALDI, 1993, p. 132-134)

Há, dessa maneira, uma possibilidade de se controlar o discurso. Esse controle é discutido por Geraldi (1993) que, com o uso da expressão “fetichização”, mostra que o ensino de língua portuguesa desconsidera o desenvolvimento científico realizado no campo da linguagem. Geraldi (1993, p.74) afirma que “o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas”.

Explicamo-nos. O autor relaciona a palavra fetichização com o fato de o professor, enquanto profissional dentro de uma divisão social do trabalho, não dominar completamente

as etapas de ensino, porque, respondendo ao rótulo da sociedade, para a qual é tido como o detentor do saber na educação, irrefletidamente, tece explicações de conceitos e descreve a língua, isto é, não relaciona o objeto estudado com a realidade, vale-se apenas de aspectos teóricos e subjetivos da língua, conceituando-os e classificando-os. Isso mostra que o professor se deixa conduzir por recursos didáticos para realizar o ensino.

De um lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. (...) De outro lado, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. Aqui serão os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos que iluminarão suas ações. (GERALDI, 1993, p. 88)

O saber é fruto do trabalho científico e o professor deveria ter condições de entender o que fazer com esse saber. Na citação acima, o autor mostra que existe um trabalho no qual o professor transmite o conhecimento, mas a transmissão desse conhecimento levanta questões específicas, que são diferentes daquelas relacionadas ao simples domínio desse conhecimento. Tal crítica mostra que, com o uso de materiais prontos, como os livros didáticos, constrói-se um ensino que surge como “mágica”, isto é, aparece como se não precisasse de um professor. Isso se incorpora à construção do “fetiche” do ensino, escondendo o modo como se exerce o controle e a exploração do trabalho do professor em sua prática, o que influencia nas suas aulas. Com o uso do livro didático, o professor pode ter a impressão de que domina tanto os conteúdos de ensino quanto os modos de ensiná-lo, sem perceber que esse conhecimento, na verdade, veio previamente definido no livro, que diminuiu seu espaço para pensar e refletir sobre o que está ensinando.

A solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para alunos, e livros – roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (GERALDI, 1993, p. 117)

Para trabalhar as atividades em que o aluno pudesse se manifestar, no jornal escolar, tínhamos que tomar decisões de maneira independente, isto é, participar de um processo de escolhas que fazíamos à medida que o trabalho se desenvolvia. Já nos livros didáticos que traziam o trabalho com o jornal escolar, havia uma única via, a dependência direcionada pelos comandos das questões nele existentes e, neste caso, o jornal aparecia como um objetivo a ser concretizado pelos exercícios sugeridos, de onde poderíamos prever um único resultado: um

texto de “faz de conta” para atender àquilo que era pedido no livro. Nesta hipótese, o professor seria “livre” para escolher o que trabalhar dentro daquele livro que já selecionou previamente o que deve ser focado e, neste caso, o professor teria menos trabalho e refletiria bem menos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva será melhor discutida mais a frente sob o embasamento do autor Apple (1995), no subtópico 3.1.3, que trata dessa questão ao falar que o poder de tomar decisões está sendo transferido do professor para outros pontos da sociedade. Por esse motivo, defendemos o entendimento de que a escola possa funcionar como uma forma de o aluno participar mais ativamente das questões sociais, ainda que restritas ao cenário escolar, e, por assim dizer, trabalhando para a diminuição de desigualdades no espaço escolar. Enfatizamos, ainda, a construção de propostas de ensino que devolvam ao professor, ao menos, parte das decisões que vem se concentrando no mercado editorial e em outras instâncias em função das políticas educacionais adotadas nas últimas décadas. Priorizamos, nesta pesquisa, que o aluno aprendesse, também, a organizar e revisar seus textos e a transitar de uma variedade a outra (por exemplo, do padrão a variedade não-padrão, entre variedades padrão diferentes etc.), manifestando-se por um texto verdadeiro e não tornando a própria estrutura do texto como uma atividade fim, mas como uma atividade meio.

A mudança a que se referiu Geraldi (1993), ao tratar da democratização da escola, exigiu que o currículo escolar também se modificasse, no entanto, ele observa que a transição serviu muito mais para selecionar os alunos, porque excluiu aqueles que tinham valores e culturas diferentes e que, por sua vez, falavam diferente. Geraldi (1993) defende aceitar a língua do aluno sem deixar de ensinar a variedade padrão, bem como aceitar as histórias de vida dos alunos. Essa exclusão mencionada por Geraldi (1993) é definida pelo autor como influenciadora do discurso no espaço onde ocorrem as interações e que funciona, como mecanismo de controle do que pode ou deve ser dito, pois para esse teórico, as informações se modificam sempre a depender dos sujeitos e das transformações do mundo. Tal perspectiva relaciona-se com a crítica empreendida pela autora Soares (2017) a qual discute três diferentes explicações que aparecem para justificar o fracasso escolar, as quais originam três ideologias desencadeadas pela linguagem assumida pela escola que veremos a seguir.

3.1. 2. O papel da linguagem na responsabilização para o fracasso escolar

A linguagem manifestada pela escola pode ser vista por intermédio das situações que os alunos descreveram em seus textos para o jornal, na intervenção de 2018. Os textos

mostraram como professores e gestores, por exemplo, demonstravam entender o ensino, os problemas do ensino e como eram tomadas as decisões para as soluções desses problemas no âmbito escolar, como por exemplo, quando aos alunos foi vedado o direito de obter certas informações. Este tópico lança um olhar para a função que é exercida pela linguagem na esfera educacional. Defendemos a ideia de que a escola desenvolva uma linguagem comprometida com a participação das comunidades escolares menos ou mais favorecidas economicamente, sem que a causa por um possível fracasso resida nas mãos de um grupo ou outro, implicando em uma atuação social mais eficaz para uma sociedade menos desigual dentro e fora da escola e nesse sentido, afinando-se com o que assinala Soares (2017), quando verifica com o que a instituição escolar deva estar realmente comprometida.

(...) é indispensável a uma prática de ensino que fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações entre linguagem, sociedade e escola, seja realmente competente e comprometida com a luta contra desigualdades sociais. (SOARES, 2017, p.11)

Soares (2017) defende a ideia de que, nas escolas, exista um pensamento organizado no sentido de se ter uma escola muito mais “contra o povo” que “para o povo”. O que a autora quer dizer com a expressão “contra o povo” se refere ao resultado de sua reflexão sobre a quem caberia a culpa pelo fracasso escolar, e isso aparece de três diferentes maneiras, materializadas na forma de três ideologias que enfocam a relação entre a escola e as desigualdades sociais.

A primeira é a que a autora chama de “Ideologia do dom”. Segundo essa ideologia, entende-se que existam alunos mais capazes e, por isso, com melhor aproveitamento escolar, e outros menos capazes, com baixo rendimento. Conforme se vê nas palavras da autora “A função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais” (SOARES, 2017, p.18). Essa atitude da escola legítima, segundo a autora, a concentração do fracasso escolar, nos grupos mais pobres, uma vez que esses alunos seriam considerados menos inteligentes.

A segunda linha de pensamento discutida por Soares (2017) resulta das críticas a esta primeira ideologia, mas leva a conclusões semelhantes.

(...) Porque o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das camadas privilegiadas, socioeconomicamente favorecidas? A busca de resposta para essas questões levou ao surgimento de uma outra ideologia: A ideologia da deficiência cultural. (SOARES, 2017, p. 19)

As escolas que revestem sua linguagem na “Ideologia da Deficiência Cultural” acreditam no fracasso como uma patologia, isto é, uma “doença” causada pelo meio em que vive o aluno, supostamente pobre em termos de estímulos ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, portanto, uma “deficiência” a ser “curada” pela escola.

(...) Assim, o que propõem como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das camadas populares é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou “déficits”, resultantes de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar, subnutrição, que teriam consequências sobre a capacidade de aprendizagem –, mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em que oportunidades de contatos com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por isso o fracasso escolar... (SOARES, 2017, p. 21-22).

O entendimento dessa ideologia coloca-nos diante de uma situação. Em uma conversa na sala dos professores, alguns docentes nos disseram que os alunos não liam jornais. Afirmar que alunos, em sua maioria pobres, não leem os jornais, não implicaria dizer que esse estímulo deixe de vir de outro lugar apenas porque os alunos advêm de famílias pobres, que apresentariam “deficiências” por não lerem jornais. Assumindo-se que seja verdade que a leitura de jornais não acontece nessas famílias, ainda sim, bastaria perguntarmos a eles se sabem contar um fato mais recente ocorrido na cidade, que todos estejam comentando. A resposta será quase sempre positiva e a riqueza de descrições, retomadas de pensamento e reflexões contrariariam a tese explicitada pela ideologia da deficiência cultural de que o meio em que os alunos vivem seria desprovido de recursos para relatar acontecimentos, mantê-los numa rede de memórias etc. Por analogia, podemos dizer que, ao não buscarmos uma escrita que reproduza um padrão prévio de texto, negamos essa segunda ideologia porque não partimos do pressuposto de que o aluno precise reconhecer que exista uma maneira fixa de escrita de um texto. Como uma solução a esse problema ideológico, destacamos o objeto de nosso trabalho que é o ensino da construção de vozes e posicionamentos em textos nos quais o aluno possa, ao aprender a negociar essas vozes, incorporar com autonomia investigações feitas em textos jornalísticos e as palavras de outros no texto que escreve e, como extensão desse movimento de aprendizado, refletir criticamente sobre um assunto.

Esse raciocínio da autora a levou a uma outra questão que emerge como uma terceira perspectiva analisada, a da “Ideologia da Diferença Cultural”. Nessa, aqueles que têm diferentes culturas recebem valores diferentes na escola e, assim, os alunos com acesso aos contextos culturais das classes privilegiadas não fracassariam na escola, se comparados aos

grupos onde o contexto cultural seria próprio das classes menos privilegiadas, porque a cultura e os valores daqueles seriam mais próximos dos que a própria escola promove. Portanto, o falar e o escrever característicos de uma cultura específica, como a de contextos menos privilegiados economicamente, não seriam aprovados ou igualmente valorizados pela escola, de modo que este aluno fracassaria porque não partilharia da cultura, que a escola deseja promover. No que tange especificamente à língua, há, portanto, uma norma linguística que é valorizada na escola e outras que são por esta estigmatizadas.

A escola, quando inserida em sociedades capitalistas, assume e valoriza a cultura das classes favorecidas; assim, o aluno proveniente das camadas populares encontra nela padrões culturais que não são os seus, e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”... (SOARES, 2017, p.24)

Procuramos nos inserir nessa terceira perspectiva em nosso trabalho. Por isso, evitamos partir de um padrão previamente estabelecido de modelização de textos a serem ensinados para que alunos aprendam a copiar sua forma. Reconhecemos, em nossas hipóteses, que esta pesquisa não se limitou a aspectos estruturais da escrita de um texto para o jornal escolar; queremos dizer com isso que o aluno foi levado a identificar uma *função* na escrita. Ao privilegiar certos padrões e modelos de linguagem, o pensar da escola repercute, portanto, no fato de a escola não admitir o que se tem no contexto social, ou seja, a escola necessitaria se apropriar dos dizeres escondidos nas demandas sociais de que faz parte o aluno e não impor uma norma avaliada como correta.

Soares (2017) propõe uma correção a essas perspectivas, isto é, assumir que existem formas de linguagem sem que seja necessário depreciar uma delas. Ela se refere a uma ideia de uma escola transformadora, a qual contribua para as transformações sociais. Acreditamos que exista um pouco de cada uma das teorias explicitadas nas falas que ainda hoje buscam justificativas para o fracasso escolar e que a linguagem assumida pela escola influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não está alheia aos problemas sociais que estão dentro e fora de seus muros tais como a pobreza e a violência.

A abordagem de Soares (2017) nos ajuda, portanto, na reflexão sobre a linguagem aceita pela escola. Adotamos, dessa maneira, uma concepção de linguagem que considera o fato de que as circunstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas em dado momento histórico estão refletidas na escola. Desse modo, a escrita produzida pelo aluno contempla suas próprias experiências e valores, refletindo as desigualdades sociais dentro das quais a escola se constitui e se realiza, ao mesmo tempo, dentro de uma dinâmica em que tanto a

linguagem quanto as experiências dos alunos são valorizadas de forma desigual. Quando a escola se apropria dos valores compartilhados pelos alunos de classes desfavorecidas quando fazem uso da língua no texto para o jornal escolar, os alunos tem a chance de usar esse espaço para valorizar suas vivências, isto é, confirmá-las, negá-las ou questioná-las, mas, antes de tudo, as fazendo circular em um espaço reconhecido pelos leitores do jornal, pelos alunos e pelo professor.

Além das relações de exploração e de desigualdades a que os alunos estão submetidos na escola e de a escola, muitas vezes, desprezar os alunos que tenham valores diferentes; o próprio professor é pensado como um trabalhador que desenvolve suas atividades em um espaço social. Pensar a escola enquanto espaço social nos leva a questionar qual seria a relação entre os processos de escolarização e a reprodução das desigualdades sociais. Isso nos faz refletir sobre como é criada a ideia de que, supostamente, as pessoas com piores remunerações e condições de vida sejam aquelas que fracassem na escola, ao passo que as pessoas com melhores condições de vida obteriam êxito. Essa perspectiva será trabalhada a seguir sob a ótica do autor Michael Apple (1995).

3.1.3. O processo de controle sobre o trabalho docente

Neste tópico delinearemos um enfoque fundamentado nos estudos de Michael Apple (1995), que estudou o trabalho docente indagando-se a respeito de como os fatores: classe social, a divisão sexual do trabalho (que o autor chama de gênero) e raça podem afetar a posição do professor numa rede de relações dos grupos que integram o espaço escolar, e particularmente como se configuram e se mantêm os mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

O autor defende que a educação desempenha um papel importante na distribuição e produção do poder econômico, político e cultural funcionando como ferramenta de controle e concentração do poder. Para Apple, duas tendências criam crises na educação: uma é a defesa da ideia de que a educação deva ser “restaurada”, mas de forma conservadora, ao manter padrões de um grupo dominante e de pensamento unificador como, por exemplo, os testes nacionais de desempenho dos alunos; a outra é a ideia de uma crise financeira, que requereria medidas de “austeridade”, como se pode exemplificar com as justificativas para péssimas condições de trabalho, demissões e falta de pagamento dos professores. Nessa linha, professores e professoras trabalham de forma pouco autônoma para atender ao controle que é

exercido por meio do currículo escolar e de outros dispositivos que orientam o trabalho em educação.

De maneira correspondente, no caso brasileiro, as escolas - instituições do estado - respondem às pressões por este impostas na forma de leis a serem obedecidas, a exemplo do Plano Nacional de Educação, que estabelece diretrizes a serem cumpridas até 2024. Entre essas diretrizes destacamos as que estão no artigo 1º, incisos três, cinco e seis, “III – superação das desigualdades educacionais”, “V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Apesar disso, a instituição que é local de nosso trabalho cria mecanismos para que persistam contradições, já que, conforme vimos na intervenção, a escola, representada na figura do gestor, dos técnicos e professores, diz desejar alunos críticos e formar cidadãos, porém, ao mesmo tempo, limita o acesso à informações e proíbe a publicação de textos que criticam a falta da merenda escolar ou a ausência de professores. Embora possamos pensar que atividades como as do jornal escolar ajudariam a escola a alcançar metas como a “formação para a cidadania” e “superação de desigualdades”, as reações ao trabalho sugerem que o plano de metas funcione mais como elemento para controle do trabalho e das formas de ensino.

Apple (1995) defende que não só conheçamos essas engrenagens que controlam o trabalho docente, mas em especial como essa estrutura se movimenta por meio de nossas próprias ações e crenças cotidianas. Para ele, os sujeitos não são determinados pela estrutura, embora certamente sejam afetados por ela, e podem modificá-la (ou reforçá-la) por meio de sua atuação social.

(...) o problema não consiste apenas em saber como podemos fecundamente examinar o gênero e a classe ao mesmo tempo, mas também em saber como combinamos compreensões estruturalistas sobre a relação entre a escola e a divisão social e sexual do trabalho com a perspectiva culturalista que coloque a atividade humana e as experiências concretas das pessoas no centro do processo. De que forma podemos mostrar o papel do sistema educacional na produção dessas divisões sem, ao mesmo tempo, cair nas muitas armadilhas que atormentam as tentativas iniciais nesse sentido, tentativas que frequentemente transformaram as pessoas em fantoches das forças estruturais? Podemos entrar nas instituições e esclarecer o que de fato ocorre, como as pessoas agem (frequentemente de maneiras contraditórias) sob as condições estabelecidas pela instituição e pela sociedade mais ampla, e apontar as possibilidades existentes para alterar as relações dominantes? (APPLE, 1995, p. 21).

Inicialmente, Apple (1995) relaciona as transformações do ensino à divisão sexual do trabalho e mostra que a profissão de professor se torna um trabalho feminino e desigual porque o pensamento de nossa sociedade é essencialmente patriarcal. Esta oferece menos importância ao trabalho da mulher e, segundo o autor, esse entendimento histórico faz com que a feminização seja uma forma mais eficiente de aumentar o grau de exploração do trabalho de uma determinada profissão. Percebamos, na educação, os efeitos provocados pela mudança do trabalho docente de ensinar; como ele mesmo afirma

(...) professores/as não são apenas pessoas situadas num gênero específico, algo que é demasiado frequentemente negligenciado por muitos pesquisadores. Esta é uma omissão significativa. Uma conclusão notável e evidente, a partir das análises do processo de proletarianização. Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarianizadas do que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. (APPLE, 1995, p. 32)

O autor chama de “intensificação” o processo que acompanha essa proletarianização do trabalho docente; ela surge na forma de uma carga maior de trabalho que passa a justificar que o professor deixe de realizar certas escolhas antes esperadas nele (como a elaboração de provas, a escolha dos conteúdos da aula etc.). Segundo Apple (1995, p.39), “A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/ as educacionais são degradados’”. Essa degradação é exemplificada por ele em ações como aquelas em que o professor tem seu comportamento controlado ao extremo, já que não tem tempo para ir ao banheiro, comer e nem de planejar suas aulas. A alternativa que o professor encontra diante desse excesso de trabalho exigido pelo cumprimento de normas é priorizar o que é mais importante, como Apple (1995) afirma, elaborando formas de resistência (que podem ser mais ou menos conscientes). Como exemplo disso temos os que desistem da profissão ou os que, na tentativa de dar conta das diversas atividades burocráticas, como o preenchimento de relatórios, formulários, cadernetas etc. em um tempo hábil se isolam do convívio social e chegam até a renunciar o próprio lazer para atender ao cumprimento de exigências do trabalho. Podemos pensar também que o preenchimento falso ou incompleto de relatórios e certas formas de “negligência” para com o trabalho consistem em resistências elaboradas em resposta à degradação das condições de trabalho. Nesse sentido, em especial no tocante a esta pesquisa, poderíamos pensar nas turmas que, numerosas, refletem uma intensificação do trabalho docente, somada ao fato de que menos professores são contratados, a remuneração é baixa e a carga horária semanal é cada vez mais

alta. Não é preciso dizer que um trabalho mais “personalizado” junto aos alunos, como o que procuramos fazer em nossa intervenção, se torne mais difícil nessas condições.

Alguns aspectos da intensificação se ligam também ao fato de que, à medida que as mulheres foram ocupando o mercado de trabalho como docentes, entrando em espaços onde antes o trabalho era predominantemente masculino, a própria profissão passou a ser considerada de baixa qualificação, os salários conseqüentemente se reduziram e aumentaram as pressões administrativas pelo controle sobre a metodologia, por exemplo, com a criação de leis sobre o currículo. Nesse sentido, para Apple, a feminização da docência implicou (ou justificou) um aumento das forças de controle sobre esse tipo de trabalho e um rebaixamento da sua remuneração (um aumento da taxa de exploração do trabalho). Apple mostra ainda que, para a mulher, o trabalho é duplo, isto é, na escola e em casa com as atividades familiares e domésticas, e mesmo que essas últimas atribuições sejam delegadas, elas podem interferir e causar mais sobrecarga de trabalho. Nesse sentido, o autor faz uma comparação entre a profissão de professor a de um trabalhador de uma fábrica ou escritório; em todas existe uma pressão para que se seja “eficiente”, isto é, se produza mais e mais rápido.

