



MARIA APARECIDA PEREIRA MONTAGNER

**“O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DO ESTUDO DO LOCAL E
DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM AS
CIÊNCIAS DA NATUREZA”**

CAMPINAS

2012



NUMERO: 052/2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

MARIA APARECIDA PEREIRA MONTAGNER

**“O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DO ESTUDO DO LOCAL E DAS PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES COM AS CIÊNCIAS DA NATUREZA”**

ORIENTADOR(A): PROFA. DRA. FERNANDA KEILA MARINHO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências da
Universidade Estadual de Campinas para obtenção do
título de Mestra em Ensino e História de Ciências da
Terra.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA APARECIDA PEREIRA MONTAGNER
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. FERNANDA KEILA MARINHO DA SILVA**

**CAMPINAS
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CÁSSIA RAQUEL DA SILVA – CRB8/5752 – BIBLIOTECA “CONRADO PASCHOALE” DO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
UNICAMP

M76e Montagner, Maria Aparecida Pereira, 1963-
O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do estudo do local e das práticas interdisciplinares com as ciências da natureza / Maria Aparecida Pereira Montagner. - Campinas, SP.: [s.n.], 2012.

Orientador: Fernanda Keila Marinho da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Estudo do meio. 4. Interdisciplinaridade. I. Silva, Fernanda Keila Marinho da, 1975- II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The teaching and learning of Portuguese based on the study of the place and interdisciplinary practice with the nature sciences.

Palavras-chave em inglês:

Reading

Writing

Environment study

Interdisciplinary

Área de concentração: Ensino e História de Ciências da Terra

Titulação: Mestra em Ensino e História de Ciências da Terra

Banca examinadora:

Fernanda Keila Marinho da Silva (Orientador)

Maria José Fontana Gebara

Soraya Maria Romano Pacífico

Data da defesa: 31-08-2012

Programa de Pós-graduação em: Ensino e História de Ciências da Terra.



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA**

AUTORA: Maria Aparecida Pereira Montagner

“O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do estudo do local e das práticas interdisciplinares com as ciências da natureza”

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva

Aprovada em: 31 / 08 / 2012

EXAMINADORES:

Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva



Presidente

Profa. Dra. Maria José Fontana Gebara



Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico



Campinas, 31 de agosto de 2012.

Dedico este trabalho à minha mãe, primeira pessoa a me ensinar a natureza dos enunciados, ao meu marido companheiro de uma vida e ao meu filho, que tem me ensinado que aprender acontece todos os dias.

Agradecimentos

Pensei que o momento de agradecer fosse o mais fácil, não é, não porque seja difícil escrever, mas porque muitas pessoas especiais participaram desse processo de pesquisa e de escrita, direta ou indiretamente e fica o medo do esquecimento. Com certeza, a dificuldade não é iniciar a lista, mas continuá-la. Sendo assim, agradeço a Deus por ter chegado até aqui e por esta última dificuldade, tão importante, porque é estender ao outro a contribuição recebida generosamente.

O agradecimento especial é dedicado ao meu filho, não existe ninguém mais importante que ele. Obrigado Guilherme por compreender a minha ausência nesse tempo todo e ainda assim ser responsável, carinhoso e bom filho. Ao Wilson pelo amor gratuito e sem cobranças, pela louça lavada do final de semana, a compra pela metade no supermercado e por ignorar a bagunça dos livros que teimavam em se sentar no nosso sofá. À minha mãe, além do agradecimento um pedido de desculpas pelas migalhas de sentimento que recebeu nos últimos anos. Estendo os meus agradecimentos ao meu pai, aos meus irmãos, meus sogros, sobrinhos, sobrinhas e cunhados. Todos colaboraram um pouquinho para que eu pudesse chegar ao final dessa dissertação.

Agradeço especialmente à Fernanda pela orientação e pela segurança passada nos meus momentos de medo e falta de confiança. Quando tudo parecia muito difícil, quase impossível sua tranquilidade foi decisiva ao afirmar “isso é assim mesmo”, e quando algo dava errado, “paciência”, “se não for possível, tudo bem”. A sua certeza contribuiu para a conclusão desse texto. Pela amizade, pelo estímulo, pela paciência e pelo carinho, muito obrigada.

À amiga Fabi pelo diálogo constante, pela amizade, pelas contribuições ao meu trabalho e por estar sempre aberta a ler os meus textos, mesmo quando estavam ruins “de doer”. A minha admiração incondicional.

À Isilda e Vivi, tão importantes, vocês marcaram esse meu percurso com diferentes contribuições, obrigada.

À Mônica e Márcia, amigas de tantas horas, de tantos cafezinhos que nesses últimos anos minguaram, espero retomá-los.

Ao Júlio, Malu, Márcia, Cidinha (com sua providencial leitura dessa dissertação), Domênico e Adriana, nos últimos anos o diálogo com vocês contribui para a construção desse texto.

Agradeço especialmente ao Samuel Adami pela disponibilidade, gentileza e generosidade com que me atendeu tantas vezes com os mapas de “curvas”.

Por entender que aprender acontece todo dia, e mais ainda com aqueles que disponibilizam uma parte do seu tempo a nos ensinar, agradeço ao grupo que se formou em torno do Projeto Anhumas - Unicamp, IG, IB e IAC, quantas discussões interessantes e diálogo sempre aberto – agradeço a todos na pessoa do professor Maurício Compiani.

Ao grupo do Ana Rita que tem lugar cativo na minha história, Crica, Sílvia e Marilis sempre professoras, à Patrícia, Ederson, Wagner, Carlos, Vânia, Iliana, Cláudia, Marta, Stela, Cidinha, Edna, Josi, Ana Lúcia ... a memória começa a falhar, enfim obrigada a todos. Se o nome não foi escrito não é por não serem importantes, a lista é extensa mesmo.

Às amigas do São Marcos, Mafê, Etel, Claudinha, Andreia, Lurdinha, Rita, Simone pelo tempo de convivência e aprendizagem. Ao grupo de professores do Elvira Muraro, Cíntia, Cecília, Marli, Rodrigo(s), César, Mariana pela contribuição nesses dois últimos anos e à Clarice, Roseli e Robson pela compreensão nos momentos de ausência necessária.

Aos meus ex-alunos, especialmente a turma de 2008, cujas vozes continuam ecoando em mim, vocês fazem parte de um grupo especial com quem aprendi muito; e aos alunos de hoje que tanto contribuem para eu querer aprender um pouquinho mais. Todos de modo permanente me ensinam e me estimulam a compreender a educação.

Algumas vezes cheguei desesperada (assim mesmo, quase com superlativos) na Pós-graduação, acreditando que não nascera para escrever e menos ainda para pesquisar (ou vice versa, continuo sem certezas) e a Val calmamente disse que é assim mesmo, cada página é uma conquista, daí meus agradecimentos. Obrigada Val! E obrigada Gorete pela atenção, enfim, pela ajuda de sempre.

Às professoras, Soraya e Maria José, pela importante contribuição na primeira produção desse texto, pela leitura carinhosa do meu trabalho.

Há pessoas que colaboram mesmo com a distância física e do tempo, Dona Verenice, minha eterna professora, às amigas de uma vida: Alice, Ana, Neide, Solange, Aninha, Luci, Célia e amigos Jorge, Zé, Marcos, Márcia.

Enfim, tenho muito a agradecer a tanta gente e isso é bom, porque reforça uma verdade: aprender não acontece sem o auxílio do outro.

Conto ao senhor as coisas, não conto o tempo vazio, que se gastou. E glose: manter viva uma opinião, na vontade do homem, em mundo transviável tão grande, é dificultoso. Vai viagens imensas.

Guimarães Rosa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do estudo do local e das práticas
interdisciplinares com as ciências da natureza.**

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Maria Aparecida Pereira Montagner

O ensino de Língua Portuguesa modificou-se muito nos últimos anos, fundamentado em novas teorias sobre leitura e escrita, gêneros textuais, dialogia, discurso entre outros. Entretanto, ainda permanecem em sala de aula práticas cristalizadas como as que separam as aulas de língua portuguesa em aulas de leitura, escrita e análise linguística, poucas vezes se preocupando com a oralidade. Também ainda é comum o ensino da língua centrar-se na exploração dos gêneros literários ou os supostamente mais elaborados, apoiando-se nos chamados gêneros escolarizados, ou sejam, aqueles que só circulam na escola, considerados mais adequados ao ensino da disciplina, como observado em muitos livros didáticos. A possibilidade de produzir sentidos por gêneros textuais de outras disciplinas ainda é pouco comum, a fragmentação do ensino se realiza em práticas escolares consolidadas, e o cotidiano de nossos alunos é ignorado no ensino aprendizagem. Da suposição de que a abordagem interdisciplinar pode favorecer a aprendizagem da leitura e escrita, principalmente, se aproveitar as condições do local onde vivem nossos alunos é que surgiu a proposta dessa pesquisa, buscando romper com a fragmentação tanto no interior da própria disciplina, quanto na relação e interação com outras disciplinas do conhecimento, precisamente a biologia e a química. Partimos da ideia de que a aprendizagem na interação com outras áreas do conhecimento permitiria mais facilmente a construção de sentidos na leitura e facilitaria a produção escrita, principalmente, com a incorporação do local e do cotidiano de nossos alunos. O diálogo interdisciplinar materializou-se em atividades que exploraram diferentes linguagens e em leituras realizadas pelos alunos de gêneros textuais literários, do cotidiano e de outras disciplinas. Para promover a interação disciplinar adotamos na escrita o gênero relato, por entendermos ser este um gênero que permite o trânsito da oralidade para a escrita. Baseamo-nos na pesquisa-ação colaborativa a partir de autores como Mckernan, Franco e Silva que analisam o diálogo entre universidade e escola de educação básica, e entre pesquisador-professor. Vale ressaltar que essa proposta de trabalho surgiu no interior do Projeto “Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projeto de Políticas Públicas”. O projeto, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), foi resultado da parceria entre a Universidade de Campinas (UNICAMP) por meio do Instituto de Geociências e escola pública de Campinas e deu origem ao mestrado no mesmo instituto. A pesquisa é fruto do trabalho direto da professora no papel de pesquisadora da própria prática. Para a análise dos dados produzidos, fundamentamo-nos na abordagem sócio-histórica de Bakhtin, por considerarmos a historicidade do sujeito nas práticas sociais, moldado pela ideologia e por entendermos o ensino de língua como espaço de práticas dialógicas reflexivas, destacando o papel do lugar e dos sujeitos na construção dos sentidos, o conceito de vozes, enunciação e dialogia entre outros.

Palavras-chave: leitura e escrita, estudos do lugar, interdisciplinaridade.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

The teaching and learning of Portuguese based on the study of the place and interdisciplinary practice with the nature sciences.

ABSTRACT

Master degree dissertation

Maria Aparecida Pereira Montagner

The teaching of Portuguese language has been modified in the last few years, based on new theories about reading and writing, textual genres, dialogism, discourse. However, crystallized practices such as separating the Portuguese language classes in reading, writing and linguistic analysis classes still remain in classrooms. The possibility of making sense out of text genres of other disciplines is still uncommon, the fragmentation of teaching takes place in school practices and consolidated daily lives of our students is ignored in teaching learning. The assumption of the interdisciplinary approach can facilitate the learning of reading and writing, especially to take advantage of the conditions of where our students live is that the research was proposed, aiming to break the fragmentation within the discipline itself, and in relation and interaction with other disciplines of knowledge, specifically biology and chemistry. We start with the idea that learning to interact with other areas of knowledge would make easier the construction of meaning in reading and facilitate writing of our students, especially with the incorporation of the site and the daily lives of our students. The interdisciplinary dialogue materialized itself in activities that explored different languages and reading performed by the students of textual genres, literary and other everyday subjects. To promote interaction we adopt disciplinary report in writing the genre, as well as we understand that this is a genre that allows traffic from orality to writing. We rely on collaborative action research from authors such as McKernan, Franco, Silva and analyzing dialogue between university and school of basic education and teacher-researcher. It is noteworthy that the proposed work came within the Project "Developing knowledge and school curriculum related to science, society and the environment in elementary school with emphasis on regionalization of results from project Public Policy" The project supported by FAPESP's Public Education Research Program, as the result of partnership between Geosciences institute of Campinas University (UNICAMP) and public school. This paper was developed by the teacher researcher's own practice. The analysis of data produced is based on the socio-historical approach to Bakhtin, because we consider the historicity of the subject in social practices, shaped by ideology and by understanding the teaching of language as dialogic space of reflective practice, emphasizing the role of place and subjects in the construction of the senses, the concept of voice, enunciation and dialogism among others.

Key- Words: reading and writing, study of the place, interdisciplinary

Sumário

RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA	19
1.1 - Concepções de Língua(gem) e de leitura que interferem nas práticas de sala de aula	22
1.2 - Autoria e escola	24
1.3 - Leitura e espaço	26
1.4 - Linguagem e ensino	27
1.5 - Leitura e escrita: desafios para professor e aluno	30
CAPÍTULO 2 – INTERDISCIPLINARIDADE E LÍNGUA PORTUGUESA – PROPOSTAS E CONTRADIÇÕES	37
2.1. Interdisciplinaridade no currículo de São Paulo e os documentos nacionais.....	41
2.2. Interdisciplinaridade e intertextualidade no ensino de língua portuguesa	43
2.3. Os muitos olhares para explicar o que é interdisciplinaridade	47
2.4. Interdisciplinaridade na experiência do Projeto Anhumas	49
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	55
3.1. Influências na construção do referencial teórico	57
3.2. Os sujeitos da pesquisa: professor e aluno	59
3.3. Pressupostos Metodológicos	63

CAPÍTULO 4 – A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E A EXPERIÊNCIA NO PROJETO ANHUMAS	71
4.1. A constituição do subgrupo	75
4.2. O professor-pesquisador e a pesquisa-ação	79
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS	85
5.1 – Contexto da pesquisa.....	85
5.1.1 – A turma do 2º B.....	86
5.1.2 – O local	87
5.2 – A produção de enunciados e o gênero relato	89
5.3 – A divisão interna da disciplina de Língua Portuguesa	91
5.4 – Relação das Atividades.....	95
5.4.1 – Atividade inicial: o que se enuncia sobre o local	97
5.4.2 – Um olhar para a atividade na perspectiva da reflexão sobre a língua	101
5.5 – Atividade 2 – O Tejo e o lugar onde vivemos	107
5.6 – Relatório pós-campo	113
5.6.1 – O mesmo lugar e diferentes enunciações	114
5.7 – Relatório final: rompendo paradigmas	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 - Mapa Bacia do Ribeirão Anhumas, Campinas, SP.....9

Figura 5.1 – Texto digitalizado (aluno EB).....101

TABELAS

Tabela 2.1 - Dados de aprovação, retenção e evasão.....39

Tabela 5.1 - Grade Curricular do EF – ano 201192

Tabela 5.2 - Grade Curricular do EF – ano 2011.....93

QUADROS

Quadro 5.1 - Atividades realizadas no ano de 2008.....96

Quadro 5.2 - Quadro comparativo de atividade realizada.....117

LISTA DE SIGLAS

CA – Caderno do Aluno

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNT – Ciências da Natureza e suas Tecnologias

CHT – Ciências Humanas e suas Tecnologias

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DGAE – Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino

EE – Escola Estadual

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

FUVEST/USP – Fundação Universitária para o Vestibular – Universidade de São Paulo

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre

IAC – Instituto Agrônomo de Campinas

IB – Instituto de Biologia

IG – Instituto de Geociências

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LCT – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

MT – Matemática e suas Tecnologias

PEHCT - Programa de Ensino, História e Ciências da Terra

PETROBRÁS AMBIENTAL – Programa Petrobrás Ambiental de Petróleo Brasileiro S/A

PCEQ – Proposta Curricular do Estado de São Paulo Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PICjr – Programa de Iniciação Científica Júnior da UNICAMP

SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Campinas

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimentos do Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

A vida verdadeira

*O que passou não conta?, indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos vãos comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*

Thiago de Mello

(grifos meu)

Introdução

Em “A Importância do Ato Ler”, Paulo Freire (1995, p.30) rememora sua incursão pelo mundo da leitura e da escrita. Entretanto, mais do que recordar as primeiras letras aprendidas, ele relembra a leitura que fazia de seu mundo – a velha casa, o quintal, os pássaros, as gentes de seu mundo com as suas palavras, enfim o espaço geográfico e social por onde circulava. O espaço com suas cores, sons, sabores, medos, com as palavras formadas na língua do povo – como a manga “amolengada” na qual se lambuzava. E no esforço de trazer à memória aquilo que era mais caro ao menino Paulo, o Paulo adulto tece a sua relação com a leitura da palavra – a “palavramundo”.

Penso que é também nas incursões pelo passado e nos espaços vividos que a maioria das pessoas procura as suas leituras de mundo e o início do prazer de ler. Imagens de pessoas e lugares nos invadem e desnudam a nossa estória de leitor. É nesta condição que me coloco. Quando me lembro do meu percurso, sou invadida por uma “longa” e poeirenta estrada de terra da infância, percorrida para chegar à escola rural. A paisagem se revelando ao longo da vista: marcas da terra carregada pela enxurrada, troncos de árvores pendurados com suas raízes à mostra, mato crescendo às margens da estrada e homens, sol a pino, capinando. As casas de madeira, simples com as chaminés do fogão à lenha, parecendo recém-saídas dos contos de fadas ou outros livros que faziam parte das leituras escolares. O mundo real se confundia com o imaginário, o fantástico. Comungo com Callai (2004, p.4) que afirma: “o espaço é o palco que serve de sustentáculo para as ações, mas ao mesmo tempo ele interfere, possibilitando, impedindo ou facilitando ações (...) **o espaço é um território vivo**” (grifo meu).

