

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

“Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela” – autoria e produção de sentidos de alunos em uma escola periférica

Filipo da Silva Tardim

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)**

**“NUNCA VI CARTÃO POSTAL QUE SE DESTAQUE UMA
FAVELA” – AUTORIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE ALUNOS
EM UMA ESCOLA PERIFÉRICA**

FILIPO DA SILVA TARDIM

Sob a orientação da Professora Doutora
Rívia Silveira Fonseca

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em LETRAS (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T181? Tardim, Filipo da Silva, 1981-
"Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela" -
autoria e produção de sentidos de alunos em uma escola
periférica / Filipo da Silva Tardim. - Duque de
Caxias, 2021.
145 f.: il.

Orientadora: Rívia Silveira Fonseca.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de pós graduação em Letras
mestrado profissional (PROFLETRAS), 2021.

1. Produção de sentidos. 2. Análise do Discurso. 3.
Lêitura. 4. Autoria. 5. Gênero propaganda. I.
Fonseca, Rívia Silveira, 1975-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de pós graduação em Letras mestrado
profissional (PROFLETRAS) III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

FILIPO DA SILVA TARDIM

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/12/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Rivia Silveira Fonseca (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Andréa Rodrigues (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2022

TERMO Nº 20/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 12/01/2022 19:55)

RÍVIA SILVEIRA FONSECA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)
Matricula: 1309144

(Assinado digitalmente em 10/01/2022 11:01)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)
Matricula: 1456413

(Assinado digitalmente em 18/02/2022 12:14)

ANDRÉA RODRIGUES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 814.007.727-53

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrr.br/documentos/> informando seu número:
20, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/01/2022** e o código de verificação: **8bad3b8660**

AGRADECIMENTOS

A Deus, em sua santíssima trindade, e a Nossa Senhora, aos quais eu sempre atribuo e agradeço as minhas conquistas. A vontade é d'Ele, a intercessão é dela!

A meus pais, Zelson e Vera Lucia, que permitiram que eu estudasse e nunca deixaram faltar nada para mim e minhas irmãs, mesmo nas maiores dificuldades;

À minha filha Esther, meu maior tesouro, que está sempre comigo e me ajudou no abstract;

À Fabiana Herculano, que me incentivou a fazer a prova de seleção do PROFLETRAS, que acreditou que eu era capaz e me acompanhou na ocasião da matrícula;

À amiga Michele Almeida, pelas experiências vividas em momentos difíceis da minha vida, mas principalmente pelas vividas nos momentos bons;

À amiga Joyce Vieira, pelo incentivo ao estudo e por ter me emprestado alguns livros que usei neste trabalho;

À Charlene, pela revisão do texto e por todo apoio, companheirismo e paciência nos momentos finais da escrita;

À amiga Patrícia Figueiredo, companheira desde a graduação em Grego, que quis o destino nos reencontrar agora no mestrado. Parceira semanal de “viagem” para Seropédica e de tantos trabalhos e anseios;

À amiga Jacqueline, que no primeiro seminário cedeu sua casa para estudarmos e ensaiarmos. Sempre solícita e comprometida;

Às amigas Jéssica, Ângela e Simone, companheiras nas aulas e seminários. Quantas tensões e alegrias compartilhadas nas aulas e nos almoços;

Aos meus demais amigos da turma VI do PROFLETRAS, por fazerem das nossas sextas-feiras dias enriquecedores, não somente por conta dos estudos e trabalhos, mas sobretudo pelos momentos de descontração, com muitas risadas e café da manhã farto. Melhor turma!

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rívia Fonseca, por ter me apresentado à Análise do Discurso, pelas ótimas aulas e por ter me conduzido ao longo do desenvolvimento deste trabalho;

Aos educadores Prof. Dr. Wagner Costa e Prof.^a Dr.^a Andréa Rodrigues por aceitarem participar da minha Banca, bem como pelas importantes considerações que fizeram na qualificação, as quais contribuíram para a realização deste trabalho. No caso do Prof. Wagner, também pelos apontamentos dados nas aulas durante o segundo semestre do curso;

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado Profissional (PROFLETRAS), principalmente aos que deram aula para a turma VI: Marli, Gerson, Mário e Ângela. Há um pouquinho das aulas de cada um deles no corpo dessa dissertação;

Ao CRPH, pelo curso de História da Baixada e GE com professores, e ao CEPEMHed, pelo curso “Escola. Lugar de Memória, Pesquisa e Experiências em Educação Patrimonial”, os embriões deste projeto. Um agradecimento especial à Prof. MarluCIA Santos de Souza, minha diretora e amiga;

Aos companheiros do Ciep 407, escola onde aprendi a ser professor da EJA ensinando;

Aos alunos da EJA: sem eles nada seria possível. Todo sentido do meu trabalho se deve aos alunos e para os alunos;

Enfim...

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho e para que eu chegasse até aqui. Muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Peço desculpa aos professores que, em contradições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis.”

Althusser

RESUMO

TARDIM, Filipo da Silva. **“Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela” – autoria e produção de sentidos de alunos em uma escola periférica**. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

O presente trabalho se baseia nos estudos de análise do discurso a partir da perspectiva discursiva pecheutiana, tendo como objeto de estudo a produção dos alunos das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos do Ciep Brizolão Municipalizado 407 Neusa Goulart Brizola, localizado em Parada Angélica, terceiro distrito de Duque de Caxias/RJ. O entorno do Ciep 407 é marcado pela violência local, realidade potencializada pela mídia quando noticia operações policiais. Para os alunos, então, o bairro se resume a essa realidade, de modo que, diante de uma atividade proposta no livro didático que enfatizava as belezas das praias cearenses, foi pedido a eles que produzissem um texto nos mesmos moldes, com foco em seu próprio bairro, o que se demonstrou um desafio. Para vencer, então, essa barreira do território estigmatizado e fazer com que os alunos “transformem” seu bairro em um lugar turístico e atrativo, o professor pretende fazer uso da interdisciplinaridade, resgatando a história da ocupação do entorno, propondo uma sequência de atividades que leve os alunos a refletirem por que alguns lugares ou certas paisagem são retratados e elogiados, e seu bairro e seu entorno, não, exercendo assim a função de sujeito-autor ao elaborarem suas propagandas e aprimorando sua capacidade argumentativa. Para tanto, o trabalho se baseia no suporte teórico da Análise do Discurso com as contribuições de Pêcheux (2006), Orlandi (2009) e Lagazzi-Rodrigues (2006), e na perspectiva sociológica de Althusser (1980), considerando também o conceito de gêneros discursivos, proposto por Bakhtin, a partir das reflexões de Rojo (2005) e Brandão (2002), e da contribuição de Baracuhy (2016) a respeito do gênero propaganda turística. E ainda, baseia-se numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), com as contribuições de Freire (1996). O trabalho, desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS, resultou numa proposta de intervenção pedagógica, onde o gênero propaganda turística dialoga com outros gêneros do discurso, com o objetivo de refletir acerca do discurso materializado nesses diversos gêneros, a fim de proporcionar práticas de leitura e escrita que contribuam para a formação de sujeitos críticos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Leitura. Autoria. Produção de sentidos. Propaganda.

ABSTRACT

TARDIM, Filipo da Silva. **“I’ve never seen a postcard that highlight a favela” - authorship and production of meanings by students in a peripheral school**. 2021. 145 f. Dissertation (Professional Master’s in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This work is based on discourse analysis studies from the Pêcheux’s discursive perspective, with the object of study being the production of students from the initial series of Youth and Adult Education at Ciep Brizolão Municipalizado 407 Neusa Goulart Brizola, located in Parada Angélica, third district of Duque de Caxias / RJ. The surroundings of Ciep 407 are marked by local violence, a reality enhanced by the media when reporting police operations. For the students, then, the neighborhood comes down to this reality, so that, faced with an activity proposed in the textbook that emphasized the beauties of Ceará beaches, they were asked to produce a text along the same lines, focusing on their neighborhood, which proved to be a challenge. To overcome, then, this barrier of the stigmatized territory and make the students “transform” their neighborhood into a tourist and attractive place, the teacher intends to make use of interdisciplinarity, rescuing the history of the occupation of the surroundings, proposing a sequence of activities that lead students to reflect on why some places or certain landscapes are portrayed and praised, and their neighborhood and surroundings are not, thus exercising the function of subject-author when elaborating their advertisements and improving their argumentative capacity. Therefore, the work is based on the theoretical support of Discourse Analysis with contributions from Pêcheux (2006), Orlandi (2009) and Lagazzi-Rodrigues (2006), and on the sociological perspective of Althusser (1980), also considering the concept of discursive genres, proposed by Bakhtin, based on the reflections of Rojo (2005) and Brandão (2002), and the contribution of Baracuhy (2016) regarding the tourist advertising genre. Furthermore, it is based on a perspective of Saviani’s (2008) historical-critical pedagogy, with contributions from Freire (1996). The work, developed under PROFLETRAS, resulted in a proposal for a pedagogical intervention, where the tourist advertising genre dialogues with other discourse genres, in order to reflect on the discourse materialized in these different genres, in order to provide reading and writing practices that contribute to the formation of critical subjects.

Keywords: Discourse Analysis. Reading. Authorship. Production of meanings. Advertising.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CEPEMHEd – Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CEPEMHEd – Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da cidade de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense

CRPH – Centro de Referência Patrimonial e Histórico do município de Duque de Caxias e Baixada Fluminense

FD – Formação Discursiva

GEs – Grupos de Estudos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Plano Político Pedagógico

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1. A ANÁLISE DO DISCURSO..... | 17 |
| 1.1. O que é AD?..... | 17 |
| 1.2. Ideologia..... | 18 |
| 1.3. O Discurso na perspectiva da AD..... | 22 |
| 1.3.1. Interdiscurso..... | 23 |
| 1.3.2. Formação Discursiva..... | 24 |
| 1.4. Interpretação / sentido: uma abordagem discursiva..... | 25 |
| 1.5. O texto: definições e concepções..... | 27 |
| 1.6. A leitura enquanto prática social..... | 28 |
| 1.7. A autoria segundo a análise do discurso..... | 30 |
| 1.8. A “posição” Sujeito..... | 32 |
| 2. O GÊNERO PROPAGANDA..... | 34 |
| 2.1. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais..... | 34 |
| 2.2. Tipos de Composição..... | 37 |
| 2.3. A argumentação em textos publicitários e na propaganda: uma breve contextualização histórica..... | 39 |
| 2.4. A argumentação numa perspectiva discursiva..... | 41 |
| 2.5. A propaganda turística é um gênero do discurso?..... | 44 |
| 3. A PESQUISA: METODOLOGIA E CONTEXTO..... | 49 |
| 3.1. Caracterização do tipo de pesquisa..... | 49 |
| 3.2. Contexto da pesquisa: o local..... | 51 |
| 3.3. Organização da EJA em Duque de Caxias..... | 53 |
| 3.4. Alunos e professores: os sujeitos da EJA..... | 55 |
| 3.5. As questões da pesquisa..... | 57 |
| 3.6. Atividade diagnóstica..... | 57 |
| 3.7. Análise do <i>corpus</i> | 66 |
| 3.7.1. Recorte 1 – manutenção dos sentidos..... | 67 |
| 3.7.2. Recorte 2 – deslocamento de sentidos..... | 68 |
| 3.8. Reflexões a partir dos resultados obtidos..... | 69 |
| 4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... | 73 |
| 4.1. Objetivos gerais..... | 74 |
| 4.2. Objetivos específicos..... | 75 |
| 4.3. Atividades comentadas (“caderno do professor”)..... | 75 |
| Atividade 1 – Um ponto turístico bem conhecido..... | 76 |

| | |
|---|------------|
| Atividade 2 – Viajando no texto: a propaganda turística..... | 81 |
| Atividade 3 – O cartão-postal..... | 84 |
| Atividade 4 – “Andar tranquilamente na favela onde eu nasci”: entre o rap e o meme. . | 87 |
| Atividade 5 – O meu lugar é... / o meu lugar tem..... | 92 |
| Avaliação..... | 96 |
| 4.4. Para além do caderno: um arquivo pedagógico..... | 97 |
| 4.4.1. Folder turístico do município..... | 99 |
| 4.4.2. Revista estadual Baixada Verde..... | 100 |
| 4.4.3. Notícia sobre o bairro Santa Lúcia..... | 102 |
| 4.4.4. Memes sobre Duque de Caxias..... | 103 |
| 4.4.5. Memes sobre Belford Roxo..... | 104 |
| 4.4.6. Cartão-postal do Ciep 407 e produções dos alunos..... | 105 |
| PARA UM EFEITO DE DESFECHO: AS CONSIDERAÇÕES “FINAIS”..... | 108 |
| REFERÊNCIAS..... | 110 |
| ANEXOS..... | 114 |
| A – Imagens antigas de Parada Angélica..... | 114 |
| B – Atividade diagnóstica..... | 116 |
| C – Resolução N° 003/2020, de 02 de junho de 2020..... | 118 |
| D – Música: Rap da Felicidade..... | 120 |
| E – Música: Meu Lugar..... | 122 |
| F – Caderno de Atividades..... | 124 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se baseia nos estudos de análise do discurso a partir da perspectiva discursiva pecheutiana, tendo como objeto de estudo a produção dos alunos das séries iniciais da EJA do Ciep Brizolão Municipalizado 407 Neusa Goulart Brizola.

O Ciep 407 está situado numa comunidade chamada Vila Esperança, em Parada Angélica, Duque de Caxias. A escola e um posto de saúde são os únicos lugares onde o poder público se faz presente na comunidade, comandada pelo tráfico, com operações policiais frequentes que trazem a suspensão das aulas muitas vezes. Entender o processo histórico faz com que os alunos compreendam e questionem sua realidade, de modo a transformá-la. Pois, segundo o pedagogo Dermeval Saviani (2008), “o homem é um ser histórico por excelência: a historicidade define sua essência e a história é sua morada” (p. 162). E ainda: “considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos” (idem, p. 151).

A partir do trabalho desenvolvido pelo Centro de Referência Patrimonial e Histórico de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CRPH)¹, as aulas foram planejadas de modo a valorizar a identidade e a memória local. O CRPH trabalha com educação patrimonial e realiza grupos de estudo (GEs) nas escolas que o convida. Em 2011 um GE foi realizado com os professores da EJA, onde foi contada a história do bairro e seu entorno, uma história rica, ligada ao passado colonial, onde o território era um importante local de passagem do ouro extraído de Minas Gerais. Isso foi algo revelador, visto que todo o coletivo docente desconhecia e não enxergava outra realidade a não ser a atual, marcada pela ausência do poder público e pela pobreza e violência. A partir dessa experiência, foram desenvolvidos projetos com o objetivo de conhecer e valorizar a história e identidade local, aumentando assim a autoestima dos alunos e o conhecimento dos professores referente ao seu local de trabalho.

Dentro de sala de aula a situação dos alunos era similar à dos professores: se mostravam bastante críticos com a realidade que se apresentava, mas tinham dificuldades em enumerar algo no bairro que considerassem relevante. Isso foi constatado a partir de uma atividade realizada na turma da Etapa III da EJA, no ano de 2019, que se tornou um desafio:

1 O CRPH, juntamente com o CEPEMHed, foram criados conjuntamente em 2005, através de Decreto que virou Lei em 2008. O primeiro, para trabalhar a história local, atendendo a legislação municipal; o segundo, para pesquisar a história da educação no território. Os dois centros administram o Museu Vivo do São Bento, primeiro Museu de percurso da Baixada Fluminense, onde o professor-pesquisador também atua.

produzir um folheto informativo, enfatizando as “belezas” de Parada Angélica, como se fosse uma propaganda de agência de viagens. Essa atividade foi proposta a partir do desdobramento de uma atividade presente no livro didático, que apresentava uma propaganda sobre as praias do Ceará com o objetivo de destacar os adjetivos e locuções adjetivas no texto (gramática), a fim de discutir sobre o objetivo da propaganda turística em enfatizar as qualidades do lugar, questionando o uso dessa classe gramatical. Após a atividade didática proposta pelo livro, houve um debate e reflexão a respeito da possibilidade do bairro Parada Angélica tornar-se ou não um local propício ao turismo, comparando com as características levantadas no 1º momento. Percebeu-se que os alunos eram muito críticos com relação à sua realidade e, principalmente, com o abandono do poder público, contudo mostraram uma grande dificuldade em enumerar aspectos interessantes do bairro, que mereciam ser lembrados e destacados. Foi então mostrado em forma de slide fotos antigas do bairro, como forma de resgatar a relevância que o local teve no passado, e assim os alunos foram motivados a realizar a atividade, que consistia em fazer um desenho daquilo que gostariam de destacar, e uma produção de texto, nos moldes da propaganda apresentada. Anterior a atividade houve também uma caminhada pelo bairro, em parceria com a Sala de Informática e a equipe de orientação pedagógica, onde os alunos se sentiram bastante entusiasmados por serem os guias locais, mostrando os “pontos turísticos” do bairro, como a rua onde acontece o baile da comunidade. Mostravam com alegria o lugar onde moravam, onde alguns trabalhavam (de forma informal), dentre outras coisas do universo deles. Essa atividade contribuiu para a posterior produção dos alunos, pois propiciou a eles uma “leitura do mundo”, que precede a leitura da palavra, como disse Paulo Freire (1996, p.49): “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo”.

A sequência de atividades, portanto, levou os alunos a refletirem por que alguns lugares ou certas paisagens são retratados e elogiados em propagandas, e seu bairro e seu entorno, não, desenvolvendo assim seu pensamento crítico acerca da ideologia presente nesse tipo de material, produzindo sentidos, e exercendo a função de sujeito-autor ao elaborarem suas propagandas, aprimorando sua capacidade argumentativa, o que está de acordo com algumas das competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos, na BNCC.

Considerando-se então a relevância da experiência na formação de cidadãos críticos, reconhecendo também que a questão da autoestima dos alunos sempre se faz presente na EJA, o presente trabalho propõe, através de um projeto de intervenção, um caderno de atividades

com o objetivo de refletir acerca do discurso materializado em diversos gêneros, com foco na propaganda turística, a fim de proporcionar práticas de leitura e escrita que contribuam para a formação de sujeitos críticos, observando as diversas possibilidades de produção de sentidos.

Sobre autoestima:

O objetivo da EJA é a valorização do aluno como ser humano, que busca o resgate da autoestima e a inserção social. E esse resgate somente a escola pode oferecer e oportunizar. É por meio dela que se vislumbram os desenvolvimentos sociais, político, cultural e econômico, mas, acima de tudo, a construção da cidadania.

Diante disso, percebem que se faz necessário os conhecimentos trazidos pelos alunos da EJA, pois esses conhecimentos já adquiridos no decorrer da vida são de grande valia para seu desenvolvimento pedagógico. A autoestima deve ser trabalhada diariamente em sala, é de fundamental importância para a permanência destes alunos que, timidamente, retornam aos bancos escolares, com a garra e a vontade de se formarem para “ser alguém na vida”. Pois o fracasso escolar está intimamente ligado à desmotivação, por parte dos alunos, no que se refere à continuidade dos estudos. (ALVES, 2014).

Assim, a Análise do Discurso (AD) foi escolhida como suporte teórico norteador deste trabalho, uma vez que a abordagem procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem da sua história” (Orlandi, 2009, p. 15), bem como busca refletir “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (idem, p. 16).

Dessa maneira, o presente trabalho, além desta introdução e das considerações finais, foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica, com as contribuições de Pêcheux (2006), Orlandi (2009) e Lagazzi-Rodrigues (2006). Nesse mesmo capítulo, apresenta-se também as definições de Aparelhos de Estado apresentados pelo filósofo francês Louis Althusser (1980), a fim de endossar as discussões a respeito da ideologia, bem como as contribuições do educador Paulo Freire (1996) acerca das concepções de leitura, em diálogo com os conceitos presentes na AD a partir dos autores supracitados.

No segundo capítulo é apresentado o conceito de gêneros discursivos, proposto por Bakhtin, a partir das reflexões de Rojo (2005) e Brandão (2002), e da contribuição de Baracuhy (2016) a respeito da propaganda turística ser considerada um gênero do discurso. Também é apresentada uma breve contextualização histórica sobre a presença da argumentação em textos publicitários e de propaganda, e consecutivamente como a argumentação é entendida numa perspectiva discursiva, através das reflexões de Piris (2016) e Orlandi (1998).

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia da pesquisa, começando pela apresentação de sua natureza e, em seguida, abordando o contexto local e pedagógico dos

sujeitos envolvidos. As questões que motivaram a pesquisa são levantadas e posteriormente é feito um relato da atividade de diagnose, culminando na análise do *corpus*.

Por ser este um trabalho de caráter propositivo (Resolução nº 003/2020), o quarto capítulo traz a proposta de intervenção pedagógica, onde são apresentadas as questões que compõem o caderno de atividades, elaborado a partir dos fundamentos teóricos da AD que nortearam o trabalho.

Por fim, o trabalho conclui-se com as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e anexos. Os anexos trazem fotos que ilustram o conteúdo do capítulo 3, incluindo a atividade diagnóstica, o caderno de atividades e demais documentos pertinentes na elaboração deste trabalho.

1. A ANÁLISE DO DISCURSO

O presente trabalho terá como fundamentos teóricos norteadores a Análise do Discurso (AD) na perspectiva discursiva de Michel Pêcheux, conhecida também como AD francesa ou AD materialista.

A fim de familiarizar o leitor com os conceitos acerca da AD que nortearão o presente trabalho, considera-se necessário inicialmente trazer as definições dos termos que se apresentam a partir dessa abordagem.

1.1. O que é AD?

No Brasil, uma das autoras que mais contribuíram para a AD foi a Prof^a. Eni Orlandi, pioneira nos estudos sobre Análise do Discurso. Em seu livro *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*, a autora sintetiza o conceito da disciplina. Segundo Orlandi (2009):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso.

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem da sua história.

(...) a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

(...) a Análise de Discurso critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. (p. 15-16)

O foco da AD, portanto, é a produção de sentidos no discurso, sendo este proferido por sujeitos históricos constituídos pela ideologia, como resume a própria autora: “O sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia.” (p. 96). Percebe-se então que a AD dialoga com as Ciências Sociais (História, Sociologia, etc.), levando em consideração a influência dessas áreas do conhecimento na língua.

Por sua vez, tomando como foco a produção de sentidos, diz Pêcheux (2006):

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. E nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (p. 53)

Tomando como base esse fragmento de Pêcheux, a princípio parece a AD ser um segmento da linguística que vai tratar da interpretação. Mas não. A análise de discurso e a análise linguística possuem distinções teóricas e metodológicas. Orlandi (2009) distingue:

Diferencia-se da Linguística, porque não trabalha com as marcas (formais) mas com propriedades discursivas (materiais) que se referem a língua à história para significar (relação língua-exterioridade). Em uma palavra, a análise de discurso trabalha com as formas materiais que reúnem forma-e-conteúdo. As marcas formais, em sim, não interessam diretamente ao analista. O que lhe interessa é o modo como elas estão no texto, como elas se “encarnam” no discurso. (p. 90)

Esta é uma concepção básica inicial para determinar o objeto de estudo do presente trabalho. Como disse a autora em questão, embora a gramática (marcas formais) interesse à AD, é a materialidade do discurso que será levado em conta, ou seja, em como a ideologia se manifesta na produção dos alunos, produzindo sentido.

E sendo o discurso a materialidade da ideologia, ao citar Pêcheux, Orlandi (2009) complementa:

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (p. 17)

Uma vez, então, que a ideologia é uma questão fundamental na Análise do Discurso, seria relevante, ao início deste trabalho, apresentar algumas reflexões sobre esse conceito.

1.2. Ideologia

O termo “ideologia” (do francês: *idéologie*²) foi criado pelo filósofo francês Destutt de Tracy no final do Século XVIII, a partir das palavras oriundas do grego *ιδέα* (aparência/ideia) + *λόγος* (estudo), portanto, ciência das ideias. No marxismo, ideologia é uma crença falsa ou falsa consciência das relações de domínio entre as classes resultante da distorção ou inversão proposital da realidade feita pela classe dominante, de modo a estabelecer e sustentar relações da manutenção de sua dominação.

Para entender como a ideologia se manifesta na língua, é preciso primeiro compreender como ela se apresenta na sociedade, e para isso recorre-se às definições de Aparelhos de Estado apresentados pelo filósofo francês Louis Althusser (1980):

2 Fonte: <https://pt.wiktionary.org/wiki/ideologia>. Acesso em 06-10-2020.

Na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas: O AIE religioso, o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (partidos), o AIE sindical, o AIE da informação, o AIE cultural. (p. 43-44)

Para o filósofo existem dois tipos de Aparelhos de Estado: o aparelho (repressivo) de Estado, representado pelo poder público, e os Aparelhos Ideológicos de Estado, na sua maioria entes privados, sendo que a diferença fundamental entre os dois é: “o Aparelho repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia” (1980, p. 46).

A escola é um dos aparelhos ideológicos do estado, a qual historicamente substituiu o papel outrora exercido pela Igreja no que consiste a reprodução das relações de produção, isto é, as relações de exploração capitalistas, que junto com a família formam, segundo o autor, o “aparelho ideológico dominante”. Althusser (1980) descreve:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (...) ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (...). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue acender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (...). Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (...); papel de agente da exploração (...), de agentes da repressão (...), ou profissionais da ideologia. (p. 64-66)

No Brasil, por exemplo, a educação é obrigatória em toda a educação básica³, a partir dos 4 anos de idade, no pré-escolar (educação infantil), até os 17 anos, ao final do Ensino Médio. Dois anos de Educação Infantil⁴, nove anos de Ensino Fundamental e mais três de Ensino Médio somam no total 14 anos de escolaridade. Dada a desigualdade ainda presente na sociedade brasileira, há um afunilamento ao longo desses anos que impede muitos indivíduos

3 Lei nº 12.796, de 2013, que alterou o inciso I do Art. 4º da Lei nº 9.394 (LDB).

4 Que pode começar nos zero anos, mas a obrigatoriedade do estado é a partir dos 4 anos.

de concluírem toda a educação básica. Por isso o estado oferta a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no período noturno para atender trabalhadores, àqueles que por algum motivo não puderam estudar na chamada idade certa e desejam concluir o Ensino Fundamental ou Médio. Ou seja, para aqueles que já se encontram “na produção”, no mercado de trabalho ou na busca de um para a sua subsistência, visto que um dos motivos da evasão na EJA é justamente quando um aluno ou uma aluna consegue um emprego que conflita com seu horário de estudo. A estes que ficam pelo caminho, segundo Althusser lhes cabe o papel de explorado.

Dos que conseguem concluir o Ensino Médio, alguns já o fazem de maneira profissionalizante e outros ingressam em algum curso pós-médio para adquirir uma profissão, visto que em sua maioria o ensino médio público e gratuito é o curso de Formação Geral, não profissionalizante. Esses são os “pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie”. Muitos acreditam que é difícil se manter num curso universitário e se sentem satisfeitos ao atingir esse nível de escolaridade. E de fato, mesmo com a padronização dos vestibulares através do Enem, o ingresso na universidade pública continua concorrido e as faculdades particulares, por sua vez, ostentam mensalidades que estão além da realidade econômica da maioria dos brasileiros.

Contudo, houve uma ampliação da oferta da Educação Superior nas últimas décadas, com a reforma e ampliação de prédios universitários, criação de cursos através da Educação à Distância (EaD), e programas federais de bolsas de estudo (Prouni) e financiamento com juros baixos (Fies) em cursos de ensino superior privados para aqueles que não conseguiram uma vaga na universidade pública, além das cotas que facilitaram o acesso das camadas mais pobres da sociedade às faculdades públicas. A partir disso, o número de brasileiros com diploma universitário aumentou, e durante um período a desigualdade no país diminuiu, assim como o desemprego. Mas, sobretudo, a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016, o desemprego voltou a aumentar, agravado ainda mais com a pandemia de covid-19 em 2020 que impôs uma quarentena e o fechamento das instituições e do comércio. Milhares foram empurrados ao emprego informal, ou semi-desemprego intelectual segundo as palavras do filósofo, que inclui também os estágios remunerados, os quais não chegam a ser um emprego efetivo.

Mas houve também setores que foram pouco afetados pela pandemia, como o dos agentes da repressão (militares, polícias, políticos) e o dos agentes da exploração (donos de

multinacionais, banqueiros, etc, representantes do capital). Já outros tiveram que se adaptar ou se “reinventar” (frase bastante usada no período da pandemia), como foi o caso dos professores, que pertencem aos “profissionais da ideologia”, uma vez que a escola é um Aparelho Ideológico de Estado. Com as escolas fechadas por conta da pandemia, o ensino teve de ser feito majoritariamente de forma remota através da internet, o que aumentou ainda mais a desigualdade, visto que os alunos da rede pública encontram muito mais dificuldades de acesso às tecnologias que os da rede privada, sendo esse acesso por muitas vezes negado, dada a realidade social. Enquanto os alunos da rede privada se adaptavam ao ensino remoto, a preocupação das famílias da rede pública, além de sobreviver ao corona vírus, era com a alimentação, já que muitos alunos tinham na escola sua principal fonte de alimentação diária. A escola foi o último setor da sociedade a reabrir, e de forma paulatina e gradual. Ou seja, a pandemia agravou as desigualdades presentes na sociedade, colaborando ainda mais para a manutenção destas nas classes sociais. Segundo Althusser (1980):

A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante. Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam saberes práticos mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta. (p. 21-22)

A ideologia, portanto, trabalha na manutenção desse modelo de sociedade capitalista, reproduzindo as relações de produção entre explorados, em situação de submissão, e agentes da exploração, a classe dominante, sendo a escola um dos aparelhos ideológicos do estado com a função de instruir as respectivas classes. E isso irá se refletir na linguagem, já que, como descreve o autor, é “pela palavra” (destaque do autor), ou seja, pela instrução recebida na escola (falar bem, escrever bem, saber dar ordens) que se assegura a dominação da classe dominante. Esse é um ponto fundamental no estudo da AD, pois segundo a Prof^a. Orlandi (2009): “Na análise do Discurso, consideramos que a ideologia se materializa na linguagem.” (p. 96). Contudo, para fazer distinção com a Sociologia, observa:

Se pensamos a ideologia a partir da linguagem, e não sociologicamente, podemos compreendê-la de maneira diferente. Não a tratamos como visão de mundo, nem como ocultamento da realidade, mas como mecanismo estruturante do processo de significação. (ibidem, p. 96)

O que estrutura a língua na AD, portanto, diferente de outras teorias da linguagem, é a ideologia. A produção de sentidos se dá a partir da maneira como a ideologia se manifesta na língua. Tendo esse entendimento, o presente trabalho aborda o objeto de estudo da AD: o discurso.

