

Arquivos pedagógicos, leitura e escrita: uma proposta para o ensino fundamental

Fernanda Cruz de Oliveira Garcia¹
 Andréa Rodrigues²

Resumo: O texto apresenta e discute uma proposta de constituição de um *arquivo pedagógico* (Indursky, 2019) e de um caderno de atividades com sugestões de práticas de leitura, de oralidade e de escrita para turmas de ensino fundamental. O trabalho parte da abordagem teórica da Análise do Discurso materialista, especialmente as noções de leitura, escrita e autoria (Indursky, 2001, 2006, 2010; Orlandi, 2012, 2006) e o conceito de arquivo pedagógico proposto por Freda Indursky (2019). A discussão desenvolvida no texto aponta para a importância de estabelecer, na proposta de um material didático, um diálogo com possíveis professores que escolham levá-lo para as suas salas de aula de língua portuguesa no ensino fundamental, e destaca não somente o papel da constituição de arquivos pedagógicos para práticas de leitura, de oralidade e de escrita, como também o caráter de incompletude de todo arquivo, que pode sempre vir a ser ampliado e/ou recriado por outros professores e seus estudantes.

Palavras-chave: Educação básica; Arquivo pedagógico; Leitura; Escrita; Caderno de atividades.

Introdução

Neste texto, apresentamos e discutimos uma proposta de constituição de um *arquivo pedagógico* (Indursky, 2019) e de um caderno de atividades³, com sugestões de práticas de leitura, de oralidade e de escrita que podem ser levadas para a sala de aula por professores de língua portuguesa no ensino fundamental. Esse trabalho propositivo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, e começou a ser pensado ainda durante a

¹ Professora de Língua Portuguesa na rede pública dos municípios de Rio Bonito e Tanguá. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Língua e Discurso. Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras – FFP-UERJ). Pós-graduada em Planejamento, implementação e gestão da Educação a distância pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-1922-0911>. E-mail: profernandagarcia@hotmail.com.

² Professora associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente no Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Proletras na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Núcleo de Estudos em Língua e Discurso, grupo de pesquisa sediado na FFP-UERJ. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9091-6108>. E-mail: andrearodrigues.letras@gmail.com.

³ Para este artigo, fizemos um recorte do material proposto e iremos apresentar a organização geral do caderno e do arquivo, comentando algumas atividades sugeridas. O material completo está disponível em Fernanda C. Garcia (2023).

pandemia, a partir de uma portaria emitida por esse programa⁴, que indicava a possibilidade de produzir materiais didáticos sem a obrigatoriedade anterior de que houvesse um projeto de natureza interventiva, dadas as condições de ensino remoto durante o período pandêmico.

Para pensar na proposição desse material, tomamos por base a Análise do Discurso materialista, inaugurada na década de 1960 na França por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros pesquisadores. Essa teoria busca compreender de que modo os textos produzem sentidos a partir de determinadas condições de produção, promovendo um deslocamento para um lugar teórico em que a exterioridade é considerada como constitutiva do dizer (Orlandi, 2006). Ao se debruçar sobre os modos de produção de sentidos nos textos, a Análise do Discurso questiona o efeito de evidência dos sentidos e discute questões que são também pertinentes às práticas de ensino, a respeito da leitura, da escrita e da autoria (Indursky, 2001, 2006, 2010; Orlandi, 2007, 2008, 2012, 2015, 2023); do discurso pedagógico (Orlandi, 2006), do arquivo pedagógico (Indursky, 2019), entre outras, que contribuem para pensar o ensino de língua a partir de uma perspectiva discursiva materialista.

Freda Indursky (2011) nos lembra que a Análise do Discurso não foi criada com propósitos voltados para o ensino mas destaca que um professor pode mobilizar o aporte teórico da análise do discurso para propor em sala de aula práticas discursivas de leitura, de escrita, de análise do funcionamento linguístico e discursivo de textos, de debates e reflexões sobre a língua. Para o presente trabalho, mobilizamos especialmente as noções de leitura, escrita e autoria na Análise do Discurso (Indursky, 2006, 2010, 2019; Orlandi, 2006, 2012) e o conceito de arquivo pedagógico, proposto por Indursky (2019, p. 107) como um arquivo organizado por professores para o trabalho com práticas de leitura e de escrita em uma determinada turma, e que passa então a funcionar como um “simulacro” de redes de memória.⁵

Ao tomarmos como ponto de partida a Análise do Discurso materialista, ressaltamos que nessa perspectiva teórica, como lembra Águeda Borges (2023, p. 24), “a prática não é a aplicação de uma teoria, já que ela é constituída de muitos outros aspectos da vida, da história, dos modos de conhecer de quem a pratica”. Assim, é importante destacar que as propostas inseridas no caderno de atividades são apresentadas como sugestões, pois compreendemos

⁴ O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é um programa oferecido em rede nacional a professores de língua portuguesa de redes públicas de educação em nível de ensino fundamental e tem um regimento comum a todas as 42 universidades em que ele funciona.