É assim, nas leituras do espaço vivo da nossa imaginação que, penso, deve ser construída a história dessa dissertação, não só porque parte do lugar onde nos constituímos como pertencentes, mas também porque o lugar se configura como enunciado, pela construção de sentidos para os sujeitos que de uma forma ou de outra foram envolvidos nesse projeto de estudo. O processo de ensino partiu de um olhar para o local: o ensino no contexto escolar do Projeto Ribeirão Anhumas na Escola, construído na convergência de interesses entre universidade e escola pública de Educação Básica. A leitura e a escrita se aproveitaram do espaço de vivência

dos nossos alunos, de ruas e ruelas estreitas às margens do ribeirão Anhumas, da convivência com moradores de fala “errada”, de crianças de pés descalços brincando no campinho de futebol ou pedindo moedas nos semáforos. As margens do ribeirão, ora de pedras amareladas ora se confundido com as casas que pareciam querer invadi-lo, nos contam muitas histórias.

“O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que essa seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem sua formação, de desenvolver senso crítico, e ampliar suas visões de mundo” afirma Callai (2004, p. 3). E assim foi, um mundo antes desconhecido dos professores tomou o espaço escolar, adentrou a escola, enquanto esta se espalhava pelo entorno do ribeirão. O lugar onde viviam os alunos foi conhecido e reconhecido, produziu significado, foi compreendido, tornou-se memória, desabafo, “ressignificou” a escola e suas práticas. Sobre ele, os nossos alunos produziram uma escrita mais significativa ou refletiram sobre.

E o que faz o olhar para o espaço, conduzido pelas ideias de Paulo Freire aparecer no início de um texto, cujo gênero é acadêmico e deveria ser menos subjetivo? É que Paulo Freire busca nas reminiscências da infância, na convivência com o lugar, o prazer pela leitura e escrita; e leitura e escrita motivam esse projeto de pesquisa. Assim como memória e espaço que se encontram interligados. A memória com o discurso construído pelo encontro de tantos “eus”, de tantas histórias narradas e vividas, formando um elo numa História maior. O lugar que referencia o nosso contexto sócio histórico, portanto denuncia quem somos nós e as nossas ideologias. Os nossos signos de referência espacial e de enunciados do presente dialogam com signos que subsistem nas memórias passadas, em outros espaços e enunciados da nossa vivência.

Vale ressaltar que o lugar que ocupo hoje (metaforicamente), e de onde falo, aponta conflitos entre dois discursos meus, sendo, portanto, dialético e ideológico, ele remete aos enunciados e signos que formo no contato com a academia e aos enunciados da prática de sala de aula, esse lugar denuncia a minha visão de mundo. O contexto de pesquisadora contradiz as minhas enunciações – o da professora que questiona a distância do pesquisador da sala de aula e o acadêmico, que necessariamente precisa de aproximação e distanciamento do lugar da pesquisa. Na síntese destes procuro respostas ao conflito que se instaura e convergências que se fazem necessárias. Escrever como convém a uma pesquisa acadêmica distancia-se de mim, porque nem de perto chega às lembranças poéticas da minha infância, nem dos meus anseios, ou dos desejos de aprender a aprender que eu construía, do meu sonho de escola. Como convergi-los?

As palavras eram, a princípio, secas de sentidos, onde encontrar a poesia? O discurso da universidade, que muitas vezes exclui o professor, não me interessava. Reafirmava a condição primeira: ser professora é ofício, ser leitora da produção acadêmica obrigação, mas dialogar com as duas, por escrito, expondo-me, não. Na leitura acadêmica encontrava algumas verdades minhas, mas também os meus contrários, meus contrastes, meus problemas. Ora essa linguagem confunde, enreda, atrai, ora desperta medo.

É assim também que relaciono a leitura na escola e o aluno, este é marcado pelo conflito e vive uma relação pouco dialógica. A leitura para muitos dos nossos alunos é seca, sem vida. Não é diferente com a escrita. Mas as palavras podem se transmutar, adquirir outros contrastes, outras cores, e quem sabe vida, dependendo das interações instigadas pela escola, pela universidade. Falta-nos, às vezes, agir como o jardineiro, regar as palavras, ainda que simples para que adquiram beleza. Assim, as palavras-flores aos poucos ganharão vida e com elas entabularemos sentidos. Nós e nossos alunos.

E quanto aos propósitos ou despropósitos das palavras que até aqui não se circunscrevem ao contexto da pesquisa científica? Como já disse, não gosto de palavras frias ou mornas, e sim de poesia. Além do mais, quem compreende a linguagem com a sua natureza dialógica, manifesta em gêneros discursivos, deve compreender a necessidade humana de romper com a tradição, de buscar a liberdade, de transgredir. Ademais, o projeto Anhumas estudou o lugar, e o lugar é memória das gentes, e memória é um pouco poesia.

Entretanto, há um tempo de falar expondo sentimentos e outros em que a palavra mais morna se apresenta como a ideal. Não podemos subverter sempre: adequamo-nos às necessidades contextuais. Bakhtin (2003, p. 262) defende que usamos a língua em forma de enunciados, e cada campo da língua elabora seus tipos estáveis de enunciados: os gêneros; e cada esfera encontra as suas formas de realizações. Assim, a esfera científica comporta tipos **relativamente estáveis** de gênero. Não fugirei dele, ou apenas parcialmente, procurando conformar-me a esse gênero. Afinal, esse texto se propõe como acadêmico, todavia adaptações talvez não o prejudiquem.

Posto isto, ressaltamos a relação dos enunciados acima com a escrita dessa dissertação. Defendemos a urgência de pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de novos referenciais, não porque apenas os velhos não preenchem mais os interesses do ensino, mas porque à luz dos novos estudos encontramos explicações para condições de produção de discursos que antes eram ignoradas. Contudo não ignoramos o já aprendido, vamos ampliando as nossas falas e

encontrando um novo jeito de falar. A língua é terreno fértil de enunciados que são construídos historicamente, que se reeditam, e se ampliam; e não apenas de frases e orações soltas, ou de regras normativas e de exercícios frios. Enunciado é produto da interação entre indivíduos social e historicamente situados, como veremos adiante. Por outro lado, a língua é também a gramática, o substrato linguístico, e não se pode ignorar isso. Mas vai além, é a materialização de signos, é a palavra como instância ideológica. Ideológica porque não há palavras neutras. A palavra materializa as nossas representações de mundo e exterioriza os nossos discursos.

Vale ressaltar que a interação, a comunicação com o outro ocorre por meios de gêneros orais e escritos. E que carregamos as nossas experiências e a de outros que nos antecederam, no outro nos encontramos. É na alteridade que se constitui. Os discursos ou outras vozes aparecem entremeados às nossas, pois um discurso não dilui o outro. Aqui vale destacar o conceito de discurso como inter-relação, “como um produto que só pode ser entendido no processo de produção, circulação e recepção de sentidos por sujeitos, produto não acabado e nem estabilizado” (SOBRAL, 2009, p.90) e de interdiscurso, discursos que se realizam entre discursos, entre subjetividades. Assim, é a partir dos estudos elaborados por Bakhtin e estudiosos de sua obra que nessa dissertação, propomo-nos a analisar os enunciados produzidos por nossos alunos. Enunciados carregados de significações – polissêmicos e polifônicos.

Também essa dissertação traz muitas vozes, como as de Freire, Bakhtin, Antunes, Geraldi, Marcuschi, Kleiman, Orlandi com as quais dialogo há algum tempo, no silêncio que é parte da situação vivida pelo professor. Há outros autores cujas vozes apareceram somente agora durante a pesquisa bibliográfica para estudo e produção desse texto, assim foi com Japiassu, Fazenda, Bazerman, Garrido, McKernan, só para citar alguns exemplos. A estas, outras vozes se somam: as da minha orientadora, as professoras da qualificação, colegas de trabalho, família. São tantos os discursos presentes no texto aqui escrito.

Todavia não é só a interação pela linguagem que interessa a essa dissertação, reafirmamos a importância do local para constituição dessa pesquisa. O local é o espaço privilegiado da construção de diálogos, de pontes para nós e os nossos alunos e também lugar de conflitos, entretanto, ele tem sido subaproveitado nas nossas práticas docentes. Defendemos que o foco no diálogo que acontece nas relações locais facilita a aprendizagem do aluno, principalmente por partir das interações com o que acontece à sua volta. As muitas vozes que povoam suas vidas são apresentadas nos intercursos de outras vozes produzidas socialmente. E assim sucessivamente, o

aluno-sujeito vai se apropriando dos diversos discursos para construir o seu. Mas não é somente o local assombrado por vozes que ecoam historicamente. É também o lugar com suas histórias “impressas” em caminhos de rios modificados pelo homem ou pela natureza, a rocha que se “desmancha” pela ação das intempéries, as “pedras” amareladas e as marcas da água escoando em fendas que se abrem no chão. As aulas de língua portuguesa em sua essência exploram os sentidos decorrentes do uso da língua, assim, em nossas aulas podemos e devemos explorar os sentidos produzidos por seu uso social, no espaço impregnado pela história de vida dos sujeitos, mas vai além, devemos nos aproveitar também de outros aspectos físicos descritivos, da formação do local para a construção desses sentidos.

Outro ponto importante que se postula nessa pesquisa, já que se pretende preencher de sentidos construídos na e além da escola, é a interdisciplinaridade, um dos referenciais descritos aqui. Entendemos que o diálogo só pode ser estabelecido com o outro, e com os sentidos produzidos na interação com outras formas de pensar, outros campos do conhecimento por meio das diferentes linguagens, dentre as quais destacamos a palavra. Tencionamos com isso romper os limites disciplinares não pela justaposição destas, mas pela interação mais estreita entre as disciplinas. Nesse sentido, a nossa hipótese é a de que a investigação das relações do sujeito com o local favorece a aprendizagem dos nossos alunos.

Posto isto, definimos alguns objetivos que nortearão o olhar dos estudos realizados aqui. Primeiro o objetivo geral e na sequência os objetivos específicos:

- Analisar e refletir sobre o processo de construção do aluno leitor e escritor na prática interdisciplinar ocorrida em escola pública, decorrente de processo colaborativo com a universidade, numa proposta de ensino de língua portuguesa que articula o local como parte da construção de sentidos.
1. Observar o uso e a apropriação da língua/linguagem como unidade discursiva em situação interdisciplinar e foco no local, a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, ligados aos conteúdos disciplinares específicos e de outras disciplinas, buscando compreender as relações dialógicas estabelecidas na e pela escola, durante a construção de conhecimentos.

2. Destacar o uso da língua não em seus aspectos estrutural e sistêmico, mas como parte do discurso, capaz de produzir sentido a partir das interlocuções e das muitas vozes que a perpassam na interação social.
3. Destacar a intervenção do professor como mediador na utilização de recursos da Língua Materna, intervenção que se baseia no uso e reflexão da língua: domínio dos gêneros, condições de uso, papel de enunciação, controle de produção do enunciador e circulação nas diferentes esferas da comunicação.

Em síntese o objetivo principal da pesquisa é compreender a produção dialógica de sentidos decorrentes do uso da língua/linguagem por meio dos gêneros discursivos, a partir da interação com o local e o diálogo interdisciplinar. Partimos do pressuposto de que a investigação e a compreensão das relações e interações entre sujeitos, nós e nossos alunos, e destes com o local favoreceriam a aprendizagem. Além disso, pretendemos expor as dificuldades decorrentes do processo de uma sala de aula real, para um professor real, processo este constituído por práticas diversas, nem sempre as mais adequadas, pois que também a professora encontra-se em processo de aprendizagem, tal qual os alunos.

No contexto do projeto Anhumas, até por nossas concepções de educação e de ensino, intuíamos que ao explorar o local, espaço onde o aluno constrói seus enunciados e constitui-se como sujeito, teríamos a aprendizagem facilitada. Também entendíamos que a prática interdisciplinar era a mais adequada para tanto, já que apropriar-se da língua/gem em suas variadas formas de realização como unidade sócio-discursiva em situação interdisciplinar e foco no local, ou em dado contexto sócio histórico, possibilitaria o diálogo cooperativo entre as disciplinas, rompendo com a fragmentação característica da especialização.

Uma vez destacado os objetivos, a fim de aclarar alguns pontos, passaremos a uma descrição rápida do projeto.

O Projeto Ribeirão Anhumas na Escola, intitulado “Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projeto de Políticas Públicas”¹, surgiu da parceria entre universidade - a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e seus Institutos

¹ Processo Fapesp nº 2006/01558-1

de Biologia e de Geociências, Instituto Agrônomo de Campinas e duas escolas públicas estaduais de educação básica do Estado de São Paulo (EE Ana Rita Godinho Pousa e EE Adalberto Nascimento).

Como o nome expõe, o projeto é decorrente de outro anterior denominado "Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas" (Projeto Anhumas²) da mesma universidade, envolvendo diferentes instituições de pesquisa, poder público e sociedade civil, no âmbito de Políticas Públicas destinadas a uma região de riscos ambientais e sociais. O Projeto Elaboração de Conhecimentos Escolares contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq) e patrocínio do Programa Petrobrás Ambiental de Petróleo Brasileiro S/A³ (Petrobrás Ambiental). O projeto teve a coordenação geral do prof. Dr. Maurício Compiani, este vinculado ao Departamento de Geociências Aplicado ao Ensino (DGAE) do Instituto de Geociências (IG) da Unicamp. O mapa a seguir (figura 1) apresenta a localização da bacia do Ribeirão Anhumas, em relação ao estado de São Paulo e ao município de Campinas.

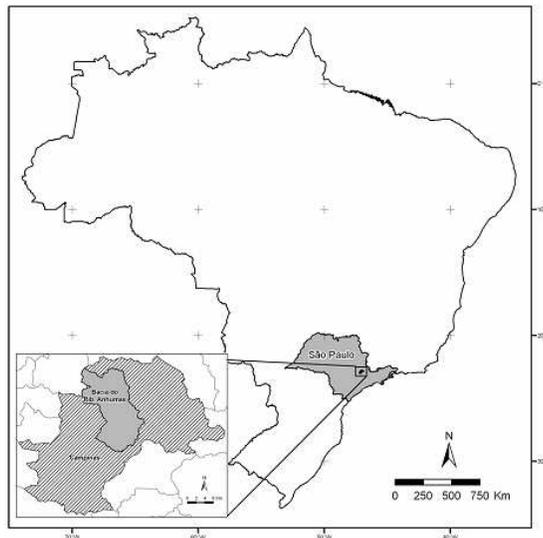


Figura 1: Bacia do Ribeirão Anhumas, Campinas, SP
Fonte - primeiro relatório parcial FAPESP (2008)

O projeto Anhumas teve início em abril de 2007 com um grupo de vinte professores envolvidos no processo de formação de conteúdos ligados a Geociências, com módulos de estudo, baseados em conhecimentos sobre Local/Regional e Cartografia; Biologia, Zoologia e

² Disponível em <<http://www.iac.sp.gov.br/ProjetoAnhumas/index.htm>>, último acesso: 01 jul. 2012.

³ Para esta agência: “Conhecimentos escolares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente em micro-bacia urbana”

Botânica; Pedologia e Riscos e Unidades Ambientais. O projeto apoiou-se ainda em quatro eixos que subsidiaram as nossas atividades e posteriormente as pesquisas individuais – Interdisciplinaridade; Educação Ambiental; Local/Regional e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). No estudo e discussão desses quatro eixos centralizamos as propostas de atividades e trabalhos de pesquisa, envolvendo o local e a sala de aula.

Durante esse período, professores das duas escolas e pesquisadores se reuniram quinzenalmente, aos sábados, em aulas presenciais e estudos do meio. Além disso, as discussões das aulas eram complementadas por atividades não presenciais (virtuais) por meio da plataforma TelEduc⁴.

Paralelo ao tempo dedicado ao estudo, os professores mantinham reuniões semanais para preparação e discussão do projeto pedagógico⁵ e planejamento de aulas e atividades, que seriam desenvolvidas com os alunos quando efetivamente o projeto começasse a ser aplicado, sempre tomando por base os quatro eixos. A princípio, este tempo dedicado ao estudo pareceu-nos ser o melhor período do projeto, por possibilitar a aprendizagem e o conhecimento de conteúdos diversos daqueles com os quais estávamos habituados a desenvolver com os alunos. Algumas dificuldades, porém quebravam um pouco essa tranquilidade, entre elas como conciliar conteúdos disciplinares tão diferentes em turmas de Ensino Médio? Na minha experiência profissional, já vivenciara atividades escolares, envolvendo o local como espaço de construção de aprendizagem, no Ensino Fundamental. Todavia, as turmas do fundamental têm um número maior de aulas de português e um conteúdo mais flexível, possibilitando maior interação com outras disciplinas. Isso pelo menos era o que eu supunha. Já o Ensino Médio, é tempo de os alunos pensarem em vestibular, há uma preocupação maior com o trabalho e o conteúdo de literatura, redação e análise linguística é muito grande. Como então conciliar a realização de um projeto com discussões locais e as outras necessidades?

Ao final de 2007, dois problemas movimentaram os professores. O primeiro deles foi a necessidade de se colocar no papel de pesquisadores. Sabia desde o começo que teria que fazer

⁴ Teleduc: ambiente criado pelo Núcleo de Informação Aplicada à Educação (Nied) da Unicamp e utilizado para a educação à distância.

⁵ Estamos nos referindo ao projeto pedagógico que envolvia todos os professores participantes do Projeto Anhumas, deveria ser desenvolvido em grupo e contemplava planos de aula e propostas didático-pedagógicas que seriam realizadas na vigência do projeto.

relatórios para a agência de fomento, a FAPESP, mas elaborar um projeto de pesquisa individual? Como? A pergunta procedia, afinal de contas eu sempre me dediquei à leitura de livros teóricos voltados para a área de ensino de língua e linguagem, dispunha de uma biblioteca considerável, entretanto, pesquisar a própria prática não era uma condição que eu conhecia, eu, professora de escola básica, pesquisadora? Ainda que eu estivesse sempre envolvida com a necessidade de compreender os problemas de aprendizagem dos alunos, particularmente de alguns com problemas maiores, observando a forma como aprendiam ou liam, por que uns se interessavam mais pela leitura e escrita que outros, a nova condição mostrou-se desafiadora. Definitivamente, eu era professora e não pesquisadora.