Apple (1995) mostra que professoras foram controladas, perderam autonomia, privaram-se da própria liberdade e do direito de ir e vir para poder exercer a profissão. O autor expõe que não é apenas esse artifício mais explícito de controle que paulatinamente foi sendo combatido por movimentos feministas e sindicalistas, por meio do que chama de resistência.

As professoras não tem ficado paradas, aceitando tudo isto. (...) Em minhas próprias entrevistas com professoras, tem-se tornado claro que muitas delas sentem-se bastante desconfortáveis em seu papel de gerenciadoras. Outras não estão felizes com a ênfase dada aos programas que frequentemente “aprisiona-as em um rígido sistema”. Neste caso, a resistência à racionalização e à perda de formas historicamente importantes de autocontrole do próprio trabalho tem efeitos muito contraditórios, principalmente como um resultado das divisões sexuais na sociedade. Assim uma professora que usa um programa curricular de leitura e linguagem que é altamente estruturado e baseado em testes, diz: “Embora seja realmente importante para as crianças que elas aprendam essas habilidades, neste momento é mais importante que aprendam a sentir-se bem consigo mesmas. Este é o meu papel, fazer com que se sintam bem. Isto é mais importante que testes neste momento.” (APPLE, 1995, p. 45)

O que Apple (1995) destaca é que as relações de gênero contribuíram para aumentar o poder do estado e o controle do currículo e do ensino. O currículo, para o autor, é um texto escrito por um grupo dominante envolvido com a economia e a política de um país. Esse grupo fortifica o pensamento de que existiria um currículo “legítimo”, que define qual cultura será transmitida para todos os grupos sociais. Esse processo de legitimação de uma cultura

(em detrimento de outras) é vista, por exemplo, nos textos dos livros didáticos que são produzidos e vendidos. Como exemplificação em nosso caso brasileiro, podemos ver nos livros didáticos, no assunto referente à variação linguística, a predominância da ideia de que, nas regiões rurais do Brasil, a fala se caracterizaria por aspectos caipiras geralmente tratadas como desvios de uma norma de prestígio e, muitas vezes, ilustrados nas falas do personagem Chico Bento, de Maurício de Souza. Tais textos respondem a uma forma de controle, isto é, à legitimação da cultura (da língua) de um grupo em detrimento de outros. Apple (1995) afirma que essas pressões econômicas e ideológicas sobre os textos são muito intensas, já que pouca coisa é deixada para que o professor decida.

Procuramos evitar em nosso trabalho que as atividades propostas se tornassem mais um bem a serviço do mercado no qual a educação seria medida em números. Queremos dizer com isso que não precisamos nos convencer a comprar essa mercadoria – ideia de transformação e inovação – da qual os professores somos consumidores em potencial – o livro didático. Mas podemos resistir no sentido de dar a palavra ao aluno para que, ao falar sobre suas vivências em especial aquelas as da escola possa pensar concretamente, isto é, duvidar do que vê, do que ouve e lê.

Apple (1995) demonstra como funcionam as empresas editoriais que produzem materiais didáticos (no contexto norte-americano). Um de seus comentários é o de que grande parte dos editores que dão a palavra final sobre os livros didáticos não tem formação em educação. Ele levanta a questão de como esses livros são produzidos: são pensados em reuniões nas quais não participam educadores, nem representantes de pais; os que participam são acionistas, editores, autores, agentes literários, pessoal de vendas e de *marketing* que tomam decisões posteriormente transferidas para a sala de aula. Pode-se argumentar que o caso brasileiro é um pouco diferente, já que o ministério da educação, por intermédio do Programa Nacional do livro didático (PNLD), convoca via edital de Chamada Pública divulgado no Diário oficial da União (D.O.U), coordenadores e avaliadores de instituições públicas de Educação Superior brasileira que tenham interesse em compor a equipe de avaliação de obras didáticas com base em orientações e diretrizes do ministério da educação. A função dessa equipe seria de verificar a qualidade do material didático a ser comprado e distribuído pelo governo às escolas públicas do país, tendo essas decisões a validade de 36 meses, conforme se vê na última chamada nº 02/2014 publicada no D. O .U de 20 de outubro de 2014. Ainda assim, o processo de deslocamento das decisões da sala de aula para outros espaços é notável, já que equipes relativamente pequenas, nas editoras, elaboram as coleções

didáticas que são, em seguida, avaliadas e recomendadas (ou não) por outra equipe também bastante reduzida, numa política que procura abranger a totalidade do território nacional.

Defendemos, contrariamente, uma proposta que se baseia na autonomia do professor para tomada de decisões. Por mais que seja possível fazer um jornal escolar com o livro didático, e muitos trazem essa proposta, o professor tende a desenvolver a atividade predominantemente com base naquilo que o livro lhe impôs, mesmo que o docente faça as adequações conforme um contexto de ensino específico. Acreditamos, ademais, que esse trabalho que parte das instruções do livro didático tenha um preço, isto é, o de trazer um modelo padrão de jornal. A finalidade última do trabalho seria sempre verificar se o aluno conseguiu, em sua produção textual, chegar perto desse modelo.

Na contramão desse tipo de proposta, não colocamos o modelo como primeiro objetivo, mas priorizamos o “acontecimento” do texto, isto é, os assuntos que os alunos pudessem trazer, os problemas textuais que apareceram em seus rascunhos etc. Nesse sentido, em nossa pesquisa, esse “acontecimento” se constituiu como uma forma dupla de resistência motivada em parte pelo professor, que ensinou o aluno a negociar com autonomia as vozes no texto, e do aluno, que começou a pensar nos posicionamentos suscitados pela negociação de vozes.

3.2. Perspectiva discursiva da linguagem

A perspectiva discursiva da presente pesquisa associa-se ao ensino da negociação de vozes ao aluno para que este escreva com autonomia as inserções que fez com base nas vozes das pesquisas, estudos, entrevistados, entre outros. Importou-nos o envolvimento mais ativo do aluno no ato de escrita, uma vez que ao realizar esse ação de forma consciente, isto é, introduzir a palavra do outro no texto do jornal escolar e buscar negociações com ela, o aluno pode melhor compreender o posicionamento que quis assumir em uma circunstância específica refletida nas pautas do texto, já que ao tratar de assuntos como - a falta de comprometimento do aluno e do professor com o trabalho na sala de aula, das precárias condições estruturais da instituição de ensino, - a ação de escrita na inserção das vozes teria que dar conta de como ele (o aluno): queria que a voz citada aparecesse, como preferiria que a mensagem chegasse até o leitor e como o próprio aluno apareceria nesse texto. Esse movimento que inclui fazer escolhas envolve também saber lidar com as ideologias presentes na escola. O texto do aluno, portanto, não escapou a essa imposição de vozes e requisitou de nós um estudo no campo da perspectiva discursiva da linguagem conforme veremos a seguir.

3.2.1. O ato de dizer e o efeito obtido por ele

Este subtópico trata das implicações determinadas por uma escolha discursiva do produtor de um discurso (o ato de dizer), mostrando que podem existir, com base nessas escolhas, resultados relacionados com as condições em que o discurso foi produzido e que, por sua vez, provocam desdobramentos (efeitos produzidos pelo ato de dizer). Recorremos, para isso, ao pressuposto teórico do autor Osakabe (1999) cujos estudos trazem exemplos de discursos políticos que ao se valerem de uma escolha discursiva pressupõem um tipo de resposta em um receptor – situação análoga à do aluno que escreve sabendo que será lido por um professor (mas também por outros leitores, quando há a publicação do jornal).

Osakabe (1999) esclarece que, no discurso, são imprescindíveis uma situação, que equivale ao contexto no qual esse discurso ocorre, e a relação entre um eu e um tu, isto é, um contato entre um locutor (agente do discurso), e o ouvinte, que agencia indiretamente esse discurso. Para o autor, a análise de uma escolha discursiva pode ser feita sob dois aspectos: o psicológico, influenciador no fato de se analisar o indivíduo, isto é, as características pessoais de quem está proferindo o discurso; e o social, com enfoque sobre as classes sociais, importando observar a visão de mundo de um discurso específico de uma classe, por exemplo. Mas o teórico destaca que sob qualquer desses dois aspectos, psicológico e social, a análise estaria comprometida. Para uma atitude menos comprometida, que equivale, para o autor, a “pensar as condições de produção sob o próprio interesse emanado pelo discurso”, o autor evidencia (por intermédio dos conceitos de Pêcheux) que um “eu” não seria suficiente para definir a ação que se deseja alcançar. Antes, requer conhecer a imagem que se tem do tu ou que o tu tenha a oferecer. Osakabe (1999) declara que existem os elementos intersubjetivos, os quais em uma dada situação vão além de uma imagem projetada: são os chamados desdobramentos. Esses conectam-se não só às condições de produção do discurso, mas também à *natureza do ato* conforme o autor explica a partir de esquemas de perguntas entre A e B.

A pergunta fundamental não é mais localizável em A ou B, mas sobre A e B e pode ser formulada do seguinte modo: O que A pretende falando dessa forma? Essa pergunta pode ser desdobrada em duas outras: O que A pretende de B falando dessa forma? O que A pretende de A falando dessa forma? Essas perguntas instauram um novo elemento nas condições gerais de produção na medida em que elas colocam em jogo não apenas a imagem que A e B fazem de si, entre si, ou sobre o referente, mas também a própria natureza do ato que A pratica ao falar de determinada forma e da natureza do ato a que A visa em B. (OSAKABE, 1999, p. 55)

Para refletir sobre essa questão dos desdobramentos da natureza do ato, Osakabe (1999) refere-se ao teórico Austin, que estudou a teoria dos atos de linguagem. Osakabe destaca nos estudos Austin a existência de três atos no momento em que o sujeito fala: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário. O primeiro se relaciona com locução, isto é, com os aspectos fonéticos, gramaticais e semânticos. O segundo corresponde à realização do que é dito, ou seja, pode-se persuadir, convencer, impressionar etc. O terceiro, diz respeito aos efeitos produzidos pelo ato como por exemplo poder intimidar ou fazer o outro rir. Osakabe coloca em destaque o ato perlocucionário porque, segundo o autor, este é subordinado ao contexto. Dito de outro modo, o que se destaca é a situação e as relações entre os interlocutores, já que, para Osakabe (1999), a ênfase não é apenas para aquilo que o locutor faz ao dizer, mas também o propósito a que se destina o ato de dizer e o efeito concretamente produzido por esse ato (que pode ou não corresponder ao propósito). Apresentamos, nas palavras de Osakabe, a passagem em que essa apreciação se apresenta clara:

... a distinção de um ato de persuadir e um ato de convencer só pode ser feita se pensada numa distinção de contextos e não apenas numa distinção entre os meios de conduzir o ouvinte à aceitação de determinada posição. (...) Uma negação do tipo “Deus não existe” só se realiza enquanto ato de chocar, na medida em que a relação entre os interlocutores ou entre estes e a situação mantiverem como dada a afirmação subjacente àquela negação. (OSAKABE, 1999, p.60)

Osakabe (1999, p. 62) fala sobre o fato de não podermos pensar o discurso como a realização de um ato apenas, mas que há o predomínio de um ato sobre outros. No caso de sua abordagem, este é o ato perlocucionário, porque na análise feita pelo teórico, no discurso político, por exemplo, focaliza-se o ouvinte, ou seja, mobiliza-se a adesão deste a alguma ideia, como se pode ver a seguir.

- 1 Qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?
- 2 Qual imagem penso que o ouvinte faz de mim para que eu lhe fale dessa forma?
- 3 Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma?
- 4 Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?
- 5 Que pretendo do ouvinte para lhe falar dessa forma? (Osakabe, 1999, p. 65-66)

A reformulação dessas questões faz Osakabe levantar aspectos próprios do discurso que analisou, o de caráter político, e ligado a três critérios que o autor explicita. São eles: os das imagens pressupostas, isto é, da imagem que é feita pelo locutor ou ouvinte; da imagem que o ouvinte faz do referente; e da intenção do ato que o locutor quer praticar sobre o ouvinte. De forma análoga, temos, em nossa pesquisa, a busca pela identificação das imagens que subjazem à produção do texto do aluno, mas em nosso caso, interessamo-nos por aquilo

que caracteriza, em seu discurso, o modo como pensa seus valores, a estrutura da escola, as aulas, a relação com os professores e com outros alunos, por exemplo. Concordamos com o autor que, ao falar dessas imagens no discurso, mostra que elas definem os efeitos a serem atingidos no ouvinte, e este, segundo o teórico, não é passivo, porque precisa ser levado a aderir ao que é dito. Essas imagens são expressas pelos atos perlocucionários – ou seja, ao escrever para o jornal escolar, o aluno também “pretende algo” de seu leitor (convencer, chocar, comover etc.). Assim, dois tipos de condicionamentos estão implicados nas condições gerais de produção de um discurso, que são, segundo Osakabe (1999, p. 67), “as imagens mútuas sobre as quais o locutor constrói seu discurso e os atos a que visa com a realização do discurso.”

O autor fala sobre as condições gerais do discurso para mostrar que o locutor ao emitir um discurso precisa acreditar que o ouvinte aceitará e assimilará um certo número de informações desse discurso e, no caso de o ouvinte desconhecê-las, rejeitará o que lhe for oferecido. Assim, os questionamentos suscitam imagens que sustentam inicialmente os discursos em um quadro de *dominação*, o qual para Osakabe não equivale a nenhum tipo de dominação psíquica ou social. A dominação existe para mostrar “quem é o dono do discurso”, que, na análise do teórico, será sempre aquele de posse da palavra enquanto estiver falando. Este “dono” será o que conduz o ouvinte e, neste caso, a imagem que se revela é a de que o ouvinte seja o “dominado”. Essa análise nos leva a pensar na ação da leitura dos textos do jornal escolar. De maneira semelhante, temos o leitor (ouvinte) e o escritor do texto (locutor); o leitor apareceria como dominado, no entanto, essa passividade é apenas aparente, já que o escritor precisa agenciar recursos expressivos, que “forcem” o leitor a se situar sobre o que está sendo dito para atingir seu objetivo.

O que o ouvinte pensa de uma imagem, está ligado, afirma Osakabe (1999), a posicionamentos políticos e a vínculos pessoais. Trata-se do locutor se preocupando em assumir uma imagem e o ouvinte funcionando como objeto de interesse do discurso, ao mesmo tempo em que influencia esse discurso. Como explica Osakabe (1999, p. 93), o “ato de argumentar constitui uma espécie de operação que visa fazer com que o ouvinte não apenas se inteire da imagem que o locutor faz do referente, mas principalmente que o ouvinte aceite essa imagem.”

Nos seus estudos, Osakabe (1999) mostra que o locutor está sujeito a um espaço que está além de sua individualidade, isto é, o discurso requer que o locutor se vincule às exigências desse mesmo espaço porque tem um objetivo, uma manipulação a ser alcançada e não apenas uma adesão do ouvinte. Existe, portanto, uma noção a ser entendida que é a de

sujeito. Osakabe (1999, p. 139) informa que a noção de sujeito deve ser “entendida em sua relação com o processo específico (no caso, manipular noções prévias do próprio discurso, ou informações particulares, articulando-as no horizonte de interesse). Esse movimento no qual se incluem os atos de fala, próprios do campo do posicionamento são exemplos da heterogeneidade constitutiva que delinearemos mais a frente em Authier-Révuz (2004), mas que se desdobraram muito antes, à luz de Michel Pêcheux (2014) que em “Análise automática do discurso (AAD 69)”, explica que, para investigar as condições de produção de um discurso, seja necessário analisar os termos dos elementos que o compõem. Esses elementos envolvem fundamentalmente o “emissor”, a “mensagem” e o “receptor” e poderão ser melhor compreendidos a seguir.

3.2.2. Os lugares do aluno como produtor da mensagem e do destinatário no processo discursivo

No presente subtópico estudamos em Pêcheux (2014) o lugar do produtor da mensagem e o lugar do destinatário quando se trata de focar o comportamento verbal. Esse lugar é descrito pelo teórico como aquele que reúne um feixe de traços comuns a uma esfera social específica. O que Pêcheux (2014) chama de esfera social, é esclarecido no exemplo apresentado por esse autor no âmbito da produção econômica em que se têm os lugares ocupados pelo patrão, que poderiam ser o de diretor ou chefe da empresa, e pelo funcionário da repartição, como sendo um contramestre ou operário. Partindo dessa teoria, buscamos verificar nessa pesquisa, com base nos textos dos alunos, o lugar que eles pensam ocupar, especialmente, em relação ao professor e à escola ao produzir seus discursos (por exemplo, na forma de um texto destinado ao jornal escolar) e qual lugar é esperado ocupar pelo destinatário da mensagem.

Pêcheux (2014, p.81) pontua “que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo.”; tais processos ocorrem na situação em que se dá a comunicação verbal. Assim, verificamos por esse viés não apenas a transmissão de informações ocorrida em um ato de “comunicação”, mas também os efeitos de sentidos desencadeados pela interferência de regras, situações e posições sociais.

Esse teórico procura mostrar um método capaz de, com base na dimensão sintática de uma frase pertencente a um texto escrito, em específico os sintagmas nominais e verbais, investigar a ocorrência ou não de substituições lexicais que corresponderiam a esse trecho e

por assim dizer refletiriam em um possível lugar a ser ocupado. A isso, Pêcheux (2014) relaciona a noção de “automatismo”, isto é, o autor busca revelar os caminhos pelos quais se dá a construção involuntária e mecânica da sintaxe de uma frase. Com base nesse método, o teórico propõe selecionar parte de um texto e submetê-la a uma descrição, que equivaleria a analisar quais caminhos podem ser percorridos por palavras que se organizam sintaticamente para fazer sentido, e a partir disso descobrir como o discurso funciona, isto é, como o sentido da produção do texto e da leitura desse mesmo texto ocorre no processo discursivo. Pêcheux buscou criar, com a *Análise Automática do Discurso* (1969), um procedimento que fosse capaz de mapear os caminhos pelos quais o processo discursivo percorreria tanto a construção escrita, quanto a compreensão do texto.

Pêcheux (2014) expõe que as complexas construções sintáticas das frases e suas inúmeras combinações, feitas de forma intuitiva, poderiam ser processadas e entendidas por intermédio de mecanismos automatizados. Para isso, desenvolveu fórmulas nas quais pudesse provar que, para qualquer construção sintática em que fossem aplicadas, resultariam construções cujos resultados e funções seriam infinitos. As fórmulas matemáticas criadas por Pêcheux partiam de um (I_x) usado como referência de uma formação imaginária de um discurso x . A formação imaginária, resultado de uma expectativa criada a partir daquilo que se espera do lugar do outro no discurso, sincronizada ao lugar, às esferas sociais, relacionadas ao processo de produção (Δ), que é entendido por Pêcheux (2014, p.73) como “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas.”. Isso quer dizer que certas circunstâncias oportunizariam tipos específicos de esquemas de discursos. O discurso, segundo o autor, além de ser influenciado por certas circunstâncias, sofre interferência, ainda, de relações de sentido advindas de outro discurso. Isto quer dizer, nas palavras do autor, que “um discurso preexiste outro discurso”. Disso, o teórico obteve como resultado infinitas sequências discursivas ($D_x, D_{xi}...$). Quanto mais Pêcheux desenvolveu suas fórmulas, mais elas abriram para inúmeras variações que revelaram estruturas bastante complexas.

Procurando uma aproximação dessa ideia de que um discurso precede o outro e dos lugares ocupados a partir de circunstâncias específicas, percebemos, em nosso contexto de pesquisa, posições no ensino e aprendizagem de língua: uma posição em que há uma influência do professor que interage com os alunos para a construção de uma atividade, em que esse professor, tecnicamente, é aquele que detém o poder para conduzir as atividades; e outra posição em que os alunos, atraídos para a possibilidade de publicação da escrita de textos no jornal, se importam em pensar no que seus textos repercutirão. Ainda na mesma

trilha de precedência de um discurso podemos dizer que tais discursos estão associados ao âmbito da heterogeneidade constitutiva, o que significa dizer, na prática, que o aluno constrói seus escritos para o jornal escolar interligando discursos que vieram de entrevistas, de leituras que fez em sala de aula, de conversas, do que assistiu em programas de TV ou advindas de pesquisas feitas na internet, perfazendo a heterogeneidade que constitui seu discurso. Esses lugares do discurso que vimos em Pêcheux (2014) por meio das escolhas discursivas de uma esfera social específica afinam-se aos estudos de Maingueneau (2005) que mostrou que o discurso de um momento histórico específico influencia o discurso do autor de um texto e cria representações discursivas que apresentamos a seguir.