1.3. O Discurso na perspectiva da AD

Em um primeiro momento, entende-se que discurso é um pronunciamento, sobretudo quando uma autoridade irá falar: “fará um discurso”. Quando chefes de estado se reúnem, por exemplo, trata-se o pronunciamento deles como seu discurso, ex.: “o presidente do Brasil discursou na abertura da reunião da ONU”. De fato é fácil entender o pronunciamento de um político como discurso, uma vez que os partidos políticos são movidos por ideologia.

Como já foi visto aqui, a AD trabalha com a língua de forma concreta, com a língua no mundo, com homens falando e sua fala produzindo sentidos. E cada homem é um sujeito histórico e membro de uma determinada forma de sociedade, sendo assim constituído pela ideologia. Portanto, o discurso acontece a todo momento. Cabe, então, distinguir a diferença entre “discurso” e “fala”. Orlandi (2009) traz a seguinte definição de discurso: “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. E acrescenta:

Não se deve confundir discurso com “fala” na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta por F. De Saussure. O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (p. 21-22)

Aqui a autora explicita a diferença de abordagem entre a Análise de Discurso e o estruturalismo. A autora primeiro descreve a proposta de Saussure, que em sua teoria separou língua (*langue*) e fala (*parole*), sendo a língua um sistema, um produto social de uma determinada comunidade de falantes que possui suas regras funcionais que a tornam homogênea (onde aquilo que foge à regra é considerado a variação), vindo a ser o objeto de estudo da linguística e da fonologia, sendo que para esta ciência o conceito de “fonemas” corresponde a uma unidade abstrata e distintiva em oposição a outros. Já a fala, em oposição à língua, é um ato individual, é a materialidade sonora, a-sistemática, e dada essa natureza, no recorte proposto por Saussure, não vai ser objeto de estudo dos linguistas naquele momento, mas vem a ser o objeto de estudo da fonética, sendo que para esta disciplina o conceito de

“fone” corresponde a uma unidade concreta, a realização sonora. O discurso também se apresenta de forma concreta, como já foi dito, porém possui um funcionamento específico. É a materialização da ideologia na linguagem, e por isso pode ser objeto de estudo, não se opondo ao sistema linguístico mas sim a essa concepção abstrata; e por outro lado não é um ato individual como a fala, dada a sua realização num contexto histórico-social. Sobre isso, diz Orlandi (2009):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (ilusão da entrevista in loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (p. 32)

A partir desse fragmento, desdobram-se dois conceitos importantes na Análise do Discurso: interdiscurso e formação discursiva.

1.3.1. Interdiscurso

O interdiscurso está relacionado à memória. É “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, nas palavras da autora, que estabelece uma relação com aquilo que está sendo dito naquele momento, chamado pela autora de intradiscurso. Não é uma memória do indivíduo em si, mas sim uma memória ligada à historicidade:

(...) pesando-se a relação da historicidade (do discurso) e a história (tal como se dá no mundo), é o interdiscurso que especifica, como diz M. Pêcheux (1983), as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória. (Orlandi 2009, p. 33)

O interdiscurso determina o intradiscurso, visto que na perspectiva da AD, o “dizer” só é possível de ser realizado a partir daquilo que é “dizível”, ou seja, a partir de um conjunto de enunciados já ditos, chamado pela autora de “memória discursiva”: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (p. 31). A memória discursiva, essa memória coletiva, fruto de um processo histórico, é o que sustenta o interdiscurso.

Orlandi (2009) faz ainda uma distinção entre interdiscurso e intertexto, onde ela mais uma vez define o conceito de interdiscurso, dessa vez relacionando-o ao esquecimento:

É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que

dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras.

(...) o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. Nessa relação, a intertextual, o esquecimento não é estruturante, como o é para o interdiscurso. (p. 33-34)

O esquecimento, na AD, é parte estruturante do interdiscurso, e será abordado mais adiante, na seção 2.4, de forma mais específica.

1.3.2. Formação Discursiva

A formação discursiva, segundo Orlandi (2009, p. 43), se define como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. E ainda:

(...) as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. (...) Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos (...) O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (p. 43)

Quando um sujeito diz X e não Y, o faz a partir de uma seleção que é ideológica. Ou mesmo quando dois sujeitos diferentes falam X, podem ter significados diferentes, dadas as condições de produção diferentes, e portanto “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (Orlandi 2009, p. 44). É a formação discursiva, então, que traz a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso, pois permite ao analista compreender o processo de produção de sentidos e a sua relação com a ideologia.

As formações discursivas são, assim, derivativas do interdiscurso, uma vez que o já-dito determina a escolha daquilo que será dito em oposição ao que não será. “Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória” (Orlandi 2009, p. 44).

Conclui-se, então, nas palavras de Orlandi (2009), que:

(...) os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos.

[...]

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz (...). Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. (p. 30)

Uma vez que a AD não trata simplesmente do ato de decodificar, de interpretar, nem faz questionamentos do tipo “o que essa palavra/frase/texto quer dizer?”, cabe ao próximo ponto discorrer sobre o que seria interpretação nessa perspectiva.

1.4. Interpretação / sentido: uma abordagem discursiva

Nas últimas décadas o ensino da língua portuguesa passou por diversas transformações. Apesar da questão da interpretação estar, de certa forma, sempre presente, o ensino tradicionalmente enfatizava a gramática, sendo o texto um pretexto para se observar e estudar as regras gramaticais. Mas na medida que as teorias linguísticas foram avançando em direção ao texto enquanto unidade/objeto de estudo, as abordagens do texto em suas diferentes formas a partir dos gêneros discursivos foram ganhando espaço no ensino da língua materna, ao ponto das avaliações externas passarem a priorizar a leitura e interpretação, sobretudo o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que unificou os vestibulares das universidades públicas, tornando assim o texto o principal objeto de estudo da língua.

Como já mencionado, a Análise do Discurso procura compreender a língua fazendo sentido. No que consiste a interpretação de texto, diz Orlandi (2009):

Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (p.17)

Chama a atenção o advérbio usado no questionamento da professora. Não é “o que” o texto significa ou o que o texto quer dizer, e sim “como” significa, de que maneira um texto produz sentido para um leitor. E como os leitores são múltiplos, mergulhados em suas histórias e determinados pelas condições sociais, muitas são as possibilidades de produção de sentido. Isso demonstra a complexidade da análise do discurso.

Na seção anterior foi visto que palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes, e, portanto, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Sendo assim, a prof^a Orlandi (2009) vai chamar a interpretação de um gesto praticado pelo sujeito:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua — com história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. (...) não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. (...)

Para pensarmos a ideologia, nessa perspectiva, pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel. (p. 47-48)

Aqui fica evidenciada mais uma diferença entre a AD e outras abordagens. Interpretar não é meramente decodificação. Para que haja esse gesto de interpretação é preciso estabelecer uma relação com o interdiscurso, ou seja, o já-dito, o dizível, ou, agora nas palavras da autora, a memória constitutiva, e a memória institucionalizada que, como o nome sugere, não está dada, a qual, numa perspectiva textual pode ser considerada como o contexto, chamada também de “arquivo” pela autora.

Por sua vez, quando Orlandi diz que o gesto de interpretação pode estabilizar como deslocar sentidos, está se referindo aos processos parafrásticos e aos processos polissêmicos:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação.

[...]

Decorre daí a afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos — e os sujeitos — não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. (ibidem, p. 36-38)

Portanto, a interpretação é um gesto oriundo da memória em sua perspectiva institucionalizada e constitutiva (interdiscurso), que resulta na produção de sentidos

(determinados ideologicamente) estabilizados (paráfrase – repetição) ou deslocados (polissemia – ruptura). É o fato de que não há sentido sem interpretação que atesta a presença da ideologia, como disse Orlandi, que complementa:

e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isso quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. (p. 45-46)

Uma vez definido o que é interpretação na perspectiva da AD, como o professor, que aqui será chamado de analista de discurso, após tomada a decisão de trabalhar a partir dessa perspectiva, deve agir diante das possibilidades de produção de sentido em sala de aula? A professora Orlandi (2009) descreve:

O analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. (p. 61)

O analista do discurso, portanto, não busca um sentido no texto e sim analisa as possibilidades de produção de sentidos nas diversas condições sociais e pautadas na ideologia que constitui sujeito. Afinal, “Os textos, para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (Orlandi, 2009, p. 64).

Posto isso, o presente trabalho busca agora apresentar o que é texto na perspectiva da AD.

1.5. O texto: definições e concepções

Segundo a definição do linguista e antropólogo William F. Hanks (2008): “De uma perspectiva linguística, o texto pode ser visto como a realização da língua na fala coerente, contextualmente interpretável” (p. 75). Texto é, portanto, “um fenômeno comunicativo” (p. 74) capaz de ser interpretado de acordo com o contexto. Como já dito antes, na AD um texto produz sentidos dentro de um contexto social, na história, e um professor que tem por objetivo trabalhar a partir dessa abordagem, encontra respaldo implícito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual assume ter o texto como ponto central no ensino da língua, apesar de se fundamentar em outras teorias da linguagem como a semiótica:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os

textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67. Grifo dos autores)

Sabendo, então, que o ensino da língua portuguesa no Brasil tem por ponto de partida o texto, de que perspectiva o professor pode trabalhar o texto em sala de aula? Caso seja na perspectiva da AD francesa, tal como foi a escolha do presente trabalho, Orlandi (2009) lembra que:

Se o texto é unidade de análise, só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à unidade teórica, o discurso, definido como efeito de sentidos entre locutores. O texto é texto porque significa. Então, para a análise de discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. (p. 69)

A AD, portanto, não tem como foco do seu objeto de estudo as características formais do texto. Nesse sentido, o professor poderia deixar a análise morfosintática do texto para um segundo plano, enfatizando a princípio o trabalho de leitura e interpretação, no qual, inclusive, os elementos contidos no texto podem auxiliar na produção de sentido, de uma maneira contextualizada. O texto não é o produto final em si, e sim o ponto de partida da compreensão do discurso materializado nele. É o que conclui a Prof^a. Orlandi (2009):

Podemos então concluir que a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza. (p. 72)

Se por sua vez o texto é a materialização estrutural do discurso, o acesso a esse discurso perpassa pela leitura e pela produção de sentido. Dando continuidade na fundamentação teórica, o presente trabalho passa a abordar o conceito de leitura.

1.6. A leitura enquanto prática social

Fundamentado por diversas abordagens teóricas ao longo da história, o ensino da língua portuguesa sempre foi pautado pelos processos de leitura e escrita, sendo esses os princípios fundamentais da alfabetização: saber ler e escrever.

O presente trabalho tem por concepção que a leitura não é uma mera decodificação de grafemas em fonemas, e sim possui um sentido mais amplo, recorrendo ao conceito de letramento. “O termo *letramento* pode se referir tanto à prática social da escrita e da leitura

quanto aos estudos sobre essas práticas” (Pereira 2018, p. 56). Ler, assim como escrever, é uma prática social. E sobre o leitor, o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1996, p.49) diz que “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra"”. Esta famosa frase reflete o pensamento do educador, que desenvolveu seus estudos a partir do trabalho na Educação de Jovens e Adultos, de que antes de ter contato com os grafemas, o indivíduo já é um ser social, capaz de “ler o mundo”, ou seja, um indivíduo capaz de compreender seu lugar na sociedade mesmo antes de ser alfabetizado.

Já a respeito do papel do professor, Freire (1996) defende que sua função é ensinar o aluno a “pensar certo”, sendo essa uma prática de leitura crítica e contextualizada, diferente de uma leitura mnemônica e mecânica, a qual ele chama de “pensar errado”:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto.

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada de ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (p. 14-15)

Percebe-se que, para Freire, não adianta o profissional ler vários livros se esta leitura for memorizadora, a qual o “domesticará”, fazendo-o um repetidor de ideias, ou seja, não crítico. E apesar de não ser um teórico da AD, as ideias apresentadas no último parágrafo desse fragmento estão alinhadas com a abordagem. O que ele chama de “leitura verdadeira” é aquela que produz sentido no sujeito em sociedade. E ainda:

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (Freire, 1009, p. 15)

Ao estabelecer uma relação entre autor e leitor, Orlandi (2009) apresenta as seguintes contribuições a essa questão:

(...) cobra-se do leitor um modo de leitura especificado pois ele está, como o autor, afetado pela sua inserção no social e na história. O leitor tem sua identidade configurada enquanto tal pelo lugar social em que se define “sua” leitura, pela qual, aliás ele é considerado responsável. Isso varia segundo a forma histórica, tal como para a autoria: não se é autor (ou leitor) do mesmo modo na Idade Média e hoje. Entre outras coisas, porque a relação com a interpretação é diferente nas diferentes épocas (...) (p. 76)

Percebe-se nesse trecho que a leitura, em AD, não está desconectada do contexto histórico-social. A leitura é o caminho material para se chegar à interpretação. Interpretação esta que é um um gesto praticado pelo sujeito⁵. Logo, um sujeito-leitor, que se inscreve em uma determinada formação discursiva ao entrar em contato com um texto, produzindo sentidos que são determinados ideologicamente.

A leitura, portanto, é uma prática social capaz de levar o sujeito a compreender o texto em seu contexto de produção e compreender-se enquanto sujeito na história e na sociedade, no mundo. Ao atingir isso, o sujeito é considerado letrado. Destaque para a frase de Paulo Freire no fragmento supracitado: “Ao ler não me acho no puro encaço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora”. O que seria, então, autoria na perspectiva da AD? Esse é o próximo ponto do presente trabalho.

1.7. A autoria segundo a análise do discurso

A sociedade de uma maneira geral, e isso inclui os alunos, entende que autor é aquele profissional que escreve um livro ou uma novela. Isso se dá porque entende-se que “autor” e “escritor” são sinônimos, mas, numa perspectiva da AD, são coisas distintas.

Uma das definições trazida pela Prof^a Orlandi (2009) é a de que “a autoria é uma função do sujeito. (...) Um texto pode até não ter um autor específico mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele”. (p. 74-75). Sendo assim, a autoria é uma função e todo sujeito, e isso novamente inclui os alunos, pode assumir essa função:

O sujeito, diríamos, está para o discurso assim como o autor está para o texto. (...) o autor, no entanto, é representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito. (Orlandi, 2009, p. 73)

5 Cf. Seção 1.4.

Para estabelecer essa ponte entre texto e autoria, recorre-se aos escritos da pesquisadora Suzy Lagazzi-Rodrigues (2006), que traz importantes questionamentos a respeito do trabalho dessa função em sala de aula:

Proponho aqui retomar um outro recorte para o estudo do texto: sua relação com a autoria. Pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola, a autoria fica estabelecida e repetida como “qualidade ou condição de autor” e o autor como “escritor de obra artística, literária ou científica”. Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: “um dia serei escritor!”. Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! E na grande maioria dos casos, uma condição nunca aventada por alunos! “Eu, autor?” Entre estes e a autoria, uma enorme distância!

Essa distancia, quando percorrida, faz com que a “qualidade ou condição de autor” saia do plano mítico no qual é mantida e se torne um conceito produtivo em nossa relação de sujeito de linguagem com escrita e com outras linguagens não-verbais (...) (p. 83)

Uma das características marcantes na EJA é a questão da autoestima dos alunos. Seja porque tiveram que abandonar a escola em algum momento da vida, seja devido a sucessivas reprovações que causaram uma distorção idade-série, o aluno da EJA sente-se muitas vezes inferior, incapaz e, em raras exceções, não consegue se imaginar nesse lugar de autor. Nesse sentido a AD pode contribuir de maneira significativa no trabalho docente ao desmistificar um pré-conceito idealizado da condição de autor, encorajando os alunos a serem sujeitos-autores, uma vez que são sujeitos da linguagem. Pois como diz Orlandi (2009):

O autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. (p. 76)

Cabe, então, à escola oferecer condições para que o sujeito alcance o domínio dos mecanismos discursivos, podendo assim vir a assumir essa função-autor. Orlandi (2009) descreve esses mecanismos:

É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu textos. (p. 75-76)

Se por um lado é isso o exigido do autor, da escola é esperado que ela consiga oferecer a oportunidade do aluno ter certo domínio desses mecanismos. Assim, terá ela desempenhado a função a qual lhe é esperada pela sociedade. Dada a realidade das escolas públicas brasileiras, é sabido que é um grande desafio, pois muitas vezes os professores terão de lidar com situações adversas. O terceiro capítulo deste trabalho irá apresentar algumas dessas situações, mas antes de apresentar os sujeitos dessa pesquisa, o trabalho chega a última parte

da fundamentação teórica que vai tratar dos sujeitos discursivos e deste conceito em Análise do Discurso.

1.8. A “posição” Sujeito

Durante toda essa seção a noção de sujeito esteve presente – é o indivíduo cuja fala se inscreve numa formação discursiva que vai produzir sentido ao seu dizer (discurso), sendo este dizer a materialidade da ideologia. Como resume Orlandi (2009) a ideologia: “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (p. 46), tese por sua vez defendida por Althusser⁶, onde o sujeito é uma construção ideológica, constituído pelos aparelhos ideológicos do Estado.

Suzy Lagazzi-Rodrigues, em seu artigo *Texto e Autoria* (2006), traz reflexões de Althusser para o debate acerca do homem-sujeito de sua história:

Althusser ressalta que muitos estudiosos idealistas frequentemente defendem sua posição retomando o início de uma pequena frase do *18 Brumário* de Karl Marx: “Os homens fazem sua própria história...”. No entanto, nos diz Althusser, essa não é a citação completa:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem a partir de elementos livremente escolhidos, em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstâncias que eles encontram imediatamente diante de si, dadas e herdadas do passado.

Em outras palavras, os homens fazem a história que é possível ser feita. (p. 89-90, grifos da autora)

Trecho este que dialoga com Saviani (2008):

como assinala Marx, se é os homens que fazem a história eles não a fazem segundo sua livre decisão, mas em circunstâncias dadas, independentemente de sua vontade. Trata-se, com efeito, de circunstâncias que eles encontram já de antemão constituídas por obra de seus antepassados. (p. 164)

E parafraseando Eni Orlandi, Rodrigues (2006) acrescenta: “reafirmamos que a prática escolar deve abrir espaços para a repetição histórica, criando condições para que o aluno possa reconhecer o seu dizer como parte de sua história” (p. 97), o que dialoga com as contribuições do pensador Paulo Freire para as práticas educativas, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996):

Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela

6 Capítulo: “A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”. Página 93 do livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*.

feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente "falado" neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. (p. 48)

Nota-se que Freire defende que o ato humano de fazer sua própria história seja um ato de ruptura, de transgressão. Ou seja, a história é herdada, sobretudo de uma classe dominante que procura manter-se nessa situação, mas o sujeito, ao escrever sua história, pode romper com a ordem vigente. É a luta de classes. Althusser (1980) elogiara os (raros) professores que assim agiam:

Peço desculpa aos professores que, em contradições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. (p. 67)

Esta é, portanto, uma tomada de posição. Muitos dos professores sequer terão essa consciência e continuarão reproduzindo aquilo que o sistema determinar, para que a escola continue servindo como aparelho ideológico do estado. Seja como for, essa identidade do sujeito é resultado daquilo que já foi descrito por Orlandi no início dessa seção: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (através da sua inscrição em uma formação discursiva) para que se produza o dizer. E isso o torna responsável pelo que diz. Diferente de um sujeito gramatical (aquele o qual se diz alguma coisa), por exemplo, em AD o sujeito é uma posição. Segundo a definição de Orlandi (2009):

Devemos ainda lembrar que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. (p. 49)

Sem a pretensão de virar herói, mas com o objetivo de levar os estudantes a reconhecer-se como sujeitos de sua história e que ela os constitui, é que foi feita por este trabalho a proposta de intervenção pedagógica que será apresentada no capítulo 4. Mas para chegar a essa proposta, houve um longo caminho de reflexão a respeito do contexto histórico-social e das concepções de gêneros discursivos, que embasam os currículos escolares de língua portuguesa. Assim, o próximo capítulo, também de caráter teórico, tem por função apresentar essas concepções.

2. O GÊNERO PROPAGANDA

Uma vez que a proposta do presente trabalho tenha se originado a partir de uma atividade do livro didático a qual trazia uma propaganda turística em seu texto base, e sendo o texto o ponto central no ensino da língua portuguesa, considera-se relevante abordar o conceito de gêneros, tão estudado por diferentes teóricos. Para este trabalho, recorre-se às teorias de gênero textual e gênero do discurso na abordagem de Rojo (2005), que apresenta as semelhanças e diferenças entre os dois conceitos, a fim de determinar a que mais se aproxima das concepções teóricas norteadoras da pesquisa⁷. Feito isso, discorre-se sobre as particularidades do gênero propaganda turística.

2.1. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais

Como já mencionado na seção 1.4 Interpretação/sentido, o ensino da língua portuguesa nas últimas décadas passou por algumas reformulações, e se antes o texto era um pretexto para se observar e estudar regras gramaticais, na medida que as teorias linguísticas foram avançando em direção ao texto enquanto unidade/objeto de estudo, as abordagens do texto em suas diferentes formas a partir dos gêneros foram ganhando espaço. Rojo (2005) narra que em parte isso se deu por conta dos referenciais nacionais de ensino de línguas (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs), que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino. A autora, no entanto, chama a atenção de que existem duas vertentes teóricas diferentes: a teoria de gêneros discursivos e a teoria de gêneros textuais.

A respeito dos gêneros textuais, Rojo (2005) cita Marcuschi como um exemplo brasileiro dentre os autores que adotam a denominação, o qual traz as seguintes definições:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (p. 187, destaques da autora)

Marcuschi não menciona a denominação gêneros discursivos, mas trabalha com a ideia de “domínio discursivo”:

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem

7 A teoria da AD não tem por foco trabalhar com os conceitos de gêneros textuais/discursivos. Porém, são conceitos bastante trabalhados dentro da base nacional curricular de Língua Portuguesa, daí a importância de se buscar a que mais se aproxima das concepções teóricas norteadoras da pesquisa.

discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. (p. 187, destaques da autora)

Para o autor, portanto, os gêneros textuais são os textos materiais, definidos por suas características, enquanto o domínio discursivo é a atividade que propicia o surgimento dos gêneros, um conceito que, dadas as diferenças na abordagem, dialoga com o conceito de memória institucionalizada (arquivo) em AD⁸. Marcuschi ainda chama a atenção para o cuidado de não confundir texto e discurso: “pode-se dizer que texto é uma entidade concreta, realizada, materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”. Rojo (2005, p. 189).

Quanto aos gêneros discursivos, Rojo (2005) constata que a designação é adotada, no Brasil, por autores bakhtinianos ou quando se faz referência a trabalhos de autores bakhtinianos. Para diferenciar o conceito do anteriormente abordado, a autora sintetiza:

Em primeiro lugar, *gênero é forma (de discurso, de enunciação)*. Mais que isso, o grande corolário desses termos é *tema* ou a *significação* acrescida de *ideologia* e da *valorização*, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de *discurso*, de *enunciação*. E não forma de *texto*, de *enunciado*. (p. 195, destaques da autora)

Para Bakhtin, essas são as três dimensões dos gêneros do discurso: tema, forma composicional e marcas linguísticas/estilo. Percebe-se que a diferença entre gêneros discursivos e gêneros textuais se dá a partir da ideia de *tema*, que sofre influência da ideologia, visto que as noções de estilo e composição são abordadas em ambas vertentes. Os temas são “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (Rojo, 2005, p. 196). Pode-se dizer que há uma certa semelhança entre esse conceito e o conceito de formação discursiva em AD⁹, o qual é aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito – o dizível.

Bakhtin ainda propõe uma distinção entre gêneros primários, constituídos por aqueles da esfera da vida cotidiana (sobretudo da forma oral), e gêneros secundários, relacionados “às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes relacionadas complexamente à modalidade escrita da linguagem.” (idem, p. 197). Sobre as esferas, diz Rojo (2005):

8 Cf. seção 1.4.

9 Cf. seção 1.3.2.

as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. E o que Bakhtin/Voloshinov designam por *esferas comunicativas*, divididas em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circula a *ideologia do cotidiano*, e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.). Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais — e não outros — e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais — e não outras; selecionar e abordar certos temas — e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas — e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (p. 197, destaques da autora)

A noção das esferas comunicativas ajudam na percepção de como a ideologia se materializa nos textos publicitários em uma sociedade capitalista. Como o objetivo é vender um produto, e na propaganda turística o produto é uma região, um destino, o texto precisa despertar em quem lê o desejo de conhecer, visitar em um fim de semana, passar férias, etc. Assim, os textos são carregados de elogios, exaltando as características do lugar, descrevendo com detalhes as agradáveis “surpresas” e “maravilhas” reservadas ao visitante. Dessa forma, os problemas sociais, os índices de violência, saneamento básico, poluição, dentre outras coisas, daquele determinado lugar ficam silenciados, pois não pertencem ao campo do “dizível” de uma propaganda.

Rojo (2005), então, conclui que:

Aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir dessa análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo as maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. (p. 199, destaques da autora)

Para o presente trabalho será adotada a concepção de “gênero do discurso”, dada a proposta de trabalho na perspectiva da AD, dando menos ênfase à maneira como o texto está estruturado, mas sim como os elementos contidos no texto auxiliam na produção de sentido, em como o discurso se materializa no texto. Diferente de Marcuschi, que disse que “discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” e que “o discurso se realiza nos textos”, a concepção aqui é a de que o texto é a unidade concreta que

permite ter acesso à unidade teórica que é o discurso¹⁰. É a materialização do discurso, e não um produtor de discurso. Além disso, “diferentemente de posições estruturais ou textuais, nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (Rojo, 2005, p. 196).

No entanto, os alunos da EJA, que já tiveram uma vivência escolar no passado, anseiam por aulas de língua portuguesa que enfatizam a gramática. De certa forma eles acham que assim eles estão aprendendo Português, pois em seu julgamento não sabem. A atividade proposta no livro didático que serviu de inspiração para este trabalho é uma atividade gramatical em sua origem, sendo o texto a base para se trabalhar a metalinguagem, o que a torna uma proposta insuficiente para a formação desses alunos enquanto sujeitos do discurso. Daí a necessidade de se ampliar a proposta, tendo em vista as características do gênero ao qual o texto se apresenta, as quais, entretanto, levantam alguns questionamentos que serão vistos na seção 2.5 deste capítulo. Antes disso, considera-se necessário discorrer sobre uma das dimensões dos gêneros do discurso: a composição.

2.2. Tipos de Composição

Dialogando com o conceito de Rojo (2005), apresentado anteriormente, a professora Helena Brandão em seu livro *Gêneros do discurso na escola*, que, como o nome sugere, é uma orientação acerca do trabalho dos gêneros discursivos em sala de aula, propõe:

numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade linguística que se manifesta em diferentes formas de textualização. Vê-se aqui a intersecção interdisciplinar entre análise do discurso e a linguística textual. Nesse sentido, acredito ser proveitoso para o professor operar com o conceito de gênero tal como concebido por Bakhtin, juntamente com a classificação de tipos textuais de Adam, a qual vai lhe permitir apreender nas formas de textualização do gênero, a sua materialidade linguística. (2002, p. 38-39)

Como visto na seção anterior, a tipologia proposta por Bakhtin possui duas classificações: *gêneros de discursos primários*, constituídos por aqueles da vida cotidiana, relacionados principalmente à oralidade, e *gêneros de discursos secundários*, mais complexos, relacionados principalmente com a forma escrita. Já a tipologia textual proposta por Adam são cinco: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo (Brandão 2002,

¹⁰ Cf. seção 1.5.

p. 29), tipologia esta adotada pelo campo da linguística textual e amplamente presente na base curricular brasileira, aparecendo em diversas competências e habilidades na BNCC. Na definição de Marcuschi:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (ROJO, 2005, p. 187, destaques da autora)

A propaganda turística, em sua materialidade linguística, faz parte do campo da publicidade, que por sua vez apresenta um predomínio da tipologia discursiva polemica¹¹, mas como lembra Orlandi (2009, p. 87): “não há nunca um discurso puramente autoritário, lúdico ou polemico. O que há são misturas, articulações”. Ou, utilizando a categorização mais conhecida, apresentada na citação acima, na propaganda turística há um predomínio da tipologia textual da argumentação, uma vez que tenta convencer o leitor a algo, mas que ao mesmo tempo utiliza-se consideravelmente da descrição para se chegar a esse objetivo. Ou seja, é possível encontrar diferentes modos de funcionamento do discurso dentro de um gênero, onde um vai se destacar mais, de acordo com os objetivos do texto. Isso acontece porque as tipologias pertencem ao campo da composição, uma das três dimensões dos gêneros do discurso segundo Bakhtin, e conforme Marcuschi enfatizou ao dizer que se tratam de uma “construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”. As autoras Maria Luiza e Maria Bernadete M. Abaurre, por exemplo, em seu livro didático voltado ao Ensino Médio, utilizam o termo “tipos de composição” ao invés de tipos textuais:

Quando produzimos um texto em qualquer gênero discursivo, precisamos decidir se teremos de narrar algum acontecimento, expor ideias, argumentar, descrever alguma situação ou cena, dar instruções ou ordens. Em cada um desses casos, devemos recorrer a estruturas específicas, características de cada um desses “tipos de composição” dos textos: a narração, a exposição, a argumentação, a descrição e a injunção.