O segundo problema surgiu na apresentação do 2º seminário do projeto. Fomos informados de que a partir de 2008, para orientação dos pesquisadores, deveríamos nos dividir em subgrupos e escolhermos uma turma para emprendermos a nossa pesquisa, contrariando os nossos anseios. O grupo do Ana Rita, como nos autointitulávamos, era composto até o final de 2007 por 10 professores sempre muito unidos. A divisão, portanto, não foi bem-vinda, revelando-se conflituosa. Tivemos dificuldades de conciliar as propostas de trabalho do projeto com a divisão do grupo. Como é que poderíamos continuar com um trabalho de interação, divididos? A proposta não era exatamente a integração ou interação disciplinar? O grupo superou essa divisão apenas em parte e algumas reuniões mensais permitiram se não a continuidade do grupo como era o nosso objetivo, ao menos evitar a ruptura total.

No início de 2008, o grupo do Ana Rita já estava dividido em dois subgrupos. O primeiro, subgrupo, Ensino-Aprendizagem, coordenado pela professora de Química, tinha por integrantes uma professora de Biologia, outras duas de Matemática, e eu de Português. O outro, Linguagens e Representações, coordenado pelo professor de Geografia, contava com a presença de professores das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Artes e Educação Física.

A expectativa do grupo para o ano letivo que se iniciava era de ruptura com os velhos paradigmas da educação. Imaginávamos como seria a nossa conversa com os alunos e que envolveríamos todo o período da manhã, 10 turmas do Ensino Médio, na construção de uma escola diferente. Contudo, essa mudança não aconteceu, primeiro foi a necessidade de escolher somente uma turma, conflito já revelado nesse texto. O problema foi contornado com a decisão de aplicar o projeto com todos, mas coletar os dados somente com uma turma. O segundo problema fugia da nossa competência. Não por acaso a escola pública tem se tornado foco de

tantas dificuldades. Conduzida por políticas públicas que se moldam ao sabor das vontades políticas e pela descontinuidade, a cada ano, os professores se veem envoltos em novas propostas de trabalho que desconsideram o ano anterior. Ignoram-se as relações do professor com a escola, as turmas e projetos que carecem de ser concretizados.

O ano de 2008 não foi exceção. A grande novidade do início do ano letivo foi a chegada de “jornais” com conteúdo de recuperação para todas as turmas das escolas estaduais de São Paulo. Durante os primeiros quarenta dias letivos, todos os professores deveriam adotar o material enviado pelo estado para ministrar sua disciplina. Assim, o início do projeto ficou condicionado ao término das atividades com os jornais.

Passado esse período, chegaram às escolas cadernos de atividades que, de acordo com a equipe gestora, deveriam ser utilizados pelos professores. Houve a princípio um engessamento do programa curricular do estado. Se antes condenávamos a ausência de um currículo norteador que suportasse a construção de um projeto político pedagógico para toda a escola, que permitisse a continuidade do programa escolar, um currículo mínimo, não no sentido de qualidade ou quantidade, mas de garantia de acesso a determinados conteúdos, agora teríamos que conviver com uma homogeneidade que desconsiderava a realidade de nossos alunos. A coesão do grupo foi responsável pela rejeição a uma política de não autonomia, uma vez que a autonomia do grupo não representava a ausência de um planejamento, e sim se pautava pelo preconizado nos documentos oficiais de parametrização e orientação curricular do Ministério da Educação.

Efetivamente nosso planejamento partia dos parâmetros e das diretrizes nacionais, portanto deveríamos mantê-lo a despeito de contrariar a proposta do estado. Nunca fomos contrários a um currículo único e nem poderíamos ser, já que ele garante um caráter mais uniforme à produção escolar. Entretanto, condenamos a ausência de diálogo entre Secretaria de Educação e professores, e principalmente, a uniformização do método. Contornamos o problema, fazendo as adaptações necessárias ao projeto pedagógico elaborado no ano anterior, a fim de conciliá-lo à proposta da Secretaria de Educação do Estado.

Cabe aqui um senão, como dito anteriormente, entendemos a necessidade de um currículo único para a educação brasileira. Mas dadas as peculiaridades de cada região, adaptações são necessárias, ademais, entendemos que a aprendizagem efetiva começa pelos nossos espaços de vivência, como já exposto aqui, e este tem sido subaproveitado nos currículos que nos são apresentados. Entendemos também que quanto maior for o grau de diálogo entre as disciplinas,

mais efetivamente será cumprido o papel da escola como espaço de interação e integração entre alunos e comunidade e isso apenas tangencialmente aparece no Currículo do estado de São Paulo, como constatamos na disciplina de Português, e que veremos em capítulo adiante dedicado à interdisciplinaridade nesta dissertação.

No início de 2009, os problemas de descontinuidade escolar novamente foram os responsáveis por modificar os nossos planos anteriores. Neste ano, deveríamos reaplicar e ajustar as atividades realizadas em 2008, isso significava no caso do grupo, escolher uma turma de segundo ano, com a finalidade de reaplicar o projeto. Entretanto, algumas dificuldades iniciais (número de aulas de português que foi alterado no início do ano, horário, jornada e acúmulo de cargos, professores da escola com risco de ficar sem aula) na atribuição de aula forçaram-me a escolher dois terceiros. Explico: era minha intenção, até por questão de continuidade manter as turmas do terceiro ano, alunos meus em 2007 e 2008, entretanto no início do ano letivo o número de aulas de Português para os terceiros anos foi reduzido de cinco aulas por turma para quatro; nos primeiros e segundos a jornada foi mantida. Caso assumisse os segundos e os terceiros, a minha jornada iria para 23/27 aulas (15 nos segundos anos e mais oito nos terceiros) a outra professora de Português teria que completar sua jornada em outra escola. Além do mais, essa jornada seria inviável já que na Rede Municipal eu já assumira ao final do ano de 2008 a jornada de 30/40 aulas o que extrapolaria o limite constitucional. Em função da mudança de jornada, fui forçada a ficar com os dois terceiros da manhã e completar a jornada com aulas no noturno. Por essa razão, a proposta de reaplicar as atividades foi frustrada.

Outro ponto que dificultou o meu trabalho foi o fato de lecionar para três terceiros anos do Ensino Médio (dois do período da manhã e um do noturno). Turmas que são avaliadas ao final do ano pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Como nossa escola tinha tido por anos sucessivos notas ruins nessa avaliação, havia uma pressão da equipe gestora, e também da Diretoria de Ensino para que os alunos atingissem a nota estipulada pelo sistema, o que efetivamente aconteceu ao final de 2009, inclusive superando as notas estipuladas, mas prejudicando a minha participação no projeto. Como professora de português tinha um trabalho redobrado no que tange às habilidades solicitadas nessa avaliação, além de conviver com o medo de as atividades do projeto nos levarem para um caminho diferente do esperado pela escola, dentro do conteúdo proposto pela Secretaria de Educação.

Poucas palavras serão dirigidas ao subgrupo, apenas o suficiente para que os objetivos deste se tornem mais claros. A constituição do subgrupo, como afirmado aqui antes, ocorreu apressadamente e a contragosto do corpo docente envolvido. Contudo os laços de afinidades que nos uniam eram muito grandes, vínculos de amizade que vinham de há tempos, principalmente no grupo do Ensino Médio. Costumávamos conversar com frequência sobre a realização de atividades comuns em função de temas, por essa razão, o diálogo, para alguns, aparentemente pouco comum entre português, biologia e química foi facilmente incrementado. No subgrupo, mantínhamos reuniões semanais nas quais discutíamos a elaboração e o desenvolvimento de atividades e assim entendíamos aos poucos o fazer interdisciplinar, buscando compreendê-lo, na contribuição com as especificidades das disciplinas escolares para o crescimento mútuo do subgrupo.

Essa interação possibilitou maior reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa numa proposta que objetivava incorporar as práticas sociais contextualizadas. Adotamos a concepção de que a aprendizagem da língua não ocorre por exercícios mecânicos, metalinguísticos e sim por enunciados, logo os textos de outras disciplinas poderiam e podem ser aproveitados em Português. Por essa razão, pretende-se aqui apresentar uma resposta ao questionamento que nos persegue há tempos de como construir uma leitura e escrita significativas para os nossos alunos. Leitura e escrita realizadas efetivamente por meio de práticas que incluam não somente o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas também, interdisciplinarmente, e, além disso, partindo do contexto real dos sujeitos nas relações com o local onde vive.

A partir daqui, exponho o plano de escrita desse texto, que foi dividido em cinco capítulos, expondo aspectos que nortearam o estudo para a consecução do mesmo.

No primeiro capítulo, destacamos o papel da leitura e escrita que motivaram inicialmente o desejo de empreender essa pesquisa. Concernente à leitura e escrita, destacamos a importância de entendermos a sala de aula como espaço onde sujeitos constroem enunciados, e o papel destes enunciados nas interações sociodiscursivas e construção de sentidos, mas também as dificuldades que nos é comum na aquisição da leitura e escrita.

No segundo capítulo, destacamos o papel da interdisciplinaridade. Ainda com Bakhtin, entendemos o sujeito como fruto das interações sociais e dos diálogos que vão se formando num encadeamento de textos. Também nos pautamos pela defesa da escola como lugar de interação e

integração, lugar de rupturas de limites disciplinares, ainda que características específicas sejam mantidas. Reafirmar as especificidades não exclui as interações entre e nas disciplinas.

Já o terceiro capítulo traz os referenciais teórico-metodológicos que serviram de base para as análises dos enunciados produzidos por nossos alunos. É com base no referencial sócio-histórico, na realização da palavra por enunciados que propõe Bakhtin e outros autores recentes que construímos a história dessa análise. Freitas, por exemplo, estudiosa do autor russo é uma interlocutora importante que destaca a pesquisa qualitativa sócio-histórica como importante por conferir voz aos pesquisadores, observados como sujeitos de sua prática.

No quarto capítulo, destacamos a necessidade de olhar para a experiência do subgrupo na construção do projeto, o que levou-nos a evidenciar a experiência escolar à luz da pesquisa-ação colaborativa que considera a relação entre os atores envolvidos no projeto (professores, alunos e acadêmicos), eixo importante desta estória/história.

Por fim, no último capítulo procedemos à análise dos enunciados concretizados nas interações entre professores e alunos na construção do projeto Anhumas na Escola e que serviram de enunciação dessa pesquisa...

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.*

Carlos Drummond de Andrade

Capítulo 1

Reflexões acerca do processo da leitura e da escrita

A dedicação ao estudo encontra pouco espaço na agenda diária de professores que acumulam as atividades profissionais (dois cargos em redes diferentes, por exemplo) com as familiares. O que fazer então quando no desafio do estudo se é instado a escrever e dificuldades enormes se apresentam diante da página em branco? Que dizer a/de uma professora de língua materna de quem se espera facilidade com a escrita, e esta se lhe mostra difícil? Nada? De um professor de língua espera-se sempre um manejo fácil com as palavras e coerência (como exigimos dos nossos alunos), mas na produção desse texto essa facilidade não aconteceu. Poder-se-ia chamar a este problema de o drama ou o trauma da página em branco que acomete geralmente nossos alunos? Se sim, como se aproveitar desse momento e torná-lo parte do processo de discussão das práticas escolares? Se não, como entender o processo de leitura e escrita que justifique as dificuldades de quem se propõe a escrever a partir de leituras realizadas?

Refletir sobre as dificuldades na leitura e escrita deveria ser prática cotidiana do professor de Língua Portuguesa. Em regra, porém, não o é, ainda se lê pouco e escreve-se burocraticamente. A proposta desse texto, contudo, vai além de pensar a prática apenas. O que se propõe aqui é entender o processo vivido pelos sujeitos dessa dissertação: professor e aluno, que é extensivo a outros sujeitos. Aproximando o que foi sentido pela autora/professora com o que é vivenciado nas aulas de Língua Portuguesa, tornamos as relações com “os nossos textos” objeto de estudo e evitamos o refúgio ou o conforto do produto final, limpo dos defeitos, distante do processo do fazer e refazer. Fazer e refazer que deveriam ser atos precípuos à sala de aula.

Ressalvadas as dificuldades iniciais que fazem parte desse trabalho, é necessário retomar a discussão da leitura e escrita na proposta que se circunscreve a esse texto, justificando que não se fixar em uma ou outra habilidade, embora incomum na elaboração de textos acadêmicos, carrega um propósito que se coaduna com a da pesquisa e, neste caso, com o do projeto Anhumas: o desafio de romper com a fragmentação do ensino, incluindo o da Língua Portuguesa. Essa opção, por sua vez, carrega o objetivo de construir um conhecimento social situado das práticas discursivas e de convergir habilidades, a fim de evitar uma constante da disciplina que a divide em momentos para ler, escrever e para reflexão linguística; “oralizar” não. Assim, duas

dessas práticas (leitura e escrita) serão discutidas juntas, não porque entendemos que sejam as mesmas habilidades, mas porque elas se desenvolvem num *continuum* de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, na escola e fora dela.

Convém ressaltar que entendemos que leitura e escrita estão imersas no evento discursivo, não se dissocia dele e é dessa perspectiva que as observamos. O texto como realização linguística do discurso não se realiza apenas enquanto evento material, mas também no processo dialógico entre os sujeitos. É o dito/escrito de alguém para outro em seus contextos. O discurso é dinâmico e deve ser entendido como tal, revelando o processo contínuo que se realiza entre interlocutores. Nesse processo, leitura e escrita são produções discursivas que se revelam nos sentidos produzidos pelos sujeitos.

Buscamos a compreensão desse *continuum* em Orlandi (2000, p. 89). Segundo a autora, “a leitura é **um dos elementos** que constituem o processo de produção escrita” (grifo meu). E, ainda, “os processos de leitura e escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor” (ORLANDI, 2000, p. 90). Essa ideia perpassa a experiência por nós vivida, a leitura foi parte do processo da escrita, de forma interdependente. A leitura revela a face do acesso ao texto escrito, à cultura acumulada; a junção destas com as nossas experiências e o processo de reescrita traduzem-se em sequência verbal que cria o novo compreensível para o outro. Todavia, reafirmamos: ser leitor assíduo não indica necessariamente escrita fácil, dificuldade revelada na produção inicial desse texto. Ser leitor assíduo apenas colabora na reelaboração de ideias das quais nos apropriamos ao longo de anos de leitura. Descobrir a palavra mais adequada ou a que melhor expressa nosso pensamento é busca frequente no processo de reescrita, como em todos os processos que envolvem a linguagem, mas sobremaneira na reescrita, dada as características deste processo.

Essa discussão nos remete a outra discussão de igual importância para a produção desse texto: as tantas falas de nossos alunos, já que enunciam verdades que nos são desconcertantes e indicam concepções de leitura e escrita veiculadas ao longo da escolaridade pelos próprios professores. Concepções que tomam o texto em seus aspectos linguísticos, ou que depreendem os sentidos como residentes somente no texto, ou só no autor. Assim, é comum ouvirmos de nossos alunos ‘não compreendi o que o texto quer dizer’, ou ‘o que o autor quer dizer’? Não se trata da leitura dos textos literários ‘antigos e difíceis’, mas de textos, considerados de *fácil* compreensão

por professores. Também não é incomum o ‘não sei como começar a escrever o meu texto’, ou ‘o problema é só começar’, revelando a necessidade de superar obstáculos e principalmente superar a ideia de que escrever é ato de inspiração. A mesma dificuldade (de me inspirar?) que agora compartilho – como escrever meu texto?

As dificuldades que todos temos ao ler e escrever são reais, ainda que leitores e escritores experientes. Clarice Lispector/Rodrigo resumem assim a relação com a escrita “**Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados**” (A hora da Estrela). Também, para Drummond, “Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. **Como desencantá-la?**” Trazemos os exemplos desses dois autores, porque são representantes da literatura canônica do nosso idioma e autores que expressam a necessidade de “trabalhar o texto” para se desvelar ao outro. O fato é que não lemos palavras sem empreender o esforço de reconhecer o autor localizado num tempo-espço diferente do nosso, tampouco sem reconhecer nele suas e nossas experiências leitoras e dialogarmos com elas ou com as finalidades do texto escrito. Leitura e escrita é processo da experiência adquirida ou espaço de diálogo na construção de sujeitos.

O encontro com as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita revela o senso comum ainda presente na escola de correlação direta entre as duas (ainda há quem afirme “esse aluno lê muito, por isso escreve bem” ou “esse aluno lê tanto, por que não escreve bem?”). E, mais do que correlação, a ideia de que basta o acesso à primeira para que automaticamente a segunda seja dominada. Sabemos que não é bem assim. Estas atividades são complexas e exigem o acesso ao capital cultural humano construído ao longo de séculos, mas não apenas. São habilidades distintas. Como afirma Soares (1995, p.8), “as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são radicalmente diferentes”. Desenvolvê-las é exercício duro de aprendizagem que a escola tem, por diferentes razões, negligenciado.

Configura-se ainda como ingênua a crença de que leitura e escrita se realizam de forma individual, sem nos apropriarmos das muitas vozes que se cruzam com as nossas, com a finalidade da escrita, com os conflitos. As muitas intencionalidades nos desafiam. Como diz Drummond, “a palavra tem mil faces secretas sob a face neutra”. Assim, não é suficiente entregarmos um texto ou um livro a um aluno para que ele construa sua leitura. Na concepção dialógica, como a assumida aqui, o leitor não é decodificador, ele constrói sentidos, interage com

o texto, com o contexto do autor e com o próprio autor, e de acordo com a própria experiência. Por essa razão, a importância do outro na construção da experiência leitora. Na verdade, principalmente em se tratando de alunos que levam para a escola pouca experiência de leitura, o professor representa um modelo, desde que ele compreenda a metodologia processual do ler, sem se colocar como portador de verdades únicas sobre o texto. Por sua vez, que o aluno seja interlocutor no processo constituído pelas interações próprias do seu contexto e o do autor com a mediação do professor.