3.2.3. O contexto histórico e a perspectiva de um grupo influenciando as representações discursivas

Neste tópico, com base nos estudos do autor Maingueneau (2008, p. 17) - o qual expõe que se situar no lugar em que vêm se articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, contribui para pensarmos as condições de uma ‘enunciabilidade’ passível de ser historicamente circunscrita - buscaremos compreender como funciona o discurso do aluno no texto escrito para o jornal escolar, dando conta de percebermos as representações discursivas explicitadas nesse texto. Esse estudo depende de analisar o lugar onde o discurso se desenvolve e a inscrição histórica, da mesma forma a que se referiu Maingueneau porque importarão no chamado interdiscurso, como discutiremos a seguir.

Ao analisar textos dos discursos jansenistas (que se voltam para a meditação, recolhimento e silêncio) e humanista devoto (que contempla aspectos da natureza), Maingueneau (2008) mostra que mesmo que os autores de cada uma dessas correntes do catolicismo tenham sua maneira própria de escrever textos, esses refletirão não apenas o que é próprio do autor, mas também os discursos do momento histórico no qual se encontra e os da comunidade na qual vive. Conforme explicita:

A vocação enunciativa supõe uma harmonização mais ou menos estrita entre as práticas individuais do autor e as representações coletivas nas quais ele se reconhece e que comunidades mais ou menos amplas verão, por sua vez, encarnadas nele. Se o escritor pensa escapar à instituição, indo produzir em alguma tebaida, ele fará exatamente o que se espera dele, de sua inscrição enunciativa. (MAINGUENEAU, 2008, p.133)

O autor enfoca os espaços em que o discurso se realiza e os relaciona com as representações que envolvem o discurso. Nas palavras de Maingueneau (2008, p.15),

“entenderemos por ‘discurso’ uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas.”. Podemos dizer que tal “dispersão”, na acepção em que a palavra é tomada pelo teórico, implica que o discurso se espalhe no espaço e apareça como o lugar onde os textos resgatam discursos que já se misturaram porque se alimentaram da história de uma época e se organizaram em novos enunciados.

Os espaços em que são negociados os discursos não são, para o autor, apresentados como lugar de permutas ou substituições. Estão, pois, mais próximos do que o autor chama de interdiscurso, que para esse estudioso tem precedência sobre o discurso. Maingueneau (2008, p.20) afirma: “isso significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”. O autor designa com prioridade o interdiscurso em relação ao discurso, não se tratando apenas de algo que precede o discurso, mas que é necessário, porque o teórico mostra que é no interdiscurso que se realizam trocas discursivas dispostas propositalmente por resultarem de escolhas ligadas às situações. A individualidade ou a coletividade moldam essas situações, isto é, para Maingueneau um discurso só existe *para outro discurso*, porque outro discurso o precedeu. Assim se revela um tipo de identidade tal como ele afirma

A interpretação forte exige mais, já que coloca o interdiscurso como o espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Em termos de gênese, isso significa que esses últimos não se constituem independentemente dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso. Seria a relação interdiscursiva que estruturaria a identidade. (MAINGUENEAU, 2008, p.21)

A afirmação de Maingueneau traz a questão de que a identidade de um discurso tem um movimento harmônico com outros discursos e não há que se falar em independência de discurso porque, à medida que os discursos acontecem, eles se ligam a outros discursos, constituindo e recriando inúmeros outros. Esse raciocínio nos leva a compreensão de que a “liberdade” de escolha de um discurso estaria de fato aprisionada à relação com outros discursos. Tal fato é destacado por Maingueneau (2008, p.53) quando explica que “... os Sujeitos não escolhem ‘livremente’ seus discursos, mas falta explicar que esse discurso seja precisamente um discurso, que possua as propriedades de estrutura correspondentes a esse estatuto.” É esse último aspecto que nos interessa nesta pesquisa, porque à medida que os discursos são construídos e que os enunciados são produzidos no texto, é possível pensar que o aluno possa considerar que esteja escolhendo este ou aquele discurso, no entanto a partir da

fundamentação teórica que adotamos temos em comum entre Maingueneau, Osakabe, Authier-Révuz e Pêcheux que não se escolhe o próprio discurso, uma vez que um discurso é produzido como resposta a outro discurso como forma de uma reação. Dessa maneira, o entendimento sobre o interdiscurso à luz de Maingueneau (2005) nos levou a verificar em que medida nos textos dos alunos é possível perceber a que discursos estão respondendo. Essa percepção se exemplifica em nossa análise, especialmente nas passagens do texto em que o aluno se posiciona.

Maingueneau (2008, p.60) postula que um discurso está inscrito em um conjunto de particularidades que o teórico chamou de “natureza do discurso” para expor que este depende das instituições que o sustentam. Relacionando tal aspecto com esta pesquisa pudemos investigar de que maneira aqueles comentários “clandestinos”, a que nos referimos na introdução, ficaram representados nos textos do jornal escolar, isto é, de que forma os diferentes valores das variadas culturas de classes sociais distintas apareceram para confirmar, negar ou colocar em dúvida o que o aluno experimentou na experiência que obteve no espaço escolar. E dessa forma, a interdiscursividade surgiu além da superfície discursiva e das regras que produziram o enunciado. Podemos recorrer, nesse sentido, a ideia de Maingueneau quando explica que

a formação discursiva não seria um conglomerado mais ou menos consistente de elementos diversos que se uniriam pouco a pouco, mas sim a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico. Aliás, essa ideia se harmoniza plenamente com nossa hipótese do primado da interdiscursividade e com o que acaba de ser dito sobre as implicações da noção de competência discursiva. (MAINGUENEAU, 2008, p.62)

O autor afirma não se aprofundar nos dois discursos, jansenista e humanista; uma vez que o que quer é perceber onde se pode chegar com as implicações teóricas e metodológicas relacionadas por tais discursos. Por isso, afirma que os enunciados são produzidos pela soma de “semas” cuja função é a de influenciar os objetos a que um discurso faz referência. Um exemplo que o autor traz para explicar essa questão é a figura de Deus tal como é definida no discurso jansenista. Maingueneau (2008, p.70-71) postula que neste discurso, “... ‘Deus’ é posto em solidão absoluta, a relação de /identidade/ deve ser pensada aqui como identidade a si mesmo; de fato, Deus é imediatamente posto como /Alteridade/ em relação a um objeto afetado por todos os semas contrários...” Neste caso, o discurso jansenista coloca Deus em oposição a mundo e isso refletiria na construção dos outros objetos presentes no discurso jansenista, que manteriam a confirmação da oposição.

Segundo Maingueneau (2008, p.78), no jansenismo, existe o chamado princípio de ‘Concentração’ sobre um Ponto-de-Origem. Para explicá-lo, o autor salienta que o discurso jansenista prefere manter proximidade e referência com o tempo de Cristo, infringindo o princípio da ordem por ignorar o que vem antes de Cristo. Os escritos Jansenistas, para o autor, fazem referência a Tertuliano e Santo Agostinho tomando-os como autoridades que contribuem para a construção de textos porque os jansenistas liam esses autores e aproximavam seu discurso dos deles. A esse trabalho de memória que equivale às leituras feitas e influenciaram a escrita, Maingueneau chamou de “*intertextualidade interna*.” Esse aspecto da teoria de Maingueneau nos coloca diante do fato de que podemos verificar, por exemplo, se em seu texto o aluno defende o pensamento de que pertence a uma classe privilegiada economicamente quando, na verdade, é de uma classe mais pobre; se manifesta atitudes anti-éticas apoiando corrupção; se mostra aceitar as situações sem se questionar; se é motivado por aspectos religiosos, se seu texto foi influenciado pelos textos que lemos em sala etc. Maingueneau (2008, p. 87) afirma que os “diversos modos de subjetividade enunciativa dependem igualmente da competência discursiva, sendo que cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer.”

Uma maneira de legitimar o dizer é exemplificada por Maingueneau e se refere ao papel de citações em discursos teológicos. Em nosso caso, recorreremos a essa teoria para analisar em particular o uso de citações, as quais fruto das entrevistas e pesquisas dos alunos podem romper a continuidade do texto e interferir naquilo que é texto do aluno e texto do outro. Sobre elas, Maingueneau destaca:

É preciso não perder de vista que a citação não é somente um fragmento de enunciado; ela pode ser somente isso quando se faz dela uma exploração mínima. Mas com o enunciado vêm as palavras, o estatuto do enunciador e do enunciatário, o modo de enunciação, a intertextualidade..., tudo o que deriva da semântica global. (MAINGUENEAU, 2008, p.108)

Em um texto, o uso da citação pode servir para colocar o tema abordado sob polêmica avaliando o que o outro disse. No entanto, Maingueneau (2008) esclarece que colocar-se na condição de árbitro não seria necessariamente discordar do que está sendo dito ou nas palavras de Maingueneau (2008, p. 111) “A polêmica contrariamente ao que pensamos espontaneamente, é a convergência que prevalece sobre a divergência, já que o desacordo supõe um acordo sobre ‘um conjunto ideológico comum’, sobre as leis do campo discursivo partilhado.” (p.111). Segundo o teórico, um discurso só nos convence por causa da

enunciação dos argumentos do discurso que está sendo questionado ou posto em polêmica. Não há como polemizar sem tomar outro texto como referência e base de interpretações. São os sentidos do texto a que se faz referência que prevalecem.

Podemos perceber que o autor Maingueneau (2008) desenvolveu um argumento que fizesse uma relação entre a posição institucional e a forma com a qual o discurso aparece inscrito nela de maneira a circular no interior das comunidades, nos mostrando que o texto escrito não está isento das implicações sociais e históricas de um momento específico. Do mesmo modo, o discurso citado passa por tais influências e por assim dizer, demanda uma manipulação da voz citada, trazendo para o texto investidas como ironias, julgamentos, suposições ou colocar em dúvida o que foi dito. Essa acepção inscrita ao campo da posição perfaz a chamada heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada e é delas que tratamos subtópico a seguir.

3.2.4. Introduzir as vozes e identificar as posições assumidas

Destacamos neste subtópico duas questões básicas desta pesquisa, uma que é a de quando existe nos textos a introdução da fala de alguém a qual chamamos de voz ou vozes; a outra é aquela em que percebemos quais posições são discutidas e assumidas por essas falas, uma vez que várias são as vozes presentes no texto. Assim, recorreremos previamente aos teóricos Bakhtin/Voloshinov (2006), na sequência à pesquisa da autora Authier-Révuz que partiu dos estudos daqueles e em seguida aos estudos de Ducrot () que nos auxiliará com a identificação dos locutores e enunciadorees em nossa análise.

Em nossa intervenção de pesquisa os alunos propuseram mais de uma temática a partir das próprias experiências no ambiente escolar e o discurso de outrem que repercutiu nesses textos veio, entre outros, de entrevistas, estudos e leituras. Nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (2006, p.150) “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Há, segundo esses autores, no movimento de citar o outro, uma atividade de integrar o texto citado ao texto inicial e para isso as regras sintáticas, estilísticas e composicionais são reelaboradas como formas de buscar um encaixe àquilo que é dito, no que chamaram de dois estilos de citação; a citação de estilo “*linear*” e a citação de estilo “*pictórico*” em que a primeira identifica a voz alheia por demarcações concretas e a segunda, em que o autor do texto insere seus próprios comentários no discurso do outro, não deixando

indícios que localizem o leitor na identificação do que seja ou não palavras do próprio autor do texto.

Para esses teóricos, existe a chamada “relação ativa de uma enunciação a outra” e nesse sentido, os autores identificaram o “fenômeno da reação da palavra à palavra” já que o que foi citado é retirado de um texto diferente que apresentava seu próprio contexto. Exemplo disso seria a ação de retirar de uma entrevista (diálogo) uma citação em que a citação posterior, no texto final do aluno, seria totalmente diferente da que obteve no diálogo porque tem a ver com o fato de como o discurso foi recebido pelo aluno e nisso importam os fatores sociais que no contexto de nossa análise dizem respeito às experiências do aluno na escola. Além disso, a forma com a qual o aluno quer que o seu texto chegue até os leitores determina o trabalho que realizou no momento de trazer uma citação para o seu próprio texto.

Naturalmente, há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto. É conveniente levar isso em conta. Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. Numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou. Só o fazemos em casos excepcionais: para afirmar que compreendemos corretamente, para apanhar o interlocutor em suas próprias palavras, etc. é preciso levar em conta todas essas características da situação de transmissão. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.152-153)

Para Bakhtin/Volochinov (p.150, 2006) o questionamento “ ‘O que dizia ele?’ só pode ser descoberto através da transmissão das suas palavras, mesmo que sob a forma de discurso indireto”, nesse sentido, os autores buscam por meio de exemplos de discurso citado na literatura, demonstrar a referida transmissão de palavras com o intuito de compreender como em uma enunciação um autor cria variantes auxiliado por vias estilísticas e sintáticas, assimilar a enunciação de um personagem ou de um narrador.

Como dissemos antes, os teóricos consideram que uma transmissão escrita denota um objetivo específico e tem como correspondente uma terceira pessoa, isso significa que o discurso será apreendido, segundo os autores, sob as forças das interferências sociais as quais Bakhtin/Volochinov (2006) chamaram de características da situação de transmissão que nada mais são que os fatores inerentes a um dado contexto seja ele no campo de um processo legal ou de uma polêmica científica, por exemplo. Bakhtin/Volochinov (2006) exemplificam essa

ideia com um excerto retirado da obra “Cavaleiro de Bronze” do autor Púchkin, o qual transcrevemos a seguir:

Em que pensava ele? Que era pobre; que precisava tentar conquistar a independência e o respeito pelo esforço: que Deus bem podia lhe ter concedido um pouco mais de inteligência e de dinheiro. Pois não existem aqueles afortunados preguiçosos, estúpidos, para quem a vida é uma moleza? Que ele estivera em serviço durante dois anos ao todo; pensava também que o tempo não estava melhorando; que o rio continuava subindo; que as pontes sobre o Neva estariam muito provavelmente levantadas e que ele estaria dois ou três dias separado da sua Paracha. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 171)

Sobre esse exemplo, Bakhtin/Volochinov (2006) apontam que o autor em suas ironias assume uma presença tão significativa que a fala do personagem inserida por discursos indiretos se torna quase que uma extensão da fala do narrador as quais são percebidas pelos recursos de acentuação e no conteúdo abreviado. Ao mesmo tempo, ao tratar do discurso direto, Bakhtin/Volochinov (2006) demonstram como exemplo o caso em que na obra “O idiota” do autor Dostoiévski o discurso direto do personagem de um príncipe só ecoa no seu mundo pessoal, pois “a narrativa é conduzida pelo autor dentro dos limites do horizonte do príncipe”, isso quer dizer que quando a fala de um personagem surge via objeto direto, elas já são esperadas, pois ocorrem apenas nos limites construídos previamente pelo discurso do narrador.

Em oposição, os autores exemplificam, em outra obra, “Uma história desagradável” também do autor Dostoiévski que é possível surgir um estímulo oposto em que a voz do narrador é tão sufocada a ponto de um trecho inteiro de fala parecer ter saído da consciência do personagem podendo ser facilmente colocado entre aspas já que dessa forma, a narrativa ficaria entregue à fala do personagem. Assim, em vez do narrador apresentar como seria o personagem, é a leitura do diálogo ou do que ele pensa que oferece ao leitor a construção da imagem do personagem. Temos, portanto, dois casos nos quais não sabemos o que predomina: se a fala do personagem ou o olhar do narrador sobre o personagem. Isso para não falar nas situações em que o narrador é um personagem no qual existe um jogo de forças entre diferentes personagens, dependendo do foco narrativo. De maneira análoga, transportamos essa análise feita por Bakhtin/Volochinov (2006) para o trabalho com o jornal escolar. No lugar do texto literário, o texto para o jornal escolar; em vez de personagens, os entrevistados, no papel de um “narrador”, dispomos da fala do aluno introduzindo o tema. E a discussão dessa fronteira instável é desenvolvida por nós à luz dos estudos de Authier- Révuz (2004) já que é a partir dos estudos que faz em Bakhtin sobre discurso citado que a autora elabora a

ideia de que ao citarmos um discurso não apenas introduzimos um discurso em outro discurso, mas produzimos um discurso sobre o discurso citado e isso quer dizer que toda citação apresenta a dimensão do comentário a ser acrescentado.

Authier-Révuz (2004) esclarece que existem no discurso (ou, como ela escolhe tratar, “no fio discursivo”) formas linguísticas capazes de orientar-nos a localizar “o outro”. Estas incluiriam, nas palavras de Authier-Révuz (2004, p.12), entre outras, “ - as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto que designam, de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação (...) sob essas duas diferentes modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso.”

Para Authier-Révuz (2004), num mesmo discurso podem reverberar, de maneira diluída, outros discursos num contínuo ininterrupto. Podemos dizer que o que Bakhtin/Volochinov (2006) representavam como *citação linear* e *citação pictórica*, a autora, no estudo da heterogeneidade mostrada, chama de *formas marcadas* e *não marcadas*. Nas formas marcadas, a heterogeneidade é revelada, isto é, mostrada por meio de formas linguísticas explícitas que não equivalem a discurso direto/indireto, mas sim a formas de modalização do discurso via expressões como: “segundo o autor”, “para o autor”, “o autor afirma que”, entre outros, que podem aparecer ou não seguidas de aspas. Essa representação pode não marcar e não explicitar a presença desse discurso outro, como, por exemplo, nos casos em que se tem uma ironia (um caso de heterogeneidade mostrada não marcada).

É no que a autora chama de o fio do discurso que podem ser encontradas formas linguísticas que revelam uma parte do discurso como sendo palavras do outro. A autora salienta que existe no discurso o chamado “controle - regulagem do processo de comunicação”. Isso significa que um texto pode ser ajustado e regulado para atender certas condições, no entanto, esses ajustes reclamam que as palavras do outro possam ser reconhecidas implicitamente, mas existem condições específicas de fazê-lo a fim de que possamos identificar a heterogeneidade no chamado controle-regulagem.

As marcas de controle-regulagem são identificadas por intermédio de fórmulas que podem, segundo a autora, “indicar esquematicamente” como essas marcas são construídas e suas relações em dado contexto de uso. Nos quadros que seguem compilamos alguns dos principais exemplos de Authier-Révuz (2004) no que se refere à possibilidade de não-coincidência.

Quadro 2 - Não-coincidência entre dois interlocutores quanto à adequação da palavra, à coisa e à situação.

MARCAS	FÓRMULAS
Dúvida e de reserva	X, de certo modo, metaforicamente... X, impropriamente falando...
Hesitação	X, enfim x X, se quisermos X, se assim se pode dizer X, se for possível falar de “x” em
Retoque ou retificação	X, ou melhor, y X, eu deveria ter dito Y X, o que estou dizendo? Y
Jogos sutis	X, eu ia dizer Y
Confirmação	X, é mesmo X que eu quero dizer
Tentativa de concordância com o interlocutor	X, se você me permite, X, se você me permite a expressão X, se você quiser

Fonte: AUTHIER - RÉVUZ (2004, p.15) / Elaborado pela pesquisadora.

As palavras podem se organizar e remeter a um discurso que já foi dito na forma de alusões, de segmentos advindos de outro lugar, como os casos exemplificados por Authier-Révuz (2004, p.16-17) “x como diz x; para usar as palavras de x; dito por X por X; De acordo com a fórmula de X; o que X acha de X”. Tais formulações falam sobre a palavra ao citar a própria palavra, como uma metalinguagem, o que a autora chama de modalização autonímica porque “mostra” e “usa” ao mesmo tempo a palavra citada.

Authier-Révuz (2004) tomou como base teórica inicial os pressupostos de Bakhtin, para desenvolver sua análise de que é em função de remissões a contextos nascidos de outros contextos e seus sentidos que existe o discurso sobre o discurso citado, isto é, um discurso que já foi proferido, mas que aparece em outro discurso, como, por exemplo, nos casos em que possa existir um discurso indireto. A autora, no entanto, critica o fato de Bakhtin se dedicar ao estudo “interacionista”, no qual toma como base o romance. Ela mostra que isso estaria em desconformidade com a “dialogização interior”, porque o romance configura-se como uma representação da linguagem e, portanto, se localizaria fora do diálogo:

O lugar que Bakhtin dá às formas do diálogo externo no campo da linguagem literária – seu objeto central- indica aliás que, por mais frágil ou contraditoriamente interpretável que seja seu pensamento sobre esse ponto, uma leitura estreitamente ‘interacionista’ não está de acordo com aquilo que constituem, a meu ver, suas linhas essenciais. É de fato em numerosas vezes que Bakhtin opõe a dialogização interior, forma sobre a qual *repousa* a seus olhos o romance, que é, lembremos, *gênero de representação da linguagem*, à forma exterior do diálogo, que os gêneros literários monológicos podem privilegiar sem problemas. (AUTHIER-RÉVUZ, 2004, p. 45)

Quando trata da heterogeneidade mostrada, a autora reflete primeiramente sobre a forma pela qual o discurso é constituído a partir do outro. É nesse sentido que Authier-Révuz argumenta que

As formas da heterogeneidade mostrada, no discurso, não são reflexo fiel, uma manifestação direta – mesmo parcial – da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da representação – fantasmática – que o locutor (se) dá de sua enunciação. (AUTHIER-RÉVUZ, 2004, p.70).