⁵ As noções de leitura, escrita, autoria e arquivo pedagógico serão retomadas em seção posterior.

que os professores – leitores imaginários⁶ do material proposto –, na experiência concreta de suas aulas, podem vir a produzir outras atividades, ou colocá-las em prática de um modo que não estava previsto no caderno, ou mesmo reformular as perguntas que elaboramos, inserir textos no arquivo proposto, excluir outros, fazer, enfim, diferentes apropriações do material.

Nesse sentido, cabe destacar que as observações dirigidas aos professores, no material que produzimos, foram feitas na forma de comentários sobre os textos e sobre as atividades sugeridas no caderno, com o propósito de promover uma espécie de diálogo com esse professor, leitor imaginário desse material. Para isso, nosso caderno tem uma versão do estudante e outra do professor, mas esta é pensada como um espaço para apresentar nossas propostas de atividades e de constituição do arquivo, e não como um “manual de instruções” para que o professor siga como um mero aplicador⁷. Na versão para o professor, enfatizamos, ainda, que o arquivo pedagógico proposto é um ponto de partida sugerido – e aqui cabe lembrar o que Bethania Mariani (2016, p. 23) observa, quando ao abordar a noção de arquivo, destaca que esta “pode ser produtiva quando associada a um campo conceitual que não se vincula a projetos totalizantes nem se deixa atrair pela ilusão da completude”.

A proposta de atividades de leitura, oralidade e escrita com base no arquivo pedagógico justifica-se por inquietações geradas com a experiência na educação básica e com a escuta de professores em formação⁸ em relação a dificuldades relatadas pelos próprios estudantes ao serem apresentados a atividades de produção textual na escola, quando repetem frases como “não tenho nada para falar sobre isso”; “não sei o que escrever”. Desse modo, consideramos que é importante pensar alternativas à tradição escolar de propostas de redação isoladas, que não são precedidas de um percurso de leituras e debates sobre o tema a ser abordado e sobre o modo como esse tema é significado em diferentes textos, considerando também as condições de produção da escrita e da leitura.

O trabalho propositivo, assim, tomou como ponto de partida a seguinte questão: como propor atividades de leitura e oralidade que possam contribuir para promover práticas discursivas de escrita na escola? Essa questão nos levou a pensar na produção de um arquivo

⁶ Orlandi (2012, p. 10) define leitor imaginário como um leitor virtual inscrito no texto, “aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige”.

⁷ Cabe registrar aqui as críticas apontadas por Faria e Medeiros (2023, p. 234) às instruções e seu modo de apresentação em livros didáticos: “os manuais para professores cumprem, portanto, um processo em que se vai apagando a posição-professor até chegar ao ponto de poder se prescindir dele, como é o caso de manuais que se dirigem a professor e aluno concomitantemente”.

⁸ Importante observar que as duas autoras têm experiência com a educação básica e com os debates que se produzem nas aulas do Profletras – uma é egressa e outra é docente do programa.

pedagógico, em que reunimos textos a partir de eixos temáticos pertinentes a uma determinada noção de cidadania⁹, com sugestões de atividades de leitura, oralidade e escrita.

Consideramos, com Indursky (2019), que é possível pensar no arquivo pedagógico como uma forma de construção de uma história de leituras de uma turma. Assim, a produção de um arquivo com textos sobre um determinado tema, que apresentem inclusive diferentes posicionamentos, pode criar “um espaço polêmico de leituras” (Indursky, 2023, p. 153), um dispositivo que pode ser ponto de partida para a prática discursiva da escrita, na qual o estudante poderá exercer a autoria, identificando-se com determinadas posições-sujeito¹⁰ e não outras (Indursky, 2019, p. 109).

Na próxima seção, abordamos as noções de leitura, escrita, autoria e arquivo pedagógico no quadro da Análise do Discurso. Em seguida, descrevemos o modo como o caderno e o arquivo foram elaborados, bem como as suas condições de produção, e por último apresentamos a organização geral do material e discutimos um recorte feito com atividades do caderno.

Leitura, escrita, autoria e arquivo pedagógico na Análise do Discurso

Maria Cristina Leandro-Ferreira (2021) observa que o discurso é constituído simultaneamente de uma materialidade linguística e de uma materialidade histórica. Dessa forma, a Análise do Discurso diferencia-se da linguística, que está centrada na língua, A língua da Linguística é a língua da transparência, da autonomia, da imanência. Já a língua do analista de discurso é outra, é a da ordem do material, é uma língua opaca, marcada pela equivocidade e pela historicidade.

