

O JOGO DISCURSIVO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O MODO DE REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE

THE DISCURSIVE GAME IN THE TEACHING PRACTICE: A DISCURSIVE ANALYSIS ON THE REPRESENTATION OF REALITY

Ilka de Oliveira Mota¹

Erich Lie Ginach²

RESUMO: Este artigo teve por objetivo compreender os sentidos de realidade presentes no discurso de professores de ensino fundamental I. Para isso, propusemos uma análise discursiva de uma prática pedagógica realizada com professores da rede pública do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas, dentro do contexto do curso “Teia do Saber. Ler para aprender: Leitura e materiais didáticos”. Além de trazer para a consideração uma reflexão sobre as representações imaginárias em torno do trio escola, pesquisa e realidade, analisamos uma atividade trabalhada em grupo a fim de compreender o processo de significação e as representações imaginárias que dela emergem tendo como aparato teórico-metodológico a Análise de Discurso. Pudemos observar que o discurso pedagógico, ao formar consensos sobre o que pode e o que não pode ser dito, como se deve ser, pensar, agir, corrobora a lógica dos mundos ditos normais.

Palavras-chave: Língua. Sujeito. Imaginário.

ABSTRACT: This paper aimed at comprehending the meanings of reality presented in the teachers' discourse. To do this, we proposed a discursive analyze on a pedagogical practice produced with the teachers from some public schools of São Paulo State, in Campinas city, into the context of the course named “Teia do Saber - Ler para aprender: Leitura e materiais didáticos”. Besides taking to the consideration a reflection on the imaginary representations about school, research and reality, we analyzed an activity made in group so that we could understand the meaning process and the imaginary representations which emerge from it. Based on the Discursive Analysis, we could observe that the pedagogical discourse, while forming consensus on what it can or cannot be said, how things should be, how people must think and behavior, corroborates the logic of the so-called normal worlds.

Keywords: Language. Subject. Imaginary.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta II da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Mestre em Linguística pela Unicamp.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisaremos os modos de representação imaginária sobre a realidade que irrompem no gesto de professores de ensino fundamental I, participantes do curso Teia do Saber. Este curso, no qual atuamos como professores e pesquisadores, foi promovido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com o Estado de São Paulo, cujo objetivo consistiu na abertura de um espaço discursivo para discutir, entre outras coisas, questões concernentes ao ensino e tudo a ele relacionado: noções de sujeito, língua, ensino, pesquisa (fazer científico) e sociedade.

A disciplina do conhecimento Análise de Discurso (AD doravante) foi o carro-chefe de nossas reflexões. Ela permitiu compreender alguns dos gestos de interpretação vislumbrados no discurso dos professores com os quais trabalhamos.

A AD teve início em meados da década de 60, entrando em cena nos estudos da linguagem a fim de questionar noções caras à ciência Linguística como, por exemplo, a de sujeito (ora apagado por sistematizações da língua ora concebido como centro, origem de si) e a de língua (enquanto um sistema autônomo, fechado nele mesmo)³. Contrária à noção de sujeito intencional, consciente do que diz, para a AD⁴ o sujeito é de-centrado, dividido, na medida em que o que diz é determinando ideologicamente pelo real sócio-histórico. O sujeito, sempre já sujeito, não tem controle total de suas palavras, muito embora tenha a ilusão de ser dono delas. Assim, para que suas palavras façam sentido, é preciso que esqueça necessariamente que o que diz já fora dito em outro lugar, independentemente. Desta forma, se o que o sujeito diz tem a ver com a posição que ocupa no discurso, sinaliza-se que as palavras não carregam quaisquer sentidos nelas mesmas. Ao contrário, elas recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações.

³ Vale dizer que tais noções, a de língua principalmente, terão fortes implicações na prática escolar. A disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, é comumente confundida com a Gramática da Língua Portuguesa, daí o deslize: Língua = Gramática. Em outros termos, a língua, concebida enquanto um sistema, é reduzida a um espaço de homogeneização do tipo lógico. Neste sentido, tudo que rompe esse sistema lógico, homogêneo é descartado, eliminado, sendo comumente nomeado de “erro”.

⁴ O quadro epistemológico da AD reside na articulação constitutiva de três regiões do conhecimento científico: a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; b) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÉCHEUX e FUCHS, 1975)

Sendo assim, palavras iguais podem significar diferentemente pelo fato de se inscreverem em formações diferentes (ORLANDI, 1999; PÉCHEUX, 1995).

A título de exemplificação, a palavra “repetência” não significa o mesmo para um professor, para um aluno e para o secretário da Educação preocupado com gráficos que demonstrem melhoras no ensino (baixa taxa de evasão e de repetência, por exemplo). Se há um real da repetência partilhado igualmente (afinal alguém foi reprovado, terá, pressupõe-se, de passar por um processo de recuperação), o modo como ele é significado para cada uma das posições de sujeitos mencionadas é o que garante sentidos distintos à palavra “repetência”. Para a compreensão do sentido (de repetência) do que está dito em diferentes usos e posições de sujeito, é necessária a observação das condições de produção e do funcionamento da memória.

2 LINGUAGEM, DISCURSO E REALIDADE: UM PRIMEIRO CONTATO

Um dos primeiros pontos a merecer nossa reflexão já no início do curso, mais precisamente no primeiro dia, logo nas primeiras conversas com o grupo, momento em que propusemos a apresentação de cada professor, foi a observação de um jogo de oposições marcando e delimitando firmemente seus discursos, isto é, suas posições enquanto sujeitos que ocupam a *posição de professor*. Isto é, de um lado, “*somos professores que damos aula na periferia, que lidamos com a realidade [da sala de aula]*”, por oposição a de professores-pesquisadores de uma universidade pública, de outro, com todo o imaginário que funciona em nossa sociedade em torno de tais posições.

O que está em jogo na discursividade em questão é a posição-sujeito⁵. Observa-se que, ao enunciarem *nós professores*, marca-se claramente uma posição de sujeito em detrimento de outra, a de *vocês, pesquisadores da Unicamp*. Na sequência, um outro enunciado semelhante ao anterior é produzido, qual seja, “*Nada disso que vocês dão pra gente ler, funciona. É muito bonito* [referindo-se aos

⁵ Ou como diz Orlandi (1996) “Não é uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz”.

textos teóricos já vistos no módulo anterior], *mas nada disso serve na prática do nosso dia a dia*”.