1. 1 - Concepções de Língua(gem) e de leitura que interferem nas práticas de sala de aula

Diante da dificuldade de organizar esse texto e à evidência de que o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na escola em aulas de Língua Portuguesa têm sido insuficientes para produzir alunos leitores e autores, recorreremos a alguns pontos teóricos sobre a prática das aulas de Língua Portuguesa para reflexão nesse texto. Nesse momento, aparece menos a dificuldade de empreender a escrita dessa dissertação e mais as concepções que estruturam o fazer pedagógico.

A princípio, optamos por refletir sobre as concepções de língua(gem) e de ensino de língua que têm norteado o trabalho de sala de aula do professor de Língua Portuguesa, já que as concepções de ensino da leitura e da escrita encontram-se imbricadas na primeira.

Durante muito tempo, convivemos com a ideia de língua como estrutura ou sistema a ser adquirido pelos falantes, nesse sentido ler e escrever é dominar o código linguístico. Para tanto, as aulas de metalinguagem é o exemplo acabado de como dominar as habilidades necessárias à comunicação. Para Marcuschi (2008, p.59), nessa concepção, “a língua é tomada como código ou sistema de signos e os estudos nessa linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua”. Nessa concepção, o ensino de Língua Portuguesa é baseado preponderantemente em aulas de gramática e o texto é pretexto para a assimilação das nomenclaturas gramaticais. Quem entende o ensino da língua, por meio de exercícios mecânicos e repetitivos, não compreendeu ainda a língua como interação. E a bem da verdade, embora essa forma de ver o ensino se mostre ultrapassada, talvez em função da insegurança, conhecimento

precário ou falta de tempo para preparar aulas, não é raro encontrar cadernos de alunos com exaustivas atividades repetitivas.

A discussão em torno do tema no Brasil acontece há mais de 30 anos, contudo, somos forçados a repetir, com Geraldi (2003, p.128) que “na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro”.

Todavia, vivemos na escola, e na educação em geral, a busca por novos paradigmas, um movimento para que o ensino da língua não se baseie mais em concepções estruturalistas.

Na contramão de um ensino com ênfase na gramática, destacamos aquele que parte da ação sobre e com o texto em que a leitura se integra ao processo de produção e é construção de sentidos, numa experiência real sobre o que se tem a dizer e por que se diz. O ato de ler e não de decifrar, ato dialógico realizado entre leitores e autores mediado pelo texto e contexto dos sujeitos envolvidos, inclusive o do professor, e o ato de escrever não apenas como registro, mas reflexão e ação sobre a língua, interlocução, que em dado momento produz sentidos para outros sujeitos, é um agir histórico-social. Como afirma Costa

(...) Produzir textos é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentido para o outro. Escrever é se apropriar de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir um significado ao leitor e ler textos também é apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que, além de relacionar símbolos escritos a unidade de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações ([inter]textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro (COSTA, 2006, p. 68).

Nessa concepção, a escola precisa instituir uma leitura efetivamente interativa, dialógica e contextualizada para que nossos alunos, ao manifestarem-se na produção escrita, construam suas ideias a partir de e na leitura construa sentidos. Que os seus textos não sejam apenas cópia e colagem ou repetição de ideias sem articulação, sem autoria, mas que experimentem construir discursos a partir da apropriação de outros discursos. Isto ainda pouco acontece; nossos alunos, quase sempre, não refletem em suas escritas as leituras que realizam ou deveriam realizar, porque não interagem ou dialogam com os textos, apenas repetem palavras desconexas.

Após anos de escolaridade, constatamos que eles não aprenderam a manejar a língua. Nem na leitura que realiza, pois, já que sem sentido, só a decodificam. Nem na escrita, pois, sem interação, não a reconstroem e não se colocam na posição de autores. Não aprendem,

infelizmente, a ler o mundo, com seus muitos textos – como sugere Paulo Freire, para quem a leitura de mundo precede à leitura dos textos – logo, não podem expressar o que desconhece.

Nesse sentido, concordamos com Kramer (2003, p. 58) que precisamos parar de apenas “ensinar a ensinar a escrita na escola – de escrever dígrafos, sintaxes, sinônimos para escrevermos emoções, reivindicações, cartas e outros textos”. A aprendizagem da língua não acontece por exercícios mecânicos e metalinguísticos.

Sendo assim, precisamos refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa numa proposta que de fato incorpore as práticas sociais contextualizadas. Justifica-se dessa forma o ensino da língua na perspectiva de “letrar”. Letramento, entendido como práticas sociais de leitura e escrita, a partir da capacidade adquirida pelo aluno de agir frente às diferentes dimensões que a língua, tanto na leitura quanto na produção escrita, adquire socialmente.

Ou

[...] como o processo de inserção e participação na cultura escrita. (...) processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (COSTA VAL. M., 2006, p. 19).

O professor nessa condição mais que ensina, ele possibilita ao aluno construir paulatinamente o domínio social da língua nas diversas situações de interação. Concorre também para isso o ensino da língua baseado não nos domínios apenas dos mecanismos linguísticos, mas observar que a sua realização se concretiza por meio dos gêneros não apenas escolares, mas das diferentes esferas do cotidiano. Assumindo essa concepção, é possível construir um ensino com significado.

1.2 – Autoria e escola

A despeito do trabalho que acontece na sala de aula sobre a produção e leitura de textos, um deles fica relegado a um plano secundário, a questão da autoria. Mesmo esse texto, no qual propomos discutir o processo de produção e construção de sentidos dos gêneros discursivos orais e escritos na enunciação, a autoria ficou relegada. Talvez devido às dificuldades relacionadas à apropriação da palavra do outro, mesclando com as próprias vozes, no plural. Como dito antes, o professor, quase sempre, sente-se dono do discurso no embate aluno-professor, mas na

construção do percurso autoral do próprio discurso, em relação a outros produtores de conhecimento, a autoria pouco existe, como assumido aqui em outros trechos.

Em parte isso se deve ao fato de que escrever envolve o apagar e o reescrever, mas vai além, está condicionado ao endereçamento das palavras que faz o autor a alguém, já que a sua escolha envolve o interlocutor e requer assumir, negociar posições. A escolha do léxico não é neutra, por conseguinte, o ato de fazer e refazer presume outro e a presunção determina escolhas e assusta. O autor é aquele que assume uma posição ante outro enunciador. Segundo Sobral (2009, p. 63), “ser autor é assumir de modo permanentemente negociado posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação do autor (...) com o ouvinte”. O autor destaca que “A própria seleção de palavras já envolve uma orientação na direção do ouvinte por parte do autor, e a recepção dessa seleção advém do contexto da vida que impregna as palavras de julgamento de valor”.

Assim, a discussão sobre a escrita dessa dissertação aos poucos vai se descortinando no ato da apropriação da autoria. O escrever, apagar, reescrever envolve a escolha do interlocutor, mas também é momento em que se assume estar de posse da própria voz (ou vozes). A estranheza das palavras aqui escritas parece revelar aos poucos o que Mia Couto enuncia em *O fio das missangas* “dentro de mim, vão nascendo palavras líquidas, num idioma que desconheço e me vai inundando todo inteiro” (2009, p. 98). De fato é a ideia de que eu não sou mais eu mesma, mas eu-outro e que palavras que não são minhas nascem em mim. Dessa perspectiva, quem fala no texto não é mais o professor da sala de aula, mas o outro que enxerga esse professor e sua sala e assume sua voz, segundo os modos de enunciar, e o expõe numa relação sócio-histórica que não é mais a mesma.

O mesmo ocorre com os alunos. Ao falar de si próprio, é de outra posição que se observam e, de uma posição que envolve outras vozes sobre si, aos poucos descobrem os seus “outros” com suas palavras. Segundo Faraco (2006, p. 43), a respeito da análise que faz da obra bakhtiniana, a autoria é o princípio da alteridade, no sentido de que o sujeito tem de passar pela consciência do outro para se constituir “qualquer texto tem, como ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma *posição autoral*” (itálico do autor). Nesse sentido, aluno e professor assumem uma visão de exterioridade ao se deslocarem do lugar interno que ocupam e passam a se olhar “de fora”, assumindo uma autoria valorativa-crítica dentro do próprio discurso.

Bakhtin (2003, p.327/8) afirma que “o autor tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque **não há palavra sem dono**).” É em função do outro que o texto existe, e no outro é que a autoria se institui. A autoria que se busca constituir é a assunção de uma posição, e que respeita outras, pois tantas vozes atravessam nossos textos, formando-os. Autoria da professora que aos poucos vai se enxergando pesquisadora e do aluno que se percebe autor do seu falar.

1.3 - Leitura e espaço

Toda a discussão já realizada até aqui vai aos poucos direcionando, ao menos tentando, a lente da observação para o processo de aprender a ser autor/escritor e leitor. Mas é necessário ir além, por ser parte da proposta dessa pesquisa. É necessário relacionar leitura e escrita, articuladas com o local, palco de tantas experiências, espaço urbano marcado por conflitos onde vivemos e vive o nosso aluno. A propósito do olhar para o local, ele é extremamente importante na construção desse texto, já que figura nos enunciados a serem analisados. E local entendido como espaço urbano de circulação, de construção de informações, de produção de sentidos por vozes que ecoam e servem como materialidade linguística e discursiva, ou seja, espaço social, histórico e cultural. Por compreendermos a relevância deste espaço na construção dos enunciados, apoiamo-nos em Orlandi, para quem,

As relações sociais (urbanas) se significam na produção de e na ruptura através das emergências de falas desorganizadas que significam lugares em que o sentido falta, incidência de novos processos de significação que atingem ao mesmo tempo a ordem do discurso e a organização social urbana. [...] as falas desorganizadas emergem como indícios de um processo de significação em que os sujeitos são considerados fora do discurso, politicamente, historicamente, linguisticamente. (2008, pp. 186/7)

É a busca por respostas a essas significações sociais enunciadas nos discursos produzidos que nos move nessa pesquisa. Como a fala des/organizada do grupo de alunos e professores, que inscreveram sua vida na experiência do projeto Anhumas, pode se significar social e historicamente na sala de aula e fora dela? Que sentidos as palavras ganham no contato com a memória sobre o local? Entendemos que a significação construída pelos sujeitos ocorre por aspectos semióticos da linguagem, manifestados pela palavra “fenômeno ideológico por excelência” (VOLOSHINOV, p.36, 2009). “A palavra é sempre interindividual e reúne em si as

vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente” (CEREJA, 2006, p. 203). A palavra é essencial na constituição do discurso e, por sua natureza, significa o outro, adquire sentidos na interação verbal e assume/veicula um sentido ideológico. Ela é um índice da transformação social.

Também é por meio da palavra que se organizam os gêneros discursivos, e o acesso a ela nos permite reconhecer as instâncias criadoras do outro na leitura e escrita. O trabalho mediado com a palavra nos permite construir leituras e escritas plurais em relações sociais concretas. Bazerman (2007, p.13) destaca a necessidade de entendermos leitura e escrita, sobretudo, como realizações sociais, **“leitura e escrita são fundamentalmente processos sociais**, ligando os pensamentos, as experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crença organizadas” (destaque meu).

Extrapolar o espaço da sala de aula ou explorar o contexto real dos sujeitos nas relações com o local onde vive pode se constituir numa forma interessante de olhar “numa perspectiva discursiva em que a história e a língua se articulam produzindo sentidos” (ORLANDI 2008, p. 185). E mais (Ibid, p.193) “o dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais os o sujeito (se) significa”. O local congrega valores sociais e humanos que comunga com ruas, rios, casas e pessoas. Local com seu patrimônio físico, geológico e cultural.

Ressalte-se o papel do Projeto Ribeirão Anhumas como desencadeador dos estudos que levaram à produção desse texto. Mas não somente ao projeto. Também às indagações constantes que interpelam a minha prática docente, nos últimos anos, desafiada pelos muitos índices que anunciam o fracasso escolar nosso e de nossos alunos e a deserção alarmante que atinge nossas escolas, principalmente no Ensino Médio.

1.4 - Linguagem e ensino

É necessário lembrar também que o processo de leitura e escrita só pode ser compreendido por meio da opção de ensino com foco na linguagem, no processo interlocutivo, como conferimos em Geraldi (2003, pp. 4/5), a linguagem é “condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.” A linguagem é o resultado da ação entre sujeitos socialmente situados, ocupando o espaço em relação a alguém.

Com relação à linguagem, Franchi, apud Geraldi, revela um pouco do trabalho de cada locutor no percurso de tal faculdade, ao explicitar o trabalho de cada um no exercício daquela.

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas (é) um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido' que ao mesmo tempo que constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Grifo meu (FRANCHI, 1977, apud GERALDI, 2003, p.11)

É certo que a linguagem é fruto das experiências vividas. Nenhum usuário da língua prescinde da experiência de outro usuário para se constituir como produtor de textos, como produtor de signos, entretanto, ela não nos é entregue pronta, com seus sentidos postos, é necessário trabalhá-la. Assim, leitura e escrita exigem o trabalho individual de cada usuário da língua/linguagem como enunciador no encontro com outros enunciadores. É assim no ato experiencial que se vai constituindo sujeito de sua fala, enunciador. A enunciação é trabalho constante que permite ao sujeito refazer e acrescentar sentidos. Por outro lado, esses sentidos se concretizam na palavra, instância ideológica de manifestação do sujeito, mas reflexo de palavras de outros sujeitos que a acumulam no discurso entre.

Ao falar sobre o universo do discurso, Geraldi (2003, p.8/9) questiona o pensamento ingênuo de quem acredita que apenas a apropriação dos recursos expressivos e linguísticos dá conta do processo de construção de nossos textos. Esse domínio é insuficiente, assim como conhecer o discurso do outro pode levar ao equívoco de acreditar que as palavras estejam prontas para serem inscritas nas páginas em branco, bastando ativar o conhecimento que temos sobre o discurso, ou ainda, que apenas nos apropriarmos das palavras, do conhecimento seja suficiente para preenchermos as nossas produções escritas.

Nascidos num universo de discurso, que se expõe através de recursos expressivos, a percepção primeira e ingênua que fazemos destes recursos é que para tudo o que se tem a dizer há uma expressão adequada, pronta e disponível. Quando nos faltam palavras é nosso desconhecimento destas o responsável pelos torções expressivos que fazemos para dizer o que queremos dizer (GERALDI, 2003, pp. 8 e 9).

Reafirmamos o já dito: ler e escrever são habilidades distintas – não bastam regras linguísticas, o acesso ao conhecimento da norma ou o conhecimento cultural acumulado para produzir textos. Assim como na escrita desse texto, é preciso manejar as palavras, apagar outras tantas, sofrer e reescrever. Parodiando Fernando Pessoa, "Navegar é preciso; viver não é preciso", com a ambiguidade incluída e inversões necessárias, - escrever é **preciso**, compreender/ dialogar não é **preciso**.

Ao refletir sobre essas dificuldades, reconhecemos outro problema que é dos nossos alunos, e que também nos alcança, o pouco exercício da escrita e reescrita, além do problema da precária formação continuada. Nem sempre o acesso às teorias que subsidiam a prática é acessível aos profissionais da sala de aula, já que aprendê-las requer tempo para estudo e dinheiro para investir em bibliografia específica. O professor tem dificuldades de manter-se em contínua formação e, de exercer continuamente a escrita.

Não se pode ignorar também que a dificuldade com a leitura e a escrita é um problema na sala de aula que se repete fora da escola, assim como a escrita desse texto é um problema de produção acadêmica que não é só dessa autora. A escrita é dependente das múltiplas leituras verbais e não verbais que realizamos. Dependente também das leituras de mundo, que antecedem a leitura da palavra - como diz Freire. Mas com relação ao profissional da educação, aquele que está envolvido, principalmente com a Educação Básica, e aos nossos alunos, podemos dizer que é mais do que isso. Resumidamente, assumimos as ideias de Geraldi (2003, p.137) de que, para escrever, é necessário que se tenha:

- a) o que dizer,
- b) uma razão para dizer,
- c) para quem dizer,
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz.

Para quem e para quê escrever? Quem é o nosso interlocutor? Que interesses o texto tem para quem não convive com o drama da sala de aula? Que discussão teórica pode embasar o sentimento de frustração de quem se propõe a escrever e entender as dificuldades cotidianas por que passam alunos e professores na leitura e escrita? Como organizar as muitas vozes que povoam os nossos textos?

A discussão realizada até aqui não se fecha, porque no cerne dela está a realidade escolar vivida por professor e aluno que não se conforma somente à falta da prática da escrita e menos ainda na da leitura. Não se trata só de um conhecimento precário, mas também, e principalmente, decorre da ausência de interlocutores e de finalidade, sem descartar a desvalorização do professor ocorrida nos últimos anos. Voloshinov/Bakhtin (2009, p.95) afirma que “o locutor serve-se da língua para suas atividades enunciativas **concretas** (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala)”. Se para o professor não há interlocução, não há também locução. Não há espaço para a troca de experiência ou de estudo e produção de

conhecimento. Se prevalece o silêncio sobre a própria prática, não pode haver enunciação concreta, conseqüentemente pouco escreve. É assim com o aluno também.

1.5 – Leitura e escrita – desafios para professor e aluno

Para continuar essa reflexão, é necessário pensar como têm sido as relações de construção dos discursos escolares, tanto para professores, quanto para os alunos, ao menos no que toca à experiência de sala de aula, essa reflexão é pertinente para embasarmos nossas análises mais adiante. O espaço escolar tem se caracterizado pelo paradoxal silêncio, não obstante, o barulho escolar. Professores e alunos vivem o silêncio de uma sociedade que expõe as mazelas da educação, mas se silencia no principal, cala-se diante da necessidade de valorizar, de modificar os espaços e as relações escolares. Assim, sem se constituírem sujeitos, por não ocuparem os espaços de construção de conhecimento, mas também por não encontrarem interlocutores que permitam que eles se exponham, professores e alunos assumem o silêncio, é uma relação monológica, em que quem não tem o poder de dizer, cala-se. Evidentemente que não se pode generalizar, inclusive por que alguns têm buscado constituir-se como sujeito da própria prática.