Em relação à leitura, Orlandi (2012, p. 49) compara o ponto de vista da linguística imanente, que considera a leitura do texto como “a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele”, e o ponto de vista da Análise do Discurso, que considera que o leitor atribui sentidos ao texto e por isso a leitura é produzida, é um processo com suas condições de produção.

⁹ A noção de cidadania que tomamos por base e os motivos da escolha desse tema serão retomados na seção de apresentação do caderno.

¹⁰ Orlandi (2015, p. 47) afirma 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: é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz”.

Orlandi (2012, p. 49) observa que, ao pensarmos nas condições de produção da leitura de um texto – em que entram componentes como o sujeito-autor, o sujeito-leitor, a ideologia, as diferentes formas do discurso, entre outros –, é importante considerar as histórias da leitura do texto e as histórias da leitura do leitor. A autora destaca o relevante papel que a escola pode desempenhar para a construção dessas histórias, pois professores podem contribuir para que o estudante construa sua história de leituras, e também podem resgatar as histórias da leitura de um texto, estabelecendo relações intertextuais (Orlandi, 2012, p. 59).

Como já mencionado, para Indursky (2019, p. 110) o trabalho com arquivos pedagógico seria um modo de produzir histórias de leituras com uma determinada turma. A autora propõe que o arquivo pedagógico pode funcionar como uma rede de memórias, um simulacro do interdiscurso, ao qual os estudantes podem recorrer na prática da escrita para tramar os “fios discursivos” que irão recortar e assim produzir seus textos.

Vale observar aqui a preocupação de Indursky (2019, p. 107) em destacar que “a proposta dos arquivos pedagógicos não implica formar uma coletânea de textos que sirvam *apenas* como fonte de argumentos para a escrita”, mas sim um simulacro de redes de memória nas quais os saberes estão organizados:

Pêcheux já nos dizia que um discurso não existe isoladamente. Ele retoma discursos anteriores e aponta para discursos futuros. Ou seja: um texto ressoa no outro, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento. É neste sentido que podemos afirmar que um texto, ao inscrever-se em uma rede de memória, se institui como uma prática social e passa a fazer parte de uma história social dos textos. (Indursky, 2019, p. 104-105).

Desse modo, os textos contidos nos arquivos pedagógicos podem materializar diferentes posicionamentos, e a partir de atividades de leitura e debate com esses textos, o estudante poderá partir desse espaço polêmico de leituras para produzir sua leitura e sua produção textual:

Com os arquivos pedagógicos criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre um único e determinado tema. (Indursky, 2019, p. 106).

De acordo com Indursky (2001), o sujeito-autor, ao produzir seu texto, mobiliza diferentes relações com a exterioridade, e promove o entrelaçamento de diferentes fios discursivos inscritos em sua rede de memórias. Nesse sentido, a autora afirma que um texto “consiste em uma heterogeneidade estruturada pelo trabalho discursivo do sujeito-autor” (Indursky, 2001, p. 31), um “espaço discursivo heterogêneo” (Indursky, 2001, p. 30).

Assim, se a produção de textos envolve o trabalho discursivo do sujeito a partir de “fios discursivos” (Indursky, 2001) inscritos em sua rede de memórias, o arquivo pedagógico irá exercer o papel de “simulacro” de redes de memória – redes que são compartilhadas em uma determinada turma, tecidas por leituras e debates com os textos que compõem esse arquivo, e servirão de base para novas costuras discursivas nas produções textuais dos estudantes.

Cabe salientar que não podemos considerar que a leitura do aluno esteja em um “grau zero” (Orlandi, 2012), mas sim trabalhar com uma proposta que aborde as próprias histórias de leitura que o estudante já traz, as histórias das leituras dos textos, bem como a história da relação do aluno com a escola. Compreender também que nunca estaremos em um grau dez, teremos gradações, considerando todo o conhecimento adquirido anteriormente, é importante. Esse conhecimento não pode ser desvalorizado pela escola, pois “o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (Orlandi, 2012, p. 50).

Nesse sentido, é relevante lembrar que na proposta de produção de arquivos pedagógicos estes não são considerados como conjuntos fechados: ao apresentar a proposta de arquivos pedagógicos, Indursky (2019, 2023) nos lembra que esses arquivos podem ser constituídos com textos escritos por alunos, ou sugeridos por eles, a partir de suas histórias de leituras.

A respeito do modo de produção de arquivos pedagógicos, Luciana Vinhas (2023) apresenta inclusive uma proposta de começar a sua construção com textos orais dos alunos, levantando questões sobre um determinado tema em sala. No seguinte trecho ela toma como exemplo um trabalho que aborda a questão da fome:

Tais perguntas poderiam ser discutidas amplamente com a turma, montando, no quadro da sala, uma rede de sentidos possíveis sobre a fome a partir daquilo que os alunos sabem, conhecem, relativo a esse significante.