Para nós, trata-se de dois fatores que trabalham tal enunciação: 1) de uma separação entre teoria e prática e 2) de um jogo de imagens constituído em torno dos lugares de onde fala e para quem fala. No primeiro caso, funciona um dizível marcado sócio-historicamente e textualizado recorrentemente no âmbito pedagógico, que aparece como forma de pares opostos, como podemos visualizar no esquema abaixo delineado:

TEORIA	PRÁTICA
pesquisador	professor
ficção (isenção de realidade)	realidade (pura e objetiva)
universidade pública	sala de aula/escola pública
conhecimento científico mediatizado por textos teóricos	conhecimento prático que resvala da relação professor-aluno

Como se pode observar, nessa relação binária entre *teoria* e *prática*, temos a seguinte inter-relação: à teoria corresponde a *pesquisa* (conhecimento *científico* do *pesquisador*) e a *Universidade* (lugar onde se faz pesquisa) e à *prática* corresponde a relação “real” da sala de aula entre professor e aluno, sendo esta relação significada como “a” realidade pura e objetiva. Ou seja, a prática da sala de aula resulta em *ter acesso à realidade, à observação imediata dos fatos que ocorrem no interior da escola*.

Discursivamente, pode-se dizer que essa suposta “realidade” formulada na superfície linguística refere-se a sentidos já cristalizados em nossa sociedade, principalmente no contexto pedagógico, sobre a prática docente, mais precisamente sobre os problemas “experenciados” na prática escolar como, por exemplo, o de

aprendizagem, analfabetismo, etc. Portanto, além das posições fortemente (de)marcadas entre *professor e pesquisador*, observa-se um tom de denúncia sendo produzido, qual seja, *nós, que trabalhamos na sala de aula, com alunos reais (problemas reais?), e é vocês (pesquisadores) que vêm falar pra gente sobre escola, ensino, sujeito etc, etc?* Neste sentido, pode-se dizer que o que foi dito está determinado por condições históricas (ideológicas) específicas.

O segundo caso, constitutivamente relacionado ao primeiro, evidencia o funcionamento de formações imaginárias que designam o lugar (leia-se, *posição*) de *A*, de professor da rede pública de ensino fundamental que está em contínuo contato com a prática e por extensão com problemas reais⁶, e de *B*, dos pesquisadores-professores imersos no contexto universitário, sem contato com a dita “*realidade*” vivida em sala de aula. Temos aí a reprodução das relações de produção que se convencionou chamar *interpelação* ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico que faz com que “cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção” (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 166). Noutras palavras, a interpelação ideológica faz com que os sujeitos se reconheçam, eles mesmos, seu lugar na formação social vigente.

Vale lembrar que tal reconhecimento não é da ordem do consciente (da intenção), ou seja, os sujeitos (se) reconhecem, eles próprios, no sistema de produção capitalista sem, no entanto, compreenderem como esse processo se dá. Dá-se, portanto, o apagamento do processo ou, nas palavras de Henry (1997, p. 26) “tal pessoa sabe, por exemplo, que é um trabalhador e sabe o que tudo isto implica (...) [no entanto] o processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado”.

Um exemplo claro de como se dá tal reconhecimento é o enunciado já visto anteriormente: “*Nada disso que vocês dão pra gente ler funciona (...) nada disso serve na prática do nosso dia a dia*” (grifo nosso). O pronome possessivo *nosso* está funcionando como demarcador de uma determinada posição em meio a outras (de

⁶ Lembre-se do que dissemos anteriormente: por efeito metafórico (deslize), *prática* significa *estar em contato com a mais pura realidade*, em contraposição à pesquisa, que afasta o pesquisador da realidade, dos fatos tais como eles se apresentam.

um lado, *nossa prática*, de outro, a *prática de vocês*, por exemplo) e, ao mesmo tempo, sinaliza um reconhecimento de natureza ideológica do lugar que ocupam na sociedade. Além disso, o pronome *nosso* estabelece uma relação de homogeneidade, produzindo o efeito de sentido de que todos os professores falam de um mesmo lugar (leia-se *posição discursiva*), o que, como veremos adiante, não acontece.

Tudo isso tem a ver com um conceito fundamental no campo disciplinar da AD chamado ideologia⁷. Esta produz dois tipos de evidência: a *evidência de sentido* faz com que uma palavra designe uma coisa, apagando o seu caráter material. Neste sentido, tal evidência faz com que o sujeito veja como natural (transparente) a sua relação com a linguagem e com o mundo. A *evidência do sujeito* produz a impressão de que somos sempre já sujeitos, apagando o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Em outros termos, é próprio da ideologia produzir um (efeito de) apagamento, para o sujeito, de seu movimento de interpretação, daí a sua ilusão de “dar” sentido (ORLANDI, 1994).

Vejam agora algumas formulações que se sobressaíram durante as apresentações dos professores [P] ao falarem das turmas para as quais lecionam:

P1. “Dou aula para uma 4^a. série com nível de 2^a.”

P2. “Sou professora de uma 3^a. série com nível de 1^a.” (aqui a professora comenta que a maioria de seus alunos não sabe ler nem escrever)⁸

P3. “Dou aula para uma 4^a. série com nível de 4^a. série.”

Nas sequências discursivas acima, os professores não estão tão somente se referindo a suas turmas ou meramente descrevendo as condições materiais de sua prática em sala de aula, que é o fato de os alunos não saberem ler nem escrever estando em plena *x* ou *y* série. É certo afirmar, do ponto de vista discursivo, que quando o sujeito diz *x*, ele ao mesmo tempo deixa de dizer outras coisas, não só porque *tudo não se pode dizer*, como já disse uma vez Milner (1987), mas,

⁷ Em AD é recorrente a afirmação de que *não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia*. Esta noção, diferente do modo como uma certa vertente da Sociologia a concebe - ideologia como ocultação (dissimulação) da verdade -, é fundamental na relação homem, mundo e linguagem.