Existem textos em que recorremos a mais de um tipo de composição, em função dos objetivos a serem alcançados. (ABAURRE, 2007, p. 34, destaque das autoras)

Dessa forma a nomenclatura fica mais restrita e objetiva.

11 Na AD há o discurso autoritário (que tende para a paráfrase), o discurso polemico (que se divide entre paráfrase e polissemia) e o discurso lúdico (que tende para a polissemia), distintos pelos seus modos de funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas. (cf. Orlandi 2009, p. 86-87)

2.3. A argumentação em textos publicitários e na propaganda: uma breve contextualização histórica

A noção de gênero (literário) surge na Grécia – berço cultural da civilização ocidental –, assim como as primeiras identificações do estilo: verso, que obedeciam a uma determinada métrica, e prosa, uma escrita contínua. A epopeia, o gênero mais antigo, que nasce antes mesmo da escrita na Grécia, foi composta em verso. “Com mais força do que em qualquer outro gênero poético, o verso determina na epopeia grega a expressão linguística” (LESKY, 1995, p. 78).

Depois surgiram outros gêneros: a lírica (uma poesia que se cantava ao som da lira), que possuía um conjunto de três gêneros distintos (iambo, elegia e mélica) mas que tinham em comum a presença marcada da 1ª pessoa do singular (daí o termo “eu lírico” usado em estudos literários); a fábula e o drama (do grego δράμα: “ação” / dramaturgia), composto pelos gêneros tragédia e comédia.

A antiga Grécia também foi o berço da retórica, que não é um gênero e sim uma técnica, uma arte, a arte de falar bem, que utiliza a linguagem como forma de convencimento. É atribuída ao sofista Górgias a sua introdução na sociedade ateniense, contudo, segundo Lesky (1995):

Não foi a época de Górgias que descobriu o poder da palavra; já a epopeia o conhecia. Na *Iliada* (9, 443), diz-se-nos o que é que o jovem aristocrata deve aprender: a pronunciar discursos e a realizar feitos. Desde sempre, o tribunal e a assembleia deliberativa eram os lugares onde o orador tinha que demonstrar as suas aptidões. É evidente que estes pressupostos ganharam grande importância com os progressos da democracia e a introdução dos tribunais populares. (p. 380)

Percebe-se que o uso do discurso como forma de persuasão ganha notoriedade desde a antiguidade, sendo popularizada a partir do século V a.C. pelos sofistas, que cobravam taxas para ensinar a arte da retórica aos estudantes. O estudo da retórica fez parte da educação ocidental durante séculos, ao lado da gramática e outras ciências. Segundo Brandão (2002):

a retórica antiga também nos legou a sua classificação. Ela reconhece três tipos de discursos, definidos pelas circunstâncias em que são pronunciados: deliberativo, judiciário e epidítico. O deliberativo é dirigido habitualmente a um auditório a quem se aconselha ou dissuade; corresponderia mais ou menos ao nosso discurso político. No judiciário, o orador acusa ou se defende. O epidítico é um discurso de elogio ou repreensão que versa sobre os atos do cidadão. (p. 19)

Todos esses discursos utilizam em sua composição a argumentação de modo a alcançar seus objetivos, de acordo com suas situações de produção. O mesmo acontece com

os textos publicitários, que “se definem por procurarem despertar no interlocutor o desejo de comprar algo, seja um produto, uma ideia ou aderir a uma causa. São, por essa razão, considerados persuasivos” (ABAURRE, p. 214).

A publicidade está principalmente relacionada a alguma atividade econômica, de cunho comercial, visando divulgar um produto e, portanto, voltada para os interesses econômicos de algum setor, seja uma indústria, empresa ou governo. Costuma ser usado como sinônimo de “propaganda”, contudo este termo possui em sua concepção um sentido distinto:

O termo latino propaganda (“para ser divulgado, propagado”) foi utilizado, pela primeira vez, em 1622, quando o Papa Gregório XV fundou o Congregatio Propaganda Fide (Congregação para a Propagação da Fé, em latim), um comitê de cardeais que deveria supervisionar a propagação do cristianismo. Por isso, os textos criados para divulgar uma ideologia ou crença são considerados propaganda. (ABAURRE, p. 215).

Já o termo publicidade parece ter sido derivado do francês “publicité” que significa “caráter do que é público, do que não é mantido secreto, propriedade do que é conhecido”¹². A etimologia mostra que o sinônimo acontece porque ambas palavras se referem a algo a ser conhecido, sendo que o termo propaganda desde sua origem tem a função de ser uma comunicação ideologicamente marcada.

Em sua lista de habilidades a serem alcançadas pelos alunos, a BNCC propõe desde as séries iniciais o trabalho com os gêneros propaganda e publicitário como forma de identificar elementos de persuasão presente nesses textos, como mostra os seguintes exemplos do terceiro ano e do sexto ao nono ano, respectivamente:

(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. (BRASIL, 2018, p. 125)

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (BRASIL, 2018, p. 141)

Como foi possível observar, diversos gêneros utilizam a argumentação em sua composição. Com relação aos textos publicitários e de propaganda, eles se diferem no sentido em que na propaganda divulga-se ideias e na publicidade procura-se vender produtos com fins

12 in: Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-de-publicidade/17533> [consultado em 09-05-2021]

comerciais, mas em ambos os casos há necessidade de persuadir o leitor/ouvinte/telespectador (de acordo aonde os textos são veiculados). Diante disso, o presente trabalho, em consonância com os fundamentos teóricos norteadores, apresenta uma reflexão acerca da argumentação na perspectiva da AD.

2.4. A argumentação numa perspectiva discursiva

Segundo o professor Eduardo Lopes Piris (2016), os estudos sobre argumentação e os do discurso se separam por conta das concepções de língua e de sujeito que cada abordagem sustenta. Enquanto para a AD a discussão teórica sobre esses conceitos são fundamentais, a retórica aristotélica, por exemplo, já não se debruçava sobre eles, de modo que:

a abordagem discursiva de noções originalmente retóricas afasta-se das perspectivas que as concebem como partes de um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte. Isso significa que, nessa perspectiva, os estudos sobre a argumentação e seus conceitos tomados de empréstimo assumem as teses não idealista e não subjetivista da linguagem, conforme discutidas por Pêcheux, em seu livro *Semântica e Discurso*. (Piris, 2016, p. 98)

A AD não vai abordar a argumentação a partir de um orador, mas sim os mecanismos discursivos que vão produzir os efeitos da argumentação, que se filiam a uma determinada formação discursiva¹³. Cabe lembrar que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (Orlandi, 2009, p. 32). Então numa perspectiva discursiva, quando um orador utilizar de recursos de linguagem como forma de persuadir, esse efeito ocorre (ou não) porque elas já são produtoras de sentido. “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (idem, ibidem).

Dessa forma, com o objetivo de apresentar a perspectiva materialista da argumentação no discurso, Piris (2016, p. 110) traz uma citação de Pêcheux na qual o autor francês estrutura o funcionamento do discurso argumentativo, baseado nos seguintes conceitos:

- interdiscursividade (“o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio”)¹⁴;
- esquecimentos n. 1 e 2;

13 Cf. seção 1.3.2.

14 Cf. seção 1.3.1.

- formações imaginárias (“o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador”);
- antecipação (“do que o outro vai pensar”).

O esquecimento é parte estruturante do interdiscurso, como já foi visto na seção 1.3. A AD considera que o esquecimento possui duas naturezas, daí os números 1 e 2. Em sua obra *Princípios e Procedimentos*, Orlandi, baseado em Pêcheux, descreve os tipos de esquecimento:

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra (...). Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. (...). É o chamado esquecimento enunciativo (...).

O esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (...). eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (Orlandi, 2009, p. 35)

A partir dessas definições, a autora reafirma que o esquecimento é estruturante, uma vez que ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos (p. 36). E se por um lado o esquecimento faz parte do interdiscurso, por outro a antecipação está ligada às formações imaginárias, de modo que, em um artigo específico sobre a argumentação, Orlandi sintetiza ao dizer que na argumentação há duas dimensões discursivas:

Há duas noções que estão na base do mecanismo da argumentação e que desempenham um papel importante na articulação da linguagem com a ideologia e o político: 1. a noção de antecipação, sustentada pelo funcionamento das formações imaginárias (posições-sujeito); 2. a noção de esquecimento ligada ao interdiscurso (exterioridade discursiva) (Orlandi, 1998, p. 73-74).

Em AD, o princípio fundamental do funcionamento da argumentação está na noção de antecipação, onde:

Todo sujeito (orador) experimenta o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador, constituído pelo jogo das formações imaginárias (a imagem que faz de x, de si mesmo, do outro).

(...)

sobre o mecanismo da antecipação repousa o funcionamento discursivo da argumentação. Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens. (Orlandi, 1998, p. 76-77).

Assim, para entender a argumentação a partir da perspectiva da AD, é fundamental considerar o conceito de formação imaginária, que consiste em um jogo de imagens: “dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados” (Ferreira, 2001, p. 16). Piris esquematizou em tabelas o conceito de formações imaginárias de Pêcheux:

| EXPRESSÃO QUE DESIGNA AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS | SIGNIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO | QUESTÃO IMPLÍCITA CUJA “RESPOSTA” SUBENTENDE A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA CORRESPONDENTE |
|--|---|---|
| A { $I_A(A)$ | Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A | “Quem sou eu para lhe falar assim?” |
| | $I_A(B)$ Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A | “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” |
| B { $I_B(B)$ | Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B | “Quem sou eu para que ele me fale assim?” |
| | $I_B(A)$ Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B | “Quem é ele para que me fale assim?” |

Figura 1: Formações imaginárias referentes aos protagonistas do discurso. Piris, 2016, p. 112

| EXPRESSÕES QUE DESIGNAM AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS | SIGNIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO | QUESTÃO IMPLÍCITA CUJA “RESPOSTA” SUBENTENDE A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA CORRESPONDENTE |
|--|-------------------------------|---|
| A $IA(R)$ | “Ponto de vista” de A sobre R | “De que lhe falo assim?” |
| B $IB(R)$ | “Ponto de vista” de B sobre R | “Que de ele me fala assim?” |

Figura 2: Formações imaginárias referentes aos objetos do discurso. Piris, 2016, p. 112

Cabe destacar, como lembra Piris, que

as formações imaginárias não são um jogo de imagens projetadas por sujeitos empíricos, mas sim construções da ordem do simbólico fundadas no mecanismo da antecipação, constitutivamente marcado pela interdiscursividade (Piris, 2016, p. 98)

Na propaganda turística, por exemplo, não existe a figura de um orador, mas a posição de sujeito-autor sim, tal qual é a proposta que o presente trabalho apresenta ao ter por objetivo levar os alunos a ocuparem essa posição. Ao produzir um texto publicitário onde se espera convencer o leitor de visitar um determinado território, o sujeito-autor experimenta o lugar do leitor ao formular questões que levem a despertar o interesse desse leitor. Ou seja, faz uma previsão, a partir de um jogo de imagens.

Compreendida a concepção do mecanismo da argumentação no discurso, entendendo também que a argumentação faz parte da forma composicional, uma das três dimensões dos gêneros do discurso conforme proposto por Bakhtin, cabe ainda indagar sobre a natureza da propaganda turística: seria um subtema do gênero propaganda ou de fato um gênero? A próxima seção tenta responder essa e outras questões.

2.5. A propaganda turística é um gênero do discurso?

A indagação do título foi levantada pela professora Regina Baracuhy (2016) em artigo de mesmo nome. A autora lembra a tese de Bakhtin de que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que apresentam três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional. Então, para identificar se a propaganda turística é um gênero do discurso, é preciso verificar se ela apresenta os três elementos, uma vez que eles são condições indispensáveis para a classificação do gênero.

Como *corpus*, Baracuhy usou propagandas turísticas oficiais sobre os estados do Nordeste, encontrados em *folders*, revistas e *sites* eletrônicos dos órgãos institucionais de turismo, cujos dizeres “visam a transformar o espaço nordestino em um bem de consumo, uma mercadoria que ofereça prestígio, status social e, conseqüentemente, poder a quem a adquire.” (p. 154), sendo esse o conteúdo temático presente nas propagandas analisadas. A autora enfatiza que as propagandas utilizam um processo metonímico, em que se toma a parte (litoral) pelo todo (região). Assim, quando as propagandas se referem ao Nordeste, retratam a região como um “oásis”, o que não condiz com a realidade social marcada pela desigualdade. Decerto:

Não seria compatível, na ordem enunciativa da propaganda turística, a exposição das mazelas sociais, uma vez que a finalidade maior desse discurso é fazer o público-

alvo comprar o produto anunciado. Há, portanto, regras e restrições que regem os gêneros – formas materiais dos discursos sociais. (...) Sendo o texto da propaganda turística, submetido à voz institucional, que se marca em diversas posições enunciativas, as *coerções* desse dizer delimitam a atividade turística na região, instituindo para o Nordeste, rotas turísticas orientadas quase em sua totalidade para as capitais litorâneas, e apagando, silenciando outros caminhos possíveis, como as regiões do Brejo, Cariri e Sertão, como analisa Cruz (2000, p. 210): “O litoral nordestino, uma estreita faixa de, aproximadamente, 3.300 quilômetros de extensão, é o território eleito nesta região pelo e para o turismo, ou seja, para se especializar como território turístico receptivo. Este Nordeste turístico, repleto de diferenças e contradições, esconde, por outro lado, um Nordeste que o turismo e o turista não veem, um território onde pobreza e concentração de renda são elementos importantes do processo de construção do lugar.” (Baracuh, 2016, p. 154-155, destaque próprio)

Ou seja, o conteúdo temático da propaganda turística é determinado por escolhas daquilo que pode e daquilo que não pode ser dito. E essas escolhas são ideológicas, tal como proposto por Bakhtin em seu conceito de esferas comunicativas. Na perspectiva da AD, escolhas essas inscritas numa formação discursiva (aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito, em oposição ao que não será) determinada pelo interdiscurso – o conjunto de formulações feitas e já esquecidas, “o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi 2009, p. 31), onde o não dito também diz. Sobre as coerções:

Como sintetiza Brait (2001, p. 32): “O gênero discursivo diz respeito às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as práticas discursivas implicam necessariamente coerções”. (Baracuh, 2016, p. 154)

Quanto ao estilo, as propagandas analisadas por Baracuh são caracterizadas pela opacidade. Como exemplo, cita o slogan do estado do Maranhão, que circulou na mídia no ano de 2001: “Maranhão. O segredo do Brasil”. O vocábulo “segredo” é opaco, abre várias possibilidades de significados, despertando assim a atenção do leitor ao querer desvendar quais seriam os segredos do Maranhão, elencados na continuidade da propaganda (a Festa de São João, o Parque dos Lençóis Maranhenses, as poesias do “romancista José Sarney”...). Outra possibilidade é o fato da atividade turística no Maranhão não ser tão intensa quanto a de outros estados nordestinos como o Ceará e a Bahia, e assim o estado ainda teria muitos “segredos” a serem descobertos.

Com o propósito de atrair riquezas por intermédio do turismo, o governo do estado procura instigar a curiosidade do turista para descobrir o que o texto de propaganda anuncia, ou seja, os roteiros turísticos do estado e assim, conseguir o seu intento: implementar a vinda de turistas e conseqüentemente lucrar com o turismo local. (idem, p. 155)

Baracuhy também cita como exemplo o slogan de Aracaju, “A novidade do Nordeste”, chamando a atenção para a opacidade no vocábulo “novidade”, mostrando, assim, que há uma regularidade que caracteriza o estilo da propaganda turística.

Outra possibilidade presente no estilo das propagandas turísticas é o uso de empréstimos lexicais, provenientes em sua maioria, da língua inglesa, como por exemplo o anglicismo *point*: “Salvador é o novo *point* do Brasil”; “Ceará, um dos *points* mais quentes do milênio”.

Essa técnica de construção dos enunciados, utilizando-se de terminologia estrangeira, revela a ideologia capitalista que regula o discurso da propaganda oficial. Vender uma mercadoria é a grande finalidade do discurso publicitário e o turismo é uma das atividades econômicas mais rentáveis do mundo. Para a Análise do Discurso, o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, pois ele representa no interior da língua, os efeitos das contradições ideológicas e manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia. (p. 156)

Outras características observadas por Baracuhy (2016) quanto ao estilo presente na propaganda turística são: linguagem coloquial (ex: “Tem coisas que só indo no Ceará *pra* entender como é bom.”), uso de gírias (ex: “Salvador está de cara nova, muito mais bonita. Aqui, você *curte* de tudo”), regionalismos (o uso do verbo “arribar”, por exemplo, na propaganda do Ceará), e uso de figuras de linguagem (ex: “Lucena, um lugar chamado Liberdade”, propaganda da Prefeitura Municipal de Lucena, litoral norte da Paraíba). Este uso informal na propaganda tem por objetivo construir uma imagem do povo nordestino como sendo pessoas de hábitos simples, alegres, hospitaleiros.

A autora também chama a atenção para a presença do destinatário nos enunciados, tanto de forma direta, pelo pronome dêitico você (ex: “O sol, o mar e a nossa tranquilidade estão esperando por *você*” – propaganda de Sergipe), quanto indiretamente, pelo verbo na terceira pessoa do singular (ex: “Siga as trilhas da natureza”. “Respeite a sinalização do Parque” – propaganda do Piauí), ou ainda, expresso pelo pronome relativo quem (ex: “Quem não gosta de beleza, do bom e do melhor sem gastar muito?” – propaganda do Rio Grande do Norte). Isso se dá por conta do caráter essencialmente persuasivo do discurso publicitário, segundo a autora, que conclui citando Bakhtin:

Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (1997), assegura que “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso”.

Enfim, para se interpretar os enunciados típicos da propaganda turística, é preciso lê-los sempre em relação ao outro, sendo este a quem o texto se destina, como também outros textos e discursos com os quais esse gênero dialoga. (p. 160)

Por fim, quanto ao modo de construção composicional, Baracuhy (2016) toma por referência a tipologia de Bakhtin¹⁵ e classifica a propaganda turística na categoria de gênero secundário, complexo. Segundo a autora, apesar da linguagem utilizada nos enunciados serem a do cotidiano, com palavras e expressões usadas no dia-a-dia (gênero primário), “ao ser deslocada para o discurso publicitário, essas formas coloquiais passam por um processo de *acabamento estético*” (p. 161, destaque da autora) que as faz perder sua relação direta com a situação nas quais são produzidas, o que configura a complexidade da formulação do enunciado, como descreve Brandão (2002):

Esses discursos segundos (romance, teatro, discurso científico) repousam sobre instituições sociais e tendem explorar e a recuperar os discursos primários, que perdem desde então sua relação direta com o real para tornar-se “literatura” ou “teatro”. (p. 37)

Observados os três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional), Baracuhy (2016) conclui que a propaganda turística é um gênero do discurso:

Os textos de propaganda, que compõem o *corpus* dessa pesquisa, apresentam regularidades enunciativas que se podem observar, tanto em nível de conteúdo temático – anunciar o espaço nordestino –, quanto de estilo – através de uma linguagem coloquial trabalhada esteticamente – como também, se constituem pelo cruzamento de vários textos e discursos, arquetonicamente organizados, na materialidade textual por um sujeito enunciador heterogêneo e disperso, através das formas típicas do discurso da propaganda: – os enunciados que singularizam o modo de dizer da propaganda turística oficial sobre o Nordeste –, caracterizando-a como um gênero discursivo. (p. 165)

No entanto, ao final do seu artigo, a autora chama a atenção para o fato de que o gênero não é uma “camisa-de-força do dizer”, citando Daniel Faïta: “Contradição entre a pregnância incontornável das normas e a liberdade do *projeto discursivo*: os gêneros do discurso apresentam-se ao locutor como recursos para pensar e dizer.” (p. 165, destaque da autora). Justamente por isso a escolha do presente trabalho por não se prender à forma como o texto está estruturado, nem tampouco uma classificação rasa com relação ao tipo de composição, mas sim em como o discurso se manifesta na estrutura enunciativa do gênero e produz sentidos. Afinal, o texto não é o produto final em si, e sim o ponto de partida da compreensão do discurso materializado nele, como diz a Prof^a. Orlandi: “O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza.” (2009, p. 72).

15 Cf. seção 2.1

O trabalho com o gênero (tal como concebido por Bakhtin) em sala de aula, e numa perspectiva da Análise do Discurso, é, portanto, desafiador, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental e, ainda mais, na EJA, dada a complexidade da abordagem a qual precisa ser adaptada de acordo com a realidade e a maturidade da turma. Cabe aqui a indagação de Brandão: “Como o professor/aluno pode se mover frente a um objeto como o gênero com as coerções impostas pelo modelo e ao mesmo tempo com a variabilidade sócio-histórica e cultural que lhe é inerente?” (2002, p. 37). A própria autora propõe:

Sem apagar questões de heterogeneidade discursiva, de interdiscursividade e de intertextualidade, cada tipo obedece a uma espécie de gramática que determina seu uso e suas coerções. Dai a necessidade de uma abordagem que respeite a especificidade de cada um, não apagando as diferenças com um tratamento generalizante e redutor (Brandão, 2002, p. 39-40)

Esses estudos e orientações contribuíram para a análise das propagandas e para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica, que serão apresentadas nos capítulos seguintes deste trabalho.

3. A PESQUISA: METODOLOGIA E CONTEXTO

Os capítulos anteriores apresentaram a fundamentação teórica e as concepções sobre gênero, norteadores deste trabalho. Este capítulo irá tratar do aporte metodológico da pesquisa, começando pela apresentação de sua natureza e, em seguida, do contexto local e pedagógico dos sujeitos envolvidos.

3.1. Caracterização do tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica com análise de dados (material produzido pelos alunos), através de uma metodologia interpretativa de abordagem qualitativa, com suporte teórico-metodológico de análise em AD.

Considerando as definições de Medeiros (2017) a cerca das tipologias de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, quanto aos procedimentos, o tipo de pesquisa bibliográfica

utiliza como base as teorias já publicadas em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado. “Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação” (Köche, 2015, p. 122).¹⁶

O delineamento da pesquisa bibliográfica se dá através da pesquisa documental, que por sua vez

se atém a material impresso ou digital, com a diferença de que a pesquisa documental baseia-se em material ainda não publicado ou documentos oficiais como reportagens de jornais, relatórios de empresas, publicações em diários oficiais, fotografias, filmes. (Medeiros, 2017)

O presente trabalho utiliza-se como base bibliográfica os materiais produzidos, sobretudo no Brasil, a respeito da Análise do Discurso, de base materialista, com o objetivo de analisar, a partir desta teoria, os materiais produzidos pelos alunos da EJA da Etapa III do Ciep 407, resultantes da proposta pedagógica desenvolvida em sala de aula, que se tornou a atividade de diagnose da pesquisa.

Como já foi dito no capítulo 1, o objeto de estudo da AD é o discurso. Especificamente neste trabalho, a análise do discurso materializado nas propagandas turísticas ajuda a compreender o que pode vir a despertar o interesse em conhecer determinado local, levando assim

¹⁶ Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/tipologias-da-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/>>. Acesso em 10 jun. 2021.

os alunos a um questionamento crítico com relação a indagar por que um território merece ser conhecido e outro, no caso o deles, não. Nas palavras de Orlandi (2009):

a proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (p. 59)

A AD, portanto, trabalha com uma metodologia interpretativa. Segundo a autora em questão (p. 60), a interpretação, que faz parte do objeto da análise, aparece em dois momentos: em um primeiro momento, o analista deve procurar descrever o gesto de interpretação do sujeito (o sujeito que fala, interpreta), e em um segundo momento é preciso compreender que o próprio analista está envolvido na interpretação, visto que não há descrição sem interpretação. Daí a necessidade de introduzir-se “um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação”, permitindo assim que o analista trabalhe no entremeio entre a descrição e a interpretação.

Quanto à abordagem, segundo Medeiros (2017):

A pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21). A pesquisa qualitativa é difícil de ser traduzida em números e indicadores quantitativos pois trabalha com o mundo das relações humanas, de suas representações, significados e intencionalidades, aos quais é necessário sempre um processo hermenêutico-interpretativo por parte do pesquisador.¹⁷

Percebe-se, diante da definição, que os conceitos se entrelaçam e se complementam. Na AD, por ser uma teoria de caráter interpretativo¹⁸, as pesquisas apresentam uma abordagem qualitativa dos dados, de modo a analisá-los não de modo objetivo a partir de gráficos e porcentagem, como faz a pesquisa quantitativa, mas de modo subjetivo, pautado na teoria, interpretando-os.

Concluindo, com relação à pesquisa no campo das ciências sociais, Boaventura Santos (1988) sintetiza:

(...) a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social

17 Cf. seção 1.4, página 27.

18 Cf. seção 1.4.

será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. (p. 53).

Traçada a linha metodológica da pesquisa, o presente trabalho apresenta uma breve contextualização histórica do local onde o Ciep 407 está inserido, logo, onde o sujeito se relaciona com a história, produzindo sentidos.

3.2. Contexto da pesquisa: o local

A pesquisa foi realizada com os alunos da turma de Etapa III da EJA do ano de 2019, do Ciep Brizolão Municipalizado 407 Neusa Goulart Brizola, da rede municipal de Duque de Caxias, localizada em Parada Angélica, terceiro distrito do município e que faz divisa com o município vizinho, Magé.

O Ciep 407 teve sua construção iniciada no ano de 1993, na comunidade chamada Vila Esperança, em Parada Angélica (Anexo A, figura 1), sendo entregue à comunidade em maio de 1998.

A chamada Vila Esperança começou a ser formada no início dos anos de 1990, através da ocupação de terras outrora pertencentes ao Ministério da Agricultura, que naquele período estavam em desuso.

O CIEP está localizado na Rua Real Estrela, S/N. Esta via teve uma grande importância na História do Brasil, pois pertencia ao Caminho Novo, ou de Proença, o principal escoadouro de ouro mineiro, desembocando no Porto Estrela, na antiga Vila de Estrela (atual Magé), e de lá partindo para o Rio de Janeiro e conseqüentemente para a Europa. No trajeto da Real Estrela há vários totens de sinalização da Estrada Real, tendo um bem próximo à entrada do CIEP.

Quando o Barão de Mauá construiu a primeira ferrovia brasileira em Guia de Pacobaíba, atual Praia de Mauá, Magé, o Porto Estrela perdeu a sua importância e a vila entrou em decadência. Contudo a região do entorno do CIEP continuou em evidência, uma vez que o trem que partia da estação de Leopoldina, no centro da capital, em direção a Petrópolis passava por lá. O nome do bairro vem dessa origem: Parada Angélica era o nome da parada do trem.

Assim como toda a Baixada Fluminense, a região se desenvolveu nos arredores da ferrovia. Posteriormente, a ligação com a Avenida Automóvel Club tornou o bairro ponto importante na subida de automóveis à cidade serrana. Parada Angélica virou um ponto de cultura do município, sendo palco de diversos bailes e abrigando uma sala de cinema. A praça em frente a estação era uma referência (Anexo A, figura 2), tendo ainda por característica uma grande Igreja dedicada à Nossa Senhora de Fátima.

Em 1943 foi inaugurado o Campo de Multiplicação de Sementes, pelo Ministério da Agricultura. Foi ainda instalada no local a Escola Agrícola Parada Angélica. Há um campo de futebol no bairro chamado Campo do Arroz, em referencia a esse passado.

No mesmo ano, em 31 de dezembro de 1943, através do Decreto Lei nº 1.055, foi criado o Município de Duque de Caxias, se emancipando de Nova Iguaçu. O nome é uma homenagem ao Patrono do Exército, nascido no bairro da Taquara, no terceiro distrito do município, bairro vizinho de Parada Angélica.

Após a desativação do Campo de Multiplicação de Sementes, no início dos anos 80, as terras ficaram em desuso e com o tempo a população começou a ocupá-las, dando origem a duas vilas: a Vila Esperança, nos arredores do CIEP, e a Vila Getúlio Cabral, um pouco mais a frente, na mesma Rua Real Estrela (Anexo A, figura 3). A partir de decreto federal de 21 de julho de 1992, as terras foram transferidas da União para a esfera estadual. A cessão, segundo o decreto, tinha por finalidade a execução de projeto urbanístico, com infraestrutura básica e equipamentos comunitários, destinado ao assentamento ordenado de famílias carentes. O então Presidente da República, Fernando Collor de Melo, e o Governador do Estado, Leonel Brizola, estiveram pessoalmente na região, assinando os documentos na presença de políticos e lideranças locais, e da população, dando início também às obras de pavimentação (Anexo A, figura 4). Contudo, somente a Real Estrela e a rua Michele Carrara, as duas ruas que circundam o Ciep 407 na frente e na lateral, foram asfaltadas na ocasião. Não houve a pavimentação das demais ruas do bairro e as vilas continuaram com valões a céu aberto. O governo do estado deu prioridade para a construção dos Cieps, que era a marca do governo Brizola, e cada vila recebeu uma unidade: o Ciep 171, na Vila Getúlio Cabral, e o Ciep 407, na Vila Esperança.

A cessão das terras atraiu ainda mais pessoas, e portanto a grande maioria da população do bairro veio morar em Parada Angélica a partir dos anos 90. Até hoje o bairro recebe pessoas oriundas das favelas do Rio, caracterizando assim uma população carente, com

forte influência do poder paralelo e que desconhece o período áureo da ocupação do território. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Ciep 407 (2014):

A escola está inserida no terceiro distrito de Duque de Caxias e atende aos bairros: Parada Angélica, Santa Lúcia, Parque Caçula e Imbariê, região esta que apresenta extrema carência, com ocupações e construções irregulares e comunidades com pólos de criminalidade.