Estamos no momento da constituição do discurso, mobilizando sentidos possíveis em conformidade com aquilo que os alunos dizem – o que pode e deve ser dito em referência à formação discursiva com a qual se identificam. (Vinhas, 2023, p. 159).

A autora observa que desse modo os estudantes estão sendo pensados como sujeitos que fazem parte do processo de produção de sentidos (Vinhas, 2023, p. 159). Assim, podemos considerar que o trabalho com arquivos pedagógicos em sala de aula pode promover, desde a sua constituição, a participação de alunos e professores, ao longo das práticas de leitura, oralidade e escrita em sala de aula, em um processo que pode estar sendo sempre ampliado por novas experiências.

O método da pesquisa e as condições de produção do caderno de atividades

Como já mencionado, ao propor a constituição de um arquivo pedagógico sobre o tema da cidadania e um conjunto de atividades inspiradas nesse arquivo, consideramos que não se trata de apresentar um guia prático para um professor “aplicador”, a partir de uma teoria. Uma pesquisa que envolve a sala de aula nos leva à reflexão constante, ou seja, nos faz traçar uma trajetória da teoria-prática-teoria, já que, constantemente a prática faz parte de nossa atuação. Dessa forma, no processo de elaboração do caderno de atividades e da produção do arquivo pedagógico, passamos por muitas reflexões e análises de nossa proposta, inclusive levando algumas das atividades para a sala de aula de educação básica, remetendo ao “movimento pendular” de Petri (2000, p. 123), no verdadeiro ir e vir entre teoria e prática e vice-versa. Segundo Solange Mittmann (2007, p. 154):

E, por nosso objeto de análise ser um objeto teórico, é preciso ressaltar que a teorização determina o procedimento metodológico, e ambos levam à constituição do corpus, o que significa dizer que o corpus não está dado, mas é constituído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar.

Importante observar, como também já mencionado, que o caderno de atividades foi proposto na versão para o professor e para o aluno, e que a esse professor imaginário a quem nos dirigimos destacamos os motivos pelos quais consideramos que o arquivo pedagógico

pode contribuir para a leitura e a escrita na escola, sem deixar de observar também que o arquivo proposto pode ser ampliado a qualquer momento por ele e seus estudantes

A proposta de um arquivo sobre o tema da cidadania se inspira nas condições de produção do retorno ao modo de ensino presencial na escola, no período pós-pandemia. Observações iniciais feitas por uma das autoras levaram a pensarmos que alguns estudantes estavam desacostumados com o espaço da escola¹¹, com mais dificuldades em reconhecer e valorizar o espaço da escola como um espaço que pertence a todos – um espaço que pode e deve ser pensado com os alunos, inclusive com possibilidades de muitas mudanças, mas sem práticas de violência e destruição.

Desse modo, seriam essas as condições de produção desse arquivo pedagógico proposto¹², com textos que buscam promover reflexões sobre o espaço escolar, a partir de debates em torno do tema cidadania. Quanto à noção de cidadania, tomamos por base as reflexões produzidas em Costa e Ianni (2018), que, para debater as diferentes abordagens do conceito de cidadania, tomam como ponto de partida o que o Dicionário de Políticas Públicas (Ferreira; Fernandes, 2013) apresenta:

No Dicionário de Políticas Públicas (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 145), está afirmado que ‘[...] os termos cidadão e cidadania geralmente remetem ao indivíduo pertencente a uma comunidade e portador de um conjunto de direitos e deveres’. Mas os autores observam que tal definição é genérica e levantam algumas questões, como: ‘[...] que direitos são esses? Eles mudam ao longo da história? Em que âmbito são exercidos?’. (Costa; Ianni, 2018, p. 43).

Após um levantamento do conceito ao longo da história, Costa e Ianni apresentam o modo como a cidadania pode ser definida nos dias atuais:

Cidadania é o status daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte. Historicamente e genericamente, a cidadania tem uma referência espacial, constituída da

¹¹ Em escutas de professores nas aulas do PROFLETRAS, tivemos também esse registro de como esse momento de retorno foi difícil para alunos e professores, de acordo com depoimentos de professores de escolas de rede pública de ensino fundamental. Também podemos ver em Rodrigues *et al.* (2021, p. 90-91) o registro de dificuldades dos alunos no espaço escolar durante o retorno às aulas em contexto que seria distante do nosso: as escolas francesas de ensino fundamental e médio.

¹² Interessante aqui observar que Mariani (2016, p. 17), ao trabalhar com a noção de arquivo, afirma que “nos arquivos se inscrevem sintomas da época em que foram organizados”.

relação dos indivíduos com um dado território (organização sociopolítica do espaço). (Costa; Ianni, 2018, p. 47).