⁸ À título de observação, na época em que o presente *corpus* foi construído utilizava-se o termo *série*.

notadamente, porque o que ele diz tem a ver com a sua inscrição numa determinada formação discursiva em relação a outra(s), o que implica dizer que somente algumas palavras e não outras podem ser enunciadas. Assim, embora tenhamos uma repetição no nível linguístico (estrutural) nas três sequências discursivas “*Dou aula para ___ com nível de ___*”, temos um deslocamento e, por conseguinte, relações de força sendo produzidos pelo *novo* (diferente) que a repetição em P3 promove: “*Dou aula para uma 4ª. série com nível de 4ª. série*”. Dito de outro modo: embora não haja diferença na construção sintática, há, por seu turno, uma diferença de sentido instaurada pela igualdade de valores (*4ª com nível de 4ª*) que contradiz as formulações anteriores pautadas numa ordem decrescente de valores que representa o (baixo) grau de conhecimento ou ritmo dos alunos (cf. sequências discursivas P1 e P2).

Pode-se afirmar com isso que, discursivamente, não há estabilidade, unidade e linearidade sem dispersão, do mesmo modo que não há homogeneidade sem heterogeneidade. E indo um pouco mais além, não há história sem as práticas discursivas cotidianas que fixam ou podem modificar sentidos em disputa, parafraseando Mariani (1998). Portanto, o que parecia inicialmente um grupo uno, homogêneo, sem contradições (o enunciado *nós professores que compartilhamos da mesma realidade...* exemplifica bem isso), produz-se uma trama de disputas por sentidos. Produz-se, portanto, um deslocamento de posições propiciado pelo jogo da língua na história. Em outras palavras, o que estamos dizendo é que se há, de um lado, um imaginário que institucionaliza e cristaliza os sentidos de escola pública como um lugar onde há problemas de modo que o sujeito, na posição discursiva de professor, se identifique com as e se reconheça nas condições sociais em que se encontra, achando natural, por exemplo, dar aula para uma série *x* com nível de *y* série, há, de outro lado, uma espécie de réplica (cf. P3) que vem desestabilizar os sentidos produzidos por P1 e P2, provocando instabilidade e contradição nos processos imaginários de identificação que constituem as posições de sujeito-professor produzidas pelo discurso da escola, mais precisamente do fracasso escolar.⁹

⁹ O fato é que há uma diferença de sentido entre P1-P2 e P3 que deriva da diferença de formações discursivas. Em síntese, o funcionamento discursivo é tal que a mudança (inversão) produzida em P3

É possível observar que, no interior daquele espaço de discussão e reflexão que fora proposto no início do curso, um embate de forças se instaurou. Muitas das apresentações demoravam por causa da polêmica - imbricada a um forte tom militante - que se iniciava toda vez que algum professor, ao se apresentar, falava do *descaso do Estado com a Educação*, mais especificamente das *condições precárias de ensino, da falha na progressão continuada, da qualidade da merenda escolar, do salário e das salas superlotadas* principalmente. Todos esses aspectos que dizem respeito à política administrativa do Estado e da Secretaria de Educação serviram, a princípio, para justificar a alta taxa de analfabetismo, do déficit em leitura e escrita e da má qualidade de ensino. Vale dizer que boa parte daqueles que se apresentaram, incitavam outro colega para o interior de suas falas para assumir uma espécie de aliado, como demonstra a seguinte sequência discursiva: “*Você, fulana, [apontando para uma das professoras com quem trabalhou], sabe do que estou falando, você já deu aula em...*”. Assim, o que era inicialmente apenas uma apresentação de nomes, da escola onde lecionavam e a série respectivamente, transformou-se numa espécie de arena de luta por sentidos e por legitimação de posições de sujeito (professor) no discurso.

Como vimos, para os professores *estar na sala de aula* implica *ter acesso direto à realidade*, portanto, há migração de sentido de sala de aula para acesso à realidade. Vale lembrar que a chamada “realidade” de que falam os professores diz respeito tão somente aos diferentes papéis que cumprem no interior do sistema escolar (missionário, apaziguador, psicólogo, assistente social, conselheiro/amigo, etc), que poderíamos aqui sintetizar com as seguintes palavras de ordem: assistencialismo, paternalismo, afetividade, solidariedade. Sem esquecer que tudo isso encontra apoio no discurso religioso¹⁰. Neste sentido, o tão falado *acesso à realidade*, que funciona parafrasticamente como *resolver problemas*, parece deslocar o que é próprio (específico) da profissão de docente como aquele que

de “Dou aula para uma 4ª (3ª) série com nível de 2ª (1ª)” para “Dou aula para uma 4ª série com nível de 4ª” tem a ver com estabelecimento existente entre duas formações discursivas distintas; uma se apoia nos problemas administrativos para justificar a defasagem na aprendizagem dos alunos (o fato de eles não lerem nem escreverem em plena y série) e a outra vem para desestabilizar esse discurso, trazendo a responsabilidade do analfabetismo para o âmbito do privado/individual.

¹⁰ Como exemplo disso, há uma fala significativa do ponto de vista discursivo produzida por uma professora acerca de sua prática em sala de aula: “Todos os dias, antes de começar a aula, rezamos um Pai Nosso. É importante para que eles fiquem mais calmos.”

favorece um espaço de reflexão sobre um determinado saber, para aquele que exerce missões, isto é, as múltiplas funções que lhes são confiadas. Essa tarefa missionária do docente de *resolver problemas* produz uma ilusão de reversibilidade¹¹, isto é, de que há interação entre professor/aluno. Camufla-se, desta forma, o caráter autoritário do discurso pedagógico (ORLANDI, 2001, p. 29 e 83). Dá-se aí o que é denominado em AD de *esquecimento ideológico*: esquece-se de que são *inculcados* valores (o de lutar para conseguir ser alguém na vida; eis aí a ideologia do sucesso), crenças e religião, sentimento de solidariedade, etc.

Por várias vezes, quando propúnhamos a leitura de um artigo ou de um capítulo de um livro que descrevia ou mesmo criticava certa concepção de sujeito centrado e de língua enquanto código que, como sabemos, são concepções hegemônicas na prática docente e em livros didáticos, alguns poucos professores estavam sempre a discordar de tal crítica porque insistiam que a *realidade* dos alunos era outra¹² e simplesmente por ser *outra* nada se poderia fazer, ou seja, nada do que estava sendo discutido tinha “serventia”.