A região é mal atendida pelo Poder Público, não possuindo saneamento básico adequado, água tratada para atendimento à população, sendo necessário o uso de poços sem inspeção e o uso de bicas ou vazamentos de tubulações para abastecimento das casas.

Em algumas das áreas desta região a população vive sob a pressão da violência sendo retirado seu direito de ir e vir. Nessas áreas são comuns famílias formadas por diversos filhos de uma mesma mãe, sem a presença paterna. Muitas dessas mães ainda adolescentes, sem independência financeira, necessitam de ajuda de outras pessoas para poderem criar seus filhos, que acabam condicionados pelo elevado número de pessoas na família e a baixa renda (alguns abaixo da linha da pobreza).

O CIEP permaneceu sendo administrado pelo Governo do Estado até 2005, quando passou pelo processo de municipalização. Em 2006, passou a ser administrado pelo município de Duque de Caxias, tendo todo o seu quadro de professores alterado. E apesar do PPP descrever que a escola atende aos bairros de Parada Angélica, Santa Lúcia, Parque Caçula (Magé) e Imbariê, por conta da escassez da oferta do Ensino Noturno, a UE já chegou a receber alunos de Piabetá (Magé) e Jardim Anhangá, bairros mais afastados.

3.3. Organização da EJA em Duque de Caxias

A EJA em Duque de Caxias está organizada em forma de etapas, sendo uma etapa correspondente a dois anos de escolaridade do ensino fundamental regular, com exceção da Etapa I que corresponde à Alfabetização (Primeiro Ano).

| Etapas | Equivalente ao Ensino Fundamental |
|--------|-----------------------------------|
| I | 1º Ano |
| II | 2º Ano 3º Ano |
| III | 4º Ano 5º Ano |

| | |
|----|--------|
| IV | 6º Ano |
| | 7º Ano |
| V | 8º Ano |
| | 9º Ano |

Fonte: Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias.

Diferente dos tradicionais cursos supletivos, com periodicidade semestral a cada etapa, a EJA em Duque de Caxias há mais de uma década é ofertado na modalidade presencial, com duração de um ano cada etapa, onde o aluno precisa ter frequência mínima de 75% das efetivas atividades escolares para ser aprovado. Isso porque antes de ser EJA, a nomenclatura adotada pelo município era ERNA – Ensino Regular Noturno Acelerado. Ou seja, era considerado ensino regular, mas acelerado porque era dois anos em um. A mudança da nomenclatura veio em 2012, mas o modelo continuou o mesmo, já consolidado. Essa periodicidade já provocou vários momentos de debate na Rede, visto que a evasão é um problema constante na EJA, e um aluno que evade no segundo semestre acaba tendo de voltar pro início, “perdendo” aquilo que estudou no primeiro semestre. A última plenária promovida pela SME para debater o assunto foi em 2015, que manteve a periodicidade anual. A preocupação dos professores era com a dificuldade em se formar novas turmas no segundo semestre, por conta do problema da evasão, o que ocasionaria fechamento de turmas e diminuição ainda mais da oferta da EJA no município. Da maneira como está organizada, as turmas costumam encerrar o ano letivo com um número baixo de alunos, que volta a aumentar no início do ano.

O Ciep 407 atende alunos do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental regular nos turnos da manhã e tarde e oferta a Educação de Jovens e Adultos à noite, com uma turma Etapa II, uma de Etapa III, duas de Etapa IV e uma de Etapa V. Há alguns anos não há nenhuma turma de Etapa I na unidade escolar por não conseguir alcançar o número mínimo de alunos para abrir uma turma, que segundo as determinações da Secretaria de Educação é de 15 alunos¹⁹. Com isso, as pessoas que não são alfabetizadas e procuram o Ciep para estudar, acabam sendo matriculadas na Etapa II, formando uma turma híbrida. Já as demais etapas costumam iniciar o ano com um número maior que o máximo estipulado pela resolução de

19 Obs: durante a pesquisa não foi encontrado nenhum documento que determine o número mínimo de alunos para formar uma turma. A resolução de matrícula, que é publicada anualmente, fala apenas do número máximo de alunos por turma.

matrícula do município, por conta do já conhecido problema de evasão. As secretarias das escolas já preveem que o número de alunos irá diminuir ao longo do ano.

3.4. Alunos e professores: os sujeitos da EJA

Uma vez que a Etapa III corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, a turma costuma receber tanto alunos que saíram do terceiro ano quanto alunos que pararam no quinto ano. Boa parte é composta de adolescentes com distorção idade-série, ocasionada por sucessivas reprovações e que ao completarem 15 anos são remanejados para a EJA. Outra parte da turma é composta por adultos, sobretudo trabalhadores, que tiveram de interromper seus estudos em determinada fase da vida e decidiram, agora, retornar. Por fim, uma parte menor é composta por idosos, diferente da Etapa II em cuja maioria são de alunos com mais idade.

Tradicionalmente a turma inicia o ano bastante numerosa devido a essa peculiaridade de receber alunos vindos do 3º, do 4º, e retidos do 5º ano do Ensino Fundamental. A turma recebe os alunos promovidos da Etapa II mas a maioria acaba sendo de alunos novos, o que caracteriza uma nova turma muito diferente da original da etapa anterior.

Trabalhar com a heterogeneidade, contudo, é um desafio menor do que o combate à evasão, sendo este o grande problema da EJA. Os motivos da evasão são diversos: dificuldade com quem deixar os filhos, saúde do próprio aluno ou de parentes, necessidade de sustentar a família (arrumar um emprego ou “bico” com horário incompatível com os estudos), indisciplina em sala de aula, além da questão da segurança no bairro que já fez com que a unidade escolar tivesse que suspender as aulas algumas vezes. Em 2019, a turma 503 da EJA chegou a ter 46 alunos matriculados, mas encerrou o ano com menos da metade: 22 alunos, sendo que três apresentavam frequência irregular e ficaram retidos por faltas. Levando em consideração que esse é ainda um contexto pré-pandêmico. A pandemia agravou ainda mais o problema da evasão, uma vez que afastou os alunos da escola, quebrando o vínculo que mantinham, e aumentou o abismo social com relação ao acesso a uma educação de qualidade, pois as aulas passaram a ser remotas e a maioria dos alunos sequer possuía acesso à Internet.

O entorno do Ciep 407 é marcado pela violência local, sobretudo pela mídia quando noticia operações policiais. Para os alunos, então, o bairro se resume a essa realidade, de modo que, diante de uma atividade proposta no livro didático que enfatizava as belezas das

praias cearenses, foi pedido para a turma produzir um texto nos mesmos moldes, com foco em seu próprio bairro, o que se demonstrou um desafio. Isso vai de encontro a um ponto abordado por Rodrigues (2006) quando apresenta as ideias defendidas por Claudia Pfeifer, em sua dissertação de mestrado, a respeito do livro didático:

“A escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático. Quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. O livro didático não precisa estar presente concretamente, pois seu uso em épocas anteriores repercutiu efeitos, sempre, no processo discursivo escolar!

Todo sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não-ditos etc.).”

Portanto, o cerceamento dessa memória discursiva pelo livro didático é um ponto nodal para a discussão da autoria na relação com escola. Falar no impedimento à interpretação imposto pelo livro didático ao professor, e não só ao aluno, é fundamental! (p. 97)

Não é raro um livro didático estar distante da realidade dos alunos, sobretudo quando se trata de uma região periférica como a Baixada Fluminense. Se tratando da EJA, mais ainda, visto que os livros didáticos que chegam são majoritariamente para o Ensino Fundamental, e raramente as escolas recebem algum material específico para essa modalidade. Com isso, os professores acabam sendo os próprios produtores de seu material pedagógico. Dada a realidade docente do Brasil, sem dedicação exclusiva e salários baixos, de uma maneira geral os professores trabalham em diversas escolas, muitas vezes em redes diferentes, para complementar seu salário. Tendo um material didático disponível para facilitar o planejamento das aulas faz com que muitos se apoiem naquela proposta trazida pelo livro sem muito questionamento. No caso da EJA, é feita uma adaptação por parte do professor, de acordo com a realidade da turma, como é o caso da atividade diagnóstica dessa pesquisa, desenvolvida a partir de uma proposta de um livro didático da antiga quarta série do ensino fundamental, que será apresentada na seção 3.6.

As turmas de Etapa II e III, por serem equivalentes às séries iniciais, possuem um único professor que ministra disciplinas integradas, divididas em campos de conhecimento, de acordo com a proposta curricular da Rede Municipal: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira²⁰), Ciências Físicas, Matemáticas, Químicas e

20 Obs: Artes, Educação Física e Língua Estrangeira presente apenas nas séries finais.

Biológicas (Matemática e Ciências) e Ciências Sociais (História, Geografia). As etapas IV e V possuem um professor para cada disciplina.

3.5. As questões da pesquisa

Diante do que foi exposto até aqui, surgem algumas questões problematizadoras, com relação aos alunos da EJA:

- reconhecem a disparidade entre as realidades das paisagens mostradas nos panfletos turísticos e da sua realidade local?
- percebem os objetivos que pretendem ser alcançados através dos textos publicitários que enfatizam determinados locais?
- se sentem desvalorizados e desmotivados por viverem em uma comunidade carente e frequentemente lembrada apenas pela violência?
- conseguem enxergar que no seu local também podem existir elementos que devem ser valorizados e que podem despertar o interesse de outras pessoas?
- conseguem produzir um panfleto turístico sobre o seu bairro tão atrativo quanto o apresentado no livro didático, exercitando sua capacidade argumentativa e assumindo a função de sujeito-autor?

O levantamento dessas questões orientou o planejamento das atividades desenvolvidas junto à turma, apresentadas a seguir.

3.6. Atividade diagnóstica

No ano de 2019, o corpo docente e a equipe pedagógica da unidade escolar desenvolveu o projeto RetrATO, que envolveria todas as turmas e nortearia os planos de ensino, tanto do Ensino Fundamental quanto da EJA.

A organização curricular a partir do desenvolvimento de projetos faz parte da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, onde cada unidade escolar pode desenvolver seus projetos, de acordo com a realidade local, bem como sua durabilidade. Todo início do ano há uma semana dedicada ao planejamento, onde é possível rever o Projeto Político-Pedagógico da escola e planejar quantos e quais serão os projetos norteadores do ano letivo, a partir do levantamento dos anseios dos alunos nas aulas iniciais,

dedicadas a atividades diagnósticas²¹. Estes princípios também estão no documento denominado Orientações Pedagógicas da Educação de Jovens E Adultos, que diz:

É exatamente objetivando a conclusão dos estudos por parte do educando jovem e adulto que devemos discutir a qualidade deste ensino, preocupando-nos com a seleção de conteúdos, metodologia, processo de avaliação e demais aspectos específicos à clientela e sua aplicabilidade no cotidiano dos mesmos, caminhando para a formação de cidadãos críticos e atuantes no meio social.

Com base nessa discussão, conclui-se que, na organização da proposta curricular, alguns pontos serão norteadores.

(...)

2) A diagnose – o levantamento da história de escolaridade e de vida do educando será sempre o ponto de partida para a organização de todo o trabalho a ser realizado com o mesmo, dando-lhe a segurança de acesso aos conteúdos universais necessários à continuidade dos estudos e ao efetivo exercício da cidadania.

2.1) Propiciar constantes reflexões sobre a prática pedagógica e o embasamento teórico que incidir sobre ela, pois caminhar única e exclusivamente sobre a realidade do educando é limitar seu processo de aprendizagem. Devemos estabelecer o constante exercício de interação dos conhecimentos já dominados pelos educandos com os saberes escolares.

2.2) A não fragmentação do saber permitirá a construção de um processo de aprendizagem mais rico, facilitador e adequado à nossa clientela.

2.3) O eixo da proposta perpassará pelos temas transversais descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com uma estruturação interdisciplinar, em que professores e educandos façam parte da construção de um projeto que priorize o real de ambos; (SME, 2017, p. 22-23)

Há também durante o ano alguns dias dedicados a Grupos de Estudo, onde o corpo docente se reúne para estudar algum tema ou replanejar. E foi justamente num Grupo de Estudos, no dia 08 de maio, que se chegou ao título do projeto, através de votação entre os presentes: RetrATO (figura 3).

O nome surgiu a partir de uma atividade proposta pelo grupo: um concurso de fotografias dos alunos, a ser realizado no segundo semestre. A ideia era fazer com que os alunos olhassem a comunidade com um olhar mais atento, para as belezas naturais ou culturais, visto que o projeto visava valorizar a identidade local.

Na primeira etapa do concurso, um número de Whatsapp foi disponibilizado para todos os alunos poderem enviar suas fotos, com nome e turma (figura 4).

21 Na EJA, sobretudo, a frequência dos alunos se torna constante apenas após o carnaval. Assim, as primeiras semanas de fevereiro são dedicadas a atividades diagnósticas e de revisão, e a semana de planejamento costuma ser em março, variando de forma excepcional de ano para ano.

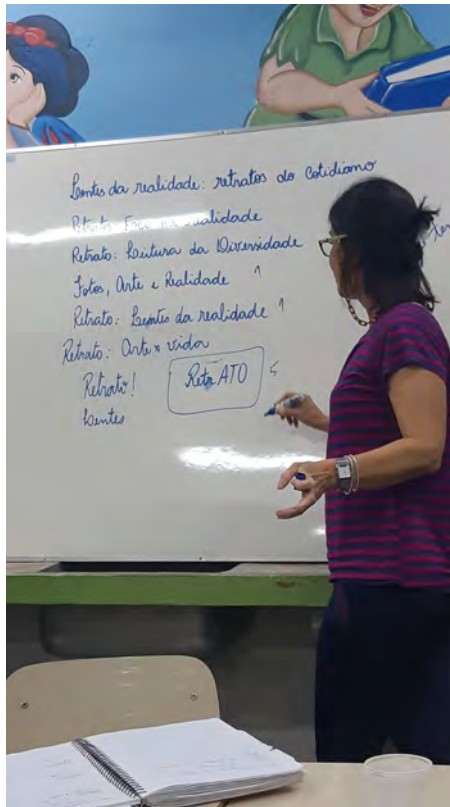


Figura 3: Planejamento do Projeto, 08-mai-2019. Fonte: fotografia tirada pelo pesquisador



Figura 4: Cartaz do concurso de fotografia, 15-ago-2019. Fonte: fotografia tirada pelo pesquisador

Das fotos recebidas, sobressaíram as de paisagens, animais ou flores. Nem todas eram locais, mas a maioria eram fotos do bairro. Dentre as fotografias haviam fotos do Ciep, do relevo da Serra Verde Imperial, de cavalos (o bairro ainda guarda algumas características rurais) e pássaros. A partir disso, o grupo de professores selecionou 10 fotos para serem as finalistas, sendo que apenas os professores responsáveis por receberem as fotos (os dirigentes de turno) sabiam quem eram os autores, para evitar qualquer tipo de preferência na hora da seleção.

Na segunda etapa do concurso, as 10 fotos finalistas foram impressas e expostas em um painel, para os alunos escolherem e votarem em sua foto preferida. Também não foram identificados os autores, mas isso não foi suficiente para interferir na escola dos alunos, visto que os autores das fotografias poderiam solicitar aos colegas que votassem em suas fotos. A votação aconteceu no dia 06 de novembro, e envolveu todas as turmas da escola. Os alunos receberam uma cédula com números de 1 a 10, onde deveriam marcar um X no número que representasse a foto que mais gostou, e em seguida depositar em uma urna (figura 5).



Figura 5: Dia da votação, 06-nov-2019. Fonte: fotografia tirada pelo pesquisador

A culminância do projeto foi a premiação para os ganhadores, no dia 03 de dezembro. Os prêmios foram caixas de Bis para 10º, 9º, 8º, 7º e 6º lugares; caixa de bombom para o 5º e o 4º lugares; e cestas de tamanhos diferentes para os três primeiros lugares. Os três primeiros

também receberam suas fotos emolduradas. Os prêmios foram comprados com dinheiro doado pelos professores.

O projeto teve um resultado positivo, uma vez que conseguiu mobilizar toda a unidade escolar, do diurno ao noturno, e fez com que os alunos olhassem para sua comunidade de uma forma mais carinhosa, diferente da forma estigmatizada, retratada nas páginas policiais. Os ganhadores, sobretudo, se sentiram valorizados em poder mostrar seus olhares a partir das lentes do celular, que também se mostrou uma ferramenta de criação de conteúdo, e não mero entretenimento que costuma ser motivo de discórdia em sala de aula²². O projeto também atendeu os anseios do professor-pesquisador, que já trabalhava com fotografias e educação patrimonial em suas turmas, desde que o CRPH realizou um Grupo de Estudos com os professores da unidade escolar em 2011²³.

Contudo, alguns alunos da EJA apresentaram dificuldades de participar das etapas do projeto. Alguns sequer tinham aparelhos de telefone celular ou qualquer outro instrumento para registrar as fotos. Outros alegavam dificuldade em lidar com a tecnologia, ou disponibilidade para participar por conta do trabalho. Assim, outras atividades específicas para cada turma foram desenvolvidas durante o período. A turma de Etapa II, por exemplo, onde há mais alunos idosos, desenvolveu um projeto de culinária.

Em parceria com a Sala de Informática, que atende as turmas da EJA uma vez por semana, com a supervisão da equipe de orientação pedagógica, foi organizada uma caminhada pelo bairro com os alunos da turma 503. A atividade aconteceu no dia 18 de setembro de 2019, no turno da tarde, ou seja, no contraturno, e contou com a presença de sete alunos, do professor-pesquisador, da professora da Sala de Informática e da Orientadora Educacional, que também é moradora do bairro. O objetivo era fazer com que os alunos identificassem os “pontos turísticos” do bairro, apontando os locais que tivessem alguma relevância pessoal ou coletiva. Nesta atividade, os alunos se demonstraram bastante entusiasmados por serem os guias locais. Mostravam com alegria onde moravam, a rua onde havia o baile da comunidade, o campo de futebol, dentre outras coisas do universo deles. A escolha do turno da tarde foi consenso da maioria, pois já era sabido que nem todos iriam poder participar por conta do trabalho, mas reconheciam a importância de visitar o bairro durante o dia, principalmente por

22 O município inclusive tem uma lei que proíbe celulares em sala de aula. Lei 2242, de 03 de abril de 2009. Disponível em: <<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Leis/Leis%20Municipais/leis%20dc/2009/04%20ABR/2242%20-%20Pro%C3%Adbe%20o%20uso%20de%20telefones%20celulares%20em%20salas%20de%20aula.pdf>>. Acesso em 18 de jul de 2021.

23 Cf. Introdução.

uma questão de segurança. O fato da orientadora ter acompanhado o grupo também teve por objetivo a questão da segurança, uma vez que ela é moradora do bairro. Trechos da atividade foram filmados pelo professor-pesquisador, que produziu um videoclipe, disponibilizado em <https://www.instagram.com/tv/B2uskU9FK4G/?utm_source=ig_web_copy_link>²⁴.

No dia seguinte, 19 de setembro, foi iniciada a atividade diagnóstica, desenvolvida a partir da seguinte sequência de atividades:

1º Momento: Apresentação do gênero propaganda turística;

2º Momento: Realização da atividade proposta pelo livro didático;

3º Momento: Análise discursiva da atividade e proposta para os alunos produzirem um material semelhante, usando seu bairro e entorno como referência;

4º Momento: Apresentação de *slides* com fotos antigas do bairro e bairros vizinhos, mostrando a ocupação do território (resgate histórico, anexo A) e da situação atual a partir do *Google Earth/Google Street View*;

5º Momento: Produção de texto nos moldes da propaganda apresentada no livro (na impossibilidade de usar uma fotografia, foi proposto aos alunos confeccionarem um desenho);

6º Momento: relato de experiência sobre o estudo de campo (caminhada pelo bairro). Aos alunos que não puderam participar da atividade, foi pedido para escrever a partir de sua vivência enquanto morador.

Como já foi dito neste capítulo, os livros didáticos que costumam chegar nas escolas são majoritariamente para o Ensino Fundamental, e raramente as unidades recebem algum material específico para a EJA. Com isso, os professores acabam sendo os próprios produtores de seu material pedagógico, adaptando atividades. A aqui apresentada foi retirada do Livro Porta Aberta: Língua Portuguesa 4ª Série, páginas 116 e 117²⁵. Trata-se de uma atividade de gramática (adjetivos e locuções adjetivas), que de certa forma leva os alunos a uma reflexão linguística na pergunta “b”, o que por sua vez pressupõe que a turma já tenha visto previamente o conceito da classe gramatical em questão. O conceito e a função dos adjetivos e locuções adjetivas já havia sido apresentado em aulas anteriores.

No primeiro momento, foi reproduzido em forma de xerox colorida a propaganda turística do Ceará presente no livro didático e entregue aos alunos (figura 6). Em seguida foi pedido para que eles dessem suas primeiras impressões. Na ocasião, foi pedido para que eles

24 Acesso em 19 de jul de 2021.

25 Cf. Anexo B.

falassem sobre o que viam na fotografia estampada na propaganda²⁶. Foi explicado que esse tipo de propaganda impressa costuma ter muitas fotos bonitas para chamar a atenção do leitor, mesmo antes da leitura do texto escrito.



Ceará. Quem conhece, volta.

Praias limpas com águas mornas e cristalinas. Lindas falésias de areia e fontes de água que oferecem generosos banhos de bica ao longo de toda a vista. Densos coqueirais compõem a bela paisagem.

Ventos constantes, ondas, serras e dunas fazem desse litoral um paraíso para a prática de esportes radicais.

Mas se você gosta de tranquilidade e conforto, aqui também tem.

Ceará — Terra de gente hospitaleira.

Rogério Reis/Olhar Imagem

Figura 6: Texto base da atividade diagnóstica. Fonte: CARPANEDA, Isabella / BRAGANÇA, Anglolina. Porta Aberta: Língua Portuguesa, 4ª Série. São Paulo: FDT, 2005, p.116

Há também textos destacados, com letras grandes e coloridas, como o título e o texto no rodapé, que no caso apresentado enfatizam o local a ser visitado: o estado do Ceará. Mas não o estado todo, e sim o litoral, já explicitado através da fotografia, recurso o qual Baracuhy chamou de processo metonímico²⁷. A diferença é que o título faz referência ao destinatário, através do pronome relativo “quem”. Já o rodapé se refere aos cearenses, de modo a persuadir o destinatário e fazê-lo acreditar que será bem recebido pelos habitantes em sua eventual visita.

26 Obs: como na época ainda não estava totalmente definido que este seria o tema da presente pesquisa, a atividade não foi gravada, de modo que não há registro desta fala por parte dos alunos.

27 Cf. Seção 2.5.

Quanto ao conteúdo, o vocabulário escolhido foi relacionado ao demonstrado na fotografia. Enfatizou as belezas naturais do litoral (praias, falésias, coqueirais...), com suas qualidades enfatizadas através dos adjetivos e locuções adjetivas. Adaptando a pergunta proposta pelo livro, foi perguntado aos alunos se o uso dessas palavras ou expressões faziam com que eles sentissem vontade de conhecer o lugar, o que eles responderam que sim. Então em seguida foi proposto para os alunos produzirem um material semelhante, usando seu bairro e entorno como referência.

A sequência de atividades propostas pelo livro didático da qual foi tirada a que está aqui sendo analisada (atividade 5 do livro – Anexo B) apresenta diversos gêneros discursivos, como conto de fadas e anedota, mas objetivo principal era trabalhar com a metalinguagem (adjetivos e locuções adjetivas), logo, os gêneros discursivos sendo usado como pretexto para se trabalhar gramática. O professor, ao propor uma atividade de produção textual que foge do campo puramente gramatical, e trabalha a memória discursiva com os alunos, realiza um processo de ruptura do cerceamento dessa memória discursiva pelo livro didático. Retomando Rodrigues (2006):

Essa abordagem da língua não vai privilegiar a informação ou o conteúdo, e nem vai considerar que o que se quer dizer já está estabelecido antes de ser formulado. A forma do dizer, o significante, é a base sobre a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições. E por isso a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com significante, delimitando textos. Um trabalho em que as condições de produção são determinantes. (p. 88)

É importante salientar este fragmento de Rodrigues, dada a importância das diferentes condições na produção de sentidos. Um aluno do litoral cearense provavelmente não apresentaria estranheza e se identificaria com a formação discursiva das autoras da atividade do livro didático e, dessa forma, dificilmente haveria deslizamentos de sentido. Condições semelhantes teriam os alunos oriundos da zona sul do Rio de Janeiro. Por outro lado, o gênero propaganda não apresenta os problemas sociais, e sim os omite. Apesar de retratar o Ceará, não mostra a seca que o nordestino enfrenta no sertão, apresenta a beleza do litoral. Em Parada Angélica, há alunos no Ciep que sequer conheceram o mar pessoalmente, e de maneira geral dificilmente sabem o que é uma falésia. Contudo, a propaganda causa mais impacto nesses indivíduos (despertar o desejo de conhecer o lugar apresentado) do que naqueles que já estão mais familiarizados, pois estes já conhecem e têm oportunidade de ir à praia com frequência. Um aluno de periferia apresenta dificuldades em ir ao centro de sua própria cidade devido a

problemas de natureza econômica, que dirá então ao litoral²⁸. E isso também influencia na autoestima. Quem já é oriundo de um lugar prestigiado tende a valorizar mais o seu lugar do que alguém que more na periferia ou na baixada fluminense, locais marginalizados, ou seja, a margem da dita sociedade, e que acabam gerando questões de preconceito/xenofobia.

Para vencer, então, essa barreira do território estigmatizado e fazer com que os alunos “transformem” seu bairro em um lugar turístico e atrativo, o professor fez uso da interdisciplinaridade, resgatando a história da ocupação do entorno e utilizado como recursos apresentações (*slides*) e fotos antigas do bairro e bairros vizinhos, no 4º momento, aula realizada no dia 24 de setembro de 2019. Na ocasião, os recursos do *Google Earth* e *Street View* foram usados para mostrar uma visão panorâmica do bairro e entorno, o que também permitiu que os alunos que não puderam participar da atividade de campo realizada no dia 18, o fizessem de forma virtual²⁹. Por se tratar de uma turma das séries iniciais, o que faz com que ela tenha um único professor para ministrar as disciplinas de forma integradas, esta atividade foi realizada como sendo uma aula de Ciências Sociais (História e Geografia), que trabalhou os conceitos de território (rua, bairro, município, estado, país). Foi feita também uma lista prévia de pontos (figura 7), construída coletivamente a partir da caminhada pelo bairro (visita de campo), que auxiliou na realização da atividade do *corpus*.

Esta sequência de atividades realizada na turma 503, da Etapa III da EJA, culminou na produção do texto (5º Momento), nos moldes da propaganda apresentada no livro didático (texto base – figura 6), atividade já anunciada no terceiro momento mas que os alunos só realizaram a partir da experiência acumulada no 4º momento. Na impossibilidade de usarem uma fotografia, e também para não confundirem com o projeto RetrATO, que estava em andamento, e alguns alunos da turma estavam participando, foi proposto para que eles confeccionarem um desenho dos pontos que gostariam de destacar, dando assim condições iguais para todos realizarem a atividade.

28 Dentre as cidades da Baixada Fluminense, Magé é a única que possui praias com acesso e estrutura para visitação, apesar de não serem apropriadas para banho, devido a serem praias da Baía de Guanabara.

29 Obs: várias ruas do bairro possuem barricadas ou outros obstáculos, e portanto nem todas as ruas são possíveis de se observar através do *Street View*.

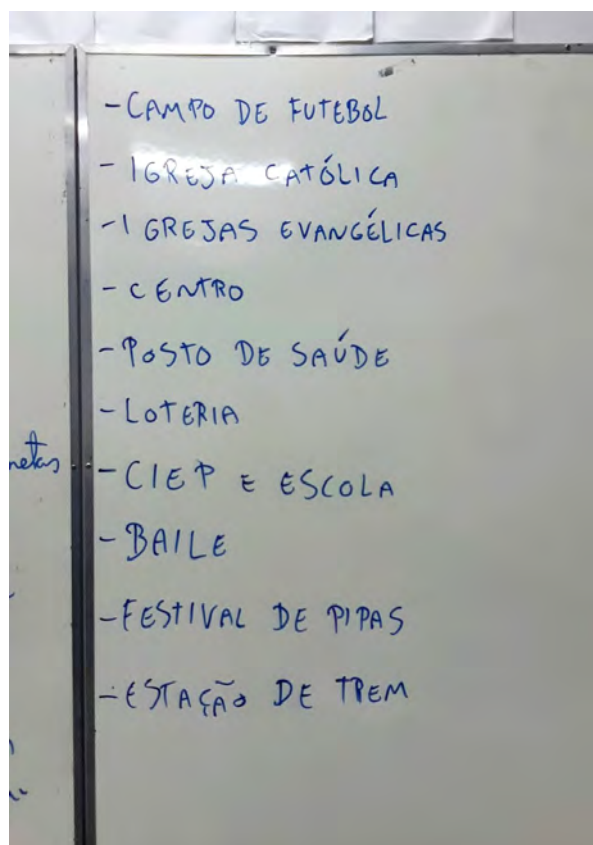


Figura 7: Lista de pontos pertencentes ao bairro Parada Angélica, construído com a turma 503 em 23-set-2019. Fonte: fotografia tirada pelo pesquisador.

3.7. Análise do *corpus*

Dentre os trabalhos realizados, serão apresentadas a seguir duas produções resultantes de formações discursivas distintas, que serão aqui chamados de recortes discursivos³⁰. Levando ainda em consideração que por se tratar de uma pesquisa qualitativa com suporte teórico-metodológico de análise em AD, o foco está na situação de produção, considerando o interdiscurso que levou aos alunos a assumir a função de sujeito-autor. Assim, não está sendo considerada a possibilidade de uma resposta certa ou errada, uma vez que os sujeitos envolvidos desenvolvem a autoria a partir de seu lugar de fala, produzindo sobre o seu lugar.