Considerando que a relação com o discurso é sempre dialógica e ocorre na alternância dos falantes sujeitos, se as relações discursivas não são postas o que subsiste é o silêncio, fundado na ausência responsiva, ou seja, não há ato enunciativo se não houver resposta do outro. Contraditoriamente, entendemos que parte dos docentes vive o silêncio de “vozes caladas” como reflete Amorim (2002, p. 13), de vozes que não ecoam, o apagamento de vozes ante outras que detêm o poder de “poder dizer”. Há outro silêncio que consideramos existir **“por não dominarem certas práticas de linguagem: por exemplo, gêneros da escrita, certos discursos, certos modos de dizer...”** (FIORIN, 2009, p.153). **Não se trata de proibir o dizer, mas de não ter status para** (grifos meu). No sentido exposto aqui, marcamos o silêncio como o não-dizer pela não ocupação do lugar social do “poder dizer” (ocupado por outros agentes).

Faraco, apud Fiorin (2009, p. 153), a respeito das vozes no discurso social e das forças que movimentam esse discurso aponta para “ a existência de vozes que circulam socialmente”. Se a voz do professor não veicula socialmente porque destituída de poder é silêncio. Assim, temos o silêncio do professor com relação aos espaços não ocupados por, ou o silêncio do professor com relação à sua prática. De todo modo, esse mesmo silêncio se reproduz no diálogo professor-

aluno, pelas relações verticais de poder que caracterizam a prática pedagógica. Com relação ao aluno, frequentemente, a rejeição ao silêncio se manifesta na indisciplina de quem não aceita a sujeição. Entendemos que as ideias defendidas aqui sobre silêncio não exclui outras, como as que apontam Orlandi (2007), apenas assumimos o silêncio no caráter monológico de sentidos que não ecoam.

Outra discussão necessária e que aparece no intercurso das questões discutidas aqui é a formação do professor e no cerne dela as deficiências relacionadas à aprendizagem dos alunos. Sabemos, pela convivência diária, que muitos professores leem e escrevem pouco – menos do que precisam, ao menos em relação ao conhecimento teórico da própria prática. Isso se constitui num problema pela ausência da leitura e da escrita para quem, a princípio, deve ser o exemplo. Essa realidade pode ser confirmada em Kramer, quando postula “a necessidade de formar professores que gostem de ler e que não tenham medo ou vergonha de escrever” ou, ainda, nos questionamentos: “como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita?” (KRAMER e JOBIN, 1998, p.20)

Não é esta a minha realidade. Encontrei o prazer da leitura ainda criança na magia das histórias contadas pela professora Verenice (professora da segunda e quarta série e depois professora de história da 5ª a 8ª série, do antigo ginásio), quando frequentava o grupo escolar da zona rural, cujas leituras me faziam sonhar. Da leitura encontrei o prazer da escrita. A minha experiência pessoal com o texto escrito me fez descobrir o mundo das viagens possíveis somente pelos livros. Conheci a antiguidade grega, com seus deuses, ninfas e heróis; a Idade Média nos livros das cavalarias, as mudanças no pensamento humano pelos séculos nos textos literários... E, como qualquer adolescente, escrevi poemas, cartas, crônicas e livros.

Entretanto ousamos ir além. Não é da leitura e escrita por fruição que aqui se fala, apenas. É de outra perspectiva, a do letramento (ou letramentos múltiplos), como apontado acima – como domínio social ou de se apoderar das diferentes possibilidades do dizer. Leitura e escrita que permitem investigar o processo de construção do conhecimento e da própria prática, organizando-o em textos. É mais do que prazer apenas, é a leitura que procura conhecer um mundo que interage com a teoria e que por consequência se relaciona com o estudo acadêmico. Estudo que

confere aos seus autores estatuto de pesquisador, de valoração e que para o professor da escola pública ainda é muito distante.

Na educação básica, muitas vezes o professor com a sua sala de aula é objeto de pesquisa ou receptor de teorias acadêmicas, conduzidas distantes do espaço da sala de aula, essa realidade tem se modificado muito. Aos poucos o professor encontra a teoria e procura relacioná-la ao trabalho pedagógico, mas ainda há poucos que se dedicam a investigar a própria prática. Parece excessivo repetir, mas não há outra forma: faltam tempo e condições financeiras para a grande maioria dos educadores se dedicarem à formação ou à produção acadêmica (se desejar?). Se assim é, como escapar da leitura e escrita apenas burocrática? Como empreender um estudo efetivo, teórico e mais ainda produzir conhecimento por meio da pesquisa científica, ou construir uma escrita acadêmica?

É fácil perceber que situação análoga ocorre com os nossos alunos (sua percepção de mundo é ignorada, suas leituras extraclasse idem, não produzem conhecimento, não pesquisam, apenas repetem o que foi ‘ensinado’). A escola pública de educação básica não tem sido espaço para pesquisa, para in/formação consciente, reflexão. Quase sempre tem sido lugar de repetição apenas, de cópias, de abrir o livro na página tal e responder questões de compreensão de texto (não que se condene aqui o uso do livro didático). Nessa condição, a escola não é aquele espaço que propõe Paulo Freire – para quem

o desafio, a curiosidade, com que a criança se faz é absolutamente fundamental ao processo da leitura. O desenvolvimento e o desafio à expressividade oral da criança, o desafio à continuidade da leitura do seu mundo concomitantemente com a leitura da palavra, é absolutamente indispensável (FREIRE, 1995, p. 35 e 36).

Mencionamos na fala de Paulo Freire os alunos de toda a Educação Básica (Fundamental e Médio), mas sabemos que o problema chega à Universidade. No tocante à Educação Básica, um dos problemas pode ser o fato de que alunos leem, escrevem e estudam o que já vem decidido pelos livros didáticos - e pelo professor⁶. Não são reconhecidas as suas experiências próprias. Não há conhecimento algum que possa ser ampliado, ou interesses diversos dos apresentados

⁶ Entendemos aqui que muitas vezes, dada a dificuldade de conciliar o tempo do convívio familiar, descanso com a jornada desgastante e a dificuldade de se realizar um planejamento, o professor acaba por explorar mais o livro didático, não se apropriando, ou fazendo pouco uso de textos nos suportes originais e outras práticas para a preparação de sua aula. Seria muito mais interessante ler um livro de poemas que um poema ou fragmento de poema no livro didático. Isso de certa forma, exclui o professor da decisão juntamente com o aluno sobre o que se vai ler ou estudar na aula. Vale lembrar que na escola, a despeito das muitas dificuldades, essa não é uma regra que vale para todos os professores.

pela escola? A julgar pelos resultados apresentados na educação e na crescente falta de interesse dos alunos, parece partirmos do pressuposto que não. Na verdade, o professor reproduz em sala de aula a mesma situação que vivencia, não é enunciador ou produtor de conhecimento e não tem interlocutor (a maioria). E o aluno? É percebido como *tábula rasa*, receptor dos conhecimentos acumulados pelo professor. Ambos sofrem do mesmo processo: meros receptores.

É necessário reafirmar, ainda que excessiva a repetição: professores e alunos não têm, na maioria das vezes, interlocutores para uma escrita real e reflexiva. E isso representa um dos problemas de leitura e escrita apresentado até aqui. O professor vive o silêncio da sua sala de aula, de portas fechadas. E o aluno é fruto do descaso com a educação no Brasil, não se pode dizer nem que tenha o professor como interlocutor, já que as atividades solicitadas muitas vezes são engavetadas, porque servem apenas para cumprir a rotina burocrática do ponto positivo.

Se aos primeiros cabem como produção escrita os muitos textos burocráticos que encherão as prateleiras dos arquivos das escolas – cadernetas, Fiaps (Ficha Individual de Acompanhamento Pedagógico), relatórios, planos de ensino, desprovidos de sentido, aos outros, restam as páginas e mais páginas de atividades com pouca reflexão, os fragmentos de leituras, as cópias. Os primeiros são conduzidos pela burocracia e pela espera do salário mensal; o outro, à espera do certificado de conclusão do curso - Ensino Fundamental ou Médio. É fato que isso aos poucos parece mudar, mas ainda estamos em estágio embrionário.

De fora para dentro, professores e alunos são personagens de reportagens jornalísticas, de críticas, das emergências dos programas educacionais. Entretanto, escondidos pelos muros das escolas, vivem no silêncio de uma sociedade que discute pouco a educação e que perpetua a manutenção das relações desiguais provocadas por um modelo político-econômico, e porque não pedagógico, conveniente para a manutenção de *status quo* do poder de uma elite. Professores e alunos, objetos e nada sujeitos da própria trajetória ou da própria história.

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto
(A Educação pela Pedra)

Capítulo 2

Interdisciplinaridade e Língua Portuguesa – propostas e contradições

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2000, p. 76) grifos meu.

A proposta de um trabalho não fragmentado e interdisciplinar é recorrente nos documentos oficiais a partir de final dos anos 90. Uma das justificativas é ‘evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade’ como é apresentado na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Bases Legais (2000, p.4). E essa preocupação, embora apareça nos documentos do Ensino Fundamental, vai se tornar mais enfática nos documentos do Ensino Médio, inclusive na forma da apresentação dos parâmetros por áreas e não mais por disciplina, proposta que é reafirmada nos documentos oficiais publicados posteriormente: PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais +, 2002) e Orientações Curriculares Nacionais (2006). Segundo um desses documentos, “são incontáveis as propostas de articulação interdisciplinar, no interior de cada área ou cruzando fronteiras entre as três áreas, a serviço do desenvolvimento de competências mais gerais” (BRASIL, 2002, p.22).

Não é diferente com os documentos referentes às linguagens e suas tecnologias, incluindo a parte dedicada à Língua Portuguesa. Este documento aponta para o papel da disciplina no que concerne ao tema, afirmando o seu potencial na organização do conteúdo a partir da adoção de práticas interdisciplinares:

“a disciplina Língua Portuguesa deve ser articulada com os pressupostos da área (...) em razão das competências a serem objetivadas na área, isto é, a escola deve decidir a carga horária da disciplina com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar”. (BRASIL, 2000a, p. 17)

Preocupação similar está registrada nos documentos das outras áreas, como se vê nos parâmetros curriculares das áreas de Ciências Humanas e das Ciências da Natureza, marcando a opção por um ensino menos fragmentado nos anos finais da Educação Básica.

No contexto escolar, especificamente, a própria organização curricular sob uma orientação interdisciplinar, explícita e consciente tanto para os educadores quanto para

os estudantes, constitui uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências associadas às tecnologias das Ciências Humanas (BRASIL, 2000b, p. 17).

O aprendizado deve ser planejado desde uma perspectiva a um só tempo multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, os assuntos devem ser propostos e tratados desde uma compreensão global, articulando as competências que serão desenvolvidas em cada disciplina e no conjunto de disciplinas, em cada área e no conjunto das áreas. Mesmo dentro de cada disciplina, uma perspectiva mais abrangente pode transbordar os limites disciplinares (BRASIL, 2000c, p. 9).

Esse olhar para a não fragmentação no ensino parece indicar a necessidade de alternativas para um ensino que tem evidenciado o fracasso escolar. Após a quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental e Médio, no país, é momento de se voltar para a qualidade do ensino. Desafio para um Estado que ampliou substancialmente as vagas para os alunos das escolas públicas, mas não conseguiu resolver os problemas de aprendizagem, perpetuando um ciclo de fracasso que marca a pós-inclusão das classes menos favorecidas no acesso escolar. Se, na democratização do ensino, houve a ampliação no número de alunos frequentando as escolas públicas, entretanto, esse incremento não se deu com a qualidade necessária.

Após a obtenção de dados positivos na inserção dos alunos – pós Leis de Diretrizes e Bases, no Ensino Fundamental, com quase 100%⁷ das crianças frequentando a escola, é necessário, pois, reafirmamos, voltar-se para a qualidade do ensino (Fundamental e Médio) ou ainda para mudanças na inserção dos adolescentes no Ensino Médio. Apesar do número crescente de matriculados, os anos finais guardam considerável distância do Ensino Fundamental. Além disso, outro problema demanda a atenção: a quantidade de evadidos e retidos, um desafio para a escola como um todo. Os dados que confirmam essa triste estatística corroboram a necessidade de buscar novos caminhos a fim de encontrar alternativas aos desafios que envolvem a educação, principalmente a pública.

Um levantamento realizado na escola Ana Rita pode nos ajudar a formar uma pequena ideia dos dados sobre evadidos e retidos nos anos finais de escolarização da Educação Básica. Os alunos da escola são, na grande maioria, oriundos das classes sociais menos favorecidas financeiramente e de grupos de maior vulnerabilidade social. Muitos deles precisam contribuir

⁷ Segundo dados da PNAD 2009, no Ensino Fundamental o número de matriculados no Fundamental foi de 96,5% e no Ensino Médio, 90,6%

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708

com a renda familiar e, por essa razão, transferem-se para o noturno ou abandonam a escola antes de concluírem o Ensino Médio.

A tabela abaixo, fruto de pesquisa realizada na escola Ana Rita, mostra o fluxo entre os anos de 2007 (4 turmas de primeiros anos) a 2009, referente aos alunos matriculados no período da manhã. Esses dados foram coletados pela autora desse texto em função da percepção e incômodo sentido com os altos índices de retenção e evasão da escola.

	Manhã			Noite
	2007-1º anos	2008 -2º anos	2009 -3º anos	3º - 2009
Matrículas	177	111	69	48
Evadidos	32	10		
Retidos	20	11	4	2 *
Transferidos	25	25	7	7
Matrícula cancelada	0	0	3	6
Aprovados	100	65	55	33

Tabela2.1: Dados de aprovação, retenção e evasão.

Turmas da manhã dos 1º, 2º e 3º anos de 2007 a 2009, respectivamente e 3º noturno, baseada nos documentos da escola.

* Na verdade, alunos evadidos já que praticamente não frequentaram o ano letivo.

Ressalta-se que as quatro turmas do primeiro ano de 2007 foram acompanhadas até a conclusão do Ensino Médio em 2009. O 1º A teve aulas de Português com outra professora, posteriormente formou o 2º ano A de 2008, uma das três turmas de segundo ano da manhã⁸ (meus alunos em 2008 e 2009).

Um dado importante se sobressai na observação da tabela: o alto número de transferência no primeiro e segundo ano da manhã, a maioria para o noturno, marcando o início desses jovens no mundo do trabalho. Outra informação importante apontada é o índice de evasão em 2007 que passa dos 21%; um pouco menor em 2008, com cerca de 10%. Já a retenção chega a 16 pontos percentuais dos alunos. Somados, o número de retidos e evadidos impressiona por se aproximar dos 40% por cento. Há que se considerar ainda que não há garantia de que todos os transferidos continuaram estudando. Esses índices podem servir de base para os anos subsequentes. Dados levantados em 2008 apenas em uma turma de 1º ano corroboram esse argumento.

⁸ No ano de 2008, a minha jornada ficou assim composta: 20 aulas, no período da manhã, ministrando aulas para os três segundos (A,B, e C) e mais o primeiro ano A.

No ano de 2009, 88 alunos concluíram o Ensino Médio na Escola Ana Rita entre matutino e noturno, número que representa apenas metade dos alunos matriculados no período da manhã do ano de 2007. Pode-se argumentar que as informações aqui coletadas apresentam um desvio com a realidade de outras escolas ou que os números não sejam válidos como dado científico por representar uma pequena amostra, ainda assim o número de evadidos e retidos para uma única unidade escolar é alarmante. É possível que essa estatística não se repita em escolas com aproveitamento melhor, mas é inegável o afunilamento entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Médio de muitas escolas públicas da periferia.

Há que se reconhecer que um número considerável de jovens das escolas públicas inicia na vida do trabalho muito cedo. Normalmente, ao completarem os 16 anos, há uma fuga **para** o noturno ou **da** escola, quando não começa antes. Foi o que aconteceu com a turma que formou o 3º ano C da escola Ana Rita, a maioria era composta de alunos egressos dos primeiros anos da manhã, aproximadamente 30 alunos. E o que aconteceu com os alunos que frequentaram o 1º ano noturno de 2007? Não dispomos dessa informação, mas não fica difícil prever que fazem parte dos índices de evasão, muitos em função do ingresso no mercado de trabalho.

Essa realidade leva-nos a pensar em fatores que se associam à evasão escolar e repetência. Certamente não se restringem somente à falta de qualidade ou a não perspectiva desses alunos com relação à continuidade nos estudos universitários, problemas até prováveis na justificativa de índices altos de evasão dos nossos alunos, há outros fatores constantes no rol de problemas, como os sociais, dos quais pouco ou nenhum controle a escola tem. Na nossa argumentação também se insere o fato de termos um ensino descontextualizado, fragmentado e distante da realidade do aluno. No caso do ensino da língua, por exemplo, o que se viu foi uma classe social que chegou à escola, mas não se reconhece nela, nos seus textos ou na produção cultural por ela veiculada. Zibas esclarece que

“a pressão da demanda sobre o ensino médio aumentou de forma excepcional. (...) em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. (...) Em 2003, mais de 9 milhões de jovens frequentavam o ensino médio. Em contrapartida, a maior heterogeneidade do alunado **reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados**, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva (ZIBAS, D. 2005, p.24). (grifos meus).

A partir da realidade observada, entendemos que se justificam algumas propostas dos documentos oficiais ao preconizarem que “os novos desafios para o Ensino Médio é desenvolver conteúdos educacionais de modo **contextualizado e interdisciplinar**, envolvendo uma ou mais

áreas”, ou ainda (Brasil, 2000, p. 17), **garantindo uma formação para a cidadania**, com “competências desejáveis ao pleno desenvolvimento (...) **necessárias à inserção no processo produtivo**” (ibid) (grifos meus).