Como se pode notar, em nosso primeiro contato com o grupo, a noção de realidade teve predominância. Desse modo, propusemos problematizar tal noção, solicitando dos professores que discutissem em grupo o conceito de realidade, conceito este bastante recorrente em suas falas. Eis as formulações produzidas pelos grupos:

Grupo 1: “Enfrentar todos os obstáculos da vida. Adaptar-se a cada mudança que ocorre. Respeitar a individualidade.”

Grupo 2: “O real, o verdadeiro, o momento que se vive.”

Grupo 3: “É o nosso dia a dia; é o momento. Cada um tem a sua; tem momentos de conquistas, outros de derrotas, de alegrias e tristezas. O conceito de

¹¹ Por *reversibilidade* entende-se “a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui”. (ORLANDI, 2001, p. 239).

¹² Vale lembrar aqui que as discordâncias não eram formuladas com clareza de modo que cada um, ou melhor, cada grupo pudesse expor suas ideias para que um debate (conversa) fosse promovido; sabia-se que havia discordância (daí os cochichos e as caras feias) em relação a tudo que era colocado ou proposto decorrente de certa intriga (jogo de forças) com um ou outro grupo que se destacava perante os demais.

realidade é muito relativo, pois cada ser humano tem o seu momento, a sua vida, as suas lutas, conquistas, derrotas, sonhos a realizar.”

Grupo 4: “Realidade é o que eu vivo no meu dia a dia: hipocrisia, stress, dificuldade financeira, desafetos, solidão.”

Grupo 5: É o momento que estamos vivendo, passando, ser realista com suas coisas, com os pés no chão.”

Para os professores, realidade é tão somente o *“momento que se vive”*, *“é o nosso dia a dia”* *“é o momento”*, *“é o momento que estamos vivendo, passando”*. Aqui o sentido de realidade está no eixo do imediatismo, isto é, de um *continuum* aqui-agora. Temos aí a ideia de realidade empírica. No entanto, sabemos que, discursivamente, o acesso direto à realidade é impossível; tão pouco a realidade empírica, tal como os professores entendem, pode ser concebida como algo dado, natural, objetivo. Afirmando isso, não estamos negando a existência da realidade. Concebemo-la, pois, como *“o resultado da construção/rememorialização cotidiana de concepções de mundo que não se inauguram nos sujeitos, mas que se concretizam em suas práticas sem que haja percepção crítica deste processo”* (MARIANI, 1998, p. 27). Portanto, faz sentido a afirmação de que a realidade não é algo dado, mas, sim, algo que resulta do modo como o homem, ser simbólico por excelência, se inscreve e inscreve suas práticas sociais na língua e na história para (se) significar o mundo. Isto tem que ver com a noção de interpretação, noção esta produtiva e, por isso, fundamental para a compreensão do funcionamento discursivo. O sujeito está sempre (inevitavelmente) num processo de atribuição de sentidos, isto é, está sempre interpretando a *“realidade”* a partir de uma (e não outra) posição¹³ no discurso.

É o funcionamento ideológico que provoca as ilusões descritas: apaga-se para o sujeito o fato de ele entrar nas práticas histórico-discursivas já existentes. É como se suas práticas estivessem coladas a um mundo objetivo. Como afirma Sergovich (1977, apud Mariani, 1998), *“a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial”*.

¹³ Cf. nota de rodapé número 8.

3 A NARRAÇÃO COMO UM MODO (ENTRE OUTROS) DE ENUNCIAR O MUNDO

Propusemos aos grupos a produção de um texto narrativo. Antes de dar início a essa prática, pedimos para que os professores discutissem sobre os elementos que constituem o gênero “narração”. Eis a questão que colocamos para o grupo: “Com base em sua prática didático-pedagógica, o que você poderia dizer a respeito da especificidade da narração?” Nossa ideia inicial foi incitar, nos professores, que falassem como compreendem o texto narrativo. Depois de respondida, obtivemos as seguintes respostas:

- a) “Narração é contar uma história, narrar algo”.
- b) “Narração é contar fatos verdadeiros ou fictícios”
- c) “Ato de relatar ações, atitudes”.
- d) “Quando vou contando o que está acontecendo”.
- e) “É contar ou escrever fatos do seu cotidiano, é narrar uma história fictícia ou verdadeira”.
- f) “É o ato de contar algo de forma clara e objetiva”.
- g) “É quando uma pessoa conta, relata uma história ou uma situação”.
- h) “Quando você está contando um fato”.
- i) “Algo que o sujeito conta”.

Observando as formulações acima, é possível afirmar que elas têm íntima relação com as definições de narração de autores de livros didáticos. Ou seja, as formulações acima são, na verdade, reprodução/repetição de definições recorrente em livros didáticos, especialmente aqueles que tratam de redação. Os enunciados produzidos pelos professores “contar fato(s)”, “contar história”, “relatar uma história/ações”, “contar algo”, regulares no modo de especificar o que é próprio da narração em detrimento da descrição e dissertação, atestam o fato de que o Livro Didático,

por ser imaginariamente considerado um veículo do verdadeiro e necessário conhecimento, norteia e legitima a prática do professor na sala de aula¹⁴.

Diferente dessa noção de narrar, discursivamente a narração é um modo, entre outros, de enunciar o mundo, de tomar a palavra. Ou seja, ao contar, o sujeito o faz a partir de um lugar, entre outros, na história, significando e produzindo sentidos que são passíveis de serem apreendidos na materialidade significante. Em suma, no *processo de contar/narrar*, sentidos já-ditos em outros lugares entram na instância da letra, isto é, irrompem no fio do discurso, produzindo uma tensão entre o mesmo e diferente, tensão esta que coloca a linguagem em funcionamento no processo de produção de sentidos.

Isto esclarecido, entregamos para cada grupo um envelope com 13 fotos¹⁵ (ou figuras, ver anexo) para que, a partir delas, os professores produzissem um texto narrativo, isto é, a proposta consistiu em fazer com que as treze figuras entrassem necessariamente na produção escrita. Entre as treze fotos que selecionamos, uma teve um destaque significativo. Recortada de uma revista considerada erótica pelo mercado revisteiro, a foto mostra a imagem de uma mulher seminua em estado de *exibição do corpo*. À medida que os grupos tiravam as fotos dos envelopes a fim de organizá-las para escreverem a narrativa, ouviam-se risos e cochichos. Alguns grupos chamavam-nos para se certificarem se “aquela” foto não era um equívoco nosso. Por diversas vezes, após a delimitação dos personagens, enredo, etc., alguns integrantes do grupo perguntavam se *aquela* recorte poderia ser desconsiderado, excluído da prática proposta.