30 Como já foi dito na nota 26, na época ainda não estava totalmente definido qual seria o tema da pesquisa, de modo que a autorização para o uso dos trabalhos foi dada diretamente pelos alunos ao professor-pesquisador já na fase de revisão do trabalho, através de contato direto.

3.7.1. Recorte 1 – manutenção dos sentidos

Bairro de Parada Angélica

Oi pessoal, vem conhecer Parada Angélica. Tém a praça é muito Boa. Tém colegio também. Tem trêm vocês vão gosta é uma beleza. Nossa pessoal vem é Otimo tem Igreja tem grechê salão de festa têm super mercado rio Sul

Tem Sacolão Tem loterica farmacia

Tém também o meu Baza vem pessoal conhecer.

Muitas Novidades.



Figura 8: Recorte 1. Fonte: Trabalho produzido em sala de aula.

Não observando nesse momento questões gramaticais como pontuação e acentuação gráfica, a sujeito-autora deste recorte reproduziu a estrutura do texto base tal como foi proposto, com um relativo uso dos adjetivos, o que demonstra algum conhecimento do uso da classe gramatical. Em sua ilustração, quis mostrar a escola, a praça e a linha férrea,

identificando-se com o resgate histórico (4º momento), e demonstrando o bairro ser um lugar florido e de pessoas felizes. O texto reforça os pontos ilustrados e acrescenta outros, como a igreja, supermercado e um bazar cuja a sujeito-autora é proprietária. Ou seja, ela aproveitou a propaganda do bairro para chamar a atenção para o seu comércio, o qual enfatizou estar com “muitas novidades”.

O recorte discursivo, portanto, se insere numa formação discursiva que se identifica com a do texto base, havendo, então, manutenção dos sentidos.

3.7.2. Recorte 2 – deslocamento de sentidos

Seja Bem Vindo Parada Angelica

Moro na favela os de fora acha que todo mundo e bandido aqui se os policial não entra a favela fica tranquila aqui e o lugar das crianças os povo fala tanto da boca de fumo mas quando princisa os cara que ajuda aqui. Tem dia ruins mas tem dia bons aqui na favela tem baile que todo gosta tem festival de pipa que muito você se vai se cobrado se você erra fora disso seguir o baile seja bem vindo aonde todo critica mas aqui (não compreensível)

Nota-se logo nas primeiras palavras desse recorte discursivo que a sujeito-autora do recorte 2 se inscreve numa formação discursiva diferente da do texto base. Ela fala de seu lugar enquanto moradora de comunidade que sofre com a repressão do estado através das operações policiais, que caso não ocorressem, seria um lugar tranquilo. Há inclusive uma defesa do poder paralelo que, segundo ela, é quem ajuda a comunidade, o que revela, portanto, no não-dito, a ausência do poder público. Esse mesmo poder paralelo é o juiz do local que irá cobrar daquele que errar, do contrário a vida segue (segue o baile) dentro da sua normalidade.

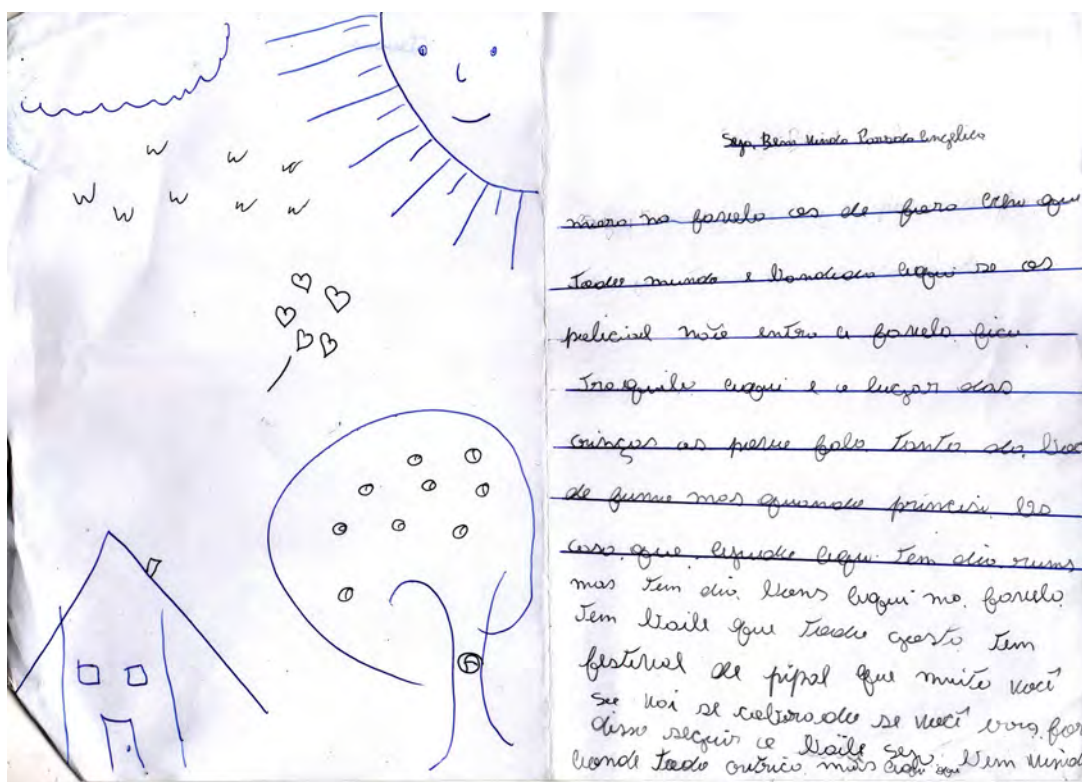


Figura 9: Recorte 2. Fonte: Trabalho produzido em sala de aula.

A sujeito-autora faz um recorte sincero da realidade do seu lugar, sem se preocupar em esconder os problemas. Tece elogios não a “pontos turísticos” e sim a atividades culturais como o baile funk e o festival de pipas. Há portanto um deslocamento de sentidos com relação à formação discursiva do texto base.

3.8. Reflexões a partir dos resultados obtidos

No artigo *Juventude da periferia: reflexões iniciais com base na formação brasileira*, os autores Filipe Rodrigues e Juliane da Costa Furno colocam um trecho da Música “No Brooklin”, do *rapper* Sabotage, em um subtítulo – “Se liga, Juca! Favela pede paz, lazer, cultura. Inteligência, não muvuca” (Rodrigues; Furno, 2019, p. 23) – a fim de traçar as linhas de atuação que os autores defendem para a transformação desse espaço, onde o trecho da canção indica o que esse espaço urbano pede em contrapartida ao que é oferecido pelo estado.

O artigo faz um apanhado histórico-social da periferia, que na definição dos autores, “não é apenas um espaço geográfico, se não uma construção social inserida em um projeto de

país, que cumpre uma função social ao capitalismo superexplorador brasileiro e que desenvolveu características políticas e sociais próprias” (p. 13-14), e mais adiante acrescentam que “a periferia, além de um lugar geográfico, é um lugar social dos trabalhadores e trabalhadoras” (p. 16). Sendo assim, ao compreender a periferia seria possível compreender a história da classe trabalhadora brasileira. Esses conceitos são fundamentais para o planejamento daquilo que se propõe como proposta de trabalho para alunos que “são³¹” a periferia e que estudam em uma escola periférica.

Dentre as ações propostas pelos autores no artigo está o combate à criminalização da periferia através da cultura popular, como o samba, o funk, o Hip Hop, a capoeira, etc, também chamados de “culturas de resistência” (p. 23). Outra ação está na geração de renda através de experiências baseadas na economia popular e solidária. E para fechar o tripé de ações para a luta pelo direito à cidade a partir das periferias, propõem:

Outra linha de ação absolutamente central indissociável das outras está no incentivo ao estudo e o cuidado com o acompanhamento escolar dos e das jovens, mesmo com todos os limites desse ambiente escolar, ele ainda permite inserções sociais diferenciadas. Não é acaso que a maioria da população carcerária é jovem, negra e com baixíssimo nível de escolaridade. Mesmo que não seja inicialmente para todas as pessoas, esse incentivo à mudança de postura e da valorização do estudo pode mudar a vida de muitos jovens. A organização estudantil, os programas de escola integral, cursinhos populares e reforços escolares são portas importantíssimas para a atuação da militância preocupada com as abissais injustiças de nosso país. (p. 24)

Apesar das sujeito-autoras das produções apresentadas na seção anterior estudarem em um Ciep, sucessivas políticas educacionais distorceram o projeto original de educação integral, que não é mais oferecido. E na EJA, por conta da proposta de dois anos de escolaridade do ensino fundamental em um, a carga horária acaba sendo ainda mais reduzida. Carga horária essa que elas conciliam com as demais atividades da vida em comunidade. Uma delas é jovem e já teve a casa invadida pela força policial algumas vezes, sendo uma dessas vezes para buscar seu companheiro, que em 2019 se encontrava preso. Nos dias que ela ia visitá-lo no presídio, não ia à escola, mas não só por esse motivo. Por várias vezes precisou faltar, o que acabou levando a aluna a ser cogitada a ser reprovada por faltas. A outra é adulta, mãe, avó, que viu seu comércio ser demolido pela prefeitura por ter sido erguido na beira da linha do trem, o que a forçou a ter de procurar outro local, mais para dentro da comunidade, e isso acabou afetando suas vendas. Ainda assim, mesmo com tantas adversidades, não desistiram de estudar e são duas das alunas que tiravam as maiores notas na sala. O fato delas

31 “Portanto, quem é a periferia? É a classe trabalhadora brasileira. Quem são os jovens da periferia? Os filhos e filhas da classe trabalhadora” (Rodrigues; Furno, 2019, p. 20).

encontrarem o espaço para compartilhar essas vivências particulares e ter por parte do professor/escola a compreensão e a disponibilidade para acolhê-las, visto que o padrão é o sistema ter repulsa por problemas em prol de um aluno modelo que irá fazer as atividades certinho, aponta um caminho possível não só para combater a evasão como também para contribuir com a transformação da realidade desses sujeitos. Eis, inclusive, a importância dos professores também serem sujeitos-autores de seus materiais didáticos, para que seja possível planejar de acordo com a realidade dos alunos.

Para, então, concluir esse capítulo, segue as considerações de Paulo Freire (1996), que, embora seja uma citação extensa, é de suma importância, assim como toda sua obra, para a reflexão da práxis educadora e relevante para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham, Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo (...). No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderido realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda a minha comunicação com os oprimidos. Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneio ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (Freire, 2016, p. 87)

Cabe ainda destacar que não teria tanta relevância propor um caderno de atividades para atender a uma única turma de uma única escola. A teoria e as contribuições de Freire apontam um caminho, que é o de se aproximar da realidade do aluno. Assim, a proposta a seguir foi planejada a partir de um contexto geográfico da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, com o objetivo de contribuir com, mas nunca de engessar, o

trabalho docente em sala de aula. Que seja menos um modelo e mais uma fonte de inspiração para outros trabalhos.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com o artigo 1º da Resolução nº 003/2020 (Anexo C), os trabalhos de conclusão da sexta turma, da qual o professor-pesquisador faz parte, podem ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. Isso se deu por conta da pandemia de Covid-19, em 2020-2021, que impôs uma quarentena e o fechamento das instituições e do comércio em todo território nacional. Assim, as aulas passaram a ser remotas e, dada a realidade do país no que diz respeito à desigualdade social, os alunos das redes públicas apresentaram muitas dificuldades para terem acesso às aulas nesse formato não presencial. E na EJA, o problema da evasão que já era recorrente, foi ainda potencializado por conta da quebra do vínculo com a unidade escolar e também devido à dificuldade enfrentada por muitos alunos em conseguir ter acesso às plataformas virtuais de ensino. Segundo pesquisa do Senado Federal³², quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia, pois na rede pública, 26% dos alunos sequer possuíam acesso à Internet (na rede privada, segundo a pesquisa, esse percentual cai para 4%).

Em Duque de Caxias, durante meses não houve qualquer tipo de atividade pedagógica, pois havia sempre uma perspectiva de retorno (o governo prorrogava o fechamento das escolas de 15 em 15 dias), o que acabou não acontecendo devido ao agravamento da pandemia. O município também, diferente da rede estadual, não aderiu a nenhuma plataforma virtual de ensino. Com isso, no segundo semestre, as escolas começaram a se organizar para entregar atividades aos alunos através das redes sociais: Facebook (grupo ou página da escola) e Whatsapp (grupos das turmas). Os grupos inclusive já existiam antes da pandemia, pois na EJA é um recurso para combater a evasão, uma vez que os alunos – aqueles que possuem acesso – podem estar sempre em interação com os demais colegas e professores. Mas além da já mencionada dificuldade de acesso à Internet, a maioria costuma trocar de número de telefone frequentemente e, por não atualizarem os dados na secretaria da escola, acabam perdendo o contato em caso de evasão. Assim, poucos alunos efetivamente tiveram acesso às atividades.

Portanto, ainda de acordo com a Resolução nº 003/2020, o presente capítulo apresenta a proposta de intervenção pedagógica, onde são comentadas as questões que compõem o caderno de atividades, elaborado a partir das reflexões que nortearam o trabalho até aqui, e em

32 Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>>. Acesso em 18 out. 2021.

anexo (F) a proposta de trabalho com os alunos, o caderno de atividades propriamente dito, como produto final deste trabalho.

Ao elaborar as questões, optou-se por estratégias que levassem os alunos a exercer a autoria. Desse modo, questões de múltipla escolha foram evitadas, uma vez que essas, ao oferecer opções de resposta, força os alunos a se identificarem com uma delas, logo, possibilitando apenas a paráfrase e impedindo a polissemia³³.

Ainda, por se tratar de atividades com base discursiva, nos fundamentos da Análise do Discurso, o foco se encontra na observação do modo de construção dos sentidos no texto, levando em consideração o interdiscurso, no reconhecimento dos sentidos de acordo com a posição-sujeito, e no desenvolvimento da autoria, evidenciada na capacidade de textualizar seus gestos interpretativos. Dessa forma, a noção de resposta certa ou errada não é válida, já que se trata de uma proposta de trabalho com gestos de leitura e autoria que não são fechados e limitados³⁴.

Quanto aos objetivos que pretendem ser alcançados na aplicação desse trabalho, são os seguintes:

4.1. Objetivos gerais

- Conduzir os alunos à práticas de reflexão acerca do discurso materializado em diversos gêneros, com foco na propaganda turística, a fim de proporcionar práticas de leitura e escrita que contribuam para a formação de sujeitos críticos, observando as diversas possibilidades de produção de sentidos.
- Promover atividades que contribuam para o desenvolvimento de uma postura analítica e na capacidade de considerar elementos que vão além da materialidade do texto (circulação, aspectos sociais e históricos), a fim de estimular a cidadania, o pensamento crítico e a reflexão da vida em sociedade, nos alunos da EJA³⁵.

33 Cf. seção 1.4, página 26.

34 Baseado em Oliveira, 2020, p. 66-67.

35 Adaptado de Oliveira, 2020, p. 60.

4.2. Objetivos específicos

- Analisar propagandas turísticas e perceber os objetivos que pretendem ser alcançados através dos textos veiculados.
- Identificar elementos morfosintáticos contidos nos textos que auxiliam na produção de sentidos.
- Reconhecer a disparidade entre as realidades das paisagens mostradas nos panfletos turísticos e propagandas institucionais, frente a sua realidade local.
- Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. (EF03LP19 – BRASIL, 2018, p. 125)
- Analisar imagens e fotos antigas da cidade.
- Identificar em sua localidade elementos que possam despertar o interesse de outras pessoas em conhecê-los.
- Produzir uma propaganda turística, enfatizando as belezas do seu bairro e entorno e exercitando sua capacidade argumentativa e a função de sujeito-autor.
- Enumerar fatos e situações do seu cotidiano que não são levados em consideração na elaboração de um panfleto publicitário.
- Refletir e questionar os motivos para a omissão de informações na elaboração de um panfleto publicitário, relacionando com sua realidade.
- Estabelecer relações de intertextualidade entre a propaganda turística e outros gêneros discursivos.

4.3. Atividades comentadas (“caderno do professor”)

Como o caderno de atividades foi elaborado com o foco no aluno, ou seja, é um “caderno do aluno”, esta seção pode funcionar como um “caderno do professor”, uma vez que todas as questões que compõem o caderno serão aqui apresentadas com comentários do efeito que se espera alcançar em cada uma delas.

Os textos introdutórios e as questões que compõem o caderno de atividades estarão aqui representados em *itálico*.

Atividade 1 – Um ponto turístico bem conhecido



Figura 10: Cristo Redentor. Fonte: fotografia tirada pelo pesquisador, 20-nov-2016.

1- Você conhece a estátua ao lado? Sabe dizer o nome dela?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, percebam que se trata de uma fotografia do monumento do Cristo Redentor³⁶.

A respeito da memória discursiva, retomando Rodrigues (2006):

Todo sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não-ditos etc.). (p. 97)

2- Esta é uma das esculturas mais famosas do mundo. Na sua opinião, o que a faz ser tão importante?

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocupar a posição de sujeito-autor. O monumento entrou para a lista das sete maravilhas do mundo moderno em 2007 e recentemente completou 90 anos, evento que ocasionou diversas reportagens durante vários dias. Segundo reportagem do Jornal do Brasil, o Cristo Redentor está entre os destinos mais populares do mundo³⁷, ocupando a 16ª posição. Considera-se interessante, ao trabalhar essas questões com os alunos, falar sobre essas informações.

36 Obs: a legenda aqui presente segue a linha do corpo do trabalho, portanto diferente da que consta no caderno de atividades, uma vez que traz a resposta da pergunta.

37 Disponível em: <<https://www.jb.com.br/rio/2019/12/1020698-cristo-redentor-esta-entre-os-destinos-mais-populares-do-mundo.html>>. Acesso em 02 nov. 2021.

3 - Leia o texto abaixo:



O Cristo Redentor é feito de concreto armado e pedra-sabão. Tem trinta e oito metros de altura, sem contar os oito metros do pedestal, e seus braços se esticam por 28 metros de largura. A estátua pesa 1145 toneladas e é a terceira maior escultura de Cristo no mundo.

www.wikipedia.com.br

Adaptado de: <http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2018/03/avaliacao-de-portugues-para-eja-sobre_6.html>. Acesso em: 02 de jul. de 2019

a) *Qual o assunto deste texto?*

Trata-se de um texto descritivo que apresenta algumas características do Cristo Redentor. Apesar de ser possível, não se espera que nesse momento os alunos mencionem o tipo de composição.

b) *Que título você daria a este texto?*

Resposta pessoal cujo objetivo é o desenvolvimento da autoria.

c) *Pelo o que você leu, qual a função deste texto?*

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, identifiquem, como possibilidade de resposta, que a função desse texto é trazer informações a respeito do monumento em questão. Os dados trazidos pelo texto também possibilitam a realização de atividades interdisciplinares com a disciplina de Matemática.

d) A informação contida dentro de parênteses no final do texto indica o que?

A Wikipédia é uma enciclopédia livre virtual bastante popular. No entanto, por se tratar de uma turma das séries iniciais, e levando em consideração a dificuldade de muitos alunos em ter acesso à Internet, é possível que nem todos conheçam o portal. Contudo, espera-se que os alunos identifiquem, como possibilidade de resposta, que se trata da fonte de onde o texto foi retirado.

4 – Agora observe como fica o texto caso sejam acrescentadas apenas duas frases:

Cristo Redentor, “garoto propaganda” do Brasil

O Cristo Redentor é feito de concreto armado e pedra-sabão. Tem trinta e oito metros de altura, sem contar os oito metros do pedestal, e seus braços se esticam por 28 metros de largura. A estátua pesa 1145 toneladas e é a terceira maior escultura de Cristo no mundo.

E você, já conhece o ponto turístico mais famoso do Brasil?

a) Ao ser acrescentados o título e a pergunta no final, houve alguma mudança de sentido?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, reconheçam que as frases acrescentadas fazem com que o texto deixe de ser meramente informativo e passa a ter um caráter persuasivo. Em AD, o sujeito-autor experimenta o lugar do leitor ao projetar um jogo de imagens no qual prevê que esse leitor se sentirá convidado a responder a indagação feita, já que o destinatário está explícito no enunciado através do pronome “você”, e em caso de resposta negativa, despertar o desejo de conhecer o “garoto propaganda” do Brasil³⁸.

38 Termo usado pelo reitor do Santuário Cristo Redentor, padre Omar Raposo, em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/rio-de-janeiro-celebra-os-90-anos-do-cristo-redentor>>. Acesso em 02 nov. 2021.

O Cristo Redentor é um dos destinos turísticos mais conhecidos no mundo. Segundo o reitor do Santuário Cristo Redentor, padre Omar Raposo, o monumento é o “garoto propaganda” do país pois “É impossível pensar o Brasil no exterior sem que a gente reporte o nosso olhar e a nossa lembrança para esse precioso monumento no alto do Corcovado”.

De fato, até em filmes apocalípticos como 2012 e Uma História de Amor e Fúria, por exemplo, são mostradas imagens da escultura em ruínas, demonstrando que ela é uma referência mundial e, neste caso, usadas para impactar o telespectador.

5 – Observe e responda:



Figura 11: Cena do filme Uma história de amor e de Fúria. Fonte: <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2013/12/filme-de-animacao-brasileiro-pre-selecionado-para-o-oscar-abre-mostra-cinema-e>

Obs: pode-se perguntar aos alunos se eles já assistiram alguma das obras citadas e, caso o tenham, convidá-los a dizer o que se lembram, qual o assunto dos filmes, etc, antes da aplicação da atividade, permitindo assim a formulação de sentidos que estão em funcionamento a partir da memória discursiva.

a) O que chama a sua atenção na imagem?

Dentre as possíveis respostas, os alunos podem citar o fato do Cristo Redentor estar sem um dos braços (em ruínas) e pichado.

A estátua, que fica no topo do Morro do Corcovado, é cercada pela Floresta da Tijuca, como pode ser percebido na foto da *questão 3*. No cenário futurista do filme, que retrata o Rio de Janeiro no ano de 2096, a floresta dá lugar a vários arranha-céus, contribuindo para uma atmosfera densa causada pela poluição do ar. Neste ponto da animação, o tema abordado é a escassez hídrica, um assunto que esteve em evidência nesse ano de 2021, portanto oito anos após o lançamento da animação de 2013, devida a falta de chuvas que fez com que os reservatórios hidrelétricos diminuíssem seu volume de água e, conseqüentemente, as companhias elétricas aumentassem a tarifa de energia, criando a “bandeira de escassez hídrica”. No filme, há uma guerra causada pela falta d’água, e o desmatamento da Floresta da Tijuca, tal como o atual desmatamento na Amazônia, contribuem para essa escassez, de modo que aqui pode ser feita uma atividade interdisciplinar com Ciências. A animação também possibilita a realização de atividades interdisciplinares com a disciplina de História.

b) Na foto da questão 3 é possível observar que há muitas pessoas visitando o Cristo Redentor. Já na imagem acima, não. Na sua opinião, por que isso acontece?

Há muitas possibilidades de resposta. Os alunos podem, por exemplo dizerem que estava de noite e por isso a visitação já havia fechado. A situação de guerra retratada na animação também pode ser uma das causas das pessoas não visitarem, bem como uma das causas pode ser o estado deteriorado da estátua. É sobre esse ponto que irão se desenvolver as próximas questões.

c) Você imagina ver o Cristo Redentor nesse estado retratado na imagem? Por quê?

Dentre as possíveis respostas, os alunos podem, através do interdiscurso, se inscreverem numa formação discursiva na qual o contexto de guerra retratado na animação futurista pode fazer com que seja possível o Cristo Redentor um dia chegar a esse estado.

Já em outra formação discursiva distinta, com base no contexto atual e dada e importância e o cuidado com o monumento, que inclusive passou por reformas na ocasião dos seus 90 anos, é bastante improvável vê-lo em ruínas e pichado. E sobre a pichação, Oliveira (2020) lembra que:

No Brasil, a prática da pichação é considerada vandalismo e crime ambiental, nos termos do artigo 65 da Lei 9.605/98 (Lei dos Crimes Ambientais), que estipula pena

de detenção de 03 meses a 01 ano, e multa, para quem pichar, grafitar ou por qualquer meio conspurcar edificação ou monumento urbano.
§ 1º Se o ato for realizado em monumento ou coisa tombada em virtude do seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a pena é de 06 (seis) meses a 01 (um) ano de detenção e multa. (Oliveira, 2020, p. 37)

Atividade 2 – Viajando no texto: a propaganda turística

O Cristo Redentor é um dos principais pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro.

O município possui muitos locais bastante conhecidos, como o Pão de Açúcar, as praias de Copacabana e Ipanema, e os Arcos da Lapa.

É a capital do Estado do Rio de Janeiro, e junto com os municípios vizinhos e os municípios do entorno da Baía de Guanabara, formam a Região Metropolitana.

Obs: aqui pode ser feita uma atividade interdisciplinar com a disciplina de Geografia, trabalhando cartografia.

1- Observe a propaganda a seguir:



Figura 12: “Rio de Janeiro. Vem que é muuuito maneiro!” Fonte: <https://acontecendoaqui.com.br/propaganda/nacional-comunicacao-cria-campanha-para-inecentivar-o-rio-de-janeiro-como-destino>

a) Quem produziu essa propaganda? E, para você, com qual objetivo?

Espera-se que os alunos identifiquem, através da observação dos elementos “Ministério do Turismo” e o logotipo, no canto inferior direito da propaganda, que se trata de uma produção do Governo Federal, portanto uma propaganda institucional. Como possibilidade de resposta, pode-se dizer que o objetivo do governo é mostrar um cenário bonito e agradável, com pessoas felizes, para chamar a atenção do leitor e assim despertar nesse leitor o desejo de visitar o lugar apresentado, de modo que ele também se sinta feliz em estar lá, aumentando assim a atividade turística e movimentando a economia local.

Apesar da propaganda ser de 2018, e portanto anterior à pandemia, pode-se citar o fato de que o setor foi bastante prejudicado com o isolamento social imposto para frear a contaminação, e que essas atividades estariam gradualmente sendo retomadas, e a propaganda serviria a esse objetivo.

b) Para quem foi produzida essa propaganda?

Resposta possível: para o público em geral.

Como é uma proposta de trabalho com alunos da EJA, é possível que haja alguma identificação com as pessoas retratadas na propaganda.

c) Onde fica o local retratado na propaganda?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. No canto superior esquerdo da imagem há a informação explícita de que o local retratado fica em Paraty, RJ, mas devido ao tamanho da letra, pode ser que essa informação passe despercebida. Então, dentre as possibilidades de respostas, os alunos podem dizer que o local retratado fica no Rio de Janeiro, dado o contexto das atividades até o momento e do *slogan*; que se trata de um local antigo devido às características das construções que aparecem na fotografia ou até das pessoas retratadas (idosos); ou citar nominalmente o nome da cidade de Paraty. Através da interdisciplinaridade com Geografia, os alunos poderão perceber que Rio de Janeiro e Paraty são municípios distintos pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro.

d) Como estão retratadas as pessoas nessa propaganda?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. A foto mostra um casal de idosos sorrindo. Ambos usam chapéu de palha estilo fedora ou panamá. O homem está usando mochila e a mulher está com as mãos esticadas como se tivesse batendo uma *selfie*. Conclui-se que não são moradores locais e sim turistas que estão visitando a cidade e estão felizes por isso.

e) O slogan é uma frase curta e de fácil memorização que ajudam a identificar ou resume as características de um produto ou serviço. Qual o slogan dessa propaganda?

Espera-se que os alunos identifiquem, através da observação do texto escrito em destaque, com letras coloridas, que o *slogan* é “Rio de Janeiro. Vem que é muuuito maneiro!”.

f) Qual o sentido do termo “muuuito maneiro” para os habitantes do Rio de Janeiro? E qual efeito a palavra “muuuito” produz nesse slogan?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. “Maneiro” é uma gíria bastante conhecida no território fluminense, que significa que algo é bom, “legal”. O adjetivo está no grau superlativo absoluto analítico, dando a ideia de que é muito bom vir ao Rio de Janeiro, um estado repleto de atrativos naturais e culturais. Essa ideia ainda é reforçada na grafia do termo, através da repetição da vogal “u”, produzindo um efeito de sentido de intensidade prolongada.

Pode ocorrer também inscrições em formações discursivas diferentes, como por exemplo, citar situações de violência. No Ciep 407 já houve casos de operação policial no bairro que fizeram com que professores e alunos tivessem que se jogar no chão para tentar se proteger. Algum estudante pode achar que a adrenalina causada por experiências desse tipo também sejam “maneiras”.

g) Por fim, como você interpreta essa propaganda?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito.

É possível, sobretudo por conta das perguntas anteriores, que os alunos se identifiquem com a formação discursiva da propaganda institucional através de um processo parafrástico (manutenção dos sentidos). Contudo, é sempre possível haver deslocamento de sentidos que possibilitam processos polissêmicos, com os alunos se inscrevendo numa formação discursiva diferente da FD da propaganda.

Atividade 3 – O cartão-postal

O cartão-postal é um cartão no formato retangular, mais ou menos do tamanho de uma foto 10x15, feito em papel duro pois, assim como as fotos, não foi feito para ser dobrado.

Foi criado para ser enviado pelo Correio sem precisar de envelope. Por isso, no verso, há um campo para ser colocado o selo, o endereço do destinatário – quem vai receber o cartão-postal – e o CEP. Já na frente, o cartão-postal traz uma imagem ou fotografia de um determinado lugar, geralmente um ponto turístico conhecido, e que chame a atenção.

Por conta do surgimento da Internet e das novas tecnologias, as pessoas não possuem mais o hábito de enviar cartões-postais pelo correio. Assim, hoje em dia ele tem mais a característica de ser um item de coleção ou lembrança de uma viagem.