Essa ideia demonstra o fato de existir uma dimensão desconhecida justaposta a um enunciado que contém a presença de outro. A realidade chamada pela autora de “incontornável” diz respeito àquilo que não podemos reconhecer plenamente, isto é, a presença do outro justamente naquilo que o locutor “acha” ser dele mesmo. Dizer que a heterogeneidade mostrada não é reflexo fiel da heterogeneidade constitutiva equivale a dizer que, ao mostrarmos uma palavra como sendo de alguém e representarmos essas palavras como sendo de outro, não significa que essas (e somente essas) palavras sejam “alheias” ao nosso discurso, nem mesmo que a relação com as palavras do outro seja tal como ela se encontra “mostrada”. Assim, por exemplo, o aluno, quando cita explicitamente, o trecho de uma entrevista, as palavras de um entrevistado ao qual declara concordar com elas (heterogeneidade mostrada), os sentidos são negociados. Nesse sentido, esclarece a autora que

... a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é ‘independente’; ela corresponde a uma forma de *negociação* – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo de *denegação*. (AUTHIER-RÉVUZ, 2004, p.71-73)

São nessas relações de negociação do “um” com o “outro” que se alicerça a ideia de formas linguísticas “opacificantes”. Para iniciar estudo sobre opacidade destacamos o excerto de Authier-Révuz (2004):

São formas opacificantes da representação do dizer, que o elemento de enunciação, ao qual eles se referem, é um fragmento de cadeias associando significado e significante – bloqueando a sinonímia – e não somente um conteúdo que poderia ter um sinônimo, como em: *para não esconder nada de você...* (AUTHIER-RÉVUZ, 2004, p. 82)

No excerto da autora temos o trecho, “para não esconder nada de você” esse é um exemplo do que não é opacificante. Podemos agora imaginar, ao contrário, um exemplo em

que há “bloqueio da sinonímia” – seria o caso de “Estou liso; sem dinheiro”. Neste caso, a palavra “liso” foi reformulada para significar “sem dinheiro”. Dessa forma, mostra-se que “liso” não pode ser tomado como sinônimo de “sem dinheiro” (caso contrário, bastaria dizer uma coisa ou outra, não as duas).

As formas opacificantes estão estritamente ligadas ao que Authier-Révuz chama de “modalidade autonímica”. Para a autora, existem pontos de “não coincidência” ou de “heterogeneidade” que equivalem a formas de representar o outro no discurso. No quadro a seguir organizamos alguns pontos elencados pela autora e as fórmulas definidas pela estudiosa a título de exemplificação e que são geralmente percebidas em discursos.

Quadro 3 - Algumas formas de pontos de não coincidência

Pontos de não coincidência	Fórmulas
1. Do discurso consigo mesmo: “A presença de palavras pertencentes a um outro discurso. fronteira interior/exterior”	X como diz fulano; Para retomar as palavras de ...; Como se diz por aí, neste meio, em tal tipo de discurso; Como se dizia; X, no sentido empregado por fulano.
2. Entre as palavras e as coisas: “Usados para trazer uma palavra mais adequada para o texto”	X, por assim dizer; X, maneira de dizer; Como dizer?; Como diria? X; X, é preferível dizer y; X, não, mas não encontro a palavra;...
3. Das palavras com elas mesmas: “...especificação de um sentido contra outro...”	X, no sentido próprio, figurado; X, não no sentido de...; X, em ambos os sentidos; X em todos os sentidos das palavras; X, é o caso de dizê-lo, etc
4. Entre enunciador e enunciatário: “Trata de algo ao qual não se adere totalmente”	X, se você quiser; Dê-me o termo exato; Como você diz;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em AUTHIER-RÉVUZ (2004, p.83).

Sobre essas formas das representações do dizer do outro pelo locutor, a autora Authier-Révuz conclui:

(...) A função dessas formas metaenunciativas deve, a meu ver, ser reconhecida em um plano duplo: aquele em que elas *representam* operações de “gestão” local dos pontos de não-um – precaução, correção, diferenciação, etc. -, que pode ser descrito em termos de “estratégias comunicacionais”, e o plano no qual elas *manifestam*, num modo que *não depende da intencionalidade*, a negociação *obrigatória* de

qualquer enunciador com o fato das não-coincidências que afetam irredutivelmente seu dizer: negociação que consiste em reconhecer, nesse dizer, o jogo do não-um, mas ao modo da *denegação*, pela representação que dele é dada (...). (AUTHIER-RÉVUZ, 2004, p. 85-86)

Em outras palavras, o plano duplo pode ser aquele em que são geridos os pontos que Authier-Révuz (2004) chamou de não-um, os quais se referem às funções desempenhadas pelo uso da reformulação e da diferenciação em um discurso como, por exemplo, “meia verdade, como você prefere dizer”. Subsiste, por outro lado, um plano em que se dá a negociação, isto é, se reconhece mediante pistas o não-um denegando-o, o que equivale dizer que ao se representar a fala do outro, a diferenciamos por meio de estruturas e formas como as exemplificadas nos quadros anteriores, mas ao mesmo tempo, ao fazermos negociações com as palavras do outro, não acatamos exatamente aquilo que foi dito. Daí porque tratamos do ensino da modalização das vozes em um texto. No estudo da autora, a modalização autonímica nem sempre implica em dizer o que o outro disse, mas nos casos em que ocorre, o enunciado é reconstruído e dessa maneira o denegamos.

A modalização autonímica é feita de várias formas, como nos enunciados $[x,y;x(y)$ e $x-y]$, que podemos exemplificar por meio de expressões como “Eles estão na melhor idade, velhos”; “Eles estão na melhor idade (velhos) e “melhor idade - velhos”. A autora discute um caso particular em que aparece a estrutura com duplicação “x, isto é, y”. Antes, para definir modalização autonímica, Authier-Révuz (2004) expõe que se deve obedecer a duas condições: o signo precisa ser opacificante, o que significa dizer que quando a palavra ou expressão estiver duplicada ela se auto-representará como necessitando ter seu sentido negociado (isto é, o sentido não pode ser tomado como “transparente”, óbvio). A outra condição é ser reflexivo, ou seja, trazer duas formas de dizer a mesma coisa em planos diferentes, ou seja, falar de si mesmo como enunciado. Assim destaca a autora:

Em relação à enunciação que chamaremos “padrão” de um elemento x, a modalização autonímica acrescenta à primeira, sob formas muito diversas, uma auto-representação relacionável a *eu digo X'...*, ou *a(s) palavra (s) X' que eu digo...*, formas nas quais X' marca o signo autonímico, referindo-se ao elemento X enunciado, significado e significante. Com essa modalização, está localmente suspensa num elemento X do dizer – o “evidente” associado à enunciação transparente “normal” – a opacificação que constitui X, pelo contrário, em “maneira de dizer” particular, “questionável”, relativa. (AUTHIER-RÉVUZ, 2004, p. 106-107)

Para efeito de exemplificação, a autora traz uma forma opacificante e reflexiva, ou seja, um exemplo de modalização autonímica: “Ele estava faminto, isto é, estava esfomeado”. Neste caso X equivale a “faminto” e Y a “esfomeado”. Esses termos correspondem a duas

formas de dizer a “mesma” coisa em planos distintos. Pode-se observar um “bloqueio de sinonímia”, uma vez que, se se considerassem as palavras equivalentes, não haveria propósito em usar uma para reformular a outra. Por outro lado, a forma “Ele estava faminto, isto é, teve que parar” não configura modalização autonímica, porque, neste caso, não se coloca reflexão sobre o fato de se usar a palavra “faminto”, mas sim, sobre o fato de se estar faminto - acrescenta-se uma nova informação (outro fato) que parece uma conclusão tirada da primeira afirmação, ligada a ela pelo termo “isto é”, o qual funciona, nesse caso, como um conector lógico e não como uma marca de reformulação.

Nem sempre entenderemos que a expressão “isto é” terá sentido de conector lógico. Existem formas unívocas de modalização autonímica, ou seja, aquelas em que as construções só podem ser interpretadas como reformulação da palavra, e há formas que podem ser interpretadas também como um segundo fato sendo acrescentado ao primeiro fato. A autora propõe discutir os diferentes tipos de relação entre x e y em estruturas que não são modalização autonímica, pois ao reformular um enunciado é possível criar diversas nuances sobre o termo reformulado. Vejamos os exemplos do quadro a seguir.

Quadro 4 - Alguns casos em que não há modalização autonímica

CASOS	EXEMPLO
1. Y corresponde a um juízo do enunciador do tipo X é Y.	“(31) Interesse-me mais pela oposição que pela esquerda, isto é, mais pelo futuro que pelo passado.”
2. Operação de especificação entre x e y	“(33) Ele me disse a verdade, isto é, ele era indiferente.”
3. Caráter explicativo em relação à x. (relação de causa)	“(39) É um guri muito cansativo, isto é, agitado, barulhento, que desperta cólera [...]”
4. Relação de implicação, inclusão com X que acarreta, implica, supõe , requer, portanto, assim Y	“(49) Chove ainda, isto é, a roupa não vai secar, o que quer dizer que não se poderá passá-la hoje”
5. Quando X e Y apresentam vínculo fraco ao equivalerem a a respeito disso, sobre isso . (tiques que tentam continuar o dizer (no dizer: bom, reticências, enfim, digamos/ chamando o interlocutor: - hein, não é, por favor)	“(53) É bonita esta moça, isto é, não, ela tem muito charme.” “(54) Vamos trocar Jephé, isto é, talvez, depende do resto do programa.” “(55) Então, isto é, você pega à esquerda, isto é, você vai ver tem uma garagem, isto é, tem virar ali, você vai até o semáforo depois, isto é, você não pode se perder.”
Articulações Fracas	Quando se usa termos como: “por outro lado”, “aliás”, “a respeito disso”

Predicação explícita de identificação do dizer	“a) que [l chamar] _i X' é o que [l chamar] _j Y' ou X, como [dizer l] _i é Y, como [dizer l] _j
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em AUTHIER-RÉVUZ (2004, p.120-125)

A autora expõe casos em que existe o que ela chama de “ilhota textual”. Antes de explicá-las, Authier-Révuz (2004) esclarece que a linguagem pode ser tomada em dois planos, o plano do conteúdo e o plano da expressão. No primeiro, tratam-se das “palavras de que é feito uso”, ou seja, ocorre quando traduzimos nas nossas palavras o que o outro disse como, por exemplo, “A professora disse que a nossa manifestação deveria parar”. O segundo plano é aquele que resulta de “palavras a que se faz menção”, que equivale a forma ou ao modo como as palavras foram expressas como no exemplo “ ‘Vocês devem parar com essa manifestação’”, disse a professora.

Dando prosseguimento às explicações sobre ilhota textual a autora esclarece o que é um RDO (Representação do Discurso-Outro) e o que é um MDS (Modalização do Discurso Segundo sobre o conteúdo). O primeiro, RDO, acontece para a estudiosa, de acordo com quatro formas marcadas, e o MDS corresponde a uma dessas formas. Para melhor ilustrar desenvolvemos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Quatro formas marcadas de representar o discurso Outro

1^a	1 B
DISCURSO INDIRETO	DISCURSO DIRETO
L diz que P	L diz “p”
João disse que vai chover muito.	João disse: “Vai cair um pé d’água”.
IIA	IIB
Modalização do Discurso Segundo sobre o conteúdo (MDS)	Modalização do discurso autonímico... “x”
Para l,p	Para l “p” (Não o conteúdo, mas a forma de dizer)
Segundo João, vai chover muito.	Como diz João, vai cair um pé d’água.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em AUTHIER-RÉVUZ (2004, p.191-192)

Para que ocorra ilhota textual, é necessário, segundo Authier-Révuz, atender dois requisitos. Um é o de que exista um fragmento contendo aspas e o outro é de que haja ou uma forma RDO (Representar o Discurso do Outro) do tipo discurso indireto ou uma forma do tipo MDS (Modalização do Discurso Segundo sobre o conteúdo) exemplificadas no quadro acima. Assim, ilustramos com a retomada dos exemplos “A professora disse que a nossa

manifestação deveria parar” (forma RDO) e “Vocês devem parar com essa manifestação, disse a professora.” (forma MDS).

Ao mesmo tempo em que podemos encontrar as formas de representar o discurso outro, também somos levados a pensar a cerca dos locutores que se apresentam no texto e dos enunciadores evocados por esses. Passemos agora a identificar brevemente à luz de Ducrot (1987) essas questões. O autor expõe que em um texto pode existir um locutor (L) a quem designamos como autor do enunciado, ao que podemos identificar nas marcas de primeira pessoa evidenciadas no texto, como exemplo disso podemos ter “nós alunos”, “queremos nossos direitos”, etc. Além disso, para Ducrot (1987) todo enunciado apresenta o que chamou de “qualificação da enunciação”, ou seja, existem imagens que são formuladas pelo enunciado, de onde podemos supor efeitos gerados por certas escolhas, o que qualifica a enunciação.

Ducrot (1987) postula que um enunciado pode apresentar mais de um locutor. Com o uso do exemplo “Pedro diz ‘João me disse: eu viverei’”. Segundo o autor, neste exemplo, temos dois locutores diferentes, isto é, um L1, “Pedro” e um L2, “João”. Estes locutores significam, para Ducrot (1987), não apenas uma demonstração de que o discurso seja atribuído a alguém, mas, como o autor afirma “um eco imitativo” ou apresentação de “um discurso imaginário”. Vejamos nas palavras do autor o que esses eco e discurso imaginário significam:

(...) um eco imitativo (A: “Eu não estou bem” – B: “eu não estou bem; não pense que você vai me comover com isso”), ou apara apresentar um discurso imaginário (“Se alguém me dissesse vou sair, eu lhe responderia...”). (...) O mesmo desdobramento do locutor permite ainda a alguém fazer-se o porta-voz de um outro e empregar, no mesmo discurso, *eus* que remetem tanto ao porta-voz, quanto à pessoa da qual é porta voz. (...) (os ecos, os diálogos internos, os monólogos, o apagamento do porta-voz em relação à pessoa que se faz falar), tudo isto não seria senão uma forma enganosa de RED (relato em estilo direto) – enganosa seja porque ele não se reconhece como tal, porque o discurso que se pretende relatar jamais se deu, ou foi realizado em termos diferentes (DUCROT, 1987, p. 185-186).

O autor expõe que o locutor (L) o “ser do discurso” é diferente do sujeito falante “ser empírico”, este último é chamado por Ducrot (1987) como “ser no mundo (λ). O locutor (L) é aquele que é responsável pela enunciação e o (λ) tem como característica principal “a de ser a origem do enunciado”. Explicuemo-nos com os exemplos de Ducrot (1987): quando dizemos “Ai de mim!” ou “Ah!” o sentimento advindo dessas interjeições está situado na própria enunciação e seria diferente dizer “Estou muito triste” ou “Estou muito alegre”.

Nesses dois últimos exemplos o sentimento encontra-se exterior a enunciação. Nesse sentido o autor conclui que

o ser a quem se atribui o sentimento, em uma interjeição, é L, o locutor, visto seu engajamento enunciativo. E a λ , ao contrário, que ele é atribuído a enunciados declarativos, isto é, ao ser do mundo que, entre outras propriedades, tem a de enunciar sua tristeza ou sua alegria (de um modo geral o ser que o pronome *eu* designa é sempre λ ... (DUCROT, 1987, p. 188).

Para finalizar as questões estudadas por Ducrot (1987) que auxiliarão nossa análise, passemos agora ao que o autor chama de “*ethos*”. O autor postula que existe uma outra maneira de diferenciar o (L) de um (λ) que seria o *ethos*. Segundo Ducrot (1987), o *ethos* diz respeito àquilo que o orador atribui a si mesmo pelo modo como exerce sua atividade de oratória. Isso significa, por exemplo, que as informações que possam chocar o ouvinte por meio de argumentos que indiquem, por suposição, problemas morais e éticos, surgidos a partir da reflexão sobre o enunciado de (L) podem fazer surgir um *ethos*, isto é, o “L” tornando aceitável ou desagradável o que se está proferindo. De forma simplificada e no comparativo com a análise que empreenderemos nesta pesquisa, podemos dizer que o *ethos* tem relação com o que o locutor (L) espera que o leitor possa refutar com base na leitura do texto e assim, cria um *ethos* como forma de evitar questionamentos ou contrariedades que possam combater o que se está afirmando, por exemplo.

As concepções teóricas apresentadas nesta seção relacionaram duas perspectivas, social e discursiva tendo em vista que o enfoque a que nos propusemos em nossa intervenção foi o de devolver a palavra ao aluno por intermédio dos textos do jornal escolar, o que nos levou a pleitear em Soares (2017) o conhecimento sobre as ideologias que permeiam o processo de ensino, a identificar em Geraldi (1993/2013/2015) e Apple (1995) o poder representado nas falas presentes na escola tanto em relação ao aluno como no que se refere ao professor respectivamente. A língua, por sua vez, evidenciada nas duas perspectivas citadas, esteve presente na atividade linguística de reflexão e compreensão da mensagem em disputa nos conflitos e nas soluções dos enfrentamentos oferecidos pela relação de poder que no âmbito do discurso se relaciona com os mecanismos de controle sobre professor e aluno.

O devolver a palavra, conforme a acepção de Geraldi (1993) configurou-se como ponto em comum entre as duas perspectivas e envolveu entender que a partir da escrita para o jornal os alunos, assumiam uma posição mais ativa na escola, ou seja, como deixavam de lado apenas aceitar as explicações da gestão escolar e de alguns professores – identificadas em falas como “tá ruim porque é escola pública”, “escola pública é assim mesmo, as coisas

demoram”, eles (os alunos) passaram a fazer suas próprias investigações e a criar estratégias nos textos para que trouxessem posicionamentos outros, entrevistas, depoimentos e suas próprias reflexões. Feito isso, destacamos o papel do entendimento advindo do estudo das negociações de vozes reverberadas pela heterogeneidade mostrada e constitutiva trabalhados em nossa análise com base em Authier-Révuz (2004) sob a qual estão sustentadas as formas de representação do discurso e em Ducrot (1987) a posição do locutor e enunciador.

Como os alunos passaram a inserir com mais autonomia outras vozes nos textos e a criar explicações para as temáticas desenvolvidas, os textos jornalísticos se tornavam uma espécie de fiscalização por parte dos alunos que tinham a oportunidade de pensar com maior liberdade em um cenário em que a escrita implicava uma escolha discursiva comprometida com o ato de dizer o qual fundamentamos em Osakabe (1999). Como resultado das escolhas discursivas efetuadas no ato de dizer os alunos refletiram sobre o lugar que pensam ocupar na escola e como queriam que o texto chegasse até o leitor, importando para isso identificar como queriam ser vistos ou que imagens faziam de si e do outro como as que vimos em Pêcheux (2014), e que partiram de uma inscrição do lugar e do contexto, cuja discussão fundamentamos em Maingueneau (2005). Com base nesses pressupostos, passemos agora para a análise dos textos do jornal escolar.

4. Análise dos textos do Jornal Tipití

Nesta seção desenvolvemos uma análise dos textos que os alunos escreveram a partir de nossa intervenção em sala de aula. A turma se dividiu em onze equipes que produziram 11 textos finais. Nas aulas iniciais, imprimiram uma ideia mais superficial do assunto, até chegar no texto final em que as vozes dos entrevistados já tinham sido inseridas, dinâmica essa que exemplificamos na aula 7 (p.49-52). O que segue é uma amostra do resultado final obtido pelos grupos. Essas equipes produziram onze textos que, em nossas análises, agrupamos por afinidade temática. Houve sete temas abordados no *corpus*: o texto 1 trata sobre reivindicações dos alunos da comunidade quilombola do Cacau; os textos 2, 3 e 4 têm como temática problemas no banheiro da escola; o texto 5 questiona onde o dinheiro que chega às escolas está sendo empregado; os textos 6,7 e 8 falam sobre a merenda escolar, o texto 9 expõe a precariedade da estrutura das escolas; o texto 10 tenta identificar o que leva os alunos a atitudes de vandalismo na escola; e o texto 11 lança um olhar crítico sobre as aulas ministradas por alguns professores.