Discursivamente, podemos afirmar que esse gesto, simbólico por excelência, representa um tipo de censura que tende a silenciar sentidos “proibidos” para a formação discursiva na qual os sujeitos professores estão inscritos ideologicamente.

¹⁴ Lembremos aqui as palavras de Souza (1999): “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência”.

¹⁵ Faremos aqui uma breve descrição dos recortes que produzimos (ver também anexo): foto 1 (recorte 1): homem de idade; foto 2 (recorte 2): mulher idosa com lenço na cabeça; foto 3 (recorte 3): jovem casal de noivos; foto 4 (recorte 4): deserto; foto 5 (recorte 5): ônibus queimado; foto 6 (recorte 6): mapa da China; foto 7 (recorte 7): rapaz vestido com jaqueta preta de couro; foto 8 (recorte 8): rapaz com os braços cruzados; foto 9 (recorte 9): mulher jovem com criança no colo; foto 10 (recorte 10): menina e paisagem ao fundo (árvores e cão); foto 11 (recorte 11): homem com bolso à mostra; foto 12 (recorte 12): carro; foto 13 (recorte 13): mulher semi-nua em estado de exibição do corpo.

Durante a discussão e produção escrita dos grupos, pudemos observar que a resistência em não incluir, na narrativa, a personagem da imagem *em estado de exibição do corpo* (cf. recorte 13, em anexo) não diz respeito estritamente a uma questão de ordem religiosa, uma vez que boa parte da fala dos professores é mobilizada pela discursividade religiosa, como pudemos observar desde o primeiro contato com eles quando falavam de sua prática docente. Trata-se, pois, da inserção de todos os grupos em um mesmo *sistema de valores* (leia-se formação discursiva) que garante seu modo comum de interpretação. Ao fazer isso, outros sentidos são silenciados. Poder-se-ia dizer que a censura aí implicada produz uma interdição da inscrição do sujeito em outra formação discursiva para a qual seria possível tal imagem e sentido. Observe, logo abaixo, os comentários que foram recorrentes sobre o recorte 13:

a- “Essa veio para atrapalhar” (grifo nosso)¹⁶

b- “É a *outra*”. [referindo-se a uma amante]

Essas duas sequências discursivas são decorrentes do seguinte gesto/percurso interpretativo: *o homem idoso do recorte 1, casado com a senhora do recorte 2, teve, quando mais jovem, uma amante* (recorte 13). Assim, a *mulher em exibição do corpo* (cf. recorte 13) passa a ser um *problema* na narrativa pela relação estabelecida entre casal *versus* amante (cf. texto 1 mais adiante). Para nós, essa é uma relação decorrente de processos imaginários de identificação que constituem as posições de sujeito produzidas por discursividades na sociedade. Essa relação estabelecida entre *casal* (recortes 1 e 2) e *amante* (recorte 13) aparece nas produções narrativas dos grupos como pré-construído¹⁷. Esse percurso de relações estabelecidas resulta de um gesto interpretativo que se dá a partir de um imaginário já constituído¹⁸ sobre casamento/relacionamento amoroso.

¹⁶ Note-se que o pronome (dêitico) demonstrativo *essa* sinaliza uma relação de transparência com a coisa que representa. Cf. mais adiante nota número 20.

¹⁷ Pêcheux (1975) define o efeito de pré-construído como um elemento que irrompe no enunciado como aquilo que foi pensado antes, em outro lugar, independentemente, produzindo o sentido como evidência, como sempre-já-lá, com o já pensado do pensamento.

¹⁸ As novelas televisivas são um veículo eficaz onde este discurso do *triângulo amoroso* é perpetuado.

Como é possível observar, tudo se passa como se as imagens falassem por si próprias, isto é, como se os sentidos existissem lá guardados¹⁹. Assim, as relações de sentidos produzidas pelos grupos ao “criarem” uma estória se sustentam no pressuposto da transparência da linguagem, que supõe um sujeito que apenas *reconhece*: as imagens teriam um sentido próprio a ser descrito e/ou descoberto. Apagam-se justamente os gestos de interpretação próprios da maneira como a memória é acionada. Esquece-se – e este é um esquecimento ideológico – que há injunção à interpretação, dito de outro modo, “diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a dar sentidos, a significar” (ORLANDI, 1996, p. 89), a partir de uma posição-sujeito e não outra.

Outros três recortes tiveram considerável importância durante a prática de produção em grupo. O primeiro deles é o recorte 5, que traz a imagem de um ônibus totalmente queimado, destruído. O comentário tecido por um dos grupos foi o que segue:

d- A: “Você viu que é uma história trágica [olhando para a foto]”.

B: “O marido morreu no ônibus quando voltava do encontro”. [referindo-se ao encontro amoroso com sua amante]

Nesta formulação, temos um efeito de transparência e objetividade sendo produzido: *se X logo Y*, em que *X* é o *ônibus queimado* e *Y* o *acontecimento trágico* (morte), que, pelo trajeto interpretativo produzido, migra para *quem faz coisas erradas* (traição) é *inevitavelmente punido* (morte/acidente de ônibus). Portanto, estabelece-se aí uma relação de causa (acidente) e consequência (morte/fim da traição) entre a coisa (o objeto representado na/pela imagem) e as considerações/descrições feitas sobre tal objeto.

Resta dizer que a formulação “*você viu que é uma história trágica*” não permite réplica, refutação, afinal como duvidar da imagem, já que ela registra tão

¹⁹ Em *A Câmera Clara*, Roland Barthes (1980, p. 14) fala da relação dêitica e transparente que toda imagem tende a estabelecer: “Mostre suas fotos a alguém: essa pessoa logo mostrará as dela: “Olhe, este é meu irmão; aqui sou eu criança”; etc.; a Fotografia é sempre apenas um canto alternado de “Olhem”, “Olhe”, “Eis aqui”; ela aponta com o dedo um certo *vis-à-vis* e não pode sair dessa pura linguagem dêitica”. Discursivamente, esse efeito de transparência (e de dêitico, aqui-agora) resulta de um longo processo de sedimentação histórica dos sentidos (PÊCHEUX, 1988).