1- O cartão-postal a seguir foi disponibilizado na 15ª edição da Flip – Festa Literária Internacional de Paraty, em 2017. Observe-o e responda:

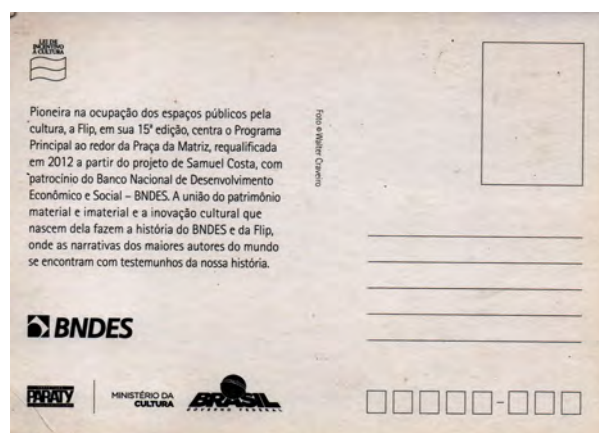


Figura 13: Cartão-postal da 15ª Flip, 2017. Acervo pessoal do pesquisador

a) *Quais as semelhanças entre o cartão-postal e a propaganda da atividade anterior?*

Dentre as possibilidades de resposta, os alunos podem mencionar o fato que tanto a propaganda quanto este cartão-postal retratam o mesmo local – a cidade de Paraty. A presença do logotipo institucional mostra que ambos são uma produção do Governo Federal.

b) *E quais as diferenças?*

Uma das diferenças que os alunos podem citar é o fato do cartão-postal ter frente e verso. Diferente da propaganda, a frente não apresenta qualquer dizer, se assemelhando mesmo a uma fotografia. Além disso, neste caso em específico, a propaganda mostra pessoas, enquanto o cartão-postal só mostra a cidade (um recorte dela).

2- *Agora observe os cartões-postais a seguir. Ambos os retratos foram tirados em Xerém, Duque de Caxias:*

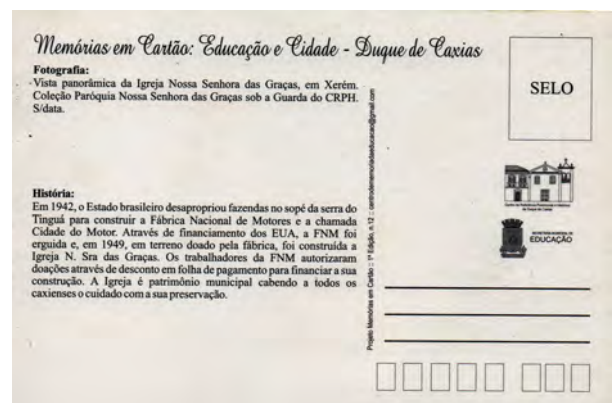


Figura 14: Vista panorâmica da Igreja de N. Sra das Graças. Fonte: Projeto Memórias em Cartão, 1ª Edição, n. 12.

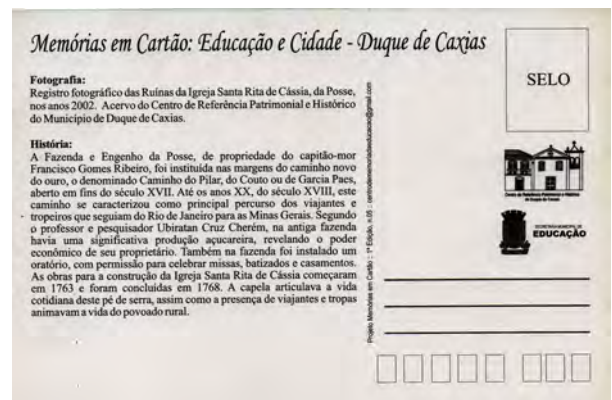


Figura 15: Ruínas da Igreja de Santa Rita. Fonte: Projeto Memórias em Cartão, 1ª Edição, n. 5.

a) Qual o tema das fotografias que ilustram esses cartões-postais?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, percebam que os dos cartões-postais, tal como o de Paraty, apresentam igrejas católicas, sendo uma em ruínas.

As igrejas no período colonial tinham outras funções além da religiosidade. Na maioria das vezes construídas em um local elevado, era ponto estratégico de observação. Elas também exerciam o atual papel dos cartórios na emissão de documentos, como a certidão de batismo (equivalente à certidão de nascimento), casamento e óbito. Essas informações e os textos do verso dos cartões possibilitam a realização de atividades interdisciplinares com a disciplina de História.

b) Algum dos dois desperta em você o desejo de querer conhecer o lugar? Qual? E por quê?

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocupar a posição de sujeito-autor.

Há várias respostas possíveis. Os alunos podem simplesmente dizer que nenhuma das duas desperta o interesse em conhecer, seja por motivos religiosos, por medo de visitar Duque de Caxias (Baixada Fluminense), por ser longe...

Outra possibilidade é os alunos preferirem a primeira, dada o estado de ruínas da segunda. Nesse caso é bom mencionar as ruínas da Grécia, que atrai milhões de turistas, e dentro do Rio de Janeiro há o exemplo do Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos. E há aqueles que podem preferir a segunda justamente por conta do estado de ruínas, que chama a atenção.

3- Que tal agora você criar um cartão-postal do seu bairro? Desenhe no espaço abaixo um lugar especial que você conheça. Depois escolha um destinatário e preencha o endereço dessa pessoa, como se você fosse enviar para ela pelo correio.

Resposta pessoal cujo objetivo é o desenvolvimento da autoria.

Na experiência com a atividade diagnóstica, que tinha uma proposta similar, no primeiro momento os alunos demonstraram certa dificuldade em enumerar aspectos interessantes do bairro, dada a realidade local de abandono do poder público e da violência

urbana. Foi a partir da exibição de fotos históricas do bairro e, principalmente, com a visita de campo, que se sentiram motivados e entusiasmados a realizar a atividade³⁹.

Atividade 4 – “Andar tranquilamente na favela onde eu nasci”: entre o rap e o meme

Você já ouviu a música “Rap da Felicidade”, de Cidinho e Doca?

Ela fez muito sucesso nos anos 90. O assunto principal da letra é a violência nas favelas do Rio de Janeiro. No refrão, os MCs cantam que querem ser felizes e poder andar tranquilamente na favela onde nasceram.

No Youtube é possível assistir o clipe e ouvir o rap. No anexo você encontra a letra completa. (Anexo D).

1- Acompanhe um trecho da música Rap da Felicidade:

Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela

Só vejo paisagem muito linda e muito bela

Quem vai pro exterior da favela sente saudade

O gringo vem aqui e não conhece a realidade

Vai pra zona sul pra conhecer água de côco

E o pobre na favela vive passando sufoco

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>>. Acesso em: 13 de nov. de 2021.

a) Segundo os autores, “o gringo vem aqui e não conhece a realidade”. Quem seria esse gringo?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, identifiquem *gringo* como a pessoa que vem de outro país, o estrangeiro.

b) Por que o gringo vem aqui mas não conhece a realidade?

39 Cf. seção 3.6

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. O verso “vai pra zona sul pra conhecer água de côco” revela que o estrangeiro ao chegar no Rio de Janeiro, fica predominantemente na Zona Sul (litoral), uma região habitada por pessoa com maior poder aquisitivo e com certa sensação de segurança, distante da realidade da maioria dos cidadãos, sobretudo os das comunidades, que “passam sufoco”.

c) No trecho “E o pobre na favela vive passando sufoco”, qual o sentido do termo sublinhado?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. Como possibilidade de resposta, os alunos podem dizer que passar sufoco é passar dificuldades, seja da ordem financeira, seja com relação à segurança pública.

d) Os autores contam que nunca viram um cartão-postal que se destacasse uma favela. Na sua opinião, por que isso acontece?

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocupar a posição de sujeito-autor.

Na posição-sujeito dos MCs, ao mencionarem que só vêem paisagens muito lindas e belas nos cartões-postais, o não dito revela que o retrato de uma favela não possui essas características.

2- Observe agora esse meme⁴⁰ postado na página Caxias da Depressão, no Facebook:

40 “trata-se de um gênero discursivo de ambiência digital caracterizado pela replicabilidade veloz de unidades de sentido (por exemplo, uma cena, uma frase, uma fotografia), atualizadas discursivamente em cada enunciação. Possui, em geral, hibridez composicional, o que significa, por sua natureza, ser constituído de uma ou mais semioses (palavra, imagem, som, gifs, vídeo). Do ponto de vista de sua funcionalidade, admite o humor, a crítica, ou imprevisivelmente, outras funções. Além disso, são textos necessariamente compartilháveis, o que os leva a constituírem uma rede de enunciados interligados entre si, ao passo que também agrupam pessoas com interesses comuns.” (Costa, 2021, p. 5992)



Figura 16: Fonte: <https://www.facebook.com/caxiasdadepress/photos/a.148099062001370/487742611370345/>

Santa Lúcia é um bairro do terceiro distrito de Duque de Caxias. No entanto a cena retratada na imagem é do filme Cidade de Deus, de 2002.

O filme, um dos mais importantes da história do cinema brasileiro, retrata o crescimento do crime organizado na Cidade de Deus, uma favela que começou a ser construída a partir de um conjunto habitacional longe do centro do Rio de Janeiro, nos anos 1960, e se tornou um dos lugares mais perigosos da capital no começo dos anos 1980.

Obs: pode-se perguntar aos alunos se eles já assistiram o filme, caso o tenham, convidá-los a dizer o que se lembram, o que mais lhes chamou a atenção, etc, antes da aplicação da atividade, permitindo assim a formulação de sentidos que estão em funcionamento a partir da memória discursiva.

a) O que está sendo retratado nesta cena?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. A cena retrata um grupo de jovens e crianças, majoritariamente negros, apontando armas em direção ao espectador.

b) Que relação o meme faz entre a cena e o bairro Santa Lúcia?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. Ao postar esse meme, a página associa a realidade de violência da comunidade existente no terceiro distrito de Duque de Caxias com a cena do filme Cidade de Deus. Durante a pesquisa, percebeu-se que muitos alunos gostavam de assistir programas de TV sensacionalistas que exaltam a violência urbana. Assim, dada a realidade escolar, mesmo que os alunos não conheçam especificamente essa comunidade de Caxias, como resposta possível podem citar que em Santa Lúcia é possível encontrar a mesma realidade apresentada no filme. No arquivo pedagógico, seção 4.4, há uma notícia específica sobre um caso de violência ocorrido no bairro.

c) Essa cena poderia ser usada para criar um cartão-postal de Santa Lúcia? Por quê?

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocupar a posição de sujeito-autor.

É possível, por conta da sequência de atividades até aqui, que os alunos se inscrevam numa formação discursiva na qual respondam que não, pois nos cartões-postais só existem “paisagens muito lindas e muito belas”, e não retratos de violência. Contudo, é sempre possível haver deslocamento de sentidos que possibilitam processos polissêmicos, com os alunos se inscrevendo numa formação discursiva distinta, já que a cena é de um filme famoso e a própria comunidade já apareceu em reportagens da TV e em jornais impressos.

Uma resposta positiva a essa questão representaria uma quebra de paradigma com relação ao gênero discursivo cartão-postal. Mas mesmo que nenhum aluno responda que sim, pode-se desdobrar em reflexões como por exemplo: será que um morador da comunidade ficaria feliz em ver uma cena como essa sendo divulgada como o cartão-postal do seu bairro? Alguém, quem quer que seja, iria preferir receber um cartão-postal com que fotografia: a do Cristo Redentor, a de Paraty ou a do filme Cidade de Deus? Dentre outras possibilidades de reflexão.

É possível também fazer uma comparação entre os gêneros, pois a cena funciona bem com o meme, visto que é um gênero discursivo que trabalha com a ironia.

3- Agora veja esses memes, também postados na página Caxias da Depressão, no Facebook:



Figura 17: Fonte: <https://www.facebook.com/caxiasdadepress/posts/2441811655963421>

O rapaz nas fotos se chama Khaby Lame. Nasceu no Senegal mas vive na Itália desde 1 ano de idade. Durante o confinamento causado pandemia de Covid-19, em 2020, começou a produzir vídeos para a plataforma TikTok e o sucesso foi tanto que atualmente ele possui mais seguidores nas redes sociais que o próprio criador do Facebook. Nos vídeos, Lame apresenta soluções simples para truques da vida cotidiana mostrados em outros vídeos de forma mais complicada. Por exemplo, após um vídeo que mostra um homem cortando a casca de uma banana com uma faca, ele mostra que a banana pode ser simplesmente descascada com as mãos.

Com relação aos memes acima, a página usou a imagem conhecida do rapaz para apresentar alternativas existentes em Duque de Caxias a pontos turísticos conhecidos mundialmente.

a) Por que as alternativas apresentadas podem ser consideradas mais simples?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registo escrito. Dentre as possíveis respostas, os alunos podem citar que os lugares mostrados inicialmente são em outros países (e até outros continentes), que são muito longe e para visitá-los os custos seriam muito altos, enquanto as alternativas ficam dentro do próprio município, ou seja, não muito longe, e com visitação gratuita.

b) Esses locais apresentados poderiam ser usados para criar um cartão-postal de Duque de Caxias? Por quê?

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocupar a posição de sujeito-autor.

Diferente da atividade anterior, é possível que nesse caso os alunos respondam que sim. Um deles apresenta uma mesma FD já demonstrada na propaganda e nos cartões-postais: uma igreja colonial. Um mostra um museu, e museus são locais de visitação; e um mostra uma lagoa com águas azuladas. Apesar do banho não ser recomendado por se tratar de um areal e cuja água possui produtos químicos, a lagoa recebe banhistas e pilotos de jet ski, além de turistas.

c) Escolha um dos memes e escreva um comentário no qual você defenda com argumentos os motivos que considera importante conhecer o local escolhido.

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a exercerem a função de sujeito-autor, a partir do mecanismo da antecipação (formação imaginária). “Sobre o mecanismo da antecipação repousa o funcionamento discursivo da argumentação. Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens.” (Orlandi, 1998, p. 76-77).

Atividade 5 – O meu lugar é... / o meu lugar tem...

Madureira é um bairro tradicional da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Uma região conhecida como “subúrbio”, que corresponde a bairros distantes do centro da cidade.

É um bairro que sofre com diversos problemas urbanos. Possui uma população de classe média-baixa e classe baixa, inclusive com algumas comunidades carentes (favelas).

Madureira é um bairro como muitos outros. Fica longe da praia e possui seus problemas, mas ainda assim serviu de inspiração para o sambista Arlindo Cruz, que compôs uma música na qual ele descreve com paixão o “seu lugar”. No Youtube é possível assistir o videoclipe do samba, e no anexo você encontra a letra completa. (Anexo E).

Obs: Se a realidade da escola permitir, seria interessante os alunos assistirem o videoclipe, onde são mostrados elementos descritos na música: os orixás, a roda de samba, jongo, jogo de cartas, etc.

1- Vamos analisar alguns trechos da música, que abordam as características e o cotidiano do lugar. Leia e indique o assunto de cada um deles:

- a) *“É bem perto de Oswaldo Cruz / Cascadura, Vaz Lobo, Irajá”.*
- b) *“Império e Portela também são de lá”.*
- c) *“Tem jogo de ronda, caipira e bilhar / buraco sueca pro tempo passar”.*
- d) *“É caminho de Ogum e Iansã”.*
- e) *“É cercado de luta e suor / esperança num mundo melhor”.*

Diferente dos exercícios tradicionais de interpretação, onde o aluno é convidado a “retirar” do texto a informação pedida no enunciado, a escolha aqui foi inversa, visto que os sentidos são construídos a partir da leitura do texto / escuta da música. Quando o enunciado diz, por exemplo, “retire do texto um trecho onde o autor se refere à religião que é adepto”, o próprio enunciado já induz o aluno a uma FD a partir da afirmação de que esse assunto se encontra na letra, e o transforma num “caçador” da informação que o enunciado pede. No caminho oposto, a partir da resposta do aluno em relação ao trecho da música, é possível perceber o gesto de interpretação do sujeito.

Possibilidades de resposta: a – enumera os bairros vizinhos e próximos a Madureira; b – são escolas de samba oriundas do bairro. Madureira é, inclusive, também conhecida como o berço do samba; c – fala dos jogos de cartas e sinuca, que os moradores, majoritariamente homens, jogam nos bancos das praças do bairro ou nos bares; d – se refere aos orixás das religiões de matriz africana, que o artista é adepto; e – descreve a situação social majoritária dos moradores de Madureira e a esperança que nutrem dessa situação melhorar.

2- Os versos “É cercado de luta e suor / esperança num mundo melhor” apresentam uma crítica social a respeito do lugar. Quais os sentidos que podem ser produzidos a partir desses versos?

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, consigam manifestar seus gestos interpretativos em registro escrito. Dentre as possíveis respostas, os alunos podem dizer que os moradores de Madureira “alam”/trabalham muito para ter uma vida melhor, bem como para verem seu lugar/estado/país/planeta se tornar um lugar melhor.

3- Substitua os termos sublinhados nas frases abaixo por outros, um mantendo o sentido das frases e outro com sentido oposto, e responda:

a) “É bem perto de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá”.

É bem _____ de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá.

É bem _____ de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá.

b) “Lá tem samba até de manhã”

Lá tem samba até _____.

Lá tem samba até _____.

- A substituição de termos prejudicaria o sentido da música? Por quê?

O trabalho com a morfologia é previsto no currículo da Etapa III da EJA, que corresponde ao quarto e quinto anos do ensino fundamental regular em Duque de Caxias⁴¹. No entanto o objetivo aqui não é simplesmente trabalhar a classe gramatical dos advérbios, mas sim “o modo como elas (marcas formais) estão no texto, como elas se “encarnam” no discurso.” (Orlandi, 2009, p. 90), e, principalmente, os processos parafrásticos e os processos polissêmicos:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A parafrase representa assim o retorno aos

41 Cf. Seção 3.3. Já a sinonímia/antonímia (semântica) é um conteúdo curricular que, apesar de sempre ser retomado, é priorizado na etapa anterior (Etapa II).

mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. (ibidem, p. 36)

Possibilidades de resposta: a – próximo / afastado, longe; b – o amanhecer, o outro dia / de noite, tarde. No caso da letra “a”, os sentidos são antagônicos, mas não provocam ruptura no sentido da música, visto que é um referencial geográfico (perto/longe), e mesmo Madureira sendo distante do centro do Rio, o sentimento identitário e de pertencimento do artista faz com que esse referencial não seja um problema. Já na letra “b”, os termos não são necessariamente opostos. Todos eles produzem um sentido de que as rodas de samba duram horas e horas. Portanto, mesmo a substituição de termos por outros que aparentemente são opostos, não são suficientes para, no caso dessa atividade, produzir uma ruptura de sentidos, mas sim um deslocamento, mantendo a FD do texto.

4- Através do samba, o artista Arlindo Cruz demonstrou de forma apaixonada o sentimento de pertencimento que possui com relação ao seu lugar de origem, valorizando assim as suas próprias raízes e a sua identidade.

Agora é com você! Que tal, como tarefa final desse caderno de atividades, criar um folheto turístico sobre o lugar onde você vive?

Assim como a propaganda da atividade 2, o folheto precisa ser bem chamativo. Então capriche na escolha da imagem. Crie também um slogan atraente.

No texto, escreva de forma resumida, mas capriche nos elogios de modo a valorizar o seu lugar a ponto de atrair a atenção de “turistas” e despertar em quem lê o desejo de conhecer esse lugar. Vamos lá!

Aqui o aluno, após as reflexões feitas ao longo do caderno, é chamado a exercer a função de sujeito-autor, através do mecanismo da antecipação. Ao produzir um texto publicitário onde se espera convencer o leitor de visitar um determinado território, o sujeito-autor experimenta o lugar do leitor ao formular questões que levem a despertar o interesse desse leitor. Ou seja, faz uma previsão, a partir de um jogo de imagens.

Caso apresentem dificuldades, seguem algumas sugestões de metodologia, propostas pela professora Kelly Souza Costa (2018) que desenvolveu um caderno de atividades para o ensino de Geografia, no qual há uma atividade semelhante:

- Estimular os alunos a pensarem por alguns minutos sobre experiências e recordações que possuem;
- Pedir para que listem, a partir dessas memórias que foram resgatadas, pelo menos 5 ambientes em que ocorreram essas lembranças; (...)

A partir das anotações dos alunos, proporcionar a partilha com os colegas das experiências vividas; (p. 10)

Avaliação

Caro estudante,

Durante todo esse caderno, lemos textos que nos fizeram refletir sobre o que faz alguns lugares serem considerados pontos turísticos, e outros não.

Na atividade anterior, você produziu um folheto turístico, onde falou das coisas boas e que considera importante sobre o seu lugar. Durante a produção, você provavelmente deixou de falar de algumas coisas que não interessam a esse gênero discursivo.

Registre um posicionamento crítico em relação a esse assunto: que situações não são levadas em consideração na hora de elaborar uma propaganda turística, e por que essas informações são omitidas? Escreva um texto, expondo sua opinião sobre essa questão.

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocupar a posição de sujeito-autor, atendendo aos objetivos propostos de enumerar fatos e situações do seu cotidiano que não são levados em consideração na elaboração de um panfleto publicitário, e de refletir e questionar os motivos para a omissão de informações na elaboração do material, relacionando com sua realidade. Retomando o exemplo estudado na seção 2.5, diz Baracuh (2016):

Não seria compatível, na ordem enunciativa da propaganda turística, a exposição das mazelas sociais, uma vez que a finalidade maior desse discurso é fazer o público-alvo comprar o produto anunciado. Há, portanto, regras e restrições que regem os gêneros – formas materiais dos discursos sociais. (...) Sendo o texto da propaganda turística, submetido à voz institucional, que se marca em diversas posições enunciativas, as *coerções* desse dizer delimitam a atividade turística na região, instituindo para o Nordeste, rotas turísticas orientadas quase em sua totalidade para as capitais litorâneas, e apagando, silenciando outros caminhos possíveis, como as regiões do Brejo, Cariri e Sertão (...) Este Nordeste turístico, repleto de diferenças e contradições, esconde, por outro lado, um Nordeste que o turismo e o turista não veem, um território onde pobreza e concentração de renda são elementos importantes do processo de construção do lugar. (2016, p. 154-155)

4.4. Para além do caderno: um arquivo pedagógico

Durante o desenvolvimento da pesquisa, no intuito de desenvolver a proposta de intervenção, foi iniciada uma busca por materiais que viessem a compor as questões do caderno de atividades, sejam na forma física, sejam pelos meios digitais.

A primeira procura foi de propagandas turísticas do município. A dificuldade em encontrar esse tipo de material foi tanta que cogitou-se a possibilidade de não existir. No município há uma secretaria de cultura e turismo, mas no *site* institucional (<http://smct.duquedecaxias.rj.gov.br/>), no ano corrente, há pouquíssimas informações, que se resumem a informativos sobre a Lei 14.017/2020 (Lei Aldir Blanc), editais da própria secretaria e cursos oferecidos, todos voltados à cultura, e nada sobre o desenvolvimento e incentivo ao turismo dentro do município exceto as três fotos que ficam rodando num grande banner na *home page*. Procurou-se, então, os servidores da secretaria através do intermédio de um membro da sociedade civil do Conselho Municipal de Política Cultural, que conseguiu um folder, e constatou-se que o material existe, só é de difícil circulação.

Nesse mesmo período, de maneira totalmente inesperada, foi deixada no Museu Vivo do São Bento⁴² por um visitante uma revistinha produzida pela Secretaria de Estado de Turismo sobre a Baixada Verde. A denominação criada no âmbito do Governo do Estado, afasta o estigma em torno do termo “Baixada Fluminense”, carregado de significados negativos, produzindo um sentido de cinturão verde formado pela Mata Atlântica, onde é possível encontrar muitos atrativos naturais, mas também culturais, relativamente próximos da capital. Na capa a revista traz o slogan “A 1 hora do Rio, muito mais turismo para você!”.

Já nos meios virtuais, através das redes sociais, foram encontrados muitos memes (alguns entraram no caderno de atividades). Foi selecionada também uma notícia de uma operação policial ocorrida em 2014 em Santa Lúcia. Na ocasião, as aulas chegaram a ser suspensas, como costuma acontecer sempre que há confronto, uma medida para salvaguardar professores, funcionários e alunos.

Todos esses materiais reunidos formam aquilo que a professora Freda Indursky (2019) vai chamar de *arquivo pedagógico*. A partir da definição de Pêcheux, de que “arquivo é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (p. 6), a autora afirma que essa concepção aponta o caminho que o pesquisador percorre quando junta os documentos para compor o *corpus* da pesquisa. Nas palavras da autora, essa juntada é o

42 Cf. Nota 1, página 13.

arquivo do pesquisador, um *corpus empírico*, em “estado bruto”, que vai gerar o *corpus discursivo* após a leitura-análise desse arquivo por parte do pesquisador, baseada em seus objetivos (destaques da autora). E assim como o pesquisador constrói seu arquivo de pesquisa, qualquer pessoa também constrói os seus, como por exemplo arquivos de fotos, de músicas, de recortes de jornal, etc (arquivo aqui entendido como “coleção”). Já os professores, criam arquivos de acordo com as disciplinas que ministram, que compõem as atividades propostas ao seus alunos. É esse arquivo que Indursky (2019, p. 7) chama de arquivo pedagógico.

Cabe destacar que a prof. Orlandi (2009) associa a concepção de arquivo à memória institucionalizada⁴³, quando fala do gesto de interpretação em AD:

Ela (a interpretação) é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. (p. 47-48)

Nesse sentido, Indursky (2019, p. 8) diz que “os arquivos pedagógicos se aproximam mais do discurso documental, mas, com diferenças: quem o organiza é o professor; por vezes, professor e alunos, e não a instituição”, sendo também lacunares como a memória discursiva, base do interdiscurso. Para ela, os arquivos pedagógicos são um simulacro de representação do interdiscurso e da memória discursiva:

Considero tais arquivos como *representação/simulação* do *interdiscurso* e da *memória discursiva*. Sabemos que, de fato, não é possível representar nem o interdiscurso nem a memória discursiva, que existem na verticalidade. Por essa razão, justaponto à *representação* a noção de *simulação*. Através desse *simulacro de representação*, esses espaços discursivos, intangíveis por si mesmos, podem ser percebidos/compreendidos, já que esses arquivos gozam de algumas propriedades semelhantes às da *memória discursiva* e do *interdiscurso*. Tal como a *memória discursiva*, eles são da ordem da incompletude, são lacunares, pois é impossível neles reunir todos os textos já produzidos sobre determinado tema. Por conseguinte, podem, a qualquer momento, receber mais textos, mas sempre guardarão a marca da lacunaridade. E, tal como o *interdiscurso*, em seu interior sentidos antagônicos devem encontrar espaço, pois não são organizados de acordo com sua filiação ideológica. (p. 8, destaque da autora)

43 Cf. seção 1.4.

4.4.2. Revista estadual Baixada Verde



Figura 20: Revista Baixada Verde, capa e contracapa. Fonte: secretaria de Estado de Turismo, s/d. Distribuição em feiras e eventos de turismo no estado do Rio de Janeiro.



Figura 21: Revista Baixada Verde, páginas 1 e 2. Fonte: secretaria de Estado de Turismo, s/d. Distribuição em feiras e eventos de turismo no estado do Rio de Janeiro.



Figura 22: Revista Baixada Verde, páginas 3 e 4. Fonte: secretaria de Estado de Turismo, s/d. Distribuição em feiras e eventos de turismo no estado do Rio de Janeiro.

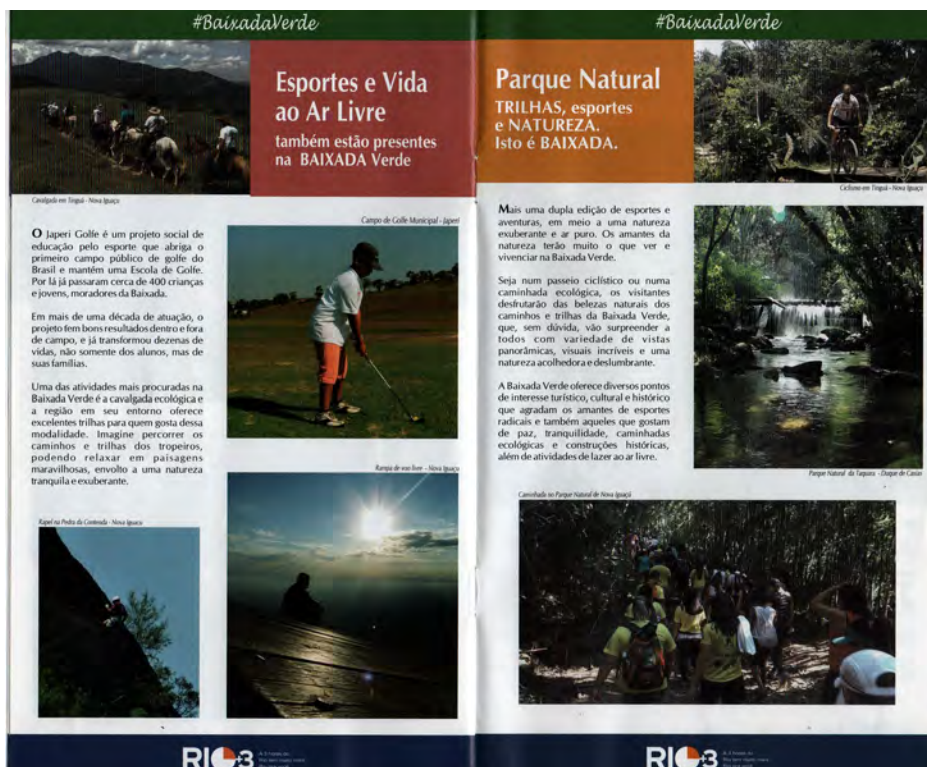


Figura 23: Revista Baixada Verde, páginas 5 e 6. Fonte: secretaria de Estado de Turismo, s/d. Distribuição em feiras e eventos de turismo no estado do Rio de Janeiro.