Nesses textos, como já mostramos na segunda seção, subtópico 2.3 (p. 31), os alunos realizaram entrevistas e, quando julgaram pertinente, transpuseram-nas para o texto do jornal escolar. Nesse movimento de trazer ideias outras para seus escritos, produziram suas próprias reflexões sobre o assunto empreendido e lidaram com o plano da heterogeneidade constitutiva (o discurso perpassado por outro discurso), bem como introduziram elementos da heterogeneidade mostrada não marcada (como ironias e metáforas) e da heterogeneidade mostrada marcada, que aconteceu por meio de formas linguísticas explícitas nas quais o discurso foi modalizado. Além disso, os alunos se utilizaram dos recursos linguísticos que discutimos em sala por meio da leitura de textos nos quais observamos o que ficava implicado no dizer por meio das escolhas linguísticas, isto é, ensinamos aos alunos que, quando a palavra era citada, eram produzidos efeitos de sentido intencionais que decorriam dos interesses ou da experiência de quem escreve ou das preferências de um grupo, como vimos nas atividades propostas nas aulas 4 e 5 (p. 37 - 45).

Na leitura desses textos concentramos nossa atenção nos movimentos de escrita que os alunos fizeram ao citar a palavra de outrem. Mesmo não ensinando os alunos a obedecerem a uma estrutura, os textos ficaram muito parecidos seja porque tinham em comum algumas nuances de denúncia, protesto e reivindicação, ou porque a maioria inicia apresentando os problemas por meio de uma descrição, em seguida inserem a fala dos entrevistados e

concluem. Acreditamos que essa ordem se deva às motivações que realizamos durante a proposta de escrita, momento em que pedimos que falassem inicialmente sobre o que os incomodava na escola, para o que criaram listas de “pautas”, na sequência, pedimos que transpusessem as ideias elencadas na lista para um texto em parágrafos e, com base nesses escritos, desenvolvessem os textos seguintes inserindo as entrevistas.

Destacamos previamente algumas questões mais evidentes, dadas as recorrências nos textos analisados. Elas nos remontam às discussões feitas por Bakhtin/Volochinov (2006) quando tratam dos efeitos criados sobre o discurso citado. Esses teóricos, como discutimos no subtópico 3.2.4 (p. 80), nos mostram que o discurso citado não é apenas o discurso no discurso, mas um discurso sobre o discurso, ou seja, ao mesmo tempo que a palavra é citada, temos simultaneamente um efeito produzido sobre a própria palavra. De forma análoga aos exemplos que os autores discutem por meio de textos literários, temos, nos textos aqui analisados, um efeito provocado pela inserção das entrevistas em que o discurso citante chega a ser tão evidente que passa a se sobrepor ao discurso citado. Observamos na maioria dos textos que, ao introduzirem as citações dos entrevistados, os alunos fazem com que os discursos citados surjam predominantemente como ratificações das suas próprias teses e esse movimento fez a fala do entrevistado não parecer inesperada para o leitor.

Nos procedimentos de nossa análise, chamamos os recortes textuais de (R), identificamos as equipes por números, abreviando sua identificação, como por exemplo, equipe um (EQ1), equipe dois (EQ2) e assim sucessivamente. E utilizamos o símbolo “//” para demarcar o parágrafo do recorte. Dividimos o procedimento de análise dos textos em três partes: na primeira, buscamos identificar onde aparece o outro no discurso, dirigindo nossa atenção para os campos da heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Para tornar mais clara essa primeira parte da análise, seguindo a nomenclatura de Ducrot, chamamos de L1 o locutor do texto e de L2, L3 etc., outros locutores evidenciados na argumentação. A segunda parte corresponde à análise das formas linguísticas apresentadas para organizar os enunciados atribuídos a L1, L2, L3 etc. Por fim, na terceira parte da análise, identificamos os pontos de vista construídos nos textos, os quais chamamos de E (enunciador), também conforme Ducrot, sendo então E1, E2 e assim por diante, percebendo as maneiras encontradas pelos alunos para a negociação de vozes e perspectivas, e procurando identificar como esses discentes assumiram posicionamentos na construção de seus textos.

4.1 Temática que envolve os alunos do Cacau

O primeiro recorte fala sobre a dificuldade encontrada por alunos da Comunidade Quilombola do Cacau para se reunir com os grupos de alunos que moram no centro da cidade de Vigia e sobre os prejuízos causados pela demora para chegar na sala de aula por causa da distância entre o porto onde chega a lancha em Vigia e a escola que fica em um outro extremo da cidade.

(REQ 1) A dificuldade dos alunos do Cacau

01	Muitos alunos da comunidade quilombola do Cacau que fica no município de
02	Colares precisam sair da sua localidade e ir pra outra cidade para poder estudar.
03	Mais de 24 alunos estudam para Vigia porque se tivesse uma escola boa no
04	Cacau não iriam estudar fora de lá.// Nós alunos acordamos cinco da manhã
05	para tomar banho, se arrumar e ainda andar um quilômetro em uma ponte até
06	chegar no porto para esperar a lancha. Não pagamos passagem porque somos
07	estudantes. Passamos por dois rios. O rio Tauá Pará e o rio Guajará. Essa
08	lancha só passa nos horários das 6:30 e volta 12:00. Quando a gente chega na
09	escola, muitas vezes os professores já estão em sala de aula, e nisso já perdemos
10	o começo da explicação. Os professores passam trabalhos em equipes, mas não
11	temos condições porque a lancha só passa de manhã. Mas os professores não
12	pensam nos alunos do Cacau porque muitas vezes nós não temos condições de
13	pesquisar os trabalhos a qualquer hora, é isso que nos deixa preocupado, nem
14	todos os professores entendem essa distância que nos separa. Uma colega
15	nossa nos contou que “os professores tinham que entender que a lancha não
16	chega cedo no porto, principalmente quando a maré está de lanço (maré cheia e
17	água forte)”.// A aluna também falou: “Eu só queria que os professores
18	entendessem esse nosso lado”. Sim! E pensamos que para chegar cedo os alunos
19	tinham que se acordar mais cedo as 4 horas para tomar banho, se arrumar e
20	tomar café e estar aqui na Vigia umas 7:00. Nós temos o direito de chegar na
21	escola e eles, os professores, de explicarem o que eles falaram desde o início.
22	Porque só conseguimos chegar 7:30 em Vigia e ainda andar até chegar na escola
23	e o horário de entrada é as 7:15.// Um pouco mais de atenção seria legal e
24	não custa nada.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 1)

Começamos reconhecendo de que formas o “outro” se inscreve no discurso em REQ 1. Primeiramente, temos um desdobramento da locução. Além do locutor L1, temos um outro, o L2, isto é, “uma colega”/ “a aluna” a quem é dada a palavra em certo momento. No campo da heterogeneidade mostrada vemos as palavras atribuídas a L2: “Uma colega nossa nos contou que ‘os professores tinham que entender que a lancha não chega cedo no porto, principalmente quando a maré está de lanço (maré cheia e água forte)’”; L2: “A aluna também falou: ‘Eu só queria que os professores entendessem esse nosso lado’”. Trata-se de dois casos de discurso reportado; no primeiro, a palavra é cedida a L2 por meio de uma “ilhota textual” dentro de uma estrutura de discurso indireto e, no segundo, por meio do discurso direto.

Uma segunda inscrição do outro se dá na forma de um comentário feito entre parênteses a uma expressão utilizada pela entrevistada. Temos aí um exemplo do que Authier-Révuz (2004) chamou de “meta discurso” em “a maré está de lanço (maré cheia e água forte)”. O meta discurso tem a ver com glosas de correção, retoques, comentários de reserva, entre outros. Nesse, L1 tenta explicar o que seria “maré está de lanço”, na linha 16, utilizando os parênteses com a função de delimitar a explicação, um “corpo estranho” ao discurso da entrevistada, L2. Essa explicação ocorre por intermédio do que Authier-Révuz (2004) chamou de modalização autonímica. Neste caso, o sentido de “maré está de lanço” foi avaliado por L1 como algo que não poderia ser tomado como “transparente”, evidente. Este é um exemplo que ilustra também a ideia de “não-coincidência interlocutiva” de Authier-Révuz. Tudo leva a crer que a expressão entre parênteses seja um comentário de L1 sobre a expressão atribuída a L2 pelo discurso direto e essa explicação, por sua vez, parece ser um esclarecimento direcionado ao leitor do texto, de quem L1 parece não esperar familiaridade com o termo.

Com relação à construção de pontos de vista, temos uma grande complexidade em REQ1. Podemos observar que a inserção de L2 não ocorre desinteressadamente, porque reforça uma ideia introduzida anteriormente pelo próprio L1 – a de que estariam em condições de desvantagem por conta das demandas assumidas na rotina que lhes é imposta e que está descrita nas linhas iniciais do texto. Daí o motivo pelo qual concordamos com a autora Authier-Révuz (2004) quando afirma que os mecanismos utilizados para reproduzir o discurso do outro tem a ver com a perspectiva da valoração, o que submete esse discurso ao campo da posição. Vejamos como isso se dá.

Na descrição presente nas linhas 4, 5 e 6, “Nós alunos acordamos cinco da manhã para tomar banho, se arrumar e ainda andar um quilômetro em uma ponte até chegar no porto para esperar a lancha.”, parece haver uma tentativa de forçar o leitor a aderir em defesa do que L1 apresenta como sua “tese”, a de que os alunos do Cacau (aos quais L1 se identifica pelo uso da primeira pessoa) teriam uma certa desvantagem em relação aos alunos moradores do centro urbano de Vigia. Com isso, L1 organiza uma posição discursiva de que estes alunos precisam receber uma atenção diferenciada, porque estariam renunciando aos “caprichos” de acordar mais tarde, como os alunos que moram mais próximos da escola fariam. O elemento “nós” representa o locutor L1 (autor) como uma coletividade assimilada a este ponto de vista, que podemos chamar de E1, e faz surgir, por exclusão, E2 (ponto de vista de quem não é do Cacau, portanto de quem não entende as dificuldades - assimilado aos “professores”). Vemos, no texto, um ponto de vista próprio sendo anunciado em primeiro plano, “Nós alunos”, e depois a fala da entrevistada L2 sendo inserida para corroborar a ideia apresentada

inicialmente (E1), isto é, que exista uma dificuldade para um grupo específico de alunos “Nós”, aqueles que vêm do Cacau para estudar em Vigia que enfrentam uma rotina diferenciada para chegar até a escola.

Não existem controvérsias entre L1 e L2. Mas há um jogo entre o que o autor Ducrot (1987) designa como L, o “locutor propriamente dito”, e λ , o locutor “como ser no mundo”. O elemento “Sim!”, depois do discurso relatado de L2 confirma o que foi dito por ela e mostra L1 como λ_1 , “ser no mundo”, exteriorizando o pensamento que tem de si, não como um “dito”, mas como um “modo de dizer” (a exclamação expressiva). Esse mesmo λ_1 pode ser pressentido em diversas passagens onde o discurso não é apenas “informativo”, mas adquire o tom de uma interpelação às autoridades, por exemplo, na enumeração das dificuldades enfrentadas e explicitadas nas linhas 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 o que força o leitor a ficar sob o efeito de que exista um grupo de pessoas cujos direitos não estão sendo reconhecidos.

Temos, portanto, dois pontos de vista (E1/E2) criando um fortalecimento de posições que visam a defesa dos direitos de um grupo, o dos alunos que são moradores de uma comunidade distante de Vigia e que precisam de duas “assistências”: i) de que o professor retome a explicação porque vão sempre chegar atrasados e ii) que o professor, na hora de solicitar trabalhos em equipe, leve em consideração que os alunos advindos do Cacau não podem se reunir a qualquer tempo em Vigia. Ficam representados dois pontos de vista, o dos alunos que precisam de assistência e a suposição de que os professores não dão atenção aos alunos do Cacau como fica explicitado nas linhas 23 e 24 do período final - “Um pouco mais de atenção seria legal e não custa nada”.

4.2 Temática sobre o Banheiro da escola

Nos recortes dois, três e quatro, a seguir, as equipes trouxeram como temática o banheiro da escola. Esses textos evidenciaram insatisfações comuns sobre a precária infraestrutura desse local e características negativas associadas a ele.

(REQ2) A falta de higiene do banheiro

01	As condições do banheiro masculino da escola são precárias porque as paredes e
02	o piso ficam sempre sujos, ficam com um aspecto de umidade, também estão

03	molhados. Até hoje não vimos nenhuma equipe se conscientizar para limpar o
04	banheiro e quando alguém limpa não adianta nada porque muitas coisas estão
05	quebradas como a porta, a pia e os vasos e a encanação. Não há sabão para
06	higienizar as mãos. É só água mesmo. As descargas não funcionam.
07	Entrevistamos dois alunos que estudam desde o 6º ano na escola.// Perguntamos
08	a um dos alunos o que ele achava das condições do banheiro. O aluno disse que
09	as condições do banheiro são péssimas, desde o 6º ano quando os alunos
10	fumavam drogas no banheiro. Sobre a resposta do aluno é correto afirmar que as
11	condições do banheiro são verdadeiramente péssimas e os alunos que fumavam
12	foram repreendidos de suas ações. // Fizemos uma outra pergunta para o aluno
13	sobre o que deveria melhorar no banheiro. O aluno disse: “queria que melhorasse
14	o cheiro porque é insuportável e as descargas, porque tudo que nós fazemos no
15	vaso fica lá e não tem como descer para a fossa”. // Sobre isso, muitas coisas têm
16	que ser melhoradas principalmente o cheiro do banheiro e as descargas.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 2)

Estruturalmente, REQ 2 tem muitas semelhanças com REQ 1. No recorte acima, L1 apresenta ao leitor um L2, “o aluno”, em “O aluno disse que as condições do banheiro são péssimas, desde o 6º ano quando os alunos fumavam drogas no banheiro” e em “O aluno disse: ‘queria que melhorasse o cheiro porque é insuportável e as descargas, porque tudo que nós fazemos no vaso fica lá e não tem como descer para a fossa’”. Observamos que a escolha do discurso indireto coloca L1 como um tradutor das palavras do outro em “o aluno disse que x”, e a escolha do discurso direto marcado por verbo *dicendi* “disse” – “O aluno disse: ‘x’” funciona como forma de menção. Essa alternância cria um efeito de “escalaridade argumentativa”, passando da informação “pura e simples” sobre as condições do banheiro (“alunos fumam drogas”) para a reprodução de uma queixa que faz aparecer λ2, principalmente na expressão “o cheiro é insuportável”, que pode ser lida como tendo um valor interjectivo.

No que diz respeito à heterogeneidade constitutiva, temos a construção de um ponto de vista E1 desde a primeira frase do texto. Esse ponto de vista é o de que a causa da precariedade dos banheiros seria a falta de manutenção. Esse ponto de vista é assimilado a L1 que, como no texto anterior, representa a si mesmo como parte de uma comunidade de alunos que expressa o mesmo posicionamento. A partir do segundo período, “Até hoje não vimos nenhuma equipe se conscientizar para limpar o banheiro e quando alguém limpa não adianta nada porque muitas coisas estão quebradas, como a porta, a pia e os vasos e a encanação...”, parece que se espera que o leitor possa contestar a afirmação e por isso, neste caso, L1 escolhe antecipar um possível questionamento como ressalva - “*pode ser que alguém limpe o banheiro, mas ele fica sempre sujo porque tem muita coisa quebrada*”. Temos, portanto, a hipótese de um E2, que seria o ponto de vista segundo o qual haveria, sim, manutenção nos

banheiros. Podemos dizer que a introdução de L2 vem como para corroborar E1 em detrimento de E2. É o que vemos em “O aluno disse que as condições do banheiro são péssimas, desde o 6º ano”, ponto de vista reforçado pela dedução em “*mesmo depois de três anos - pois já passei pelo 6º, 7º, 8º e 9º anos - o banheiro continua sem melhorias*”. Podemos imaginar que E2 corresponda à posição dos gestores da escola – possíveis leitores do texto. Neste caso, tem-se uma cena argumentativa semelhante à que vimos em REQ 1, na qual L1, assimilando-se a um grupo de alunos, polemiza o ponto de vista da escola (“os professores”, naquele caso).

A respeito dos pontos de vista assumidos, temos, nas descrições sobre alguns problemas encontrados no banheiro, a pressuposição de que o leitor desconheça tal situação, isto é, de que não entre nesse local. Podemos imaginar que esse leitor corresponda ao gestor, aos pais de alunos, entre outros. Quando o locutor escolheu inserir as perguntas que fizeram ao entrevistado, observamos que não entrevistaram qualquer aluno, mas um que estudou desde o 6º ano, isto é, desde o ano de 2016, fazendo com que o leitor ficasse sob o efeito de uma crítica mais grave - “*nada mudou no banheiro*”.

O REQ 3 destaca a sujeira, mau funcionamento da pia, problemas elétricos e depredações às paredes do banheiro, nas quais os jovens parecem se manifestar por meio de escritos e desenhos. Uma pessoa é entrevistada e confirma a descrição feita sobre a precariedade do local.

(REQ 3)

01	Não estamos satisfeitos com o banheiro porque a situação dele não é boa. As
02	paredes estão sujas de batom, caneta, lápis, tintas e corretivo, também as portas
03	estão sujas e não tem fechaduras. Aliás, tem, mas, não presta. Além disso, está
04	tudo riscado com corações, nome de alunos com desenhos inapropriados para os
05	alunos menores. // Todos os banheiros tem vasos, mas do que adianta se todos
06	são sujos para nós usarmos? E mais uma: não tem papel higiênico. Nós temos a
07	obrigação de ter um banheiro mais limpo.// Quando entramos no banheiro, nosso
08	pé molha todo porque a pia fica entupida e às vezes fica ligada porque não da
09	pra fechar, fica alagado e suja, fica igual uma poça de lama. // Estão faltando
10	algumas lâmpadas e não tem botão de ligar só com alguns fios expostos o que é
11	perigoso. // Entrevistamos uma aluna e pedimos a opinião dela. Ela disse que “os
12	banheiros das escolas públicas é uma tristeza. Não tem condições boas e eu
13	tenho certeza que não é só aqui na nossa escola, mas sim, em outras escolas
14	também, os banheiros escolares parecem banheiros de festas (dizemos assim), é
15	um horror, dá até desgosto só de olhar para o banheiro.” // E as soluções para os
16	problemas apresentados? A solução é que os alunos se unam para reclamar das
17	condições dos banheiros na diretoria para que eles tomem atitudes para resolver
18	esses “pequenos” problemas. Só porque eles têm o banheiro deles limpinho, eles

19	não tão nem aí pro nosso. O responsável pela mudança somos nós alunos e
20	também os responsáveis pela escola.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 3)

No REQ 3 o discurso reportado aparece em L2, aqui assimilado a “uma aluna”, demarcando a heterogeneidade mostrada: “Ela disse que ‘os banheiros das escolas públicas é uma tristeza. Não tem condições boas e eu tenho certeza que não é só aqui na nossa escola, mas sim, em outras escolas também, os banheiros escolares parecem banheiros de festas (dizemos assim), é um horror, dá até desgosto só de olhar para o banheiro.’”

As palavras de L2 são introduzidas na forma de discurso indireto com aposição de aspas e verbo *dicendi*, na construção “Ela disse que ‘x’”, com uma espécie de ilhota textual reproduzindo literalmente as palavras de L2. Essa última característica representa um dos casos estudados por Authier-Révuz (2004) quando empreende a análise sobre ilhota textual (conforme mostrado no quadro 1, página 74), como uma das quatro formas marcadas de representar o discurso Outro, na fórmula (Para l “p”).

Podemos ver, em particular, a ênfase na “forma de dizer” na “glosa” de L1 em relação a uma expressão atribuída a L2 dentro da ilhota textual: “banheiro de festa (dizemos assim)”. A aposição do termo “de festa” seguido da expressão entre parênteses “(dizemos assim)” nos coloca novamente diante de um meta discurso. Ele nos leva ao fato de que L1 tenha levantado a suposição de que o leitor não fosse compreender ou considerar adequada a comparação mencionada (banheiros de escola com banheiros de festa). Ao mesmo tempo, a suspeição é imposta não à palavra festa, propriamente, mas sobre a forma de dizer “banheiros de festas (dizemos assim)”.