“perfeitamente” e presentifica os objetos tais quais se apresentam no mundo? Pode-se dizer que para o sujeito pragmático, com seu dispositivo ideológico de interpretação, a imagem é a própria testemunha ocular dos fatos, diante dela não se pode mentir, parafraseando Dubois (1994, p. 25): “a fotografia (...) *não pode mentir*. Nela a necessidade de “ver para crer” é satisfeita. A foto é percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra”.

Esse peso de real impresso à imagem ou, se quiser, esse princípio de que a fotografia *presta contas do mundo com fidelidade* é um efeito necessário. Assim, longe de ser uma cópia fiel da realidade, nossa posição é a de que o sujeito se submete à língua(gem) – determinado que é pela injunção a dar sentido, a significar – em um movimento sócio-historicamente constituído em que se reflete sua interpelação pela ideologia, o que implica dizer, noutras palavras, que não há transparência nem objetividade prescindindo a relação do homem com a imagem, nem tampouco a imagem reflete os objetos tais como eles se apresentam no mundo. O que há são gestos de interpretação, trabalho histórico dos sentidos e dos sujeitos na relação com a linguagem.

Já o outro recorte [11], que traz a imagem de um homem mostrando o interior do bolso de suas calças, é significado da seguinte forma:

e- A: “É brasileiro, tá sempre sorrindo”.

B: “É, só brasileiro para sorrir mesmo duro, sem dinheiro”.

Esse é só mais um dos muitos enunciados que se apresentam como evidências repetidas e aceitas acerca do brasileiro, de seu modo de ser. Nas sequências acima, temos então que o “brasileiro” é denominado como “aquele que está sempre sorrindo”, ou seja, “estar sempre sorrindo” é deslizado para significar a *nacionalidade brasileira*. Tal formulação traz a memória histórica dos discursos fundadores, isto é, aqueles que “funcionam como referência básica no imaginário constitutivo [de um país]” (ORLANDI, 1993, p.7). A imagem já estabelecida a respeito do *sofrimento do povo brasileiro e de seu jeito de ser e de lidar com problemas* (lembre-se do famoso enunciado *jeitinho brasileiro*) ressoa (SERRANI,

1991) produzindo efeitos de sentidos no fio discursivo. Portanto, pode-se dizer que há intervenção no já-dito. Em uma palavra, tudo o que já foi dito sobre o Brasil, e por extensão sobre o brasileiro, repercute na sequência em questão.

É interessante ainda observar que o item lexical *sempre* no enunciado “É brasileiro, tá *sempre* sorrindo” (grifo nosso) produz um efeito de constância, de perpetuação, que vai dar no traço ideológico da fala sobre a passividade inerente do brasileiro frente aos problemas socioeconômicos de seu país. A partir desse enunciado é possível ainda depreender algumas famílias parafrásticas, elemento fundamental para a AD, que remetem a um mesmo ideário brasileiro, isto é, a uma mesma ordem de discurso de brasilidade:

- a- É brasileiro, tá sempre *sambando*.
- b- É brasileiro, tá sempre *pulando* (carnaval).
- c- É brasileiro, tá sempre *festejando*.

Produz-se aí a figura do indivíduo *eternamente* feliz, conformado, sonhador, acomodado, alegre, etc. Grifamos “eternamente” devido ao funcionamento discursivo do advérbio *sempre* mais a forma do gerúndio *-ando* que dão ideia de *continuum*, corroborando, desta forma, para um fechamento, pelo menos imaginário, da identidade do brasileiro como *aquela que é assim*, indiscutivelmente, como se “sempre feliz” fosse uma característica inerente ao brasileiro, sua herança genética. Tradição de sentidos que apaga o trabalho histórico e ideológico dos discursos sobre a brasilidade. Memória temporalizada e por isso mesmo institucional, legítima.

Outro destaque na discussão entre os grupos foi para o recorte 2, que mostra uma mulher idosa com lenço na cabeça numa estrada de terra. Para os grupos prevaleceu a ideia de que essa mulher, traída, ficou esperando, pelo menos uma boa parcela de sua vida, o retorno de seu marido, depois que este tinha a abandonado para ficar com a amante. A seguir, a produção escrita de um dos grupos exemplifica bem esse percurso interpretativo:

Texto 1:

Recordações

Naquela bela manhã, acordei nostálgico e fiquei a relembrar o meu passado. A primeira coisa que me veio à mente foi quando conheci Helena, nós dois, em plena adolescência. Os anos, assim como a vida, passaram, eu e Helena nos apaixonamos e casamos.

Passamos a lua-de-mel na China, desejo este que tínhamos desde que ficamos noivos.

Depois de alguns meses, Helena ficou grávida e a felicidade foi completa. E assim nasceu Lucas, um belo garoto, perfeito e saudável.

Mas a vida não é um mar de rosas. O tempo passou e, apesar da boa educação que demos a ele, Lucas acabou se envolvendo com drogas, sofrendo um acidente no qual veio a falecer.

Nossa vida virou um inferno. Eu chegava só de madrugada. Helena reclamava, não era mais a mesma, só recebia ingratidão e desprezo. Até que um dia, nessas noites de boemia, a qual passei a viver, conheci então Priscila, morena, alta, fogosa.

Minha vida se transformou, passei a enxergá-la com outro brilho.

Comecei a dar muitos presentes a minha nova amada; o primeiro presente que lhe dei foi um belo carro. Após esse presente, fizemos uma viagem a um lugar deserto e pouco populoso.

Com o passar do tempo, percebi que o que aquela bela mulher queria era somente o meu dinheiro e o conforto que este lhe proporcionava. Fiquei sem nada, na mais completa falência.

Acordei de um sonho ou de um pesadelo?

Nessas alturas nem sei definir direito. Só sei que pedi perdão a Helena e voltei para o meu lar.

Helena e eu hoje estamos velhos, mas felizes.