A partir dessa definição, organizamos o caderno em quatro eixos temáticos relacionados à cidadania: sujeitos de direito; diversidade e discriminação, conflitos escolares; respeito no/para o espaço escolar. Os títulos dos eixos no caderno são os seguintes:

Eixo 1 – Tecendo olhares sobre os sujeitos de direito;

Eixo 2 – Tecendo olhares sobre a diversidade e a discriminação;

Eixo 3 – Tecendo olhares sobre os conflitos escolares;

Eixo 4 – Tecendo olhares sobre o respeito no/ para o espaço escolar.

Cada eixo é composto por um conjunto de textos e de atividades: uma atividade inicial e quatro propostas de leitura e produção. A atividade inicial foi pensada no intuito de fazer uma breve sondagem sobre os conhecimentos da turma diante de cada eixo a ser trabalhado. As atividades sugeridas são acompanhadas de comentários aos professores, destacando as possibilidades de adaptar e reorganizar as propostas de acordo com as necessidades que surgem na prática, em cada aula, com suas condições de produção.

Além disso, a partir de um arquivo pedagógico inicial de 44 textos sobre os eixos temáticos criados, há a proposta de ampliação desse arquivo pedagógico com a colaboração de alunos e professores, ao longo das atividades. Essa ampliação poderia ser feita por textos indicados tanto pelo professor quanto por seus alunos, bem como textos que serão produzidos para determinadas atividades. Dessa forma, as próprias produções dos alunos podem integrar o arquivo, passível de novas inserções e sugestões, e passam a compor o arquivo pedagógico daquela turma.

Na próxima seção, apresentamos e comentamos algumas atividades do primeiro eixo temático do Caderno.

Análise e discussão de sugestões de atividades nos eixos temáticos 1 e 2

Atividades propostas para o eixo 1: Tecendo olhares sobre os sujeitos de direitos

O primeiro texto nesse eixo é um fragmento do diário de Anne Frank que, de certa forma, relaciona-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para esta leitura, é preciso pensar o momento de produção do texto e contextualizar com os fatos históricos ocorridos na época que levaram à elaboração da Declaração. Aqui, sugerimos fazer um levantamento das histórias de leitura que a turma possa ter sobre esses fatos históricos, e também, se possível, estabelecer uma interlocução com o professor de história para que, com os estudantes, possa ampliar esse arquivo, trazendo textos sobre as condições de produção daquele momento em que Anne Frank produziu seu diário.

A atividade tem como base a leitura de dois textos sugeridos: o “Fragmento do Diário de Anne Frank” e uma tirinha do Armandinho.

Texto 1

Fragmento do Diário de Anne Frank

20 de junho de 1942

Meu pai já tinha trinta e seis anos quando se casou com minha mãe, a qual tinha vinte e cinco. Minha irmã, Margot, nasceu em 1926, em Frankfurt amMain. E eu em 12 de junho de 1929. Sendo cem por cento judeus, emigramos para a Holanda em 1933, onde meu pai foi nomeado diretor da Travis N.V., firma associada à Kolen& Cia. de Amsterdã. O mesmo edifício albergava as sociedades das quais meu pai era acionista. Desde então, a vida não estava livre de emoções para nós, pois o restante de nossa família ainda encontrava-se defendendo das medidas hitleristas contra os judeus. À raiz das perseguições de 1938, meus dois tios maternos fugiram e chegaram sãos e salvos aos Estados Unidos. Minha avó, então de setenta e três anos, reuniu-se conosco. Depois de 1940, nossa boa época terminaria rapidamente diante de tudo: a guerra, a captura, e a invasão dos alemães, levando-nos à miséria. Disposição atrás de disposição contra os judeus. Os judeus eram obrigados a levar a estrela, a ceder suas bicicletas. Proibição dos judeus de subir num bonde, de dirigir um carro. Obrigação para os judeus de fazerem suas compras exclusivamente nos estabelecimentos marcados com o letreiro: “Comércio Judeu”, e, das 15:00 às 17:00 horas apenas. Proibição para os judeus de saírem depois das 8:00 da noite, nem sequer a seus jardins - ou ainda - de permanecer na casa de seus amigos. Proibição para os judeus de praticarem exercícios em

qualquer esporte público: proibido o acesso à piscina, à quadra de tênis e de hóquei ou a outros lugares de treinamento. Proibição para os judeus de visitarem aos cristãos. Obrigação para os judeus de irem a escolas judias, e muitas outras restrições semelhantes.

(Disponível em: <http://odiariodeannefranknaeja.blogspot.com/2010/11/fragmentos-do-diario-de-anne-frank.html>)

O fragmento nos leva a pensar em algumas palavras e expressões que podem provocar os alunos em seus debates: os termos “obrigação” e “proibição” no texto de Anne Frank impõem a ideia de ordem, dessa forma, compreender como os alunos entendem essas palavras no contexto de uso estabelece um direcionamento sobre o discurso desses sujeitos. Por que será que alguém se torna obrigado a fazer algo? E por que algo precisa ser proibido? Em que situação temos esses usos? Refletir sobre o uso dessas palavras no cotidiano amplia nosso entendimento e estabelece relações com outras leituras já feitas.