Todavia, a percepção que temos no dia a dia é a de que dados como o aumento de matrículas parecem servir às estatísticas de inserção escolar para organismos de financiamento da educação, apenas, não se traduzem em mudança de perspectiva e mudanças nas condições de ensino ou melhoria da qualidade. Garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, com a qualidade necessária, é um desafio para o Estado e toda a sociedade. Nesse sentido, é urgente que o Estado aponte para mudanças estruturais na educação. A garantia de tempo de planejamento diário (tempo de fato, não o pouco tempo dos HTPCs – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e a necessidade de formação contínua poderiam iniciar esse processo de transformação, já que apontaria para a necessária mudança das práticas pedagógicas, incluindo a interdisciplinaridade.

2.1 - A interdisciplinaridade no currículo de São Paulo e os documentos nacionais

Na introdução deste capítulo, apresentamos a interdisciplinaridade como um importante recurso metodológico ou como um norte, tal como proposto nos documentos oficiais de âmbito nacional. Cumpre olhar para a realidade da nossa escola, no âmbito estadual, já que é o espaço por nós ocupado. Os documentos referentes ao Currículo do Estado de São Paulo tratam do trabalho interdisciplinar tangencialmente, pelo menos no que toca ao ensino de língua materna - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, resvalando no assunto ao fazer referência especificamente ao conhecimento contextualizado. “A questão da contextualização remete-nos à reflexão sobre a **intertextualidade** e a **interdisciplinaridade** (grifos do texto oficial) e a maneira que cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais” (SÃO PAULO, 2010, p. 39). Mas não indica a prática interdisciplinar, como a entendemos. A relação interdisciplinar apresentada de acordo com tais documentos se dá pela interação dos objetos culturais – a interdiscursividade, ou ainda é insinuado ao indicar a não ruptura “nossa proposta de disciplina de Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade” (Ibid, p.42).

Sobre os documentos de base nacional, o currículo estadual cita-os superficialmente no documento geral de introdução que serve de base para todas as disciplinas, mencionando estudos ou o desenvolvimento de competências relacionadas a contextos interdisciplinares. Na parte específica de Língua Portuguesa, além do já mencionado, reafirma a língua como “instrumento que lhe permite [ao sujeito] organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos” (SÃO PAULO, 2010, p. 44). Entendemos que tal afirmação só pode estar relacionada a uma proposta interdisciplinar. Vale ressaltar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e documentos publicados posteriormente não existe a insistência de uma interdisciplinaridade envolvendo mais do que uma área. Os PCN esclarecem que ela pode acontecer também em parte por projetos com metas formativas, em que diferentes disciplinas tratam de um mesmo tema e por um período. Todavia, baseada na nossa experiência, para que tal prática seja de fato adotada, é necessário ter um corpo docente capaz de articular ações e que tenha disponibilidade de tempo e condições de organização para colocá-las em prática, condições essas que não aparecem com a ênfase necessária nos documentos oficiais de âmbito nacional, e ausentes no estadual.

Se a interdisciplinaridade é recorrente nos documentos oficiais, na proposta de ações ligadas à competência, no entanto, é no paradoxo que ela se estabelece. Tais documentos propõem como diretriz ou orientações, mas ignoram as condições estruturais estabelecidas na/pela escola. Embora reafirmem a integração como um norte para o ensino, constatamos pela realidade da estrutura escolar, um trabalho voltado mais para a disciplinaridade e fragmentação: eis o paradoxo.

No que toca ao Currículo de São Paulo, a interdisciplinaridade é quase ausente; talvez seja uma forma de antecipar a não possibilidade de ela ser adotada como parte da metodologia. É o que se observa, por exemplo, nas atividades apresentadas nos caderninhos⁹ com fragmentos de textos descontextualizados e distantes do diálogo com outras áreas do conhecimento. Exceção, é justo que se faça, são as aulas dedicadas às disciplinas que se ocupam de Partes Diversificadas (PD)¹⁰, que estabelecem diálogo entre as áreas. Claro que o papel do professor na sala de aula é o

⁹ Trata-se de material enviado pela Secretaria de Educação desde 2009 com atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em sala de aula e com algumas atividades para casa. O material, embora objeto de críticas, tem uma abordagem interessante no que se refere ao planejamento das aulas.

¹⁰ PD ou Parte Diversificada, no Ensino Médio, refere-se a disciplinas que envolvem a leitura e a escrita de textos da atualidade. Utilizava como material de apoio o “Guia do Estudante – Atualidades”, Editora Abril. Eram duas aulas

de adotar práticas disciplinares menos fragmentadas e, dentro das possibilidades, criar mecanismos de interações/diálogos constantes não só entre os pares, como também entre os conhecimentos específicos das disciplinas. Entretanto, se condições para tanto inexistem, como evitar a distância entre as disciplinas ou como adotar uma postura interdisciplinar?

A fragmentação, no entanto, não é exclusiva do currículo estadual, os livros didáticos, em sua grande maioria, repetem o mesmo problema. Isso tudo serve para demonstrar que, se observamos avanços legais no tocante às orientações e diretrizes curriculares nacionais, decorrentes das ou ancoradas nas novas teorias, presenciamos muito o descompasso destas com a prática. Salientamos ainda que os documentos oficiais em nenhum momento se opõem à estrutura disciplinar, eles procuram reafirmar a importância dela, como de fato também nós defendemos “é preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais” (BRASIL, 2002, p. 15). E ainda que “a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades” (BRASIL, 2000, p. 75), como se o grande risco pudesse ser a elisão disciplinar e não a fragmentação que tem ocorrido sistematicamente.

2.2 – Interdisciplinaridade e intertextualidade no ensino de Língua Portuguesa

Com relação às dificuldades de se adotar uma prática mais integrada na sala de aula, principalmente no que tange ao ensino da Língua Materna, é importante lembrar o que os Parâmetros Curriculares e o Currículo de São Paulo preconizam. Esses documentos tratam de um dos conhecimentos tão importantes para a disciplina como a construção de sentido na leitura e escrita a partir da intertextualidade.

O texto nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. [...] Pode ser a língua portuguesa o carro-chefe de tais discussões. A interdisciplinaridade pode começar por aí e, conseqüentemente, a construção e o reconhecimento da intertextualidade (BRASIL, 2000a, p.19).

ministradas por professores de cada uma das disciplinas das áreas de divisão do PCNEM . Sua previsão legal encontra-se em documentos oficiais do MEC. Fez parte da grade curricular do Estado de São Paulo de 2008 até 2011.

De fato, o recurso intertextual possibilita inúmeras relações entre os textos e a construção de uma rede de sentidos. Sustentamos esse argumento embasando-nos em Kleiman e Moraes (2003, p. 65) com a ideia de que “a intertextualidade, propriedade constitutiva de todo texto, pode contribuir para o desenvolvimento de enfoques interdisciplinares no ensino pelo fato de a leitura ser uma atividade eminentemente interdisciplinar” e que, por meio dela, podemos criar práticas menos fragmentárias garantindo o intercâmbio, a inter-relação entre os conhecimentos. Para as autoras (2003, p. 81), “a presença de vestígios de outros assuntos dá sustentação à tese de que a intertextualidade constitutiva do texto é eminentemente interdisciplinar.” Reafirmamos ainda com as autoras que

O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da intersecção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro (KLEIMAN e MORAES, 2003, p. 62).

Também Rojo (2004, p. 6) defende que “ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que poderão resultar como réplicas ou respostas pela relação que se estabelece pelos temas ou conteúdos”. Assim, a leitura gera interlocução entre os textos disciplinares e adquire sentidos diversos, à medida que os alunos compreendem o papel do leitor frente aos textos. Bazerman, em texto que analisa a intertextualidade na obra de Voloshinov/Bakhtin, assume¹¹ que

A intertextualidade constitui uma das bases cruciais para os estudos e a prática da escrita. Os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos. Quando lemos, utilizamos o conhecimento e a experiência de textos que havíamos lido antes de construirmos os sentidos do novo texto e, enquanto leitores, observamos os textos que o escritor invoca direta ou indiretamente. Nossa leitura e nossa escrita dialogam entre si à medida que escrevemos, em resposta direta e indireta ao que havíamos lido anteriormente; e lemos relacionando as ideias que havíamos articulado em nossa própria escrita (BAZERMAN, 2007, p. 92).

¹¹ Bazerman justifica que, embora o termo intertextualidade não apareça na obra de Bakhtin/ Voloshinov, as ideias, concepções estão presentes nos textos associados aos dos dois autores. Segundo Bazerman, o termo foi utilizado por Julia Kristeva ao analisar a obra desses autores e em referência aos estudos literários, mas essa concepção extrapola a literatura.

Por entendermos a intertextualidade como possibilidade interdisciplinar se não pela remissão direta a outros textos, mas pela temática abordada, defendemos que a Língua Portuguesa busque a articulação com outros saberes, ainda que no interdiscurso. Para a interdisciplinaridade, mais que a aproximação entre objetos culturais ou interação entre pessoas ou conteúdos, postulamos a interação discursiva. A propósito da definição de interdiscurso, referenciamos em Orlandi, que parte da Análise do Discurso Francesa e define o interdiscurso como “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido (ORLANDI, 2001, p.33). E ainda em Fiorin (2006:2010, p.108) que assume que “qualquer relação dialógica, na medida em que é relação de sentido é interdiscursiva.” A assunção aqui é de que a intertextualidade remete ao discurso na materialidade que se apresenta em outro texto, quando da remissão direta, já a interdiscursividade se institui na relação dialógica entre enunciados.

Na concepção sócio-histórica de Bakhtin, apesar de este não ter utilizado a palavra interdiscurso, o termo seria o equivalente ao dialogismo, segundo Fiorin (2006:2010, p.108) “Dialogismo é relação entre discursos e o discurso se realiza linguística e historicamente”. Dessa forma, reafirmamos a possibilidade de se construir relação interdisciplinar partindo do discurso, dado que as relações podem ocorrer pelo conjunto dos enunciados. Assim, é necessário reafirmar,

Essa ação articulada não é compatível com um trabalho solitário, definido independentemente no interior de cada disciplina, como acontecia no antigo ensino de segundo grau – no qual se pressupunha outra etapa formativa na qual os saberes se interligariam e, eventualmente, ganhariam sentido. Agora, a articulação e o sentido dos conhecimentos devem ser garantidos já no Ensino Médio. (BRASIL, 2002, p. 9)

Vale lembrar que no ensino da Língua Portuguesa é fundamental despertar para a necessidade de explorar a língua(gem) nas suas múltiplas dimensões. É preciso entender que nossas relações se corporificam na exterioridade com o outro, por meio de textos em gêneros de diferentes domínios e esferas discursivas. Por meio dos gêneros produzimos discursos ou ainda interdiscursos, e estes se ancoram na interseção com os textos das demais áreas do conhecimento. Logo, quanto maior o contato com a diversidade de gêneros e domínios discursivos, mais oportunidades temos de explorar efetivamente, nas diferentes disciplinas, os sentidos decorrentes dos textos, a interação, constituindo os multiletramentos e garantindo aos alunos um ensino menos fragmentado e mais interdisciplinar. “[...] a ênfase (...) dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como **uma tentativa de não**

fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos” (BRASIL, 2006, p.28 - grifo meu).

A essa constatação, prende-se a ideia de que os sentidos dos textos, bem como a finalidade e o lugar dos sujeitos, são responsáveis pelas múltiplas leituras realizadas e que estas leituras se beneficiam dos diferentes olhares para o objeto do conhecimento.

A respeito das considerações realizadas até aqui, já que é fato relevante para o diálogo interdisciplinar, lembramos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam para a necessidade de tempo para o professor se encontrar com o outro, buscar uma formação junto ao coletivo, ou seja, formação continuada em exercício. Contudo, a previsão de tempo para formação e para encontros coletivos para articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) com a finalidade de construção de práticas interdisciplinares, ou de um projeto pedagógico, não é contemplado nos documentos oficiais. Existem os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), mas este horário é insuficiente para a construção de um projeto interdisciplinar e menos ainda de estudo.

É possível obter mudanças sem um tempo efetivo de discussão dos projetos que a escola deveria ou poderia realizar coletivamente com o intuito de promover um trabalho interativo? Acreditamos que não. Sem o tempo para um agir coletivo, parâmetros e orientações curriculares não repercutem na escola, não se transformam em novas alternativas no trabalho escolar.

A reflexão realizada até aqui sobre o que os documentos oficiais preconizam para o ensino e especificamente para o de Língua Portuguesa faz-se necessária para a compreensão dos objetivos desta pesquisa. São os documentos oficiais que norteiam ou dirigem as nossas escolhas pedagógicas. Mais do que o livro didático, que também cumpre esta função. Os parâmetros, as orientações e os currículos efetivamente determinam escolhas de conteúdos, estratégias e objetivos da disciplina de cada professor. Por conseguinte, se a superação da fragmentação não encontra ecos na escola é em função da ausência de uma política educacional que altere essa realidade.

Essa preocupação com o ordenamento legal demonstrada até aqui indica a relevância dada aos documentos oficiais como norteadores do nosso trabalho. Por essa razão, procuramos mostrar que fundamentamos nosso trabalho numa diretriz maior, não sem refletir sobre a interferência produzida negativa ou positivamente no cotidiano escolar. A apropriação e uso dos documentos oficiais assim como outras ingerências no fazer pedagógico precisam ser acompanhados de

críticas construtivas, desde que fundamentadas. As nossas escolhas enquanto profissionais da educação são pautadas, se não sempre por tais documentos, pelo menos no diálogo que se estabelece com os mesmos. Não é possível atuar em sala de aula, ser protagonista da própria prática, ignorando o que o Estado preconiza oficialmente. Esse olhar para os textos oficiais espelham ainda o compromisso com a educação.

2.3 - Os muitos olhares para explicar a interdisciplinaridade

Entender interdisciplinaridade supõe antes entender como definimos disciplina, já que uma é parte da outra, ou o avesso. Marcadamente, vivemos a disciplinaridade com cada professor fechado em sua sala de aula, preocupado com os próprios problemas, demarcando os seus espaços. Assumimos aqui simplificarmente um dos conceitos que Santomé (1998, p. 55) apresenta para disciplina como “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho”. O fato é que enxergamos o conhecimento pelos limites estreitos das disciplinas e isso tem servido para organizar o currículo da escola. É o oposto do que buscamos na interdisciplinaridade. Esta para nós deve ser entendida como interação e superação do individualismo, não da individualidade, sem negar a importância dos saberes disciplinares. Mais que isso, compreendemos que superar a fragmentação não se dá pelo fim em si, mas na superação dos limites ou no que falta à outra disciplina. Ou como bem observa Santomé

A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas, em contato, são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. (...) uma interação entre duas ou mais disciplinas o que resultará em enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos (1998, p. 73).

Uma das formas de conceber a interdisciplinaridade na escola se associa diretamente ao âmbito da troca de informações entre os profissionais, professores adotando o mesmo assunto e com uma mesma turma. Esta possibilidade, ainda que positiva para a aprendizagem, não “ressignifica” o ensino. Concordamos com Japiassu (1996, p. 74) que a interdisciplinaridade “não se realiza **apenas** (grifo meu) no domínio de informação recíproca entre as disciplinas, quer dizer, no nível da permuta”. O autor ressalta os princípios que caracterizam a interdisciplinaridade “pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração”.

Entendemos, hoje, que a ideia de permutar, de complementar informação de outra disciplina foi o que marcou o nosso começo no projeto Anhumas. Trazer essa informação/asserção para esse texto é importante para entendermos a concepção inicial que tínhamos de interdisciplinaridade, ou a ausência de uma concepção.

Posteriormente, a interação suplantou o caráter de troca, o que não significa termos compreendido o processo interdisciplinar, ainda. Exemplo disso foi que a proposta inicial de Língua Portuguesa no projeto caminhava na direção da permuta. Optamos por produção de textos dissertativos nos quais os alunos, portadores de informações das outras disciplinas, teriam embasamento para elaborar argumentos. Nessa proposta, nossos alunos, por meio da leitura e da escrita, escreveriam sobre os temas abordados, mas o caráter disciplinar seria mantido. Ou seja, a outra disciplina seria complemento, mas não interação, nem inter-relação.

Na ação e reflexão do grupo, essa postura de apenas justapor as disciplinas passou a ser questionada, juntamente com as nossas definições de disciplinas em oposição à interdisciplinaridade. Questionamos a ideia do termo determinando nossas ações apenas por estar na moda, até porque em nossas vivências anteriores convivemos com o fracasso daquilo que julgávamos ser projeto interdisciplinar. Por essa razão, buscamos na reflexão entender o papel de cada um e de cada disciplina, e os limites que se nos impunham e como transgredi-los. Do confronto cotidiano, chegamos ao que Japiassu (1996, p.118) chama de nova metodologia interdisciplinar “um confronto de totalidade das disciplinas cooperantes, cada [um] se arrisca[ndo] e se modifica [ndo] pela outra, uma perspectiva da totalidade das disciplinas em elaboração”.

Durante o projeto Anhumas, a prática se aliou à teoria, tomou novas feições. Dialeticamente foi adquirindo consistência a partir de uma ação dialógica, como a que pontua Fazenda (2008, p. 136), ao destacar a necessidade de que “todos estejam abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura para o diálogo no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar”.

Entender a interdisciplinaridade e as possibilidades desta no fazer pedagógico implicado pela convergência disciplinar que supúnhamos poderia ocorrer, levou-nos a uma busca pela aprendizagem constante no subgrupo. Todavia, assustava-nos a perspectiva de levar as nossas crenças pessoais, elaboradas no senso comum a se sobrepor ao caráter científico, caráter este

exigido no intercâmbio com a universidade, assim como o risco de ficarmos na superficialidade da proposta de ensino no âmbito do projeto.

2.4 - Interdisciplinaridade na experiência do Projeto Anhumas

Um dos primeiros problemas encontrados pelo grupo do Projeto Anhumas no tocante à interdisciplinaridade foi exatamente compreender o que era a interdisciplinaridade. Segundo uma das professoras “antes *entendíamos a interdisciplinaridade como um grupo de professores trabalhando ao mesmo tempo com uma mesma sala e num mesmo assunto*” (Fabiana). O agravante dessa concepção era, além da frustração do fracasso, este ser assumido como nossa responsabilidade.