Pode-se observar uma organização interna de elementos constituindo a narrativa, ou melhor, há uma tentativa de organizar logicamente a semântica dos mundos ditos normais (PÊCHEUX, 1990). O esquema abaixo mostra a lógica que rege a prática de produção escrita em questão:

1 ^a . parte	Busca do logicamente normal	Constituição de família/casamento/filhos
2 ^a . parte	Surgimento de um problema	Amante em cena
3 ^a . parte	Eliminação do problema (amante fora de cena)	Retorno ao logicamente normal (estabilização dos sentidos)

Como já dito anteriormente, é interessante observar que, na trama discursiva da narrativa, um *problema* é apontado, qual seja, o surgimento de uma amante. Esse “problema”, que vem desestruturar a lógica que ordena o mundo semanticamente normal da família modelar estruturada aos moldes da sociedade burguesa capitalista, deve passar, necessariamente, pelo *crivo da resolução*. Na produção escrita em questão, o problema nevrálgico responsável pela tensão na narrativa é o *surgimento de uma amante*, problema que será resolvido ao longo da narrativa (cf. os quatro últimos parágrafos).

Pode-se dizer que a lógica que rege a produção narrativa dos grupos de professores, qual seja a *de resolver problemas*, é a mesma ou pelo menos muito similar à lógica que constitui e embasa o seu fazer pedagógico. Expliquemo-nos. Como é sabido, em AD, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas. Pensando, pois, no funcionamento de um texto, pode-se afirmar que ele não é só unidade empírica com um *começo*, um *meio* e um *fim*. Além desse efeito de unidade imaginária, há também um efeito de evidência, por parte daquele

que escreve, de que o dizer só poderia ser aquele e não outro²⁰, o que implica dizer que há sempre sentidos silenciados, descartados. Vale dizer que, enquanto objeto simbólico, um texto é resultado de gestos de interpretação²¹ derivados de filiações de sentidos. Tome como exemplo as falas e as produções escritas dos grupos de professores. Nelas ficou explícita uma discursivização do cotidiano, ou seja, uma institucionalização de dizeres ditos/repetidos em nossa sociedade como, por exemplo, o famoso *triângulo amoroso* (cf. texto 1) ou, ainda, a ideologia do sucesso (cf. texto 2, mais adiante). Isto se dá porque um discurso está sempre em relação a. Neste sentido, ao produzirem uma prática escrita em conjunto, os alunos-professores o fazem a partir de uma (entre outras) posição de sujeito, fazendo emergir o interdiscurso. Neste sentido, pode-se dizer que há uma necessidade que rege a prática escrita dos professores que é a mesma ou semelhante às suas práticas docentes (a de resolver/dar fim a problemas, diga-se de passagem, “reais”). Vale lembrar que essa *necessidade* não se dá ao acaso, mas vem da relação com a exterioridade. Temos, portanto, na prática de produção escrita uma posição de sujeito que não está dissociada da prática docente.

Discursivamente, é possível afirmar que todos os comentários produzidos durante a prática proposta, registrados e analisados por nós neste artigo, resultam de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funcionam por causa de um esquecimento/anonimato. Daí a ilusão de que o sentido nasceu ali, que não poderia ser de outro modo. Lembramos ainda que esse é “um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível”. (ORLANDI, 1996, p. 72)

Embora apresente algumas diferenças, a próxima prática de produção escrita que separamos para fins de compreensão e análise também traz em seu bojo a mesma lógica observada no texto anterior. Observemos:

²⁰ Esse é o esquecimento número 2, que é da ordem da enunciação. Este esquecimento diz respeito ao fato de que quando falamos, o fazemos de uma maneira e não de outra e ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. (ORLANDI, 1999, p. 35)

²¹ Para Orlandi (1996, p. 18) “O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história.”

Texto 2²²:

Nós colocamos palavras-chave para cada etapa da vida desse pessoal aqui. A vida é a família: ensinamentos.

Então tinha um casal. Um senhor bem de idade [aponta para o recorte 1] que trilhava um caminho de terra como se fosse mais um dia de trabalho. A mãe aqui na lavoura [recorte 2], trabalhando também, labutando. Eles tiveram uma filha e deram-lhe ensinamentos relacionados à família, à vida, à união, ao trabalho, ao esforço. Fora isso, perspectivas de vida também, de sonho, de realizar coisas. Ter outros ideais além dessa vidinha de sofrimento que eles têm. Perspectivas, ideais, sonhos e luta. A menina foi criando isso na cabecinha dela, foi crescendo com os valores ensinados. Há também a busca [aponta para uma foto/recorte onde se vê uma pessoa caminhando]; é como se fosse um horizonte, saindo daquela vida dela, saindo para o mundo, em busca de coisas melhores, para realizar os sonhos dela. O mapa indica que ela foi na vida [aponta para um outro recorte 6], foi procurar, buscar outros caminhos, o que lhe proporcionou vários caminhos. Um dele, a gente colocou aqui a exploração sexual [referindo-se ao recorte 13] era uma moça muito bonita, então houve ensinamentos, indicaram para ela esse caminho, que era uma vida que ela ia conseguir tudo o que ela queria através disso, da exploração dela. O vício também, na rua ela encontrou indicações, pessoas oferecendo coisas para ela. Encontrou no caminho uma pessoa. Tradição - a gente colocou que seria assim: era uma pessoa honesta, trabalhadora, digna, apesar de tudo sem nenhum dinheiro no bolso [refere-se ao recorte 11] Trata-se de uma pessoa que arregança as mangas e vai à luta, trabalhar e tem o ideal igual a ela, qual seja: de realizar e ser alguém na vida. Mas, nesse meio de caminho, aconteceu uma tragédia e ela perde essa pessoa, mas mesmo assim, através da tragédia, ela tem a determinação, a superação do acontecimento da tragédia e, através do amor, o renascimento. O filho que ela tem nos braços para criar [refere-se ao recorte 9]. Deu encaminhamento a esse filho, os ensinamentos adquiridos durante a vida dela. Assim, ela deu ensinamentos e

²² O grupo que produziu esta narração preferiu fazer oralmente.

ele teve uma convicção: realizar seus sonhos apesar das dificuldades. Então ele encontrou alguém para compartilhar isso e teve a conquista, o sucesso e a vitória. – Um dos colegas que assistia à apresentação, acrescentou: *E viveram felizes para sempre, (risadas e palmas).*

É interessante relacionar esta produção narrativa com a concepção de realidade do grupo 3 (cf. página 5)²³. Observe-se que alguns princípios “idealizantes” presentes na formulação sobre a concepção de realidade em sua produção escrita ressoam:

“[realidade] é o nosso dia a dia; é o momento. Cada um tem a sua; tem momentos de conquistas, outros de derrotas, de alegrias e tristezas. O conceito de realidade é muito relativo, pois cada ser humano tem *o seu momento, a sua vida, as suas lutas, conquistas, derrotas, sonhos a realizar*” (grifo nosso).