Além disso, pensar sobre o texto e buscar hipóteses sobre os possíveis motivos de proibições e obrigações proporciona a reflexão e o pensamento crítico dos alunos. Para isso, precisam associar com suas histórias e vivências, buscar em suas redes de memórias em que momento e/ou situação essas palavras estiveram presentes. Será que terão os mesmos significados? Qual o contexto de uso do leitor? Qual o contexto de uso do texto?

Trabalhar com a dicotomia “proibição” e “obrigação” pode nos levar a pensar em não ditos também: Se algo foi proibido, em contrapartida, o que é permitido? Ao utilizar a palavra “obrigação” podemos ir além das evidências e compreender que, de certa forma, na “obrigação” há uma “proibição” implícita. Na verdade, pensar esses sentidos tem a finalidade de levar o aluno à compreensão de como o texto pode produzir diferentes sentidos, é pensar além do que está escrito. Para Orlandi (2015, p. 24), “a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”. Dessa forma, entender o processo de significação faz parte do processo discursivo, uma vez que não há uma verdade atrás dos textos, há “gestos de interpretação” (Orlandi, 2015, p. 24) que colaboram para a constituição deste objeto simbólico que é o texto.

Em seguida, temos uma tirinha do Armandinho que aborda o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de leitura rápida e dinâmica. A proposta promove a interação dos alunos, organizados em duplas, estabelecendo assim a relação entre

texto/leitor e leitor/leitor, pois cada aluno pode compartilhar seu posicionamento perante o texto.

Texto 2



Fig 1 Fonte: <https://www.upa.unicamp.br/direitos-humanos-armandinho-na-upa>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Ao trabalhar com a tirinha, o professor pode falar um pouco sobre o documento (será lido em outro momento), e os motivos de estabelecerem os artigos para esta Declaração¹³.

Após a leitura dos dois textos, o professor pode trabalhar com a ideia de liberdade (“nascem livres”) e pensar juntamente com os alunos qual o sentido da palavra “liberdade”. O que é ser livre? Em que contexto utilizamos nossa liberdade? Quando deixamos de ser livres? Outra palavra carregada de sentidos é “iguais” (“iguais em dignidade e direitos”). Observar o contexto de sala de aula, atentando para o fato de os alunos relacionarem “igualdade” e “desigualdade”, identificando qual delas tem mais presença entre eles. Para Orlandi (2007, p. 309), “os sentidos resultam da experiência de uma memória”, assim, entre os alunos diferentes sentidos poder ser produzidos na leitura dos textos da atividade. Sugerimos que, em continuidade ao debate, com a turma ainda organizada em duplas, os alunos realizem a primeira produção escrita: um pequeno texto/comentário sobre a presença e a ausência de direitos percebidos nos textos, sobre o contraste entre o relato de Anne Frank e o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, expresso na tirinha.

Nossa sugestão é a de que esses comentários passem a compor o arquivo do eixo 1, assim como as produções textuais dos alunos realizadas em outras propostas de escrita, nos outros eixos. Também consideramos que seria interessante a inserção de textos relacionados

¹³ Interessante ressaltar que este texto não foi elaborado após experiências de lutas, conquistas, reconhecimento e identificação, mas de acordo com Orlandi (2007, p. 109), o texto da declaração é “Um padrão a seguir. É um modelo a ser seguido, não são sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política”.

mais diretamente àqueles que estão na base das atividades – e podem passar a compor o arquivo antes, durante ou depois da leitura dos textos de cada eixo. Relacionado ao texto 1, por exemplo, poderia ser lido e inserido no arquivo o texto “Como o diário de Anne Frank foi encontrado?”¹⁴, publicado em 2020 na revista Aventuras na História. O texto fornece informações sobre a vida e o diário de Anne Frank, explica como ele foi encontrado após o término da segunda guerra mundial e também como se tornou um livro publicado.

Uma segunda atividade a ser comentada aqui¹⁵, a fim de discutirmos ainda as possibilidades de criar os chamados “espaços polêmicos de leituras” (Indursky, 2023, p. 153) e propiciar a prática de debates e da escrita, por parte dos alunos, a partir de uma tomada de posição. Para o eixo 2 - Tecendo olhares sobre a diversidade e a discriminação, por exemplo, há dois textos sobre o tema da gordofobia. O primeiro, uma notícia intitulada “A modelo Juliana Nehme está retida no Líbano e afirma ter sido vítima de gordofobia pela Qatar Airways”¹⁶. O texto apresenta, logo no início, a citação indireta da fala da modelo: “Segundo ela, a companhia aérea a proibiu de realizar uma viagem com destino a São Paulo por ser ‘gorda demais’”. Há ainda dois trechos que poderiam ser destacados para análise com os alunos, e que expõem dois pontos de vista diferentes: um com a fala direta da modelo e outro com a fala indireta da aeromoça: “A aeromoça da Qatar disse que eu não posso embarcar porque eu sou muito gorda e não tenho direito a essa passagem” e “Juliana disse ainda que a companhia alegou que ela teria que comprar uma passagem executiva de 3 mil dólares ou dois bancos comuns para ‘caber no assento’ e seguir viagem”.