Ainda no REQ 3, um elemento novo em comparação com os textos analisados anteriormente é o fato de que L1 apresenta perguntas retóricas em “mas do que adianta se todos são sujos para nós usarmos?” e “E as soluções para os problemas apresentados?”. Esses questionamentos nos colocam, como leitores, dentro do texto, como uma voz, um outro não citado, que podemos quase considerar como um L3 “virtual”. Essas perguntas também fazem surgir pontos de vista com os quais L1 polemiza. A pergunta de L1 nas linhas 5 e 6, “mas do que adianta se todos são sujos para nós usarmos?”, por exemplo, pressupõe um ponto de vista E2 para o qual a existência de vasos no banheiro seria um sinal de sua boa conservação, que é em seguida negado. A pergunta presente nas linhas 16 e 17, “e as soluções para os problemas apresentados?”, por sua vez, instaura um ponto de vista E3 que corresponderia a uma possibilidade crítica ao “ethos” de L1 (λ_1) – “os alunos só sabem se queixar”. Refutando E3,

L1 propõe, na sequência (linhas 17, 18 e 19), a união de um grupo de pessoas, “os alunos”, que partilham dos mesmos interesses, para que juntos, isto é, fortalecidos pela união de vontades em comum, cheguem até a diretoria e, convocando outros possíveis leitores, “os alunos”, se organizarem e cobrar providências, “atitudes”. Com isso, L1 apresenta um “ethos” ($\lambda 1$) oposto ao que estaria sendo imposto a L1 desde E3.

Os alunos se questionam sobre os problemas que apresentam e desenvolvem uma resposta. Essa solução responsabiliza a si mesmos, não na perspectiva de ajudar a manter o banheiro limpo, mas no sentido de pleitear um direito: “os alunos se unirem para reclamar”. Queremos dizer com isso que L1 não teve apenas o objetivo de, como dizem, “reclamar das condições do banheiro”, mas de deixar que o leitor entendesse a importância de cobrar providências da gestão escolar, fato este que se confirma na afirmação encontrada no final do texto nas linhas 16 a 20.

Na expressão “‘pequenos’ problemas”, presente na linha 18, vemos que L1 assume uma forma de negociação de sentidos. Colocando aspas na palavra “pequenos”, L1 marca que essa palavra está fora de sua “normalidade”; essa negociação se assemelha ao mecanismo da modalização autonímica (uma ironia, neste caso) analisado por Authier – Révuz (2004), uma vez que L1 se recusa a reconhecer que o banheiro tenha poucos problemas. Na linha 18 coloca-se em oposição o fato de o banheiro “deles”, isto é, de quem não é aluno, se encontrar em melhores condições em relação ao banheiro dos alunos, detalhe esse revelado pelo diminutivo da palavra “limpo”, que acentua o tom crítico do penúltimo período do texto, “limpinho”. A reserva em não mencionar nomes se mantém para amenizar a afirmação “eles não tão nem aí pro nosso” (linha 19). Na leitura do texto já estava claro para o leitor e para os alunos que havia uma omissão dos responsáveis pela escola em relação às condições do banheiro, no entanto, podemos supor que, ao avaliarem que o leitor, podendo ser uma das pessoas responsáveis pela escola, ao ler o texto, auto avaliaria a falta de iniciativa por aquilo que é do outro, dos alunos. Deste modo, L1 cria um efeito correspondente ao de uma fala do tipo “*como a diretora não utiliza o banheiro dos alunos, não vê motivos para melhorá-lo*”. Essa negociação com a fala do entrevistado adveio das discussões que fizemos com base nas inserções das falas dos entrevistados presentes nos textos que lemos durante a intervenção, demandas essas que pretendiam levar o leitor a concordar com o que era dito.

Nesse sentido, as conclusões a que L1 chegou sustentaram uma apreciação negativa em relação à gestão escolar e no próximo recorte, o REQ 4, um problema na relação entre gestão escolar e alunos é evidenciado e essa omissão administrativa a que se refere L1 no

REQ 3 toma fôlego (é claro que se tratam de equipes diferentes, mas lembramos que elas fazem parte de uma mesma turma que experimentavam situações semelhantes).

O REQ 4 fala sobre o transtorno trazido pela instalação de chuveiros no banheiro masculino, o fato de as descargas não funcionarem e as paredes estarem riscadas. Vejamos:

(REQ 4) Vamos falar de alguns banheiros de escolas públicas?

01	O banheiro masculino de algumas escolas públicas nem parece um banheiro
02	porque fedem mais que um lixão. Os vasos sanitários nenhum prestam.
03	Colocaram uns chuveiros para os jogos escolares, só que o chuveiro ficou com
04	vazamento e o banheiro só vive molhado e sujo de terra, as descargas nem
05	prestam mais para usar porque estão quebradas e as paredes todas riscadas e
06	uma até quebrada. Os banheiros tão uma desgraça. Decidi entrevistar meu
07	amigo Fabrício. Ele falou que o banheiro tá uma “merda”, ele nem entra lá.
08	“Não podemos nem puxar a descarga porque a fossa começa a feder”. Eu
09	concordo com ele. Eu e ele estudamos na mesma sala ao lado da fossa, tem dias
10	que a fossa está que é impossível estudar. // Uma solução seria secar a fossa,
11	reformatar o banheiro e acabar com os vazamentos. Por favor, ouçam nós. Só
12	entrevistamos um aluno e não quisemos entrevistar outras pessoas responsáveis
13	pela escola para ter mais informação porque teve um caso que aconteceu com
14	uma outra equipe que pegou uma esculhambação por estarem investigando
15	problemas na escola. A gente não quer isso, mas também não podemos deixar
16	de falar.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 4)

Identificamos no REQ 4, como em todos os antecedentes, a presença do discurso reportado em referência a um L2. A figura de L2 aparece em “Ele falou que o banheiro tá uma ‘merda’”, e novamente em: “‘Não podemos nem puxar a descarga porque a fossa começa a feder’”. L1 estabelece um diálogo explícito com L2 ao dizer: “Eu concordo com ele”, de forma semelhante ao que vimos em REQ 2. Acreditamos que esse movimento reflexivo parta do exercício oral que realizamos em classe quando questionamos a turma sobre o que levava o autor de um texto a preferir manter adesão a uma escolha e não a outra, como vimos na atividade proposta na aula 4 (p. 37).

Quanto às formas linguísticas construídas, temos uma expressão curiosa na transcrição do termo “merda”, que é atribuída a L2. Nessa ocorrência, o aspeamento exerce uma mudança de sentido na expressão. As aspas a princípio indicam uma ilhota textual, desresponsabilizando L1 pelo uso do termo, mas parecem também indicar uma citação direta, evidenciando um exemplo de modalização autonímica que marca o interesse de L1 em se distanciar do que foi dito por L2 como forma de se esquivar de uma repreensão, ou, em outras

palavras “*não sou eu quem está dizendo, é ele (meu amigo)*”. Na sequência dessa expressão (linhas 8 e 9), o discurso direto de L2 é introduzido sem ser anunciado por um verbo *dicendi* - “não podemos nem puxar a descarga porque a fossa começa a feder”. Nesse caso, o outro é colocado como subentendido, já que sua presença foi anunciada antes e somente entendemos que L2 aparece no trecho pela aposição de aspas que marcam a polifonia, isto é, outra voz permeando o enunciado (trata-se de um caso de ilhota textual).

Com o objetivo de mostrar posicionamento, L1 propõe concordância com L2, “eu concordo com ele”. Com as aspas evidenciando o discurso direto, L1 confirma para o leitor que tem ciência do distanciamento entre ele mesmo e L2. A ilhota textual em L2 funciona, portanto, como um fio condutor do ponto de vista de L1, “Não podemos nem puxar a descarga porque a fossa começa a feder”. Mais uma vez, portanto, a fala do entrevistado é inserida no texto para compor um “coro” com L1, alinhando-se ao mesmo ponto de vista E1.

Ao transpor o trecho de uma entrevista para o texto, L1 escolhe destacar a palavra “merda” de L2 (linha 7). Essa escolha está de acordo com o enfoque apresentado pelos alunos (E1), segundo o qual o banheiro não estaria bom. A equipe se apropriou da fala do entrevistado para criticar as condições do banheiro da escola, marcando e ao mesmo tempo apagando os limites do dizer, criando um efeito polifônico de sentido de que L1 e L2 partilham de um mesmo pensamento. Esse fator influenciou na argumentação do texto porque se vinculou com a segunda menção à fala do entrevistado, demarcada por aspas “não podemos nem puxar a descarga porque a fossa começa a feder”. Esse movimento de selecionar um trecho da citação do entrevistado, tornando-o polifônico, adveio da negociação as vozes no texto e seria como dizer “*é ele quem diz, mas não sou eu quem vai discordar*”. Isso quer dizer que, além de avaliarem que não havia providências tomadas pela gestão escolar para melhorar as condições do banheiro, o texto trouxe indícios de que o movimento de citar e trazer outro enfoque foi proposital, isto é, que os alunos tinham consciência da repercussão daquela escolha da fala do entrevistado e os objetivos que pretendiam com o texto, já que tinham em mente que o destinatário da mensagem poderia se tratar dos responsáveis pela conservação do banheiro. Em suma, em relação à palavra “merda” podemos ter um “trocadilho” já que ela pode ser entendida tanto como uma expressão metafórica para avaliar a má qualidade do banheiro, quanto uma expressão literal para designar o mau cheiro.

Um último elemento a considerar é o título dado ao texto, na forma de uma pergunta, “Vamos falar de alguns banheiros de escolas públicas?”, em que temos o verbo “vamos” se referindo ao pronome elíptico “nós”, assim como no REQ 1 há a representação do locutor L1 (autor) como uma coletividade que assimila um ponto de vista indicado por E1: “*fazemos a*

pergunta, mas nós mesmos é que vamos responde-la” e “fazemos parte de um grupo que deseja ter atendidas as reivindicações”. O que faz surgir a exceção E2, isto é, o ponto de vista de quem não estaria a par das condições precárias do banheiro atribuído à “direção” *“a fossa está cheia/ a fossa precisa ser esgotada e fingem não perceber isso”.* Nesse sentido, a pergunta já começa colocando os dois pontos de vista em jogo e as aspas em “merda”, no corpo do texto, (a resposta) atualizam essa tensão.

4.3 Temática sobre onde é empregado o dinheiro que chega para as escolas

O REQ 5 fala sobre algumas estratégias que os alunos de escolas estaduais encontram para levantar dinheiro com o intuito de fazer melhorias na escola. No entanto, a equipe mostra que esse dinheiro nem sempre é investido para o fim imaginado, chamando a atenção do leitor para a necessidade de fiscalização.

(REQ 5) Odor Fatal

01	Algumas escolas estaduais no Pará apresentam problemas com a fossa. Existem
02	casos em que maus cheiros acabam prejudicando os alunos, que sentem dores de
03	cabeça, mal estar entre outros sintomas. O mau cheiro invade as salas e faz com
04	que os professores liberem os alunos e até em alguns casos, realizar as aulas na
05	cantina escolar.// Tem casos em que os alunos organizam cinemas para ajudar
06	as escolas. Esses cinemas contam com ajudas de alunos e professores que se
07	distribuem nas funções de vender e convidar os alunos e até os porteiros ajudam
08	nisso. Esses cinemas arrecadam em média oitenta reais com valores de
09	ingressos no valor de quatro reais. // Em algumas situações o dinheiro
10	arrecadado não é utilizado para o propósito inicial. E isso deve ser denunciado,
11	como por exemplo, usar este dinheiro para pagar festas que acontecem dentro
12	das escolas. Em depoimento, uma aluna nos conta um pouco desta situação: //
14	“A fossa estava com um odor horrível, a escola disse que não tinha dinheiro
15	para consertar o problema, então os alunos ajudaram, mas o dinheiro foi usado
16	para pagar o bolo de aniversário da escola. Porém, no outro dia apareceu um
17	dinheiro e pela primeira vez na vida os alunos foram ouvidos e a escola deu
18	um jeito no problema”.// Não sabemos o que houve realmente, e muito menos se
19	os alunos foram mesmo ouvidos, mas o que fica claro é que podemos ver o
20	quanto as escolas do Pará tem a necessidade de ser ajudadas em suas estruturas e
21	sempre devemos verificar em que o dinheiro está sendo empregado.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 5)

O outro no REQ 5 pode ser identificado, mais uma vez, na ocorrência de citação a uma entrevista (“uma aluna”), que surge como L2: ‘A fossa estava com um odor horrível, a escola disse que não tinha dinheiro para consertar o problema, então os alunos ajudaram, mas o dinheiro foi usado para pagar o bolo de aniversário da escola. Porém, no outro dia apareceu

um dinheiro e pela primeira vez na vida os alunos foram ouvidos e a escola deu um jeito no problema”. Em relação a essa fala L1 faz um comentário explícito: “Não sabemos o que houve realmente e muito menos se os alunos foram mesmo ouvidos mas o que fica claro é que podemos ver o quanto as escolas do Pará tem a necessidade de ser ajudadas em suas estruturas e sempre devemos verificar em que o dinheiro está sendo empregado.”

As construções linguísticas escolhidas por L1 para citar o outro foram um discurso direto com o emprego do verbo *dicendi* “conta” em “uma aluna nos conta: ‘x’” (linhas 12 e 13). A equipe opta por apresentar essa fala entre aspas, constituindo uma ilhota textual, em uma representação do discurso outro (RDO) segundo a fórmula L diz “p”. Nesse caso, L não assume como suas as palavras da entrevistada, mas utiliza “p” para confirmar a descrição mais geral apresentada, aparentemente não demarcando uma oposição com o que diz L2. Temos uma aproximação entre os discursos L1 e L2 que é quebrada pelo enfraquecimento da fala da entrevistada quando L1 introduz na linha 18, “não sabemos (...) se os alunos foram mesmo ouvidos...”, negando o que L2 apresenta nas linhas 16 e 17, em “... pela primeira vez na vida os alunos foram ouvidos”. Podemos supor que L1 esteja dizendo em outras palavras que “*ela disse isso, mas não pensamos assim*”. Dessa forma, vemos o envolvimento de L1 com o discurso relatado, o que nos autoriza a dizer que L1 assume uma posição crítica que diverge do “otimismo” de sua entrevistada. Este é o primeiro caso em que podemos observar um maior tensionamento entre a posição do autor do texto e o do entrevistado.

Depois da inserção do trecho em discurso direto, L1 tenta buscar relação com as palavras da entrevistada porque sabe que pode ter como possível leitor os responsáveis pela escola. Nesse sentido, o detalhe negociado com as palavras da entrevistada funciona como uma forma de mostrar que existe quem esteja insatisfeito com a falta de transparência em relação à gestão do dinheiro público “Não sabemos o que houve realmente, e muito menos se os alunos foram mesmo ouvidos...”. Destacamos ainda a generalização quando dizem por exemplo, “as escolas do Pará” como forma de não serem repreendidos no caso de a gestora da escola ler o texto e mostram que caso o leitor (a gestora) não saiba, tem sempre alguém fiscalizando as ações que envolvem dinheiro.

A construção dessa negociação com um possível adversário é, aliás, um pouco mais sutil. Ao mesmo tempo em que designa os acontecimentos de forma genérica, usando expressões como “algumas escolas” e “existem casos”. O texto também inclui informações muito precisas, como o valor arrecadado pelo cinema “oitenta reais” (linha 9) e o suposto uso do dinheiro para financiar uma festa (linha 12), que funcionam como uma mensagem para um grupo específico, o da gestão escolar. Recuperamos, nesse sentido, a ideia de que nos recortes

1, 2, 3, 4 e 5 em todas as equipes os alunos constroem textos a partir de situações e propósitos reais e neste caso são sujeitos e produtores das histórias por eles evidenciadas e não se colocando como simples espectadores dos acontecimentos no espaço escolar. Essa demanda foi discutida com os alunos desde a primeira aula de nossa intervenção e já apontava para a necessidade de ter as vozes dos alunos ouvida por meio dos textos para o jornal escolar. Nesse mesmo sentido, é que os recortes seis, sete e oito as equipes escolheram falar sobre a merenda escolar.

4.4 Temáticas sobre a merenda escolar

O REQ 6 fala sobre um desencontro existente entre a fala da secretaria de educação e a fala da diretora da escola em relação à falta de merenda escolar.

(REQ 6)

01	Não é de hoje que a gente ouve falar dos problemas de merenda nas
02	escolas públicas paraenses, pois, falta merenda, não tem quem prepare
03	os lanches, entre outros problemas. Existem casos em que a direção das
04	escolas afirma que não chega a quantidade ideal de merenda, mas essa fala
05	geralmente entra em discordância com a fala das secretarias que
06	enviam o alimento. Estas dizem não ter conhecimento exato da quantidade
07	de alunos atendidos e que é transferida para as escolas de quinze em
08	quinze dias comidas como: canja, melancia, picadinho, macarrão,
09	laranja, bolacha creme craker e sucos de frutas naturais e que existe um
10	cardápio elaborado a ser seguido. Enquanto isso as direções afirmam
11	que só tem mingau.// As direções escolares falam que “quando chega as
12	verduras, muitas das vezes se estragam, pois a quantidade é muito grande, e
13	muita das vezes os acompanhamentos não chegam para usar as
14	verduras”. Ficamos pensando, se chega verduras, por que só fazem
15	mingau de arroz? Então o que fazem com as verduras? Fica uma dúvida no
16	ar, porque não vemos essas verduras serem usadas nas merendas, já que as
17	direções afirmam que só chega mingau de arroz. O que será que acontece?
18	Bom, a nossa experiência enquanto escrevíamos esse texto foi muito
19	interessante, porque descobrimos que uma história pode ter mais de
20	uma verdade dependendo de quem conta ela e achamos que isso ajuda o
21	leitor na hora de tirar sua própria concepção. Percebemos ainda que falar
22	sobre um assunto que envolve secretarias e direções escolares não
23	agrada muito as pessoas que se acham poderosas. E isso nos incomodou
24	bastante, pois pareceu que nós alunos estávamos agindo errado em ir
25	Obter informações. Brigaram conosco, e hoje algumas pessoas nos
26	olham de lado, nos ignoram porque escolhemos enxergar a verdade. Até
27	nossos pais ficaram chocados com esses acontecimentos quando
28	contamos pra eles cada detalhe do que passamos para escrevermos esse

29	texto. // Durante nossas entrevistas e pesquisas observamos que
31	várias comidas começaram a aparecer na escola e até surgiu uma pessoa
32	para preparar os lanches. Então perguntamos: valeu a pena conhecer a
33	verdade e ir em busca dos nossos direitos? Como fazer isso?
34	Evitando acreditar em tudo o que se lê nos jornais por aí e no que nos dizem.
35	O principal é não ficar apenas calado, pois só assim nos livramos da
35	desgraça.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 6)

A estrutura do REQ 6 guarda semelhanças com os recortes anteriores. L1 evidencia ao leitor um L2 “a direção das escolas”, em “a direção das escolas afirma que não chega a quantidade ideal de merenda” e em “As direções escolares falam que ‘quando chega as verduras, muitas das vezes se estragam, pois a quantidade é muito grande, e muitas das vezes os acompanhamentos não chegam para usar as verduras’”. Diferentemente dos recortes 1 a 5, L1 apresenta, também, no REQ 6, um L3, “a fala das secretarias”, em “Estas dizem não ter conhecimento exato da quantidade de alunos atendidos e que é transferida para as escolas de quinze em quinze dias comidas como: canja, melancia, picadinho, macarrão, laranja, bolacha creme craker e sucos de frutas naturais e que existe um cardápio elaborado a ser seguido.”

Verificamos inicialmente que a escolha pela forma de discurso indireto posiciona o L1 como tradutor das palavras de L2 e L3, respectivamente, em “as direções escolares afirmam que x” e “Estas dizem x”. A introdução da fala de L3, “Estas dizem x e que x...”, também é feita por discurso indireto e marcado pelo verbo “dizem” em modalização do discurso segundo (MDS). No trecho “As direções escolares falam que ‘x’”, a inserção é feita por discurso direto com aposição de aspas e criando uma ilhota textual, isto é, isenta-se do que é dito com o intuito de demarcar uma não coincidência interdiscursiva. Para “provar” que não assumem responsabilidade sobre o enunciado entre aspas. Em seguida na linha 14 inserem uma pergunta de retórica “Ficamos pensando, se chega verduras, por que só fazem mingau de arroz? Então o que fazem com as verduras?...” essa fala representa uma negociação com o que é introduzido pelas duas citações em discurso indireto e pela última em discurso direto que é a fala da direção, mostrando adesão às palavras das secretarias e não às da gestão escolar.