Posteriormente o subgrupo Ensino-Aprendizagem procurou remodelar essa visão e “a interdisciplinaridade passou ser concebida não como um método que apenas por sua implementação viria resolver os problemas de aprendizagem da escola pública, mas como uma forma de conceber o trabalho coletivo e ao mesmo tempo compreender o ambiente e o território.”

A condição que vivenciamos durante os quatro anos de Projeto Anhumas foi diferente do que o Estado nos propõe. Houve tempo físico e espaço para a discussão do projeto pedagógico da escola e construção de um projeto coletivo, articulado com o individual, de modo que a importância do todo não excluiu o indivíduo. Construção, discussão e decisão aconteceram na busca de um denominador comum. Os atritos e desgastes que aconteceram se configuraram como importantes momentos de aprendizagem para professores e aqui são incluídos os alunos, dado que eles não vivenciaram a condição de passividade comum na escola. Não obstante os sucessivos problemas vividos pelo coletivo, sejam nas diferenças individuais, sejam nas mudanças verticais implementadas pelo Estado, a convergência de interesses tornou possível a construção de um projeto interdisciplinar.

As mudanças propostas pelas Secretarias de Educação ocorrem ao final ou início de cada ano, sempre ao sabor dos interesses de cada governo que assume ou como resposta aos contínuos fracassos da escola. Não se pode pensar o planejamento para mais de um ano de calendário escolar, pois parece não haver interesse político das secretarias de educação, estaduais ou municipais, em construir condições para um ensino menos fragmentado. Esse foi um dos problemas vividos pelo grupo no início de 2008, em que a Secretaria de Educação do Estado de

São Paulo determinou a chamada quarentena em todas as escolas estaduais. Todas as unidades escolares e todos os projetos das escolas dariam lugar a um período de recuperação, com uso de material enviado pela Secretaria – o jornalzinho. Após esse período, a escola deveria trabalhar com o material proposto pelo Estado.

É em função de tudo isso que, apesar da importância dada à interdisciplinaridade nos discursos escolares, ela se mostra, na maioria das vezes, vazia, pois se se estuda e discute pouco o assunto nas escolas públicas, menos ainda se pratica, embora ela seja considerada uma alternativa viável para garantir mudanças na educação. Mesmo com a construção e publicação dos PCN por áreas e as muitas proposições nesta direção, na grande maioria das escolas, a interdisciplinaridade inexistente e não poderia ser diferente, já que não existem condições para a adoção de tal prática.

Questionamo-nos muito sobre os problemas advindos da “falta de cooperação entre os professores no sentido de se construir um projeto interdisciplinar”. É preguiça, como alguns apregoam no discurso fácil de encontrar o professor como culpado pela falência da educação no Brasil? A experiência com o Projeto Anhumas mostra que não. O projeto se constituiu num modelo/paradigma ao menos para os que o vivenciaram, pois emerge na contramão do que se conhece na maioria das experiências escolares. Houve interação entre disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, como Português, Biologia, Química e Matemática, porque houve tempo disponível ao grupo para tanto.

Reafirmamos o que foi dito aqui com relação ao tratamento dispensado pelos documentos oficiais que preveem práticas interdisciplinares, mas não preveem os momentos para o encontro entre os professores, além da necessidade de formação para de fato haver transformação. A diferença para o grupo formado na escola estadual Ana Rita Godinho foi exatamente a oportunidade de reunir o corpo docente envolvido no projeto, tanto na aquisição de conhecimento, quanto na elaboração e reelaboração do projeto político pedagógico da escola. O estudo marcou o grupo que teve a garantia de um tempo para a formação continuada.

A proposta desenvolvida no interior da nossa escola foi coerente com o que se apregoa oficialmente, reforçando que as mudanças na aprendizagem dos alunos podem acontecer efetivamente se modificarmos a nossa ação. Reiteramos que, se no discurso oficial há contradições, estas influenciam o cotidiano escolar, uma vez que para uma prática pedagógica diversificada é imprescindível estrutura e condições organizacionais adequadas. Esta estrutura - como temos hoje na prática - é incoerente com o que se propõe na teoria. Se os resultados obtidos

foram bons é consequência das condições que nos foram garantidas durante a vigência do Ribeirão Anhumas. Esse foi o diferencial.

As reuniões para pensar, construir e planejar atividades eram semanais; a busca pela convergência da proposta na direção dos eixos temáticos adotados, constante. Estudos de como se apropriar de uma metodologia de trabalho que não fazia parte das nossas experiências profissionais aconteciam sistematicamente a fim de garantir a apropriação do conhecimento para construção de uma relação interativa. No que concerne à formação, horas remuneradas garantiam condições de trabalho aos profissionais que assim puderam buscar o conhecimento não apenas da própria disciplina, mas das outras com as quais dialogou, marcando a mudança de paradigma num novo desenho de escola.

Vale ressaltar que foi pela interação que se rompeu com a forma solitária de escola, num caminho inverso ao que tem sido negado aos professores da escola pública. O professor não dispõe de tempo para se dedicar a um projeto escolar diferente, embora seja uma necessidade premente. Assim, no crescimento individual e coletivo, a partir das reflexões e conflitos, a prática antiga passou a ser questionada e a necessidade de se posicionar frente aos colegas levou-nos a buscar alternativas e respostas aos muitos questionamentos que antes eram mantidos no silêncio de nossa sala de aula. Concorre para isso a necessidade de todos estarem abertos ao diálogo. É necessário haver uma tomada de consciência, primeiro individual e depois no coletivo. “Não existe cumplicidade no ato de educar se não houver um encaminhamento consistente e democrático do processo de ensinar e aprender” (JAPIASSU apud FAZENDA, 2006, p.136).

Participar na construção de um projeto interdisciplinar é mais do que aceitar um tema norteador como proposta de trabalho ou ainda levar para sala de aula discussões que objetivam alcançar somente aos alunos. Na nossa concepção, só é possível viver a interdisciplinaridade quando esta implica a interação dos sujeitos na construção de uma relação dialógica, além da necessária autonomia. É mais do que opção metodológica, é socialização de compromissos e responsabilidades. É a aceitação e superação do contraditório.

A concepção de interdisciplinaridade adotada não se limitou às atividades com os alunos, mas se manifestou num conjunto de ações para compreender a sala de aula no processo de aprendizagem, mais que o resultado, a construção do diálogo com os alunos a fim de superar as dificuldades disciplinares do fracasso, no processo de constituir-se como grupo. O processo é que é interdisciplinar já que levou os sujeitos a caminharem na direção de uma prática de

convergência. Todavia, eliminar as barreiras disciplinares tem se revelado difícil, porque não se trata apenas de modificar uma prática, reorganizando-a, mas também interferir num sistema ou estrutura que sustenta interesses divergentes, não apenas de cunho pedagógico. A educação consequente é política e ideológica.

Muitas vozes

*Meu poema
é um tumulto:
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.*

*(estamos todos nós
cheios de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz:*

*se dizes pera,
acende-se um clarão
um rastilho
de tardes e açúcares
ou
se azul disseres,
pode ser que se agite
o Egeu
em tuas glândulas)*

*Meu poema
é um tumulto, um alarido:
basta apurar o ouvido.
(Ferreira Gullar)*

Capítulo 3

Referencial teórico metodológico

Esse capítulo é destinado à fundamentação teórico-metodológica que embasa o estudo e as discussões propostas na escrita desse texto, além disso, orienta a análise dos dados obtidos com os relatos orais, discussões, produções textuais realizadas durante as aulas de língua portuguesa no processo da pesquisa. Convém reforçar que o foco dessa dissertação está centrado no processo de produção de sentidos a partir dos usos da linguagem em condições de interdisciplinaridade em ambiente escolar e nas relações com o local, entretanto, para essa observação serão apresentados os objetos que foram produzidos na relação dialógica entre os sujeitos, professores e alunos, nas atividades realizadas.

A pesquisa na educação reveste-se de complexidade tal que para ser compreendida não basta mensurar dados do objeto. A régua utilizada para medir o homem biológico não serve para medir o homem como ser social e multiface dado o caráter da natureza humana. Por essa razão, adotamos a pesquisa qualitativa de viés sócio histórico/cultural, teoria que encontra seu embasamento nas ideias de pensadores como Mikhail M. Bakhtin e Lev Vigotski, embora este último apareça apenas indiretamente nesse texto.

Apesar de em alguns momentos aparecer nesse texto uma relação de proximidade entre o pensamento de Bakhtin e o que propõe a Análise do Discurso Francesa, optamos por observar a sala de aula com as marcas da heterogeneidade por ela carregada, na linha do pensamento sócio-histórico. Embora isso não exclua, aproveitarmos-nos de alguns conceitos que aparecem na obra de Orlandi, estudiosa do teórico francês Michel Pecheux, como interdiscursividade, intradiscursos, memória e outros que direta ou indiretamente aparecem na obra de Bakhtin. Entendemos que os conceitos da Análise do Discurso Francesa são coerentes com a lente sócio-histórica cultural adotada aqui, não a exclui, e podem ser complementares.

Na pesquisa sócio-histórica o homem é observado a um só tempo social e historicamente num determinado espaço, a singularidade do homem reside na capacidade de se modificar e modificar o espaço, influenciado pelo outro e pelo lugar que ambos ocupam numa relação de alteridade como proposta por Bakhtin. Nessa perspectiva, o homem é observado na sua totalidade

e não nos fragmentos, no processo em que se institui como sujeito. Dessa forma, a observação a partir desse referencial joga luz sobre o processo de observar e de refletir-se no outro a um mesmo tempo. Nessa proposição, o professor deixa de ser o objeto da pesquisa e se coloca na posição de sujeito-pesquisador, e concomitantemente, reconhece no aluno e na voz que esse produz o outro sujeito.

Deslocar a compreensão do dado/objeto para o processo implica em reconhecer o Eu e o Tu/Você na sua dimensão e momento. Como revela Freitas (2006, p. 7) “a pesquisa, nessa orientação, é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, na qual pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se re-significam.” Justifica-se a pertinência da adoção de tal referencial, o olhar orienta para a relação do sujeito com outro sujeito, e para a condição do homem como ser que se constrói histórica e culturalmente. Esse olhar enriquece o processo de aprendizagem de pesquisador e pesquisado, uma vez que é a interlocução, é a palavra que procede de um e de outro que está sendo observada, na dimensão da alteridade constitutiva.

Ressaltamos que o ensino da língua, nessa perspectiva, desloca-se dos aspectos sistêmicos e da gramática que a embasa, para alcançar a língua em suas relações interativas, já que trata da linguagem, como atividade eminentemente humana e não na estrutura fechada. Como tal, a língua/linguagem se concretiza na ação entre os sujeitos em práticas cognitivas e interativas marcadas pelo lugar que cada interlocutor ocupa no jogo discursivo por meio dos enunciados e em torneios sucessivos de respostas. Segundo Bakhtin

Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muitos distantes – os campos da comunicação cultural). (2003, p. 299)

Os enunciados por sua vez se concretizam materialmente por meio dos gêneros discursivos¹² e se organizam pelo conteúdo, estilo e estrutura composicional. Os gêneros são formas de realizações humanas que se efetivam nas produções orais e escritas, na interação entre sujeitos, adquirindo formas próprias, dependendo do campo de comunicação e da

¹² Adotamos a forma gênero discursivo ou gêneros do discurso, porque na nossa concepção o termo se aproxima da ideia de interação na sala de aula, interação que ocorre em gêneros orais e escritos, repletos de sentido e por ser a proposta dessa dissertação, além de estar mais em consonância com o referencial teórico de base bakhtiniana. A propósito dessa discussão, Rojo (2008, p. 73 – 108) traz uma importante discussão sobre o tema.

intencionalidade dos falantes. Enunciado e gênero não se separam, assim como não é possível desvinculá-los da palavra, da significação, da interação, do dialogismo, elementos constitutivos do processo de enunciação. O enunciado tem papel central na realização dos gêneros, pela concepção de linguagem adotada, porque a linguagem é “concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT e MELO, 2010, p. 65). O enunciado nessa acepção remete aos sentidos produzidos pelas interações verbais e não verbais, a partir do contexto dos sujeitos. Reporta-se ao passado e aponta para o futuro.

Com relação à concretização da língua, esta é observada em atos discursivos, por essa razão interessa-nos sobremaneira, a definição de gêneros fundada na concepção discursiva, pois compreende a língua pelo caráter discursivo e dialógico, o que representa mudança significativa no ensino da língua. A teoria inicial dos gêneros não foi formulada por Bakhtin, mas o estudo desse autor se reflete em muitas das produções científicas posteriores, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O estudo dos gêneros ecoa por mais de dois mil anos, desde Aristóteles, contudo, inicialmente, dirigia-se especificamente aos estudos literários, foram as discussões propostas pelo pesquisador russo que lhe deu alguns dos contornos que a linguística utiliza hoje.

Para Bakhtin

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo, pelo estilo e por sua construção composicional (...) cada enunciado particular, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (2003, p. 261, 262 – itálico do autor)

3.1 – Influências na construção do referencial teórico

A compreensão das ideias do pensador russo, cuja influência se reflete nos estudos desse texto, não se iniciou com essa pesquisa, vem acontecendo ao longo dos últimos anos, inicialmente, com autores que o interpretaram como Geraldí, Marcuschi e Brait. Foram deles as primeiras leituras que influenciaram sobremaneira a minha necessidade de compreender a construção dos enunciados realizados em sala de aula por esse pressuposto teórico. Esse estudioso do pensamento e da linguagem é referencial importante para quem se dedica à compreensão dos estudos literários e linguísticos que se corporificam nas pesquisas acadêmicas.

Outros que realizaram a leitura desse autor, só mais recentemente entraram nas listas dos autores de interesse, com a pesquisa bibliográfica iniciada para essa dissertação.

Essa pesquisa surgiu timidamente na busca de compreender os fatos que desafiam a minha profissão no que tange à aprendizagem dos nossos alunos, oriundos da escola pública e que muitas vezes carregam dificuldades a princípio intransponíveis. A busca por tais referenciais ganhou corpo no contato com as leituras de Freitas na disciplina de pós-graduação, oferecida pelo Instituto de Geociências da Unicamp, PEHCT (Programa de Ensino, História e Ciências da Terra), com a disciplina: Formação de professores de ciências e geociências: tendências das pesquisas atuais e reflexão de práticas da professora doutora Fernanda K. Silva. Freitas (2002) aproxima Bakhtin de Vigotski, colocando-os como precursores da teoria sócio-histórica-cultural, e que a meu ver lança luz sobre muitas das concepções que carrego ao longo da vida profissional. Muitos outros autores realizam essa aproximação, entretanto, para a análise que se desenha aqui, Freitas foi a principal interlocutora.

Ressalte-se que outros pesquisadores poderão ser listados, por fazerem parte da construção de nossos discursos, e outros ainda com os quais entabularemos um diálogo sem que os mesmos sejam citados. Vale esclarecer que se aos nomes não forem dados os devidos créditos é porque se torna difícil lembrar-se de todos os autores, importantes para a construção de nossas concepções e com os quais dialogamos ao longo das nossas leituras. Eles figuram nos textos que vamos construindo nas muitas leituras realizadas, sem que se atine mais para o primeiro sujeito do discurso, entretanto, é possível observá-los nos interdiscursos que serão construídos.

Geraldi traz de Bakhtin essa justificativa que serve para corporificar esse discurso

a aquisição da linguagem como salienta Bakhtin (1974) dando-se pela internalização da palavra alheia é também a internalização de uma compreensão de mundo. As palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente. (GERALDI, 2003 p. 67)

Isso serve para perenizar uma das posições recorrentes do pensamento de Bakhtin: a de que nossos discursos se valem de outros discursos, não somos seres adâmicos, nem monológicos. Logo, se outros textos forem tangencialmente perpassados por esse, deve-se às muitas leituras realizadas, bem antes de e durante essa pesquisa.

Das ideias de Bakhtin e seu círculo, algumas são particularmente importantes para a observação das relações que construímos em sala de aula. Não é possível, especificamente se

tratamos do ensino de língua, ignorar os conceitos de dialogia, polifonia, vozes e enunciação, por se constituírem a base do entendimento do processo de apreensão da linguagem. Além desses, por imposição natural do que entendemos por cada um desses termos, está a questão central dos sujeitos que será discutida mais adiante.

3.2 - Os sujeitos da pesquisa: professor e aluno

Numa abordagem que toma o aluno como objeto, só se podem avaliar dados quantitativos, adequados a uma ciência que observa os números produzidos pelo homem, mas não sua vida e história, seus atos. É na sustentação de que o aluno não pode ser observado como dado, mas pelos enunciados que o marcam que justificamos fugir da pesquisa de cunho quantitativo. Fundamentamo-nos em Bakhtin (2003, p. 400), cujas ideias revelam que “as ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele se contrapõe a *coisa muda*”. A forma fria de olhar para a pesquisa foge aos nossos propósitos, já que mais do que dados mensuráveis, propusemo-nos a observar o processo ou em que medida o aluno visto como sujeito produz sentidos na interação com o outro.

A pesquisa na orientação sócio-histórica-cultural funda-se nas partes integrantes do processo de investigação, pesquisador e pesquisado, no nosso caso, uma díade – professor-pesquisador/aluno. Nesse sentido, a reflexão e dificuldades encontradas no processo de construir sentidos para a leitura e escritura dos alunos podem nos remeter às dificuldades do outro sujeito da pesquisa – o professor, ressalvados as diferenças que se assentam no domínio linguístico de cada um. Esse olhar é revelado no capítulo dedicado à leitura, com a apresentação das dificuldades na construção dessa dissertação, no percurso de construção leitora e em outros momentos na interação tensa das enunciações realizadas entre os sujeitos. Esse processo revela estar em consonância com os propósitos investigativos da própria pesquisa.