A notícia foi publicada na internet e é possível ler os comentários dos leitores em relação ao que está sendo noticiado no texto em uma reportagem disponível no youtube. Na atividade sobre esses textos, sugerimos ao professor que leia com os alunos os comentários que disponibilizamos no caderno e promova um debate sobre a diversidade de posicionamentos, destacando o modo como palavras e expressões produzem sentidos nesses textos – notícia e comentários. Um exemplo seria a possibilidade de explorar os sentidos das palavras “medo” e “gordofobia”, esta última presente no título da notícia e no seguinte

¹⁴ Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/como-o-diario-de-anne-frank-foi-encontrado.phtml>. Acesso em: 16 jul. 2023

¹⁵ Vale lembrar que o caderno tem 4 eixos, com um total de 12 atividades, e não há espaço no artigo para dar conta de boa parte do material, contudo, ele está completo no apêndice da dissertação de Garcia (2023).

¹⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/modelo-brasileira-e-impedida-de-embarcar-em-voopor-ser-gorda-demais/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

comentário: “Gordofobia... medo de gordo? Eu tenho medo de ficar desse tamanho...”¹⁷. É interessante observar aí um deslocamento produzido, que iria do medo de alguém com certas características para o medo de passar a ter as mesmas características. O professor pode explorar o significado dicionarizado da palavra fobia, por exemplo no Dicionário Online de Português, em que ela é definida como “sentimento exagerado de medo ou aversão a”¹⁸.

Para a leitura e análise dos diferentes posicionamentos nos comentários, e a promoção de um debate e uma atividade de escrita, a proposta seria dividir a turma em grupos, para que no interior de cada um haja um debate sobre o texto e os diferentes pontos de vista expressos nos comentários. Ao final do debate, cada grupo deveria apresentar à turma qual foi o posicionamento dos alunos daquele grupo: todos assumiram o mesmo posicionamento? O grupo ficou dividido? Alguém mudou de opinião depois do debate? Com a finalização da atividade de debate, sugerimos também que o professor proponha que, individualmente, os estudantes escolham um dos comentários e produzam também uma resposta para o comentário escolhido, de preferência comentando também alguma palavra ou expressão utilizada pelo leitor-comentarista. Pode ser um comentário com o qual se identificam, e então irão responder reforçando o que foi expresso; mas também pode ser um comentário contrário, e então a resposta vai ser uma crítica ao que está sendo produzido ali.

O segundo texto dessa atividade é também uma notícia sobre uma adolescente que sofria *bullying* na escola por causa do seu peso. Após a leitura individual e também oral, com a turma toda, há uma proposta de produção de texto sobre o tema da gordofobia, em que o estudante é convocado a pensar sobre o próprio termo e produzir um texto que poderia ser chamado de artigo de opinião, que imaginariamente poderia ser publicado junto às duas notícias lidas sobre o tema. Neste texto, o aluno poderá levantar as discussões que vêm ocorrendo, como os casos das notícias já lidas, e produzir um texto em que possa manifestar seu posicionamento sobre o tema. A resposta redigida na atividade anterior, que seria destinada a um dos comentaristas da primeira notícia, pode ser retomada e reaproveitada como parte do texto que o aluno irá produzir. Uma exposição das duas notícias e dos textos produzidos pelos alunos em murais físicos e/ou virtuais pode contribuir para valorizar as produções dos estudantes e fomentar mais ainda o debate sobre um tema tão presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar também.

¹⁷ Todos os comentários estão disponíveis no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=FIIdqXw8o8Vo>
Acesso em: 18 dez. 2022

¹⁸ Verbetes fobia. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fobia/>. Acesso em: 10 set. 2023.

Considerações finais

Disponibilizar textos com posicionamentos diversos para que o aluno busque, de acordo com seu lugar social, com suas histórias de leitura, aqueles com os quais se identifica ou não, faz parte do processo de leitura discursiva. Foi com esse propósito que elaboramos a proposta de produção de um arquivo pedagógico a ser ampliado em sala de aula com textos produzidos pelos alunos ao longo das atividades sugeridas.

Consideramos que práticas de leitura, oralidade e escrita que partem da ampliação desse arquivo ou da produção de novos arquivos poderão contribuir para desenvolver no aluno a capacidade de concordar ou discordar, e produzir textos orais e escritos a partir de seu posicionamento em sala de aula.