A escolha do discurso direto que é marcado pelo verbo *dicendi* “falam” – “As direções escolares falam que ‘x’” atua mencionando o que diz L2. Esse revezamento entre traduzir e mencionar produz um efeito de confronto entre o que diz L2 e o que expõe L3 aos moldes de uma “acareação”, neste caso, secretarias e direções são colocados “frente a frente” com o objetivo intencional de mostrar divergências nas declarações e o texto funciona como um instrumento pelo qual L1 tem a pretensão de - como λ_1 , “ser no mundo”, por meio de

questionamento - transpor a ordem do informar e semelhante ao REQ 1 traz um tom de interpelação nas linhas 14 e 15 “Ficamos pensando, se chega verduras, por que só fazem mingau de arroz? Então o que fazem com as verduras? Fica uma dúvida no ar...”, na linha 17 “O que será que acontece?” e nas linhas 32 e 33 “Então perguntamos: valeu a pena conhecer a verdade e ir em busca dos nossos direitos? Como fazer isso?”. Nestes casos a provocação se dá no âmbito da interpelação às autoridades e no plano do questionamento aos próprios alunos.

Percebemos, portanto, que L1 se valeu da fala de dois entrevistados, “as secretarias” e outra fala que foi a das “direções”. De um lado a secretaria (as secretarias) aparece como não tendo ciência da quantidade de alunos para encaminhar a merenda (linhas 6 e 7) e de outro lado a escola, na figura da gestão (as direções) parece concordar dizendo que não chega suficiente quantidade de merenda escolar. O que garantiria a veracidade dos fatos pela coincidência de dizeres. O problema surge quando L1 impõe λ_1 (o ser de discurso que se responsabiliza pelo texto do REQ 6) como “ser no mundo” em “...só fazem mingau de arroz” (linhas 14 e 15) e ao mesmo tempo L2, a gestão escolar (as direções) surge se contradizendo ao dizer que chega verduras (linhas 11-14). Da mesma maneira que em REQ 1 evidencia-se um “ethos” que insere L1 como λ_1 e pela apreciação dos fatos narrados espera denunciar uma possível mentira que estaria sendo contada por L2.

A expressão temporal “enquanto isso” (linha 10) aproxima a fala da secretaria à fala da diretora para ampliar um sentido mais pejorativo como quem dissesse “*enquanto as secretarias falam que enviam variedade de alimentos, as direções de escolas dizem que só chega mingau*”. Logo em seguida, por meio de uma ilhota textual, escolheram usar trecho em discurso direto da fala da diretora na tentativa de reforçar o clima de contradição, isto é, “*vejam que são as palavras da diretora e não as nossas*” e indicar que a pessoa com a função de diretor (a) estaria mentindo. Não lhes ocorrendo por outro lado duvidar da fala da pessoa entrevistada na secretaria.

Por fim, evidenciamos a presença constante de L1 em defesa da causa de um grupo, o de alunos que podemos identificar ao longo do texto pelas marcas de pertencimento a partir de pistas encontradas na linha 14 em diante como: “ficamos pensando”, “não vemos”, “nossa experiência”, “percebemos”, “nos incomodou”, “nós alunos estávamos agindo”, “brigaram conosco”, “nos olham”, “nos ignoram”, “escolhemos enxergar a verdade”, “nossos pais”, “contamos pra eles cada detalhe do que passamos para escrevermos”, “nossas entrevistas”, “observamos”, “Então perguntamos” e “nos livramos da desgraça”. Esse efeito que reforça o aluno como parte integrante de um grupo, assim como em todos os outros recortes que já analisamos, não viria no texto caso o objetivo da atividade fosse o de imitação de um modelo

de texto. “Dar voz ao aluno” tal como na expressão do autor Geraldí, conforme fizemos na intervenção, requereu fazer com que os alunos enxergassem o papel que desenvolvem na escola e por assim dizer na sociedade. Isso garantiu a legitimidade do grupo o que significa dizer, sob um prisma social discutidos em Soares, Geraldí e Apple, um acesso de um grupo à palavra que em certa medida era anulado pelo controle proveniente do espaço escolar, controle esse que ainda deixa vestígios na escrita pelas marcas em que se modaliza tentando buscar uma generalização como escape a uma não repreensão. Esse elemento “nós”, portanto, assimila o ponto de vista E1 de que a direção estivesse mentindo e como vemos ao final suscitam a ideia de que assumem um lugar de prestígio porque não vão mais se calar e almejam mudanças como em “só assim nos livramos da desgraça”.

O REQ 7 fala sobre as pessoas que seriam prejudicadas pela falta de merenda.

(REQ 7) A falta de merenda

01	A falta de merenda é um problema de muitas escolas que ainda não foi
02	resolvido, mesmo que exista merenda, muitos alimentos se estragam nas
03	escolas. Os alunos da zona rural, como Tujuí, Tujal e Cacau acordam cedo pra
04	pegar ônibus ou barco e tomam um simples café na esperança de ter merenda,
05	mas não tem, e ficam com essa refeição até voltar pra suas casas, infelizmente
06	isso prejudica os alunos tanto da zona rural como da zona urbana. Temos
07	merenda, mas não tem merendeira na nossa escola no turno da manhã. O
08	representante da SEDUC deveria “abrir os olhos” para nossa situação e
09	contratar uma merendeira.// Por que as escola públicas são desfavorecidas pela
10	falta de recursos na merenda, manutenção e limpeza? E por que os alunos das
11	escolas públicas não podem se manifestar contra essas causas, já que quando
12	se manifestam , tem sempre alguém que fica com raiva ou diz “se manifestar
13	não é importante”. O que seria importante? Ficar calado que não é. // Durante
14	a escrita desse texto, finalmente, atenderam nosso pedido. Depois de 8 anos
15	contrataram uma funcionária que está fazendo merenda a cada três dias para
16	nossa escola.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 7)

Observamos no REQ 7, assim como nos recortes anteriores, a inserção do discurso reportado, mas desta vez de maneira mais sutil. Neste, não vemos um entrevistado propriamente, mas a figura de um L2 “alguém” em “tem sempre alguém que fica com raiva ou diz ‘se manifestar não é importante’”. Essa presença do outro se dá de forma marcada, inscrita no campo da heterogeneidade mostrada em um discurso indireto introduzido pelo verbo *discendi* “diz” reproduzindo exatamente a fala de L2 e atribui a responsabilidade enunciativa por meio de discurso direto com aposição de aspas na linha 13 marcando uma não coincidência com L2.

No trecho “O representante da SEDUC deveria ‘abrir os olhos’” (linha 08) há um uso diferenciado de aspas dos que viemos analisando até agora. Num comparativo com as análises anteriores, vejamos o que esse uso não é: não é uma forma de marcar uma não coincidência de discurso porque o trecho entre aspas não remete a um discurso outro como o que vimos em REQ 1 “Uma colega nossa nos contou que ‘x’”; não é uma não coincidência entre uma palavra e a coisa que seria identificada caso L1 não tivesse usado a palavra “olhos” para tratar do seu objeto “*atitude da SEDUC*”; não é uma não coincidência relacionada à interlocução já que L1 presume que seu destinatário tenha a ideia de quem seja SEDUC e do alcance das ações desta. Poderíamos dizer se tratar de uma não coincidência das palavras “abrir os olhos” com as próprias palavras para não significar o órgão humano se abrindo para decompor impulsos luminosos, a visão. Mas a tentativa é de chamar a atenção e por meio desta evocar um pedido para que a secretaria de educação (SEDUC) enxergue o problema e tome providências, “*abra os olhos*”.

Da mesma maneira que nos outros recortes vemos no REQ 7 questionamentos. Essas perguntas geralmente já se apresentam como pontos de vista e veladamente fazem afirmações. Vejamos o questionamento presente nas linhas 9 e 10: “Por que as escolas públicas são desfavorecidas pela falta de recursos na merenda, manutenção e limpeza?”. Essa colocação funciona como uma manobra para forçar um comprometimento de L1 com o que diz, pois já assumiu mesmo discordando que as escolas públicas sejam desfavorecidas. Na mesma linha persiste o questionamento “E por que os alunos das escolas públicas não podem se manifestar contra essas causas...” na tentativa de buscar um diálogo intencional com o leitor. Na passagem “o que seria importante?” (linha 13), a resposta construída a essa pergunta perfaz um caso em que não há modalização autonímica, mas uma relação de implicação conforme dispusemos no quadro 3 “Casos em que não há modalização autonímica” (p.76), isto é, uma inclusão de um X que supõe Y e por alusão vemos no exemplo, X [o que seria importante?] que supõe Y [Ficar calado que não é]. Podemos dizer também que há a inclusão de um discurso alheio marcado por aspas em ilhota textual “ ‘se manifestar não é importante’” como forma de mostrar que um outro que não são os alunos os impedem de reivindicar melhorias.

No REQ 7 a linha argumentativa defende que os alunos são prejudicados pela falta de merenda escolar, mas não explica no que necessariamente a ausência da merenda prejudicaria. Ao mesmo tempo na linha 7, “Temos merenda, mas não tem merendeira na nossa escola no turno da manhã” e em “O representante da SEDUC deveria “abrir os olhos” para nossa situação e contratar uma merendeira.” L1 assume que existe merenda, ao que nos parece que

esqueceram de observar uma contradição entre algumas ausências de merenda e a total falta dela.

O trecho que nos chama a atenção é aquele em que negociam dizeres do que ouvem falar sobre as escolas públicas, isto é, “Por que as escolas públicas são desfavorecidas pela falta de recursos na merenda, manutenção e limpeza? E por que os alunos das escolas públicas não podem se manifestar contra essas causas...” (linhas 9, 10 e 11). Essa negociação é própria do campo da heterogeneidade constitutiva cujas marcas de quem fez a afirmação são apagadas e dão lugar a suposições que no caso de E1 sugerem: *“faltam merenda, manutenção e limpeza porque se trata de uma escola pública”*.

O REQ 8 fala de um comentário de um dos pais dos alunos em relação a situação da merenda escolar e defende a ideia de que os alunos não podem se omitir diante de casos como falta de merenda e de problemas na estrutura do prédio.

(REQ 8)

01	Comentei com a minha mãe sobre a situação da falta de merenda e ela me falou
02	que nós alunos temos que falar, “correr atrás dos nossos direitos” mesmo sobre
03	o que falta na escola e foi isso o que nós alunos fizemos para a direção da
04	escola contratar uma merendeira, mas infelizmente ocorreu outro caso, a direção
05	da escola fez a sua parte contratou uma merendeira agora nós queremos saber
06	por que que não tem merenda todos os dias?// Para ter merenda, os dias são
07	escolhidos, por exemplo, dia de quarta feira e sexta feira, será porque
08	acabou os alimentos ou eles estão vencidos? // Agora nós teremos que correr
09	atrás da merendeira e da diretora da escola para saber o que está
10	acontecendo. Ainda acontece muitos assuntos pendentes a serem tratados por
11	exemplo, a quadra de esportes ainda continua sem cobertura há alguns meses
12	atrás haviam colocado ferros para levantar a cobertura mas “por opção e pela
13	segurança” dos alunos tiveram que tirar, porque o governo só deixou os ferros
14	e não veio fazer mais nada. // E a minha mãe continuou a falar que nós alunos
15	temos que continuar a correr atrás dos nossos direitos. Ela acha que talvez os
16	alunos estejam despreocupados com o assunto, mas isso não pode
17	acontecer.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 8)

De forma semelhante aos outros textos que analisamos, o REQ 8 apresenta o outro em L2 “minha mãe” de quem a palavra é traduzida “ela me falou que nós alunos temos que falar, ‘correr atrás dos nossos direitos’ mesmo sobre o que falta na escola”, em “minha mãe continuou a falar que nós alunos temos que continuar a correr atrás dos nossos direitos” e em “Ela acha que talvez os alunos estejam despreocupados com o assunto”. Em relação a essas inscrições temos uma ênfase ao plano do conteúdo a que mencionou Authier-Révuz (2004),

isto é, “palavras de que é feito uso”, no caso, temos esse recurso acionado por intermédio de três discursos indiretos; “ela me falou que x”; “minha mãe continuou a falar que x” e “ela acha que x”. A representação do discurso outro se deu pela forma marcada “L diz que P”. Uma única observação diferenciada são as aspas no trecho “correr atrás dos nossos direitos” que isola dentro do discurso indireto trecho em discurso direto de L2.

Destacamos ainda nesse recorte o trecho em que L1 trata sobre terem sido retirados da quadra de esportes os ferros que serviriam para sustentar a cobertura (linhas 12, 13 e 14). L1 indica para o leitor pela inserção de um segmento entre aspas ““por opção e pela segurança”” que o discurso que se ouviu pode ser o contrário do que afirmaram e representa um caso híbrido em que ao mesmo tempo em que isolam o trecho entre aspas, modalizam o discurso porque mencionam o fragmento e se utilizam dele para promover uma espécie de ironia, indicando um E1, isto é, que possa não ter sido realmente por opção ou por segurança, mas por falta de iniciativa, compromisso.

Temos dois pontos de vista alcançando atravessamentos de heterogeneidade constitutiva. Um E2: “os alunos são acomodados” e um E1 que de maneira distinta do que vimos até agora se rende ao que preconiza L2 sob a ideia E1: “vamos nos mobilizar”. Nesse sentido, remontamos ao que introduzimos nesta seção a respeito da teoria de Bakhtin/Volochinov (2006), para os quais, pode ocorrer casos em que o discurso citado se sobreponha ao discurso citante, como ocorre no REQ 8 que ao contrário dos recortes anteriores está a serviço do discurso citante.

4.5 Temática sobre a estrutura da escola

O REQ 9 fala sobre a precariedade da quadra de esportes e cobra das autoridades uma providência para que essa situação seja modificada.

(REQ 9) As escolas públicas que precisam de uma estrutura

01	As escolas do Estado do Pará precisam de uma melhoria para que os alunos
02	possam praticar atividades físicas. Os alunos querem melhorias para as escolas
03	pra se sentirem confortáveis, com arquibancadas na quadra de esportes para os
04	alunos torcerem e ficarem olhando os outros que vão fazer exercícios. Queremos
05	também pinturas na quadra e nas cestas de basquete, queremos uma obra na
06	quadra para ficar melhor para os atletas, queremos que ajeite os lados que estão
07	só sujeiras ao redor dela, por isso estamos pedindo para ajudar a gente com a
08	nossa quadra porque queremos que ela mude e melhore. Para que possamos

09	zelar e praticar os esportes. Um aluno disse que se sente incomodado por não
10	poder praticar exercícios físicos, por causa da quadra que está nessas condições.
11	Mas será que o governo pensa da mesma forma?// Agora na época de política
12	como todo mundo diz “a população tem que ter escolas de qualidade” então
13	pensamos que nós alunos de escolas públicas não fazemos parte da população
14	porque a estrutura da nossa escola não é de qualidade. // O que escrevemos pode
15	até parecer um pedido pra político, mas não, é obrigação deles dar estruturas
16	para as escolas, pois eles (os políticos) são parte da população.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 9)

Conforme os textos 1 a 8, temos no REQ 9 desdobramentos da locução: um L2 “um aluno” em “Um aluno disse que se sente incomodado por não poder praticar exercícios físicos, por causa da quadra que está nessas condições” e assim como no REQ 6, vemos um L3 “todo mundo” em “todo mundo diz ‘a população tem que ter escolas de qualidade’”. Na primeira inscrição L1 se vale da reformulação da palavra do outro por um discurso indireto em “Um aluno disse que x”. Ao reformular esse enunciado a fala do L2 serve para corroborar o que L1 vinha afirmando antes sobre as precárias condições da quadra de esportes. Já em “como todo mundo diz ‘x’” temos uma forma de representação do discurso outro (RDO) do tipo discurso direto (l, diz “p”) sinalizando que a fala é exterior, uma não coincidência. Essas palavras são atribuídas não a uma pessoa, mas a um grupo (o de políticos) e portanto, estão fora do contexto de origem que trata das escolas com a quadra deteriorada e por assim dizer equivalendo a uma forma híbrida que atravessa o campo do dizer caracterizando uma ilhota textual.

Chamamos a atenção para o fato de que no REQ 9 L1 se concentra em fazer um comentário a partir da fala de L2 (linhas 12 e 13) “Agora na época de política como todo mundo diz ‘a população tem que ter escolas de qualidade’ então pensamos que nós alunos de escolas públicas não fazemos parte da população porque a estrutura da nossa escola não é de qualidade.” Neste caso fica subentendido junto com o comentário de L1 em relação à citação L2 uma contestação. Esse movimento é semelhante ao que foi empreendido, por exemplo, no REQ 1 com o comentário “Sim!” depois do discurso relatado. A diferença é que neste caso temos L1 como λ_1 , “ser no mundo” em que L1 exterioriza o pensamento que tem de si, como um grupo de excluídos (os alunos) que necessitam de uma atenção.

4.6 Temática sobre vandalismo

No REQ 10 a equipe tenta identificar o que leva os alunos ao vandalismo e cria como hipótese um fator: a ansiedade. Para verificar se a hipótese se confirmava, os alunos se valem das falas de uma entrevistada e na sequência criam suas próprias conclusões.

(REQ 10)

01	O vandalismo nas escolas do Pará é visto constantemente. O que mais é comum
02	de se ver são paredes riscadas, mesas e cadeiras. // Essa é uma forma de destruir
03	patrimônio escolar. Muitas pessoas na nossa escola já se acostumaram a fazer essa
04	destruição, coisa que não era pra ser considerada normal. // Já vimos muitos
05	alunos, quando estão ansiosos para fazer alguma prova, riscarem carteiras e paredes
06	sem perceber que estão destruindo o nosso patrimônio escolar. Tem muitos alunos
07	que riscam por maldade mesmo, mas já vimos muitos alunos fazendo isso sem se
08	dar conta do que estão fazendo. Nós entrevistamos uma estudante de
09	psicopedagogia Cristiane Ferreira, para saber mais sobre a nossa ideia de que alunos
10	podem estar com ansiedade. // Ela nos disse que a ansiedade pode se dar quando as
11	pessoas estão preocupadas com algo. E no caso alunos podem sim ser que eles
12	estejam com ansiedade. Ela também nos falou que para que isso se resolva é preciso
13	prestar atenção em quem achamos que está com esse problema, tentar conversar, e
14	se caso for mesmo esse o problema, precisamos levar quem está com
15	ansiedade para o psicólogo. Por outro lado, não podemos afirmar que pessoas que
16	riscam mesas e paredes podem estar com problemas de ansiedade, nesse caso só
17	um médico profissional pode dizer ao certo. // Não dizem que o Brasil é um país
18	de “todos”? Então devemos ficar atentos a todos pra que todo mundo tenha
19	direito de se manifestar sem destruir o patrimônio público e evitar achar que tudo
20	pode ser um problema mental.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 10)

Neste penúltimo recorte também se assemelha a maioria dos recortes anteriores e L1 apresenta ao leitor um L2: “uma estudante de psicopedagogia” em “Ela nos disse que a ansiedade pode se dar quando as pessoas estão preocupadas com algo” e em “Ela também nos falou que para que isso se resolva é preciso prestar atenção em quem achamos que está com esse problema”. De maneira parecida com os recortes 6 e 9, o REQ 10 introduz um L3: “as pessoas” em “Não dizem que o Brasil é um país de ‘todos’?”.

Ao analisarmos linguisticamente o dado observamos a escolha por uma inserção em discurso indireto marcado pelo verbo *dicendi* “disse” “Ela nos disse que x”, “ela nos falou que ‘x’” nas quais o L1 escolhe o discurso indireto como forma de traduzir nas próprias palavras o que disse L2 e neles L1 reutiliza o discurso da entrevistada para validar a hipótese levantada. Em “Não dizem que o Brasil é um país de ‘todos’?” temos um exemplo do que Authier-Révuz (2004) chamou de formas de pontos de não coincidência (quadro 3, p.86), isto é, “o discurso consigo mesmo” que indica a fronteira de palavras pertencentes a um outro discurso, ou como

no exemplo dessa autora, algo semelhante a “como se diz por aí ” marcando uma fronteira interior/exterior com o que é dito.