Vale destacar os princípios idealizantes presentes no recorte acima: *realizar sonhos, lutar* (para sair de uma determinada condição), *conquistar, realizar* (no sentido de *realização de sonhos*), *superar as derrotas* (superação e enfrentamento/resolução de problemas), entre outros. Tudo se passa como se tais princípios – ou a realização deles – dependessem só e unicamente do indivíduo, sua responsabilidade.

O que parece ser nuclear em ambas as materialidades é um consenso, qual seja o de sair de uma condição (primária, selvagem?) para outra (elevada, civilizada?), consenso este que aparece como transparente, necessário e óbvio. Em síntese, estamos afirmando que os mesmos ideais (valores) presentes na produção escrita do grupo de professores são os mesmos que regem a sua concepção de realidade. Trata-se, pois, do que afirmamos anteriormente a respeito da *necessidade* que rege as práticas dos sujeitos na história. Reiteramos, portanto, a afirmação de que há na prática de produção escrita dos professores uma posição de sujeito que não está dissociada da prática docente e isso tem que ver com a exterioridade constitutiva dos sentidos e dos sujeitos na sociedade.

²³ Trata-se do mesmo grupo de professores que produziu o enunciado 3, página 5, a respeito da concepção de realidade.

4 UMA BREVE CONSIDERAÇÃO FINAL

Para terminarmos, ainda que imaginariamente, este artigo, podemos afirmar, levando em consideração toda a análise e discussão que ora apresentamos, que o discurso pedagógico contribui grandemente para a constituição do imaginário social e para cristalização da memória. Portanto, a escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), forma consensos sobre o que pode e o que não pode ser dito, como pode e como não pode ser, pensar, agir e, ainda, estabelece quais são os objetivos (legítimos) que se deve ter. Ou seja, o espaço escolar é o lugar, muitas vezes, onde se perpetua/organiza a lógica dos mundos ditos normais, fazendo, mais uma vez, alusão ao mestre Michel Pêcheux. Neste sentido, é possível afirmar que ela reafirma/reproduz em sua prática sentidos hegemonicamente institucionalizados/cristalizados em nossa forma de organização social. Os resultados da análise apresentada exemplificam bem esse modo de funcionamento ideológico próprio do discurso pedagógico.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARTHES, R. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1980

CORACINI, M. J.R.F. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. *O lugar das sistematicidades na análise de discurso*. In: DELTA, vol. 10, nº. 2, pp. 295-307, 1994.

_____. (Org.) *Discurso fundador – A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In GADET, F. & HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª. Ed. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

PECHÊUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

SOUZA, D.M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: M.J. Coracini (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, pp. 27-31, 1999.

ANEXO

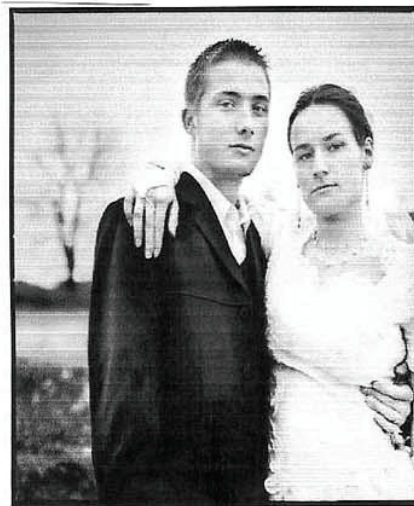
Recorte 1



Recorte 2



Recorte 3



Recorte 4



Recorte 5



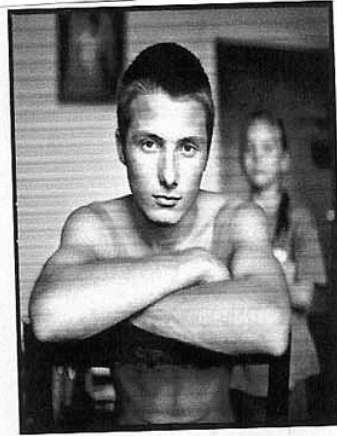
Recorte 6



Recorte 7



Recorte 8



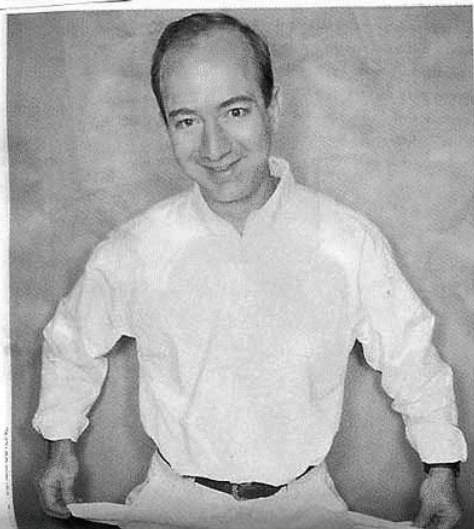
Recorte 9



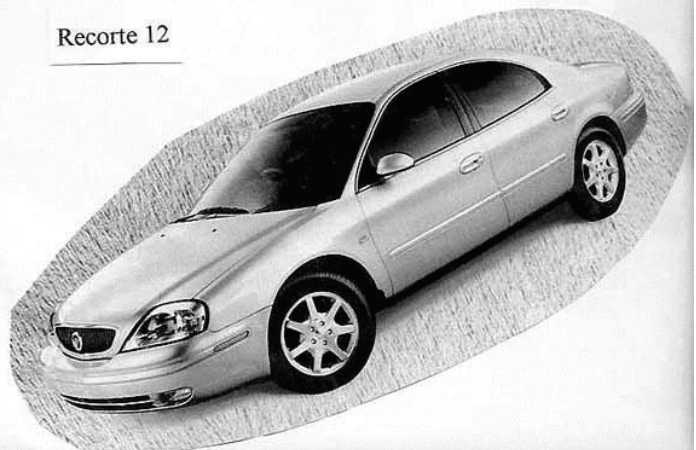
Recorte 10



Recorte 11



Recorte 12



Recorte 13