Desse modo, o estudante terá condições de reconhecer o espaço da sala de aula como um lugar de interlocução, e também de se reconhecer, como nos lembra Vinhas (2023), como um sujeito que está inserido no processo de produção de sentidos. A produção de arquivos pedagógicos tem assim um importante papel a desempenhar na formação de sujeitos que possam refletir sobre as produções de sentidos nos textos orais e escritos produzidos na sociedade e, conseqüentemente, produzir seus próprios textos com autoria.

Referências

- BORGES, Á. Entrevista. In: COLAÇA, J. P.; FARIAS, M. M. de; COSTA, T. A. (org.). *Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso*. Campinas: Unicamp: Publicações IEL, 2023. p. 19-34. Disponível em: <https://publicacoes.iel.unicamp.br/encontros-com-professoras-pesquisadoras/>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica*. São Bernardo do Campo: UFABC, 2018. <https://doi.org/10.7476/9788568576953>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- FARIA, M. M. de.; MEDEIROS, V. Tornar-se professor ou (apenas) aplicador? Efeitos do Nova Escola na prática docente. In: SOARES, A. S. F.; GARCIA, D. A.; VIEIRA, N. C. (org.). *Tornar-se analista de discurso*. Campinas: Pontes, 2023. p. 223-268.
- FERREIRA, G. N.; FERNANDES, M. F. L. Cidadão e Cidadania. In: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (org.). *Dicionário de Políticas Públicas*. São Paulo: Fundap, 2013. p. 70. v. 2.

GARCIA, F. C. de O. *Arquivo pedagógico e autoria: uma proposta de práticas de leitura e produção textual na escola*. 2023. Tese (Mestrado em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do Discurso à heterogeneidade do Texto e suas Implicações no Processo de Leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80.

INDURSKY, F. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (org.). *A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 327-340.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, F. Entrevista. In: COLAÇA, J. P.; FARIAS, M. M. de; COSTA, T. A. (org.). *Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso*. Campinas: Unicamp: Publicações IEL, 2023. p. 145-158. Disponível em: <https://publicacoes.iel.unicamp.br/encontros-com-professoras-pesquisadoras/>. Acesso em: 18 out. 2023.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Campinas: Pontes, 2021.

MARIANI, B. Da incompletude do arquivo: teorias e gestos nos percursos de leitura. *Resgate Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 9-26, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/resgate.v24i1.8647082>. Acesso em: 6 set. 2023

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. (org.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 153-162.

FRAGMENTOS do Diário de Anne Frank. *O diário de Anne Frank na EJA*, [s. l.], 2010. Disponível em: <http://odiariodeannefranknaeja.blogspot.com/2010/11/fragmentos-do-diario-de-anne-frank.html>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006. Originalmente publicado em 1983.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: DIAS, A. A. *et al.* (org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 295-311.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Originalmente publicado em 1988.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. Originalmente publicado em 1999.

ORLANDI, E. P. Entrevista. In: COLAÇA, J. P.; FARIAS, M. M. de; COSTA, T. A. (org.). *Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso*. Campinas: Publicações IEL, 2023. p. 105-116. Disponível em: <https://publicacoes.iel.unicamp.br/encontros-com-professoras-pesquisadoras/>. Acesso em: 25 out. 2023.

PETRI, V. Por um acesso fecundo ao arquivo. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 21, p. 121-125, 2000.

RODRIGUES, A. *et al.* Educação básica e pandemia: entrevista com professores de quatro países. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, v. 20, p. 80-104, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.56920>. Acesso em: 30 out. 2023.

VINHAS, L. L. Leitura em espiral: construção de arquivos pedagógicos e o ordinário dos sentidos. In: COLAÇÃO, J. P.; FARIA, M. M. de.; COSTA, T. de A. (org.). *Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes lingüísticos e pedagógicos*. São Carlos: Pedro e João, 2023. p. 155-166.

Pedagogical files, reading and writing: a proposal for elementary education

Abstract: The text presents and discusses a proposal to create a pedagogical archive (Indursky, 2019) and an activity notebook with suggestions for reading, speaking and writing practices for elementary school classes. The work is based on the theoretical approach of materialist Discourse Analysis, especially the notions of reading, writing and authorship (Orlandi, 1988; 2006; Indursky, 2001; 2006; 2010) and the concept of pedagogical archive proposed by Freda Indursky (2019). The discussion developed in the text points to the importance of establishing, when proposing a teaching material, a dialogue with potential teachers who choose to take it to their Portuguese language classrooms in elementary school, and highlights not only the role of the constitution of pedagogical archives for reading, speaking and writing practices, as well as the incomplete nature of the entire archive, which can always be expanded and/or recreated by other teachers and their students.

Keywords: Basic education; Pedagogical archive; Reading; Writing; Activity notebook.

Recebido em: 10 de novembro de 2023.

Aceito em: 20 de dezembro de 2023.