No que se refere aos pontos de vista assumidos evidenciamos o fato de L1 nas conclusões (linhas 15 a 18) em relação ao discurso citado de L2 nas linhas (11 e 12) criar um contra argumento e o efeito produzido é de que a hipótese inicial esteja inadequada e que até a fala da entrevistada também não seja válida. A inserção de L2 mobiliza a ideia de E1: a estudante apoia nossa hipótese sobre ansiedade e E2 de que “os professores não prestam atenção nos alunos”. Porém de forma completamente diferente das negociações que vimos até agora em relação à fala do entrevistado, essa é a primeira que entra em combate com o que é explicitado por L2. Pois, logo após o discurso relatado de L2, L1 se mostra como λ_1 , “um ser no mundo” e que é responsável pelo o que é dito. E diferentemente do REQ 1 em que o λ_1 faz um apelo para ser ouvido, aqui temos uma afirmação que nega o que diz L2: “Por outro lado, não podemos afirmar que pessoas que riscam mesas e paredes podem estar com problemas de ansiedade, nesse caso só um médico profissional pode dizer ao certo”.

4.7 Temática sobre as aulas ministradas

No último recorte, o REQ 11, a equipe fala sobre como alguns professores “os que dão aula sem dar” costumam ministrar suas aulas, a descrição inicial mostra para o leitor sob uma perspectiva negativa como as aulas são ministradas, para em seguida revelar uma situação mais detalhada.

(REQ 11) Professores que dão aula sem dar

01	Nas escolas estaduais os professores adotam diferentes estratégias para dar uma
02	aula. Alguns apenas escrevem o assunto no quadro e não explicam, outros ligam
03	o Datashow e pedem pra gente copiar o que está projetado no quadro, outros
04	passam atividade com umas vinte perguntas valendo dois pontos, tem uns que
05	falam a aula inteira e não querem que a gente fale nada, tem outros que toda vez
06	pedem pra gente fazer uma redação, alguns são um pouco sem noção que
07	chegam na sala de aula só pra escrever um assunto pra logo passar atividade, e
08	tem uma professora que “Meu Deus”, é a professora que chega na sala de aula e
09	só sabe dizer “abram o livro na página tal”, mano, ela fala, fala desde o começo
10	do ano, só tenho 3 folhas dela e o assunto não muda! Cara! São as mesmas
11	coisas sempre, enfim, os professores ministram a aula de diferentes formas em
12	sala de aula. Um caso recente que vimos é de uma professora que mal dava
13	aula, chegava na sala e não dizia nada, nem um “bom dia”, entrava na sala,
14	escrevia uma atividade no quadro e nem explicava o assunto, sentava na cadeira

15	do professor, apoiava o celular na mesa e ficava rolando o dedo pra cima e pra
16	baixo na tela, parecia navegar na internet e como comprovamos, ficava no
17	whatsapp a aula toda e ainda negava nos ajudar se pedíssemos para explicar o
18	que era pra fazer. // Enquanto nós fazíamos o texto sobre essa professora,
19	achamos que alguém “bateu” pra ela essa informação, fofocaram e a história
20	chegou até ela, desde então ela tem melhorado algumas coisas como: quando ela
21	chega dá bom dia e explica o assunto escrito no quadro, porém ela ainda fica no
22	celular. Porém, isso dá pra mudar, basta o professor querer, pois nós sempre
23	estamos aqui de “olho”.

(Texto final para o jornal escolar - Alunos da equipe 11)

Mantendo o mesmo alinhamento com os outros dez recortes, o REC 11 inscreve o outro no discurso na forma de L2 “a professora” em “só sabe dizer ‘abram o livro na página tal’” e em “não dizia nada, nem um ‘bom dia’”. Em nossa análise linguística sobre o REQ 11 notamos que em “só sabe dizer ‘x’”, L1 se utiliza de uma forma de citar o discurso outro por meio de um discurso direto, não apenas para a reprodução das palavras do outro, nem para ser fiel ao discurso o que implicaria a superficilialidade da restituição do discurso da professora, mas para desqualificar o que é dito pela docente “abram o livro na página tal” e criar um efeito de desqualificação do que a professora vinha fazendo, levando o leitor a aderir ao que L1 defende. Em não dizia nada, nem um “bom dia” (linha 13), vemos repercutir uma das quatro formas de modalização do discurso outro, o modo de dizer. Na negociação do “um” com o “outro” temos uma opacificação na linha 19 em: “achamos que alguém ‘bateu’ pra ela essa informação, fofocaram” e com isso um bloqueio de sinonímia sobre a palavra “bateu” que foi reformulada para significar “fofoca”, dessa forma L1 mostra que “bateu” não pode ser entendido como sinônimo de “fofocaram” abrindo margem para a necessidade de indicar as duas palavras e de não usar apenas uma ou outra.

Em relação aos pontos de vista construídos notamos que a maneira com a qual L1 insere o trecho “só sabe dizer ‘abram o livro na página tal’” com a escolha da palavra “só” fez o leitor ficar sob o efeito de exclusão o que validou o título “professores que dão aula sem dar”. Dessa maneira, o leitor é levado a se questionar “*por que alguns professores agem de uma forma e não de outra*”. O texto surge como uma forma de constrangimento não apenas ao público professor, mas à escola que por assim dizer “*não presta atenção que existam casos como os mencionados*”. A força de interesse emanada pela descrição empreendida por L1 nas linhas 12 a 18 trouxe um reforço para as exposições apresentadas nos primeiros parágrafos e reforçou a coesão do elemento “Nós” nas linha 21 e 23, isto é, um grupo e coloca o locutor L1 (autor) assimilada a uma coletividade (os alunos) que assume um ponto de vista (E1) de que tem como objetivo obter aulas de melhor qualidade.

Na análise dos onze textos ficaram evidentes que o L1 se apresenta como denunciante de um problema e como membro de uma coletividade assimilada aos alunos ou a um grupo de alunos, mesmo nos casos em que aparece a primeira pessoa “meu amigo” ou um subgrupo de alunos como, por exemplo, os “alunos do cacau”. O entrevistado geralmente aparece como um aliado, assim o L2 representa-se predominantemente como um membro da mesma coletividade cuja fala é destacada para ilustrar a posição de L1 (E1). Ao mesmo tempo, E2, o ponto de vista com o qual se polemiza, é assimilado pela escola ou por um agente específico (professor, diretor, “eles” etc.). O leitor é constituído, em geral, como genérico, externo à polêmica, que eventualmente necessita de comentários explicativos (glosas metadiscursivas). Há um conjunto de procedimentos de “desidentificação” e, em alguns casos, modalizações, eufemismos etc., que indicam a possibilidade de a instância criticada vir a ler o texto.

No entrelaçamento das heterogeneidades mostrada e constitutiva, os alunos discursivizaram suas próprias experiências no ambiente escolar e encontraram nas falas dos entrevistados um suporte que validasse seus argumentos ou agravasse uma situação, descobrindo nas ironias, suavizações e generalizações um apagamento para possíveis repreensões. As reflexões feitas pelos alunos ultrapassaram o campo da construção linguística, isto é, de saber inserir um discurso indireto com o auxílio de um verbo *dicendi* ou aposição de aspas em um discurso direto, por exemplo. Ao trabalhar as ideias defendidas e o discurso alheio inserido sob uma perspectiva intencional (muitas vezes provocativa) ocuparam o terreno da reflexão, da participação política dentro da escola, isto é, se envolveram nas questões, denunciaram problemas, investigaram, propuseram soluções. E esse envolvimento só foi acessado depois de nossas discussões em sala durante a intervenção de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção que oportunizou a análise dos textos de um jornal escolar na presente pesquisa teve como objetivos específicos: a) “devolver a palavra” ao aluno de forma que o texto pudesse ser construído com base em uma escrita real em que o leitor do texto não fosse apenas o professor, b) discutir como os alunos construíam pontos de vista sobre as situações vividas no espaço escolar, c) ensinar estratégias de gerenciamento de vozes tendo como base a intenção a ser alcançada e d) analisar os mecanismos linguísticos utilizados para a introdução da palavra do outro e negociação de vozes surgidas a partir do ensino do gerenciamento das vozes presentes no texto

Com base nesses objetivos buscamos analisar de maneira mais detalhada os textos do jornal escolar e ao “devolver a palavra” ao aluno resgatamos a possibilidade de uso real da língua, procurando mostrar que, no texto, existem elementos que além de serem inseridos (discurso relatado), não podem ser tomados apenas como se tivessem sendo mencionados sem um objetivo a ser alcançado, uma intenção, porque esses atravessamentos de vozes representam uma tentativa de o aluno mostrar o que e como pensa. Esses aspectos intencionais do discurso relatado precisam ser ensinados pelo professor para que certos movimentos da ordem do dizer, como: “ele disse”, “a professora afirma que” não sejam lidos superficialmente ou como forma de uma obediência ao que o professor possa ter solicitado ao aluno como: “Insira no texto pelo menos um discurso indireto”, o que forçaria o aluno a executar uma atividade de “faz de conta”, proposta essa que se alinha ao ensino de um modelo de texto sobre o qual ao longo da pesquisa mostramos ser problemático.

É possível que um professor ao ler esta pesquisa argumente que o ensino de escrita para o jornal escolar tenha a ver com ensinar aos alunos que um jornal tenha uma primeira página, um título, a data, o local, uma imagem, letras destacadas, entre outros. No entanto, defendemos que centralizar o ensino nesse movimento de escrita torna por apresentar o ensino do texto do jornal como superficial. Em nossa proposta, ao contrário, evidenciamos por meio do ensino de construções intencionais da voz do outro no texto, uma disposição do aluno em repudiar, contestar ou se filiar a um determinado posicionamento. Nesse sentido, nossa pergunta de pesquisa foi respondida porque ao planejar e organizar as ideias, pesquisas e entrevistas, o aluno elaborou construções textuais como ironias e metáforas que incluíram a sua própria voz e a voz do outro de forma intencional cujos objetivo tinham a ver com o que iriam causar no leitor.

No texto “Que esperar como pesquisa no mestrado profissional na área de letras?” Geraldi (2018) nos fala, a partir das reflexões que faz nos estudos de Jorge Larrosa, sobre a experiência do vivido e do narrar, em que o sujeito pode ter experiência, mas reflete muito pouco sobre ela. De forma exemplificativa isto quer dizer que se espera que um pesquisador do PROFLETRAS narre os fatos, como fizemos, e possa constituir a pesquisa a partir uma situação vivencial, no que o autor chamou de narrativas de experiência educativa. Isso significa que nesse tipo de trabalho o pesquisador deva se concentrar no vivido e no narrado e retirar disso o que pode lhe valer como conhecimento. Nesse sentido, passemos, nesta parte final, a algumas impressões do vivido não narradas anteriormente, mas que nesta conclusão encontram lugar.

Mesmo diante dos aspectos positivos oportunizados por nossa intervenção em que vimos na ação de escrita dos textos os alunos ocuparam vários lugares sociais, como o de aprendizes, leitores, escritores e de agentes de mudança e iniciativa, a escola na figura de seus gestores, coordenadores pedagógicos e professores, em sua maioria, deixou de entender o papel social que deveriam ocupar eles e os alunos porque as escritas advindas do que foi dito no jornal Tipití culminaram para nós em retaliações como exclusão no ambiente escolar externada no silêncio de alguns colegas professores em relação a nós; silêncio esse somente quebrado por implicâncias exemplificadas em falas como “teus alunos queriam tanto merenda, mas nenhum quis merendar hoje”; alguns professores chegaram até a abordar os alunos depois de nossas aulas e questioná-los “ei, que tipo de coisa se aprende numa aula dessa aí?”; sem que soubéssemos reuniões foram marcadas com alunos e nelas, por meio de votação, decidiam se nos queriam ou não na escola, ao que os alunos votaram por nossa permanência, situação essa que descobríamos pelos próprios alunos ao entrar na sala para ministrar as aulas. Mencionamos esses detalhes para mostrar que um trabalho em que ensinamos não apenas a escrever, mas pensar sobre o porquê de dizer e como dizer ultrapassa os limites planejados e unilaterais de um livro didático, por exemplo, em que se reserva ao aluno fabricar as respostas de um exercício pronto e ao professor que determine uma pontuação.

O jornal Tipití foi publicado e pode ser acessado no endereço <https://gomessacha.wixsite.com/jornaltipiti> e foi feito para que melhorasse pelo menos alguma coisa na escola, o que pudemos ver refletindo por exemplo, na execução da merenda escolar que finalmente aconteceu, na atitude de alguns professores que passaram a tratar os alunos de maneira mais próxima deles.

As tentativas iniciais de escrita dos alunos propiciaram discussões que alcançaram dimensões bem mais amplas que o ambiente da sala de aula. A secretaria de educação do município, diretores de outras escolas, gestores da Unidade Regional de Educação (URE) quiseram procurar entender por qual motivo os alunos de uma escola estavam se movimentando para tomar providências e fazer denúncias e nas palavras de alguns deles “isso precisa parar.”. Mesmo com esses entraves, foi nesse espaço que trabalhamos a leitura e enfatizamos a escrita. A dinâmica da negociação de vozes se organizou à medida que os alunos presenciavam os eventos, as ações no espaço escolar se modificando e precisaram inserir as próprias vozes e a do outro de acordo com essas mudanças. É claro que nem tudo o que levantaram nos depoimentos com os entrevistados e ouviram nos corredores entrou para o texto, pois os alunos aprenderam com a experiência que nem tudo o que se dizia poderia ser escrito, mas pela força com a qual escreviam suas denúncias explicitadas em construções como “isso precisa mudar” ou “estamos de olho”, pudemos perceber a influencia dos eventos, como as discussões, divergências de opiniões constituírem o dizer dos alunos e surgirem nas escritas. Esperamos que este trabalho possa de alguma forma contribuir para pesquisas posteriores e auxiliar alunos e professores interessados no ensino de escrita na escola a perceber que os alunos podem falar o que pensam, pois, conforme vimos, têm o poder de escolher em quem acreditar e o que defender.

REFERÊNCIAS

ANTONIASSI, Paula Isaias Campos. O jornal escolar e a formação de alunos produtores de textos: análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis – SC. Florianópolis, 2014. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina – Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128853>> acesso em 20 de abril de 2017.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

AUGÉ, Marilda Edina Vellar. **O jornal escolar: escrita e pensamento.** Pelotas, 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas - Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp058921.pdf>> acesso em 20 de maio de 2017.

AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014/2020.

BRITTO, L.P.L. **Implicações estéticas e políticas no ensino e na promoção da leitura.** In: **Contra o consenso.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 115-141.

CAPES. **Plataforma Sucupira.** Capes Ministério da Educação Governo Federal <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

CARVALHO, Reginaldo Amorim de. **O Jornal escolar como estratégia para produção e publicação de diferentes gêneros textuais em sala de aula: um estudo de Caso do Jornal ‘Galera Roldão.** Florianópolis, 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina – Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95822>> acesso em 28 de abril de 2017.

COELHO, Angélica Maciel. **Portal Jornal Escolar: Análise crítica de uma proposta de ensino do ‘gênero artigo de opinião’ para o ensino fundamental.** Belo Horizonte, 2016. 237f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais – Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/LETR-AJCNVB>> acesso em 20 de abril de 2017.

DUCROT. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987

ELEUTÉRIO, Dyene Mércia Lima. **Jornal: Da leitura para a escrita de um gênero**. Montes Claros, 2015. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras) – Universidade Estadual de Montes Claros – Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br>> acesso em 20 de abril de 2017.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos. Coordenação: Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. J. W. Leitura e mediação. In: B; BARBOSA, M. V. (Orgs.) **leitura e mediação**. Reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 25-48.

_____. J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. J. W. **Tranças e danças**. Linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João editores, 2018, p. 219-229.

LIMA, Vanessa Wendhausen. **A prática social no gênero Jornal escolar: Estudo do ponto de vista da análise do gênero**. Tubarão, 2014. 149f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina – Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1604162> acesso em 20 de abril de 2017.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MORAES, Maria Cecília de Lima Sousa. **A formação do leitor crítico na EJA: O gênero notícia de jornal como instrumento de letramento**. Rio de Janeiro, 2015. 294f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II – Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3151240 > acesso em 20 de abril de 2017.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX , Michel . Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, Françoise (Orgs). **Por uma análise automática do discurso:** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, 2014.p.07-82

RAMA, Ángel. **A cidade das letras.** Boitempo editorial: São Paulo, 2015

SILVA, Ana Maria da. **O gênero notícia no ensino médio do modelo autônomo ao modelo ideológico de letramento.** Maringá, 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá – Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/amsilva.pdf>> acesso em 20 de abril de 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola:** Uma perspectiva social. São Paulo: Editora Contexto, 2017

ANEXO A

Quadro 6 - Pesquisas mais recentes sobre jornal escolar

	Autor(a)	Título	Palavras chave	Tipo	Local/ ano
1	SALUSTIANO, Dorivaldo Alves.	Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna	Jornal escolar, ensino de produção textual, mediação pedagógica, pesquisa-intervenção, teoria da atividade.	TESE	Fortaleza/2006
2	AUGÉ, Marilda Edina Vellar	O jornal escolar: Escrita e Pensamento	Jornal escolar, Linguagem, escrita, leitura, pensamento.	Dissertação	Pelotas/2008
3	CARVALHO, Reginaldo Amorim	O Jornal escolar como estratégia para produção e publicação de diferentes gêneros textuais em sala de aula: um estudo de Caso do Jornal “Galera Roldão”	Jornal escolar; gêneros textuais; produção de textos; ensino e aprendizagem da língua materna.	Dissertação	Florianópolis/2011
4	SILVA, Ana Maria	O gênero notícia no ensino médio do modelo autônomo ao modelo ideológico de letramento	Interacionismo sócio discursivo, letramento, ensino de gênero.	Dissertação	Maringá/2012
5	CIPRIANO, Jucelma Cardoso	Livros didáticos de Língua Portuguesa: O gênero reportagem em foco	Ensino de língua portuguesa. livros didáticos. gênero reportagem. Letramento.	Dissertação	Criciúma/2013
6	COSTA, Liene	Leitura e análise do gênero reportagem para as aulas de leitura no ensino médio	Jornal impresso; didatização do gênero reportagem; compreensão leitora.	Dissertação	Taubaté/2013
7	MACENA, Thiago Vaz.	A redação de notícias em um jornal escolar na tela: de Trairi para o mundo	Jornal escolar virtual, escrita na tela, redação no gênero notícia, letramentos digitais, letramento crítico	Dissertação	Fortaleza/2013
8	ANTONIASSI, Paulo Isaias Campos	O jornal escolar e a formação de alunos produtores de textos: Análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis-SC	Jornal escolar. Produção textual. Gênero e prática social. Letramento midiático.	Dissertação	Florianópolis/2014
9	LIMA, Vanessa Wendhausen	A prática social no gênero Jornal escolar: Estudo do ponto de vista da análise do gênero	Jornal Escolar. Gênero. Análise crítica do gênero	Tese	Tubarão/2014
10	CAETANO, Cintia Lúcia Ferreira.	O Gênero notícia: Contribuições para o ensino da leitura e da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa	Gênero notícia. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura. Escrita.	Dissertação	Mossoró/2015
11	ELEUTÉRIO, Dyene Mércia Lima	Jornal: Da leitura para a escrita de um gênero	Intervenção, leitura literária, resenha, jornal escolar	Dissertação	Montes Claros/2015
12	MORAES, Maria Cecília de Lima Sousa	A formação do leitor crítico na EJA: O gênero notícia de jornal como instrumento de letramento	EJA, letramento, jornal	Dissertação	Rio de Janeiro/2015
13	TIMO, Tércia Rodrigues.	O projeto jornal da escola	Interacionismo. Sociodiscursivo. Gêneros. Jornal da Escola	Dissertação	Belo Horizonte/2015
14	COELHO, Angélica Maciel.	Portal Jornal Escolar: análise crítica de uma proposta de ensino do gênero artigo de opinião para o ensino fundamental	Sequência didática, artigo de opinião, portal jornal escolar, produção escrita e letramentos.	Dissertação	Belo Horizonte/2016
15	QUEIROZ, Márcia Andrea Menezes	O gênero notícia como ferramenta para desenvolver a leitura e a escrita	Gêneros discursivos. práticas de leitura. Produção textual. Reescrita. Notícia.	Dissertação	Mossoró/2016

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