4.4.3. Notícia sobre o bairro Santa Lúcia

29/07/2014 13:29:50

Confronto entre PM e criminosos deixa quatro mortos em Duque de Caxias

Polícia reforça patrulhamento na região desde o último sábado após suposta guerra do tráfico na comunidade Santa Lúcia

O DIA

Rio - Quatro pessoas morreram durante uma operação da Polícia Militar na comunidade Jardim Ana Clara, em Imbariê, Duque de Caxias, Baixada Fluminense, na manhã desta terça-feira. O 15º BPM (Caxias) reforça o patrulhamento na região desde o último sábado, por tempo indeterminado, após suposta guerra entre traficantes na comunidade Santa Lúcia.

De acordo com os PMs, durante a ação os policiais foram recebidos a tiros e houve confronto. Foram apreendidas quatro pistolas e drogas ainda não contabilizadas. A ocorrência foi encaminhada para a 61ª DP. Mais cedo, foram retiradas barricadas com o apoio da prefeitura do município.

Guerra apavora moradores da região

Policiais do 15º BPM (Duque de Caxias) ocuparam no último sábado a comunidade Santa Lúcia, em Parada Angélica, Duque de Caxias, após o início da guerra entre facções que assusta moradores da região. Os PMs estão no local desde a manhã de sábado, após a madrugada de intenso tiroteio.

Segundo denúncias recebidas pelo batalhão, bandidos armados estariam circulando pelas ruas da comunidade assustando moradores. Policiais checaram informações de mortos no interior da favela, mas ninguém foi encontrado.

Entretanto, ao menos oito pessoas ligadas ao tráfico morreram em Imbariê, de acordo com relatos de quem mora na região ao **WhatsApp do DIA**. "Está virando a Faixa de Gaza", disse uma moradora. Outra pessoa falou: "Daqui do Centro de Caxias dá para ouvir os tiros que estão rolando em Santa Lúcia". Antes dominada pela quadrilha CV, Santa Lúcia foi tomada por bandidos do TCP.

Após o tiroteio, era possível ver marcas de tiros nas paredes dos imóveis e até na bomba de um posto de gasolina, localizado na Avenida Coronel Sisson, paralela à linha do trem, a via é uma das mais movimentadas da região. Em nota, a PM informou que a chuva e os matagais que

Figura 24: Confronto entre PM e criminosos deixa quatro mortos em Duque de Caxias. Jornal O Dia, 29 de set. de 2014. Fonte: <https://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-07-29/confronto-entre-pm-e-criminosos-deixa-quatro-mortos-em-duque-de-caxias.html>

4.4.4. Memes sobre Duque de Caxias



Figura 25: Fonte: <https://www.facebook.com/caxiasdadepress/>



Figura 26: Fonte: circulação em grupos de whatsapp, s/d

4.4.5. Memes sobre Belford Roxo

Belford Roxo é uma cidade da Baixada Fluminense, emancipada do município de Nova Iguaçu em 1990. Possui um único distrito e não possui zona rural⁴⁴, não tendo, portanto, em seu território, atrativos naturais como cachoeiras e praias.

Alguns dos memes se referem ao contexto da pandemia de Covid-19.

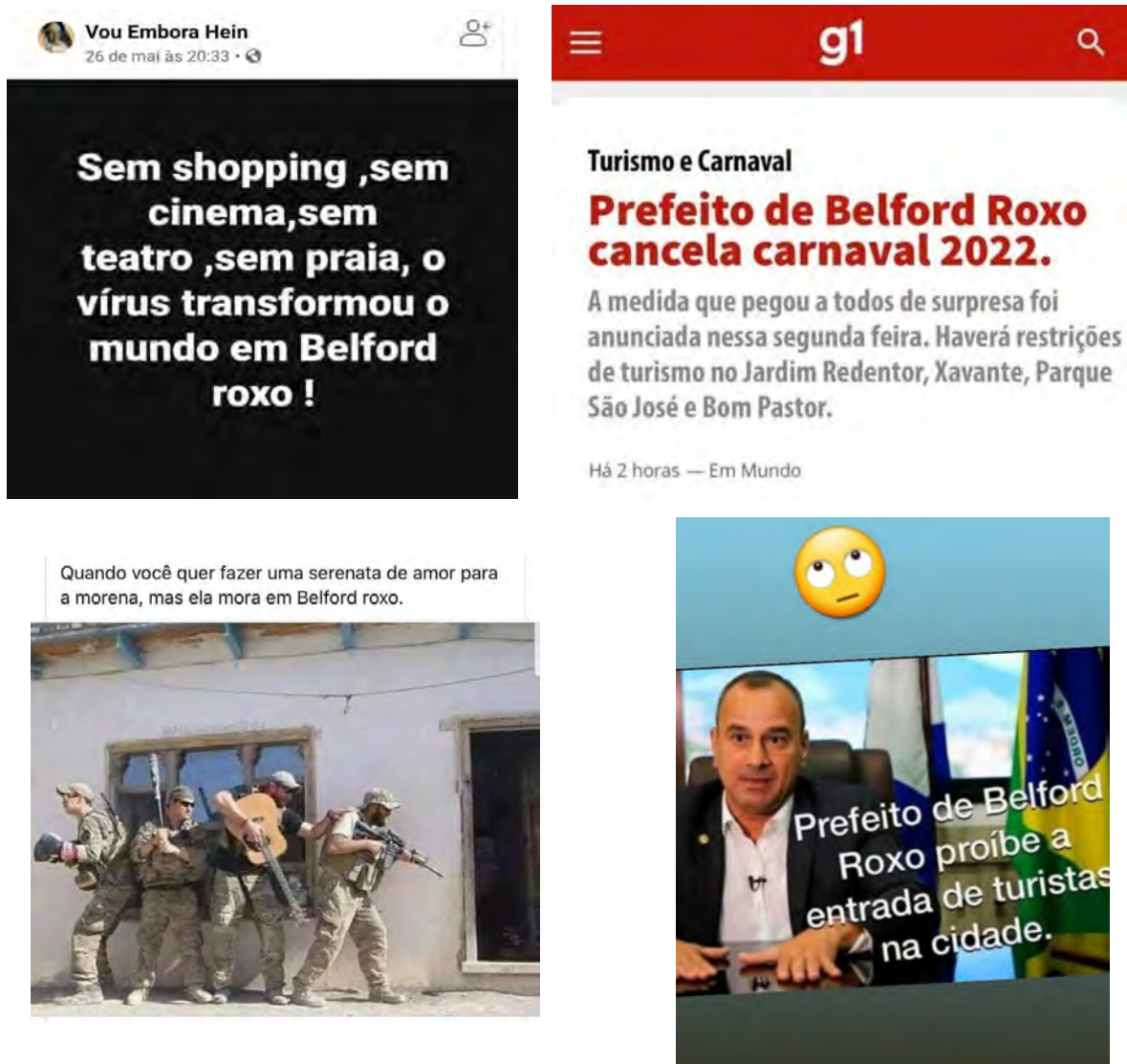


Figura 27: Fonte: <https://www.facebook.com/caxiasdadepress/> e grupos de whatsapp, s/d

44 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Belford_Roxo. Acesso em 06 dez. 2021.

4.4.6. Cartão-postal do Ciep 407 e produções dos alunos

Para concluir essa seção e, por conseguinte, este trabalho, retoma-se as considerações de Indursky (2019), que lembra que:

os arquivos pedagógicos que, inicialmente, são uma construção do professor, de tipo documental, após a inserção dos textos produzidos pelos alunos, em suas práticas discursivas de leitura/escrita, se transformarão em um material coletivo⁴⁵. Ao mesmo tempo, a natureza desse arquivo se transformará, pois nela estarão reunidos os textos pré-existentes, de arquivo, e os textos que foram produzidos pelos alunos. A partir do momento em que o arquivo se torna coletivo, ele passa ao estatuto de *arquivo pedagógico complexo*.

(...) a partir do momento em que os alunos são iniciados na leitura, análise e interpretação desses arquivos, eles podem ser solicitados a construir arquivos. (...)

Esse processo se encerra (simbolicamente) no momento em que o texto produzido pelo aluno inscreve-se em redes de memória, passando a fazer parte do arquivo pedagógico que lhe deu origem.

E, desta forma, o arquivo pedagógico simula, mais uma vez, o interdiscurso: tal como este alimenta os discursos, os arquivos pedagógicos alimentam os textos, os quais, posteriormente, retornam para o arquivo pedagógico, assim como os discursos retornam ao interdiscurso. (p. 15-16, destaque da autora)

Assim, a fim de compor esse arquivo pedagógico complexo, como descreve a autora, seguem algumas outras produções dos alunos da turma onde foi realizada a atividade diagnóstica⁴⁶. Mas antes, um pequeno relato.

Em 2013, o professor-pesquisador participou do curso “Escola. Lugar de Memória, Pesquisa e Experiências em Educação Patrimonial”, promovido pelo CEPEMHed, curso esse que sem dúvida alguma foi o embrião do projeto de pesquisa. Na ocasião, os cursistas deveriam realizar uma pesquisa sobre sua própria unidade escolar e apresentar os dados pesquisados em um seminário ao final.

O curso é realizado todos os anos, com um encontro por mês, onde palestrantes, principalmente do meio acadêmico, são convidados a participar, e dois encontros no final do ano reservados para os seminários. Em 2016 o CEPEMHed reuniu um conjunto de trabalhos apresentados nos anos anteriores e produziu a coleção “Memórias em Cartão – Educação em Duque de Caxias”, composta por dez cartões-postais. Assim, apesar de ainda não se destacar uma favela, o Ciep 407, que fica em uma, passou a ilustrar um cartão-postal.

45 “Essa é a razão pela qual não nomeei esses arquivos de arquivos do professor, tendo optado por um nome mais abrangente que possa reunir os dois polos de uma prática em sala de aula: professores e alunos.” (Indursky, 2019, p. 15)

46 A autorização para o uso dos trabalhos foi dada diretamente pelos alunos ao professor-pesquisador já na fase de revisão do trabalho, através de contato direto.

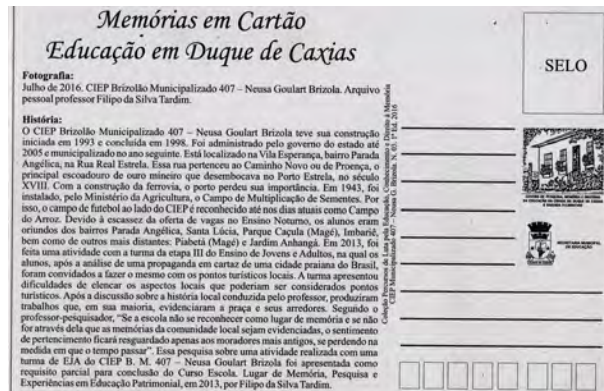


Figura 28: Fonte: Coleção Percursos de Luta pela Educação, Conhecimento e Direito à Memória. CIEP Municipalizado 407 – Neusa G. Brizola. N. 03. 1ª Ed. 2016.



Figura 29: Fonte: Trabalho produzido em sala de aula.

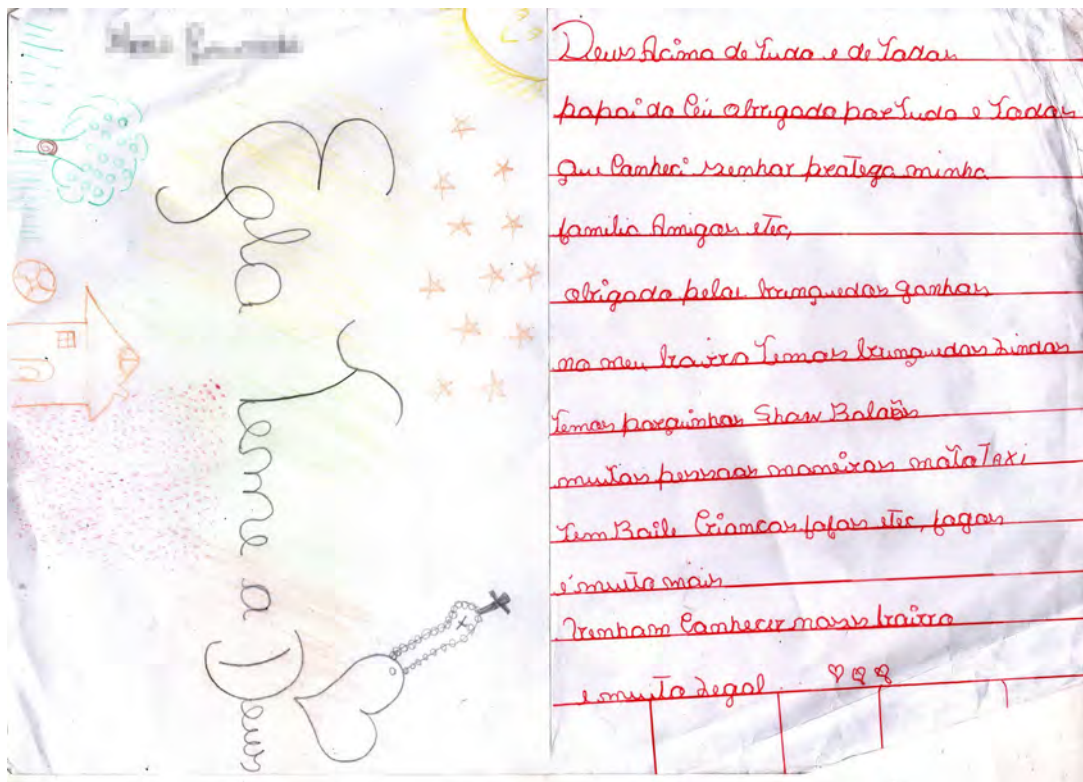


Figura 30: Fonte: Trabalho produzido em sala de aula.

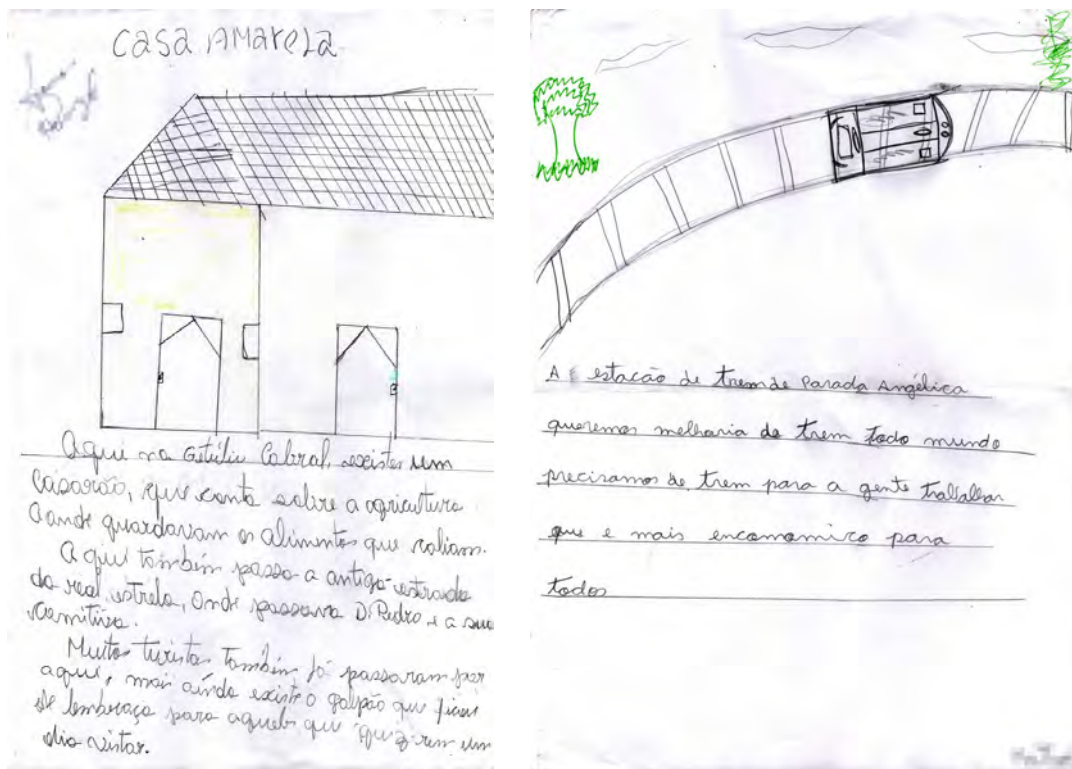


Figura 31: Fonte: Trabalhos produzidos em sala de aula.

PARA UM EFEITO DE DESFECHO: AS CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

O presente trabalho originalmente, como é a proposta do mestrado profissional, tinha por objetivo aplicar o projeto de intervenção pedagógica construído a partir das reflexões oriundas da atividade diagnóstica, através da metodologia da pesquisa-ação. Devido à quarentena decretada pelos governos para tentar frear a pandemia de Covid-19, que ocasionou no fechamento de escolas e a migração para o modelo remoto de ensino, a proposta precisou ser reformulada. A Resolução Nº 003/2020 – Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020 permitiu que os trabalhos de conclusão da sexta turma, da qual o professor-pesquisador faz parte, pudessem ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Mas essa não foi a única mudança que a pandemia provocou. A vida, em seus diversos sentidos, precisou ser reformulada, a começar com as formas de se relacionar uns com os outros. Durante meses não foi possível o contato pessoal. No caso do curso de pós-graduação, mais de um ano, o que impediu abraçar os colegas que foram concluindo, sobretudo aqueles que sofreram mais com os impactos da pandemia através da perda de algum ente querido. Mesmo que de forma virtual e distante, sintam-se abraçados!

A pandemia aumentou ainda mais os desafios de algo que já seria desafiador em si: conciliar um curso de pós-graduação *stricto sensu* concomitantemente com o trabalho docente. Trabalho esse que teve de ser totalmente replanejado, onde professores e alunos tiveram de aprender a lidar com novas tecnologias, ao mesmo tempo que tentavam sobreviver ao vírus e às consequências econômicas provocadas principalmente pela má condução de governantes a respeito das medidas recomendadas pelos cientistas para combater a pandemia. Até o fechamento deste trabalho, em dezembro de 2021, o Brasil já somava mais de 600 mil mortos por covid-19, 13 milhões de desempregados e a economia em recessão.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, um dos motivos da evasão era quando o aluno ou a aluna encontrava emprego em um horário que o/a impedia de estudar. Devido a piora da economia e do aumento do desemprego e da inflação, muitos foram empurrados para a informalidade. Então, mesmo com a possibilidade ofertada de só buscarem material impresso nas escolas, fazer em casa e devolver, muitos alunos nem isso conseguiram fazer.

Foi nesse contexto e diante de tantos anseios que o presente trabalho foi desenvolvido. E o contato com uma nova teoria foi um desafio a parte. Não que seria mais fácil, dadas as

características do curso, mas é fato que toda a escolaridade, do ensino fundamental ao médio, e a graduação em Letras fazem com que o trabalho com a gramática, por exemplo, seja mais familiar. Encontrar com a Análise do Discurso no mestrado profissional PROFLETRAS foi uma surpresa agradável e totalmente significativa, visto que a teoria veio de encontro com as concepções de mundo e de educação já adotadas por parte do professor-pesquisador. Além da oportunidade de reler Paulo Freire, a leitura dos autores da AD contribuiu para as reflexões a respeito da prática docente, diante da percepção de que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (Orlandi 2009, p. 46). E esses dizeres podem ser os mesmos (paráfrase), como podem ser outros (polissemia), o que torna a própria concepção de avaliação em algo não fechado, dadas as várias possibilidades de gestos de interpretação. Diante disso tudo, foi inevitável escolher a AD como fundamentação teórica deste trabalho, mesmo que isso fosse demandar muitas leituras, o que contribuiu para o crescimento e aprimoramento profissional.

A atividade diagnóstica, ponto de partida da pesquisa, já havia sido uma experiência significativa, mas ainda sem a base teórica da AD. A proposta de intervenção vem para ampliar as possibilidades de trabalho docente com a Língua Portuguesa que, a partir da propaganda turística, reflita acerca do discurso materializado em diversos gêneros, a fim de proporcionar práticas de leitura e escrita que contribuam para a formação de sujeitos críticos, autônomos, e busque o resgate da autoestima e a inserção social. Como foi pensado para as séries iniciais, é também possível e pertinente o trabalho interdisciplinar. E como nesse momento ela não foi aplicada, e dado o caráter propositivo, não é desejo que esse trabalho se encerre aqui. Daí o uso das aspas no título desse capítulo. Que a proposta possa servir de base para outros trabalhos ou contribua para pesquisas futuras. Essa será a maior prova de que este trabalho produziu sentidos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. *Produção de texto: interlocução e gêneros* / Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Marques Abaurre. São Paulo: Moderna, 2007.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fontes, 1980.

ALVES, Rosicley Aparecida Roque. A importância da auto-estima na educação de jovens e adultos. 2014 Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-auto-estima-na-educacao-de-jovens-e-adultos/125185>> Acesso em: 06 de ago. De 2021.

AMARAL, Priscila. Resumo e autoria: (re) significando o discurso. In: GRANTHAM, Marilei Resmini; CASEIRA, Ingrid Gonçalves (orgs.). *Análise do discurso e ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação*. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 97-115.

BARACUHY, Regina. *A propaganda turística é um gênero do discurso?*. Revista do GELNE, v. 6, n. 1/2, p. 153-166, 4 mar. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9406>>. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

BRANDÃO, Helena Nagamine (org). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. *Gêneros do discurso na escola*. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez. 2002, p. 17-45.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 25 de ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

BRASIL. *DECRETO DE 21 DE JULHO DE 1992*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/antior%20a%202000/1992/dnn847.htm>. Acesso em: 30 de jun. de 2021.

CAMPOS, Ana Cristina. *Rio de Janeiro celebra os 90 anos do Cristo Redentor*. Agência Brasil (EBC), 12 de out. de 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/rio-de-janeiro-celebra-os-90-anos-do-cristo-redentor>>. Acesso em 02 nov. 2021.

CARPANEDA, Isabella / BRAGANÇA, Anglolina. *Porta Aberta: Língua Portuguesa, 4ª Série*. São Paulo: FDT, 2005, p. 116-117.

CIDINHO e DOCA. Música "Rap da Felicidade". *Rap da Felicidade - Cidinho e Doca* YouTube. Rap das Armas – Tropa de Elite. Postado por Rodolfo Gaescshlin, 5 de out. de

2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qKkQjwji8LM>>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

COSTA, Kelly Souza. *A Geografia Revelada no Samba – Práticas para a sala de aula*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado Rio de Janeiro, Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-Uerj, 2018. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431280/2/Produto%20Final%20KellyCostaLincoln.pdf>>. Acesso em 28 de nov. de 2021.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. *Cerveja ou vírus? O objeto de discurso corona em memes fotográficos da internet*. Fórum Linguístico v. 18 n. 2 (2021), p. 5989-6000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73944/47268>>. Acesso em 14 de nov. de 2021.

CRISTO Redentor está entre os destinos mais populares do mundo. Jornal do Brasil, 05 de dez. de 2019. Disponível em: <<https://www.jb.com.br/rio/2019/12/1020698-cristo-redentor-esta-entre-os-destinos-mais-populares-do-mundo.html>>. Acesso em 02 nov. 2021.

CRUZ, Arlindo. *Meu Lugar Video Oficial*. Youtube, 19 de mai. de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2zVEg3tW_ic>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/guia-definitivo-da-bibliografia-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 20 de dez. de 2019.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. Disponível em: <<https://vdocuments.es/lingua-como-pratica-social-hanks.html>>. Acesso em: 24 de ago. de 2020.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, Lucas (org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 97-120. Disponível em: <https://www.academia.edu/42832226/LEITURA_ESCRITA_E_ENSINO_%C3%80_LUZ_DA_AN%81LISE_DO_DISCURSO>. Acesso em 26 de nov. de 2021.

LESKY, Albin. *História da literatura grega*. Tradução de Manuel Losa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

MEDEIROS, Alexsandro M. *Tipologias da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Sabedoria Política, 2017. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/tipologias-da-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/>>. Acesso em 10 de jun. de 2021.

MÚSICA: Rap Da Felicidade – Mc Cidinho E Mc Doca – Com Interpretação/Gabarito. Armazém de Textos, 22 de fev. de 2018. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/02/musica-rap-da-felicidade-mc-cidinho-e.html>>. Acesso em 13 nov. 2021.

NACIONAL Comunicação cria campanha para incentivar o Rio de Janeiro como destino turístico. Acontecendo Aqui, 02 de jan. de 2018. Disponível em: <<https://acontecendoaqui.com.br/propaganda/nacional-comunicacao-cria-campanha-para-incentivar-o-rio-de-janeiro-como-destino>>. Acesso em 02 nov. 2021.

OLIVEIRA, Cristina Lúcia de. *A voz dos muros em uma análise discursiva: a pichação como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Argumentação: um observatório do político. Fórum Linguístico. Florianópolis, n.1, p. 73-81, jul-dez.1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>>. Acesso em 01 de set. de 2021.

PACHO, Lorena. *A incrível vida de Khaby Lame: da perda do emprego a ter mais seguidores do que Zuckerberg nas redes sociais*. El País, 24 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/tecnologia/2021-11-24/a-incrivel-vida-de-khaby-lame-da-perda-do-emprego-a-ter-mais-seguidores-do-que-zuckerberg-nas-redes-sociais.html>>. Acesso em 29 nov. 2021.

PÉCHEUX, Michel, *O discurso: estrutura ou acontecimento* / Michel Pécheux; Tradução Eni P. Orlandi. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PEREIRA, Marli Hermenegilda. Letramento e retextualização: conceitos e relações. In: RIBEIRO, Rosa Maria Palomanes (orgs.). *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 54-77.

PIRIS, Eduardo Lopes. *A argumentação numa perspectiva materialista do discurso*. São Paulo: Linha D'Água (Online), v. 29, n. 2, 2016, p. 97-121.

PPP – Projeto Político Pedagógico do CIEP 407 Neusa Goulart Brizola, 2017.

RIO DE JANEIRO. *DECRETO-LEI nº 1.055, de 31 DE DEZEMBRO DE 1943*. In: Revista Pilares da História, Ano II, nº 3. Duque de Caxias, RJ: Gráfica e Editora Renascer, 2003, p. 57-60.

ROCHA, Carlos. *A etimologia de publicidade*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 19 de abr. de 2006. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-de-publicidade/17533>>. Acesso em 09 de maio de 2021.

RODRIGUES, Filipe; FURNO, Juliane da Costa. Juventude da periferia: reflexões iniciais com base na formação brasileira. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (orgs.). *Juventude no Brasil [livro eletrônico]*. São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 13-25.

RODRIGUES, Jean. *Avaliação De Português Para Eja, Sobre Substantivo, Adjetivo, Artigo E Numeral*. Disponível em: <http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2018/03/avaliacao-de-portugues-para-eja-sobre_6.html>. Acesso em: 02 de jul. de 2019.

RODRIGUES, Suzy Lagazzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Lagazzy (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Pontes Editores, 2006: Campinas, SP, p. 81-103.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SAVIANI, Dermeval. *História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, nº Especial, p. 147 – 167, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. p. 46-71. In: Estudos Avançados, vol.2, n.2, São Paulo. Ago/1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos. CEJA – SME Duque de Caxias, 2017.

SILVA, Caroline Costa. *Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16753/1/GenerosAnuncioPublicitariio.pdf>> Acesso: 10 mai. 2021.

SOUZA, Marlúcia et al. *Hidra de Igoaçu: a Baixada Fluminense na sala de aula*. Caderno Especial digital CRPH/Museu Vivo do São Bento – 2001. APPH-Clio, 2012.

TARDIM, Filipo S. *Memórias dos alunos da EJA e moradores de Parada Angélica*. Lurdinha, 2014. Disponível em: <<http://lurdinha.org/site/memorias-de-parada-angelica-2/>>. Acesso em 30 de out. de 2019.

VIANNA, Regina Célia Sanches Lopes. O Município de Duque de Caxias, 3ª série. 1. ed. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

VIRGILIO, Paulo. *Filme brasileiro pré-selecionado para Oscar abre Mostra Cinema e Direitos Humanos*. Agência Brasil (EBC), 17 de dez. de 2013. Disponível em: <<https://memoria.ebc.com.br/cultura/2013/12/filme-de-animacao-brasileiro-pre-selecionado-para-o-oscar-abre-mostra-cinema-e>>. Acesso em 08 de nov. de 2021.

ANEXOS

A – Imagens antigas de Parada Angélica



Figura 1: Ciep 407, anos 90. Acervo CRPH



Figura 2: Praça de Parada Angélica, anos 70. Acervo CRPH



Figura 3: Início da ocupação, nos anos 90. Acervo CRPH



Figura 4: Transferência das terras da União para o Governo do Estado do RJ. Acervo CRPH

B – Atividade diagnóstica

- 5 Em textos de propaganda, os adjetivos e as locuções adjetivas são muito usados.

Leia.

Ceará. Quem conhece, volta.



Praias limpas com águas mornas e cristalinas. Lindas falésias de areia e fontes de água que oferecem generosos banhos de bica ao longo de toda a vista. Densos coqueirais compõem a bela paisagem.

Ventos constantes, ondas, serras e dunas fazem desse litoral um paraíso para a prática de esportes radicais.

Mas se você gosta de tranquilidade e conforto, aqui também tem.

Ceará — Terra de gente hospitaleira.

Rogério Reis/Olhar Imagem

- Copie os adjetivos e as locuções adjetivas do texto e responda.
- a) Qual é a função dos adjetivos e das locuções adjetivas nesse texto?
- b) Na sua opinião, o uso de adjetivos e de locuções adjetivas ajudaram a fortalecer os argumentos de que vale a pena visitar o Ceará? Por quê?



6 Que argumentos você usaria para convencer turistas a visitarem a sua cidade? Escreva pelo menos três frases. Use adjetivos e locuções adjetivas para fortalecer sua argumentação.

Resposta pessoal.

Professor, peça a alguns alunos que leiam o que escreveram.

7 Para você perceber melhor a importância de usar palavras que enriqueçam o texto com detalhes, reescreva o trecho a seguir, completando-o com adjetivos e locuções adjetivas. O professor vai pedir a alguns alunos que leiam o que escreveram.

de modo que
a) Com o tempo as frases de reescrita
b) frases feitas dentro de reescrita



Renata Mello/Other Imagem

Embarque nessa viagem ★ pelos trilhos do Paraná em um ★ passeio pela histórica estrada ★.

O trajeto conta com momentos ★ a serem percorridos nas ★ montanhas, passando por ★ túneis e viadutos.

Resposta de resposta.

Embarque nessa viagem dos sonhos / de trem / inesquecível pelos trilhos do Paraná em um maravilhoso passeio pela histórica estrada de

O trajeto conta com momentos mágicos a serem percorridos nas montanhas / altas montanhas, passando por imensos túneis e



C – Resolução N° 003/2020, de 02 de junho de 2020



12

RESOLUÇÃO N° 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

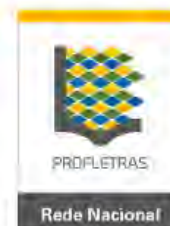
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:



Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art. 3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4o: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Prof. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

D – Música: Rap da Felicidade

Rap da Felicidade

Cidinho e Doca

| | |
|---|--|
| Eu só quero é ser feliz | Enquanto os ricos moram numa casa grande |
| Andar tranquilamente na favela onde eu | e bela |
| nasci, é | O pobre é humilhado, esculachado na favela |
| E poder me orgulhar | Já não aguento mais essa onda de violência |
| E ter a consciência que o pobre tem seu lugar | Só peço a autoridade um pouco mais de |
| Fé em Deus, DJ | competência |

| | |
|---|---|
| Eu só quero é ser feliz | Eu só quero é ser feliz |
| Andar tranquilamente na favela onde eu | Andar tranquilamente na favela onde eu |
| nasci, é | nasci, han |
| E poder me orgulhar | E poder me orgulhar |
| E ter a consciência que o pobre tem seu lugar | E ter a consciência que o pobre tem seu lugar |
| Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, | Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, |
| feliz | feliz |
| Onde eu nasci, han | Onde eu nasci, é |
| E poder me orgulhar | E poder me orgulhar |
| E ter a consciência que o pobre tem seu lugar | E ter a consciência que o pobre tem seu lugar |

| | |
|--|---|
| Minha cara autoridade, eu já não sei o que | Diversão hoje em dia não podemos nem |
| fazer | pensar |
| Com tanta violência eu sinto medo de viver | Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar |
| Pois moro na favela e sou muito | Fica lá na praça que era tudo tão normal |
| desrespeitado | Agora virou moda a violência no local |
| A tristeza e alegria aqui caminham lado a | Pessoas inocentes que não tem nada a ver |
| lado | Estão perdendo hoje o seu direito de viver |
| Eu faço uma oração para uma santa protetora | Nunca vi cartão postal que se destaque uma |
| Mas sou interrompido à tiros de metralhadora | favela |
| | Só vejo paisagem muito linda e muito bela |

Quem vai pro exterior da favela sente
saudade

O gringo vem aqui e não conhece a realidade

Vai pra zona sul pra conhecer água de côco

E o pobre na favela vive passando sufoco

Trocaram a presidência, uma nova esperança

Sofri na tempestade, agora eu quero
abonança

O povo tem a força, precisa descobrir

Se eles lá não fazem nada, faremos tudo
daqui

Eu só quero é ser feliz

Andar tranquilamente na favela onde eu
nasci, é

E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu
lugar, eu

Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz

Onde eu nasci, han

E poder me orgulhar, é

O pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia, nem pensar

Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar

Fica lá na praça que era tudo tão normal

Agora virou moda a violência no local

Pessoas inocentes que não tem nada a ver

Estão perdendo hoje o seu direito de viver

Nunca vi cartão postal que se destaque uma
favela

Só vejo paisagem muito linda e muito bela

Quem vai pro exterior da favela sente
saudade

O gringo vem aqui e não conhece a realidade

Vai pra zona sul pra conhecer água de côco

E o pobre na favela, passando sufoco

Trocada a presidência, uma nova esperança

Sofri na tempestade, agora eu quero
abonança

O povo tem a força, só precisa descobrir

Se eles lá não fazem nada, faremos tudo
daqui

Eu só quero é ser feliz

Andar tranquilamente na favela onde eu
nasci, é

E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu
lugar, é

Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz

Onde eu nasci, han

E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

<https://www.lettras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qKkQjwji8LM>>. Acesso em: 30 de out.
de 2019.

E – Música: Meu Lugar

Meu Lugar

Arlindo Cruz

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

O meu lugar
Tem seus mitos e Seres de Luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar
É sorriso, é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

O meu lugar
Tem seus mitos e Seres de Luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar
É sorriso, é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá

Ai, meu lugar

A saudade me faz lembrar
Os amores que eu tive por lá
É difícil esquecer

Doce lugar
Que é eterno no meu coração
E aos poetas traz inspiração
Pra cantar e escrever

Ai, meu lugar
Quem não viu Tia Eulália dançar?
Vó Maria o terreiro benzer?
E ainda tem jongo à luz do luar

Ai, meu lugar
Tem mil coisas pra gente dizer
O difícil é saber terminar
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá
Madureira

Em cada esquina, um pagode, um bar
Em Madureira
Império e Portela também são de lá
Em Madureira

E no Mercado você pode comprar
Por uma pechincha, você vai levar
Um denço, um sonho pra quem quer
sonhar
Em Madureira

E quem se habilita, até pode chegar
Tem jogo de ronda, caipira e bilhar
Buraco, sueca pro tempo passar
Em Madureira

E uma fezinha até posso fazer
No grupo dezena, centena e milhar
Pelos 7 lados eu vou te cercar
Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia

E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia

E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
Em Madureira

Iá, laiá, em Madureira

<https://www.lettras.mus.br/arlindo-cruz/1131702/>

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2zVEg3tW_ic>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.



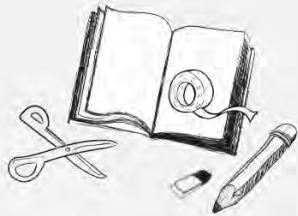
LÍNGUA PORTUGUESA

O MEU LUGAR

FILIPO TARDIM



Educação de Jovens e Adultos
Séries Iniciais



APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

Este caderno de atividades tem como foco o tema central "ponto turístico", onde iremos realizar atividades de leitura e escrita com base no gênero discursivo propaganda turística e demais gêneros que dialogam com este.

Sabemos que por conta da pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser não presenciais e, devido a dificuldade em ter acesso à Internet e às plataformas digitais de ensino, muitos alunos não conseguiram estudar durante um longo período. Assim, a proposta da produção desse caderno de atividades é para que você tenha um material didático que auxilie as aulas de língua portuguesa, onde as questões podem ser feitas de maneira autônoma ou com o auxílio do professor/professora, que poderá esclarecer as dúvidas que possam surgir.

Ao longo desse caderno, leremos textos que nos farão refletir sobre o que faz alguns lugares serem considerados pontos turísticos, e outros não. Eles estão distribuídos em cinco blocos de atividades. O primeiro traz uma apresentação do tema e algumas questões reflexivas. O segundo fala do gênero propaganda turística. O terceiro fala do gênero cartão-postal, que dialoga com o anterior. O quarto também traz algumas reflexões através dos gêneros música e meme, e o quinto dialoga com os anteriores e propõe uma atividade de produção final. O caderno também conta com uma avaliação a respeito das atividades desenvolvidas, ao final.

Um abraço virtual fraterno, respeitando o distanciamento, e bom trabalho!

Filipo Tardim
(elaborador do caderno)

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| ATIVIDADE 1 - UM PONTO TURÍSTICO BEM CONHECIDO ----- | 3 |
| ATIVIDADE 2 - VIAJANDO NO TEXTO: A PROPAGANDA TURÍSTICA ----- | 6 |
| ATIVIDADE 3 - O CARTÃO-POSTAL ----- | 8 |
| ATIVIDADE 4 - "ANDAR TRANQUILAMENTE NA FAVELA ONDE EU NASCI": ENTRE O RAP E O MEME ----- | 11 |
| ATIVIDADE 5 - O MEU LUGAR É... / O MEU LUGAR TEM... ----- | 14 |
| AVALIAÇÃO ----- | 17 |
| REFERÊNCIAS ----- | 18 |
| ANEXO ----- | 19 |

Escola: _____

Data: _____

Nome: _____

Turma: _____

ATIVIDADE 1 - UM PONTO TURÍSTICO BEM CONHECIDO



Fotografia: Filipo Tardim, 20-nov-2016.

1- Você conhece a estátua ao lado? Sabe dizer o nome dela?

2- Esta é uma das esculturas mais famosas do mundo. Na sua opinião, o que a faz ser tão importante?

3 - Leia o texto abaixo:



Fonte: http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2018/03/avaliacao-de-portugues-para-eja-sobre_6.html

O Cristo Redentor é feito de concreto armado e pedra-sabão. Tem trinta e oito metros de altura, sem contar os oito metros do pedestal, e seus braços se esticam por 28 metros de largura. A estátua pesa 1145 toneladas e é a terceira maior escultura de Cristo no mundo.

(www.wikipedia.com.br)

a) Qual o assunto deste texto?

b) Que título você daria a este texto?

c) Pelo o que você leu, qual a função deste texto?

d) A informação contida dentro de parênteses no final do texto indica o que?

4 – Agora observe como fica o texto caso sejam acrescentadas apenas duas frases:

Cristo Redentor, “garoto propaganda” do Brasil

O Cristo Redentor é feito de concreto armado e pedra-sabão. Tem trinta e oito metros de altura, sem contar os oito metros do pedestal, e seus braços se esticam por 28 metros de largura. A estátua pesa 1145 toneladas e é a terceira maior escultura de Cristo no mundo.

E você, já conhece o ponto turístico mais famoso do Brasil?

a) Ao ser acrescentados o título e a pergunta no final, houve alguma mudança de sentido?

O Cristo Redentor é um dos destinos turísticos mais conhecidos no mundo. Segundo o reitor do Santuário Cristo Redentor, padre Omar Raposo, o monumento é o “garoto propaganda” do país pois “É impossível pensar o Brasil no exterior sem que a gente reporte o nosso olhar e a nossa lembrança para esse precioso monumento no alto do Corcovado”.

De fato, até em filmes apocalípticos como 2012 e Uma História de Amor e Fúria, por exemplo, são mostradas imagens da escultura em ruínas, demonstrando que ela é uma referência mundial e, neste caso, usadas para impactar o telespectador.

5 – Observe e responda:



Fonte: <https://memoria.etc.com.br/cultura/2013/12/filme-de-animacao-brasileiro-pre-selecionado-para-o-oscar-abre-mostra-cinema-e>

a) O que chama a sua atenção na imagem?

b) Na foto da questão 3 é possível observar que há muitas pessoas visitando o Cristo Redentor. Já na imagem acima, não. Na sua opinião, por que isso acontece?

c) Você imagina ver o Cristo Redentor nesse estado retratado na imagem? Por quê?



Escola:

Data:

Nome:

Turma:

ATIVIDADE 2 - VIAJANDO NO TEXTO: A PROPAGANDA TURÍSTICA

O Cristo Redentor é um dos principais pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro.

O município possui muitos locais bastante conhecidos, como o Pão de Açúcar, as praias de Copacabana e Ipanema, e os Arcos da Lapa.

É a capital do Estado do Rio de Janeiro, e junto com os municípios vizinhos e os municípios do entorno da Baía de Guanabara, formam a Região Metropolitana.

1- Observe a propaganda a seguir:



Fonte: <https://aconteceandoqui.com.br/propaganda/nacional-comunicacao-cria-campanha-para-incentivar-o-rio-de-janeiro-como-destino>

a) Quem produziu essa propaganda? E, para você, com qual objetivo?

6

b) Para quem foi produzida essa propaganda?

c) Onde fica o local retratado na propaganda?

d) Como estão retratadas as pessoas nessa propaganda?

e) O slogan é uma frase curta e de fácil memorização que ajudam a identificar ou resume as características de um produto ou serviço. Qual o slogan dessa propaganda?

f) Qual o sentido do termo "muuuito maneiro" para os habitantes do Rio de Janeiro? E qual efeito a palavra "muuuito" produz nesse slogan?

g) Por fim, como você interpreta essa propaganda?

Escola:

Data:

Nome:

Turma:

ATIVIDADE 3 - O CARTÃO-POSTAL

O **cartão-postal** é um cartão no formato retangular, mais ou menos do tamanho de uma foto 10x15, feito em papel duro pois, assim como as fotos, não foi feito para ser dobrado.

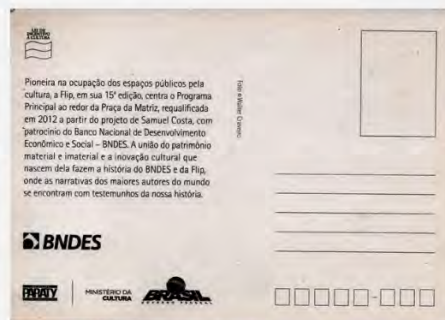
Foi criado para ser enviado pelo Correio sem precisar de envelope. Por isso, no verso, há um campo para ser colocado o selo, o endereço do destinatário – quem vai receber o cartão-postal – e o CEP. Já na frente, o cartão-postal traz uma imagem ou fotografia de um determinado lugar, geralmente um ponto turístico conhecido, e que chame a atenção.

Por conta do surgimento da Internet e das novas tecnologias, as pessoas não possuem mais o hábito de enviar cartões-postais pelo correio. Assim, hoje em dia ele tem mais a característica de ser um item de coleção ou lembrança de uma viagem.

1- O cartão-postal a seguir foi disponibilizado na 15ª edição da Flip – Festa Literária Internacional de Paraty, em 2017. Observe-o e responda:



Cartão-postal da 15ª Flip, 2017. Acervo pessoal Filipo Tardim



a) Quais as semelhanças entre o cartão-postal e a propaganda da atividade anterior?

b) E quais as diferenças?

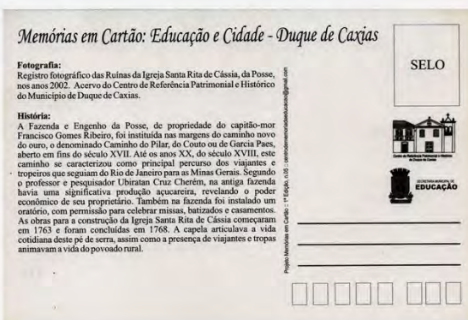
2- Agora observe os cartões-postais a seguir. Ambos os retratos foram tirados em Xerém, Duque de Caxias:



Vista panorâmica da Igreja de N. Sra das Graças. Fonte: Projeto Memórias em Cartão, 1ª edição, n. 12.



Ruínas da Igreja de Santa Rita. Fonte: Projeto Memórias em Cartão, 1ª Edição, n. 5.

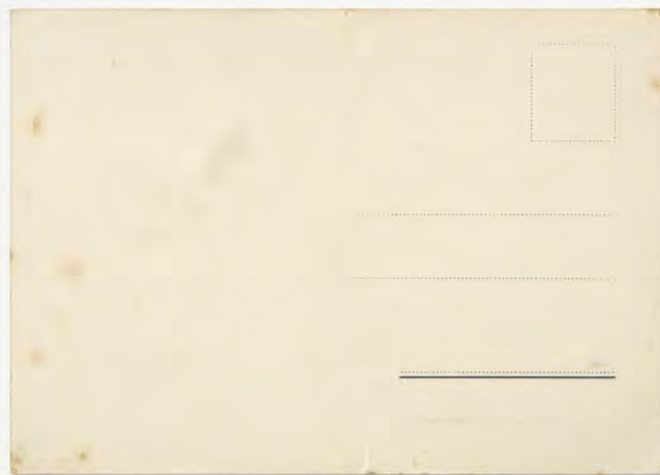


a) Qual o tema das fotografias que ilustram esses cartões-postais?

b) Algum dos dois desperta em você o desejo de querer conhecer o lugar? Qual? E por quê?

3- Que tal agora você criar um cartão-postal do seu bairro? Desenhe no espaço abaixo um lugar especial que você conheça. Depois escolha um destinatário e preencha o endereço dessa pessoa, como se você fosse enviar para ela pelo correio.

Endereço: _____
Bairro: _____ Cidade: _____
Estado: _____ CEP: _____



10

Escola: _____

Data: _____

Nome: _____

Turma: _____

ATIVIDADE 4 - "ANDAR TRANQUILAMENTE NA FAVELA ONDE EU NASCI": ENTRE O RAP E O MEME

Você já ouviu a música "Rap da Felicidade", de Cidinho e Doca?

Ela fez muito sucesso nos anos 90. O assunto principal da letra é a violência nas favelas do Rio de Janeiro. No refrão, os MCs cantam que querem ser felizes e poder andar tranquilamente na favela onde nasceram.

No Youtube é possível assistir o clipe e ouvir o rap. No anexo você encontra a letra completa.

1- Acompanhe um trecho da música Rap da Felicidade:

*Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
É o pobre na favela vive passando sufoco*

<https://www.letras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>

a) Segundo os autores, "o gringo vem aqui e não conhece a realidade". Quem seria esse gringo?

b) Por que o gringo vem aqui mas não conhece a realidade?

c) No trecho "É o pobre na favela vive passando sufoco", qual o sentido do termo sublinhado?

d) Os autores contam que nunca viram um cartão-postal que se destacasse uma favela. Na sua opinião, por que isso acontece?



2- Observe agora esse meme postado na página Caxias da Depressão, no Facebook:



<https://www.facebook.com/caxiasdadepress/photos/a.148099062001370/487742611370345/>

Santa Lúcia é um bairro do terceiro distrito de Duque de Caxias. No entanto a cena retratada na imagem é do filme Cidade de Deus, de 2002.

O filme, um dos mais importantes da história do cinema brasileiro, retrata o crescimento do crime organizado na Cidade de Deus, uma favela que começou a ser construída a partir de um conjunto habitacional longe do centro do Rio de Janeiro, nos anos 1960, e se tornou um dos lugares mais perigosos da capital no começo dos anos 1980.

a) O que está sendo retratado nesta cena?

b) Que relação o meme faz entre a cena e o bairro Santa Lúcia?

c) Essa cena poderia ser usada para criar um cartão-postal de Santa Lúcia? Por que?

3- Agora veja esses memes, também postados na página Caxias da Depressão, no Facebook:



<https://www.facebook.com/caxiasdadepress/posts/2441811655963421>

O rapaz nas fotos se chama Khaby Lame. Nasceu no Senegal mas vive na Itália desde 1 ano de idade. Durante o confinamento causado pandemia de Covid-19, em 2020, começou a produzir vídeos para a plataforma TikTok e o sucesso foi tanto que atualmente ele possui mais seguidores nas redes sociais que o próprio criador do Facebook. Nos vídeos, Lame apresenta soluções simples para truques da vida cotidiana mostrados em outros vídeos de forma mais complicada. Por exemplo, após um vídeo que mostra um homem cortando a casca de uma banana com uma faca, ele mostra que a banana pode ser simplesmente descascada com as mãos.

Com relação aos memes acima, a página usou a imagem conhecida do rapaz para apresentar alternativas existentes em Duque de Caxias a pontos turísticos conhecidos mundialmente.

a) Por que as alternativas apresentadas podem ser consideradas mais simples?

b) Esses locais apresentados poderiam ser usados para criar um cartão-postal de Duque de Caxias? Por quê?

c) Escolha um dos memes e escreva um comentário no qual você defenda com argumentos os motivos que considera importante conhecer o local escolhido.

Escola: _____

Data: _____

Nome: _____

Turma: _____

ATIVIDADE 5 - O MEU LUGAR É... / O MEU LUGAR TEM...

Madureira é um bairro tradicional da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Uma região conhecida como "subúrbio", que corresponde a bairros distantes do centro da cidade.

É um bairro que sofre com diversos problemas urbanos. Possui uma população de classe média-baixa e classe baixa, inclusive com algumas comunidades carentes (favelas).

Madureira é um bairro como muitos outros. Fica longe da praia e possui seus problemas, mas ainda assim serviu de inspiração para o sambista Arlindo Cruz, que compôs uma música na qual ele descreve com paixão o "seu lugar". No Youtube é possível assistir o videoclipe do samba, e no anexo você encontra a letra completa.

1- Vamos analisar alguns trechos da música, que abordam as características e o cotidiano do lugar. Leia e indique o assunto de cada um deles:

a) "É bem perto de Oswaldo Cruz / Cascadura, Vaz Lobo, Irajá".

b) "Império e Portela também são de lá".

c) "Tem jogo de ronda, caipira e bilhar / buraco sueca pro tempo passar".

d) "É caminho de Ogum e lansã".

e) "É cercado de luta e suor / esperança num mundo melhor".

2- Os versos "É cercado de luta e suor / esperança num mundo melhor" apresentam uma crítica social a respeito do lugar. Quais os sentidos que podem ser produzidos a partir desses versos?

3- Substitua os termos sublinhados nas frases abaixo por outros, um mantendo o sentido das frases e outro com sentido oposto, e responda:

a) "É bem perto de Oswaldo Cruz / Cascadura, Vaz Lobo, Irajá".

É bem _____ de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá.

É bem _____ de Oswaldo Cruz, Cascadura, Vaz Lobo, Irajá.

b) "Lá tem samba até de manhã"

Lá tem samba até _____.

Lá tem samba até _____.

- A substituição de termos prejudicaria o sentido da música? Por quê?

4- Através do samba, o artista Arlindo Cruz demonstrou de forma apaixonada o sentimento de pertencimento que possui com relação ao seu lugar de origem, valorizando assim as suas próprias raízes e a sua identidade.

Agora é com você! Que tal, como tarefa final desse caderno de atividades, criar um folheto turístico sobre o lugar onde você vive?

Assim como a propaganda da atividade 2, o folheto precisa ser bem chamativo. Então capriche na escolha da imagem. Crie também um slogan atraente.

No texto, escreva de forma resumida, mas capriche nos elogios de modo a valorizar o seu lugar a ponto de atrair a atenção de "turistas" e despertar em quem lê o desejo de conhecer esse lugar. Vamos lá!



REFERÊNCIAS

ALVES, Rosicley Aparecida Roque. A importância da auto-estima na educação de jovens e adultos. 2014 Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-auto-estima-na-educacao-de-jovens-e-adultos/125185>> Acesso em: 06 de ago. De 2021.

BARACUHY, Regina. A propaganda turística é um gênero do discurso?. Revista do GELNE, v. 6, n. 1/2, p. 153-166, 4 mar. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9406>>. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

BRANDÃO, Helena Nagamine (org). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. Gêneros do discurso na escola. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez. 2002, p. 17-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 de ago. de 2020.

CAMPOS, Ana Cristina. Rio de Janeiro celebra os 90 anos do Cristo Redentor. Agência Brasil (EBC), 12 de out. de 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/rio-de-janeiro-celebra-os-90-anos-do-cristo-redentor>>. Acesso em 02 nov. 2021.

CIDINHO e DOCA. Música "Rap da Felicidade". Rap da Felicidade - Cidinho e Doca YouTube. Rap das Armas – Tropa de Elite. Postado por Rodolfo Gaescshlin, 5 de out. de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qKkQjwji8LM>>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

CRUZ, Arlindo. Meu Lugar Vídeo Oficial. Youtube, 19 de mai. de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2zVEg3tW_ic>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/guia-definitivo-da-bibliografia-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 20 de dez. de 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PACHO, Lorena. A incrível vida de Khaby Lame: da perda do emprego a ter mais seguidores do que Zuckerberg nas redes sociais. El País, 24 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/tecnologia/2021-11-24/a-incrivel-vida-de-khaby-lame-da-perda-do-emprego-a-ter-mais-seguidores-do-que-zuckerberg-nas-redes-sociais.html>>. Acesso em 29 nov. 2021.

PÉCHEUX, Michel, O discurso: estrutura ou acontecimento / Michel Pécheux; Tradução Eni P. Orlandi. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

RODRIGUES, Jean. Avaliação De Português Para Eja, Sobre Substantivo, Adjetivo, Artigo E Numeral. Disponível em: <http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2018/03/avaliacao-de-portugues-para-eja-sobre_6.html>. Acesso em: 02 de jul. de 2019.

ANEXO

RAP DA FELICIDADE

Cidinho e Doca

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Fé em Deus, DJ

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela vive passando sufoco

Trocaram a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero abonaça
O povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, eu
Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar, é
O pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia, nem pensar
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela, passando sufoco
Trocada a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero abonaça
O povo tem a força, só precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, é
Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

<https://www.letras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>

MEU LUGAR

Arlindo Cruz

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

O meu lugar
Tem seus mitos e Seres de Luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar
É sorriso, é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

O meu lugar
Tem seus mitos e Seres de Luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar
É sorriso, é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá

Ai, meu lugar
A saudade me faz lembrar
Os amores que eu tive por lá
É difícil esquecer

Doce lugar
Que é eterno no meu coração
E aos poetas traz inspiração
Pra cantar e escrever

Ai, meu lugar
Quem não viu Tia Eulália dançar?
Vó Maria o terreiro benzer?
E ainda tem jongo à luz do luar

Ai, meu lugar
Tem mil coisas pra gente dizer
O difícil é saber terminar
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá
Madureira

Em cada esquina, um pagode, um bar
Em Madureira
Império e Portela também são de lá
Em Madureira

E no Mercadoão você pode comprar
Por uma pechincha, você vai levar
Um dengo, um sonho pra quem quer sonhar
Em Madureira

E quem se habilita, até pode chegar
Tem jogo de ronda, caipira e bilhar
Buraco, sueca pro tempo passar
Em Madureira

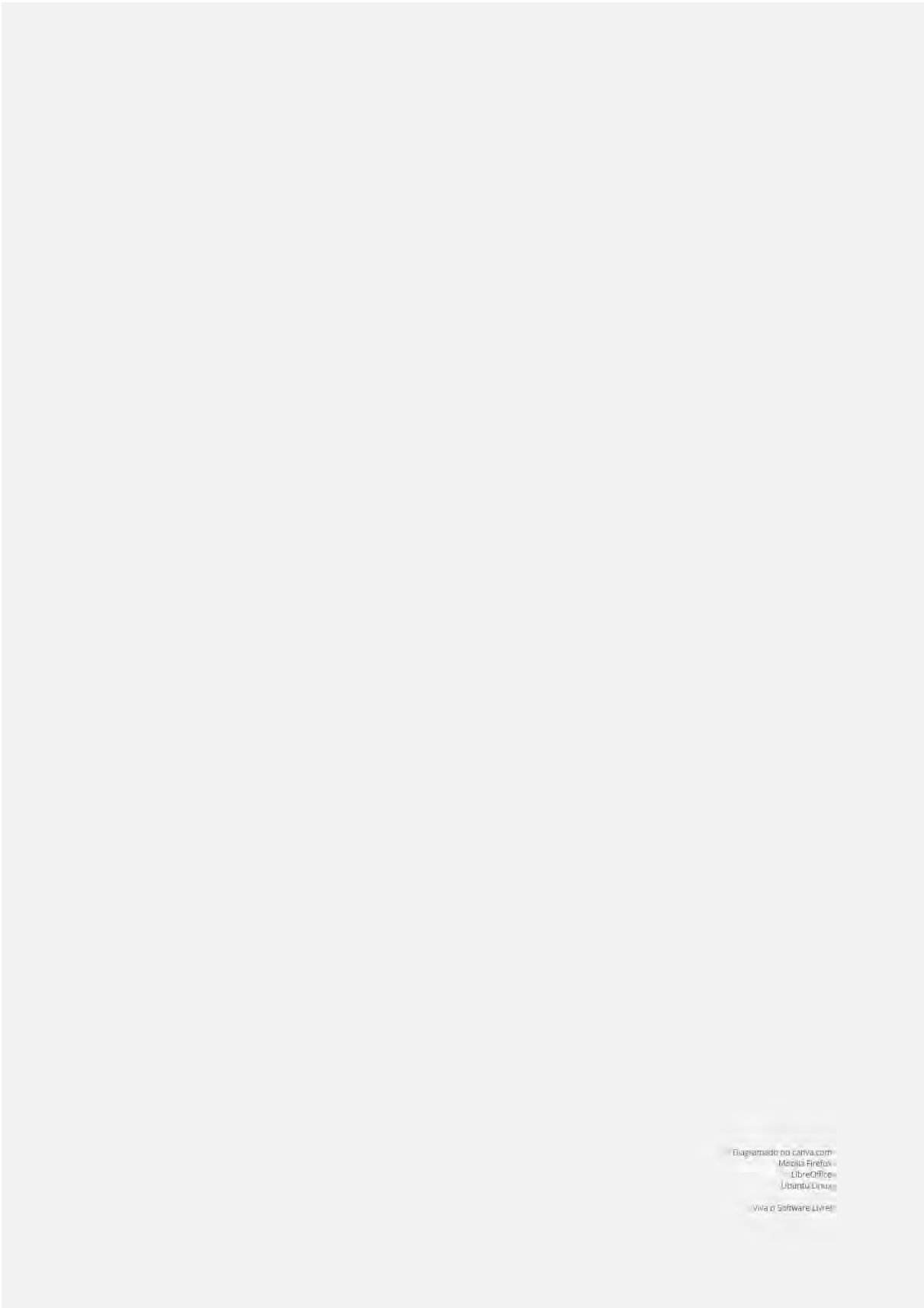
E uma fezinha até posso fazer
No grupo dezena, centena e milhar
Pelos 7 lados eu vou te cercar
Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
Em Madureira

Iá, laiá, em Madureira

<https://www.letras.mus.br/arlindo-cruz/1131702/>



Desarrollado en carva.com
Maquila FireFox
LibreOffice
Ubuntu Linux

Viva el Software Libre!