A abordagem sócio-histórico-cultural difere da pesquisa quantitativa quanto à forma de observar o objeto, naquela o aspecto dialógico é central e a alteridade é condição da interlocução e da enunciação. Na última, a voz que se ouve é a do pesquisador, nesse sentido, diz-se que é monológica, pois só é audível uma voz e os dados que sustentam os seus argumentos. Para Freitas (2007, p.8) na pesquisa quantitativa “apenas o pesquisador é o sujeito, aquele que contempla o objeto e fala sobre ele” é a reificação do homem. Na primeira, temos o homem como

um ser que se expressa, fala, interage, discorda – a palavra neste caso é a arena dos sujeitos. Na quantitativa, sobressaem-se os dados. Ressalte-se que a questão postulada não é de fundo maniqueísta, uma pesquisa como ruim e outra boa e nem se opõe a outras teorias, apenas consideramos adequada ou não aos nossos propósitos. Por fim, ainda que no estudo empreendido aqui apareçam alguns dados estatísticos, eles se prestam à estratégia argumentativa e não como observação do processo de pesquisa.

O dado frio despido do olhar para as relações humanas não se presta à largueza de propósitos de reconhecimento de sujeitos capazes de darem sentido ao outro com os seus desejos de conhecimento, sujeitos que pela palavra significam e explicam o seu mundo. Observado como número, o aluno não tem na escola um referencial de construção de aprendizagem, senão de decorar informações, ele se “coisifica” para atender o que se propõe a ele. Ao contrário, quando ao aluno se apresenta a condição de sujeito, seu referencial de busca pelo conhecimento se modifica, pois para essa condição, ele é interlocutor do processo, produz conhecimento, o mesmo vale para o professor.

É na acepção de sujeito que entendemos deverá ser olhado o nosso aluno. Assim como também o professor tenciona ser visto como sujeito. Para tanto, ao pensar o referencial teórico próprio para a discussão dos textos/discursos que se realizam em sala de aula e para embasar as discussões sobre a construção da leitura e da escrita a concepção mais adequada seria a que entende o homem como sujeito da própria história. Mas também um sujeito que constrói essa história nas suas relações interiores, e com o outro, na alteridade, em interações sociais. É por essa razão que as observações decorrentes do processo de construção dos sujeitos dessa pesquisa constituir-se-ão pela e na dialogia, na interação.

O referencial sócio histórico observa o homem do ponto de vista do lugar social que ele ocupa, nas suas interações com o outro, sua formação cultural e sua ideologia, localizado no momento histórico. Desse ponto de vista, o homem vai aos poucos construindo sua subjetividade a partir do espelhamento que o outro lhe confere. Pensar em sujeitos e em educação requer posicionamento político, ideológico e profissional já que o homem é reflexo de uma construção sócio-histórica cumulativa e por extensão é um sujeito político. Além disso, é inconcebível imaginar que a educação seja uma ação neutra. Na verdade, tem-se ensinado o que combinamos socialmente que o outro precisa saber e não se pergunta ao outro o que ele deseja conhecer.

É por conta desse posicionamento ante a educação como não neutra, ideológica e construída historicamente que pretendemos focar a análise no processo de desenvolvimento de leitura e escrita realizado durante o período de coleta de dados. Esse processo revela os nossos enunciados, as nossas palavras. Nesse sentido, em determinadas condições, os sujeitos (professor e alunos) transitam de sujeito a objeto de acordo com as proposições de diálogos que se interpõem. Vale lembrar que os sujeitos se servem da palavra, a palavra provém de alguém e é recepcionada por outro, num constante ir e devir, numa atitude de resposta que Bakhtin (2003, p.271) chama de “ativa posição responsiva: [de quem] concorda ou discorda”. Mas, compreendendo sempre que a palavra é acima de tudo marcada pelas nossas ideologias associada aos signos que construímos.

Da mesma forma, que o professor descarta a condição de objeto apenas, como ocorre na pesquisa que se serve da escola, para teorizar sobre a educação, aqui o professor se coloca na posição de dialogar com o aluno e com o contexto que envolve a ambos. Mesmo na condição de pesquisador, o que aqui se impõe é a posição de professor interlocutor que investiga como as relações entre aluno e professor influenciam, criam e recriam a prática.

A posição de sujeito leva-nos a entender as interações realizadas na sala de aula, mediadas pelos signos, pelas palavras que se efetivam por meio dos gêneros textuais, como enunciação e esta entendida não mais pelo prisma da posição do professor como dono do conhecimento, dono das verdades. A enunciação, nesse sentido, difere da ideia de enunciado como sinônimo de frase ou de oração, presente em algumas teorias que ainda marcam o espaço da escola ou enunciado como objeto da análise do professor em aulas de reflexão sobre a gramática, apartado do texto. A enunciação entendida aqui pressupõe ação entre sujeitos, mas não somente o sujeito locutor e o seu interlocutor, mas os sujeitos que os antecederam, cujas vozes, múltiplas, ecoam e podem ser ouvidas além do espaço e tempo. Ação que ocorre a partir da construção de sentidos e que envolve os conhecimentos mais que contextuais dos agentes da enunciação.

Essa multiplicidade de vozes, que congrega e carrega conflitos, leva-nos a entender os discursos como polifônicos. É a polifonia proposta por Bakhtin para a literatura, mas que por ser apropriada ao ensino, foi incorporada a este campo do conhecimento, ao colocar as relações professor e aluno como forjadas no embate diário das diferenças, das contradições. Em alguns momentos autores, em outros personagens. Embora em referência ao romance, a assertiva sobre o discurso polifônico se presta às discussões das interações em sala de aula por se opor ao modelo

monológico das relações de ensino que se centra no professor. “No monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista”, (BEZERRA, 2006, p. 192.). É impossível não relacionar os valores ideológicos representados pela assertiva monológica com as muitas posições ainda presenciadas em sala de aula.

Também segundo Bezerra,

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como grande regente de vozes que participam do processo dialógico. **Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes (...) mas deixa que se manifestem com autonomia e revelam no homem um outro** “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical da *posição do autor em relação às pessoas* [aspas e itálicos do autor] representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades”. (BEZERRA, 2006, p. 194) (grifos meu)

O posicionamento monológico se coaduna com uma pesquisa de caráter positivista, por tratar de objetos, ou evento fragmentado. A educação pertence ao campo das Ciências Humanas, e a relação humana concretizada pela linguagem é o foco da nossa proposta, relação efetivada pelos muitos textos de sala de aula, orais ou escritos, relação que é processo não estático, é mutável. A educação tem por sujeito e objeto o ser humano na plenitude de suas dimensões, pessoais, sociais e históricas. O pesquisador, nessa condição, encontra-se como parte do objeto investigado, carregado dessas dimensões. Como observamos em Freitas (2002, p. 24) ao se referir às concepções de Bakhtin, “as ciências humanas não podem por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. As ciências humanas estudam o homem em suas especificidades humanas, isto é, em processo de contínua expressão e criação sobre pesquisa nas ciências humanas”. Mais ainda, ao referenciar as duas formas de pesquisa, Bakhtin apresenta os opostos “o conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p. 393).

Para Freitas (2002, p. 24),

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica

Sobre o objeto da pesquisa, em que o ser é expressivo e falante, reforça-se a ideia da neutralidade impossível, confirmada pela também impossibilidade de precisão do conhecimento na formação e conformação do objeto. O critério que se busca na pesquisa que envolve o humano

não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade de penetração ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender, ressignificar-se no processo de pesquisa. Bakhtin e Vigotski tornam o processo de pesquisa um trabalho de educação. (Freitas, 2002, p.25 e 26)

O pesquisador a partir desse prisma olha os enunciados sob determinados vieses, um deles como aponta Amorim (2002, p.8) é a “alteridade, ou dito de outra maneira, a relação entre o pesquisador e seu *outro*, ou seus *outros*.” Também os nossos enunciados são plenos de outros enunciados e de signos, personificados pelas nossas ideologias. “Um signo não só reflete e refrata a realidade, como tem uma encarnação material, nesse sentido, a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN apud FREITAS, 2002, p. 33). Ao pesquisador que se coloca na posição de sujeito e de objeto, e que em seu discurso carrega não somente as suas ideologias, seus signos, mas reflete a ideologia do outro, interessa compreender esses fenômenos iluminados pela dialética, configurada pela teoria sócio-histórica.

Identificadas com as proposições de Bakhtin, de Freitas e de outras vozes com as quais concordamos, é que justificamos finalmente esse referencial para ancorar a nossa análise. Na pesquisa educacional, não há lugares para objetos: nem professor e nem aluno. Nossa matéria de análise é a enunciação e compreendemos que na propagação desta não há descarte das vozes, nem do lugar social, menos ainda da história dos sujeitos.

3.3 - Pressupostos Metodológicos

Os referenciais teóricos adotados são fundamentais para explicar a forma como se desenvolveu metodologicamente essa pesquisa, daí a descrição de parte do processo que proponho construir. Como exposto aqui, essa pesquisa nasceu da realização do projeto Anhumas. Este oportunizou aquela, não porque o desejo de pesquisar tenha nascido concomitantemente, pelo contrário, foi aos poucos que se transformou em proposta de pesquisa.

A participação no projeto ampliou a necessidade de olhar para a própria prática, essa necessidade já existia, mas se refletiu em outra – a de compreender tudo o que acontecera durante o período em que estivemos envolvidos com o planejamento de atividades, práticas escolares e diálogos. De tudo isso, surgiu a ideia de transformar a reflexão desse processo na construção de um trabalho profissional ou de sistematizar o que acontecera. São efetivamente as condições de produção de sentidos e a influência destas condições no fazer do professor que me movem aqui. Durante boa parte do projeto, reafirmei a minha posição de professora que desejava melhorar a própria prática, que sentia necessidade de perceber nos alunos a condição também de sujeito do seu saber. Condição que reafirmo.

Voltar para a sala de aula para fazer um mestrado não fazia parte dos meus objetivos, até porque esse, embora significativo para a minha aprendizagem, não deve contribuir para a minha evolução profissional, não na área escolhida. Não posso usar um mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra profissionalmente, por fugir da minha área de formação – Letras. Portanto, o que me moveu foram os interesses pelo estudo do local com as suas histórias, preocupação com o meio ambiente e oportunidade de contar as histórias dos nossos alunos. Os estudos envolvendo o lugar sempre marcaram o meu trabalho, diversas vezes, antes mesmo do projeto Anhumas. Em quase todas as escolas onde lecionei, promovia saídas com os alunos para conhecer o local e compreender em que medida as histórias desse entorno poderiam ser aproveitadas para construir discussões com os alunos ou produzir histórias, daí mover o meu interesse pela área.

Feitas essas considerações, reforço que a relação estabelecida durante o projeto junto à comunidade escolar (professores, alunos e gestores) foi dialética, porque passava das nossas proposições, para as contradições e desta se construía a síntese. Mas não se conformava nisso, já que a cada síntese, novos conflitos emergiam para constituir-se novamente no percurso de uma nova argumentação, num discurso circular, como cabem bem nessas relações. Nunca, ou quase nunca tivemos uma relação em equilíbrio. E essas condições de interação, de circularidade do ato, das enunciações estabelecidas no percurso do projeto vão iluminar o que aqui se propõe entender como metodologia. Nas nossas relações cotidianas, professores e pesquisadores vivenciaram o conflito das posições discordantes, relação análoga mantida com os alunos. Concordar e discordar foram sempre imperativos e a necessidade de ponderar e refazer o percurso para aparar as arestas marcou o nosso crescimento pessoal e profissional.

Vale destacar o percurso que se deu a partir do efetivo início da etapa como professora pesquisadora. O primeiro deles é a busca pelos referenciais. Já foi antecipado que alguns teóricos com os quais dialogo faziam parte das minhas leituras, embora a universidade onde fiz a minha graduação não tenha exigido nenhuma produção textual que se aproximasse do gênero que hoje construo. Não aprendi a fazer monografias ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), gêneros similares a este, ainda que tenha tido um semestre de metodologia da pesquisa. Todavia aprendi algo importante, o gosto pelo estudo. E isso permanece.

Após o início do projeto, a dedicação à leitura mais específica se intensificou. Uma dedicação maior ao referencial teórico adotado que já era conhecido, se não em profundidade, mas em seus pressupostos principais. Antes, já ‘vestia’ as concepções sócio-históricas, mesmo desconhecendo-as na literalidade do nome. Praticava em parte tal referencial, questionava a pesquisa fria que produz resultados numéricos, desconhecendo a nossa realidade em suas nuances, ignorando as muitas vozes que povoam o nosso discurso. Vale destacar que entendemos a importância da produção acadêmica (citamos nominalmente a educação por ser matéria da nossa observação), por compreender o ensino e a linguagem com o distanciamento que o professor que vive a sala de aula não possui, a crítica recai sobre algumas formas que ainda aparecem de fazer pesquisa. É o entrar em sala de aula, observar o professor, recolher informações para criticar. Entendo que algumas horas na escola são insuficientes para se compreender a dinâmica de sala de aula e os problemas vividos cotidianamente por professores. Assim, a necessidade de não conformar o aluno no papel de objeto se impõe nessa pesquisa, porque também reclamo esse papel. A ideia principal é aluno e professor no papel enunciativo.

A proposta era retomar o percurso do projeto e refazer a coleta de dados com uma nova turma. Desde a conversa sobre a pesquisa, a opinião deles sobre o projeto, sobre o lugar, até as atividades de campo. Para tanto, a atribuição de aulas aos demais professores foi realizada de acordo com o que movia a pesquisa individual: essa é a ideia de interação, de cooperação do grupo, o interesse de um pode tornar-se interesse dos outros.

Essa necessidade era motivada por outra: a de olhar para as relações com o grupo de professores e de alunos pelo viés da interdisciplinaridade e a partir do local. A escolha recaiu, como antes, numa turma de 2º ano. Todavia o trabalho em duas redes, Rede Municipal e Estadual, a primeira com uma jornada de 30/44 aulas e Estadual com 10/12 aulas, obrigou-me a escolher aulas na escola Ana Rita em três períodos, (cinco aulas no período da manhã na turma

escolhida para a pesquisa, duas à tarde e 4 à noite). Essa composição de jornada praticamente inviabilizou a proposta inicial, porque rompeu com uma das condições da pesquisa: o diálogo com os professores, impossibilitando a interdisciplinaridade. Eu tinha aulas com a turma de pesquisa em quatro dias, somente um dia com aula dupla. Outro problema foi que um dos requisitos da pesquisa não poderia acontecer mais, pouco encontrava os professores com os quais deveria buscar integração.

As atividades antes elaboradas com os demais professores passaram a se realizar de forma quase solitária, ainda que o subgrupo ensino-aprendizagem continuasse buscando o diálogo no pouco tempo que dispúnhamos - via telefone e internet. A interdisciplinaridade não progredia e tivemos dificuldades em aplicar as atividades propostas por diferentes motivos, a maioria delas relacionadas ao término do projeto e consequente “fechamento” dos professores para um trabalho mais integrado. Esses problemas nos levam a reafirmar a condição necessária de tempo do coletivo dedicado a um projeto de escola, até porque a turma do segundo ano de 2008 teve aprendizagem mais significativa, garantida pela dedicação do corpo docente ao projeto interdisciplinar. O oposto do que aconteceu com a ausência de diálogo em 2010, ou seja, o resultado obtido com a turma do segundo ano de 2008 não se refletiu na turma de 2010. O segundo ano de 2010 teve retenção de sete alunos da turma, retenções que eu tive dificuldade de aceitar. Nas atividades de pesquisa por mim proposta, os alunos se apresentaram como interlocutores ativos e participaram de forma bastante motivada. Numa das saídas de campo, por exemplo, emenda de feriado com pouquíssimos alunos na escola, a turma toda esteve presente, mas não houve condições de interação entre os professores, dadas as condições de trabalho.

A dificuldade de encontrar os pares e de planejar levou-me à decisão de recuperar os dados coletados no ano de 2008 e abandonar o projeto com os alunos do segundo de 2010, a interdisciplinaridade e o diálogo não estavam mais garantidos. À luz dos referenciais adotados, o uso dos dados produzidos anteriormente era viável, pois a coleta corroborava as condições de produções de enunciados em nossas interações escolares. Ademais, essa coleta fora realizada em condições já de pesquisa, para os projetos individuais.

Com relação aos gêneros produzidos, vale uma ressalva, a princípio eu entendia mais adequado ao Ensino Médio os gêneros com sequência tipológica argumentativa, pela natureza comunicativa e caráter mais abstrato. Mas acabei por fixar a escolha nos tipos narrativo, descritivo e expositivo por serem gêneros utilizados no ensino de Geociências: a descrição de

eventos que se associam ao local, às mudanças da paisagem, à presença do homem como agente “geológico” por modificar a paisagem. Quanto ao uso dos tipos textuais, adotamos a proposta de Marcuschi (2010, p.23) que identifica “os tipos pela natureza linguística de sua composição, os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, as relações lógicas entre orações e termos”. Assim, numa sequência narrativa há predominância de determinados tempos verbais, diferentes dos que ocorrem nas sequências argumentativas. Já o gênero é entendido como a materialização do texto, as escolhas do modo de dizer dos enunciadores e definido por determinadas características sócio comunicativas, pelo estilo, pelo funcionamento.

Desde o início, todas as atividades de produção de texto envolviam uma sequência de ações, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares nos eixos da oralidade, escuta, leitura e escrita. A interação verbal era realizada no início de cada atividade e eram colocados questionamentos sobre o posicionamento dos alunos ante o tema discutido, diversas leituras eram propostas, assim como também os alunos levavam textos para a sala de aula e por fim, chegávamos à produção textual. Esta não necessariamente se revelava apenas por meio da modalidade escrita. Várias atividades se realizaram em gêneros orais, como debates, exposição de ideias pelo grupo, relato oral e seminário. Com relação aos relatos orais, alguns deles fizeram parte do meu diário de bordo (escritos após as aulas), não todos. Atividades de retextualização foram realizadas pelos alunos, mas não por todos os alunos, em função do tempo, uma vez que nem todos os alunos produziram o gênero oralmente.

Outras atividades aconteceram compartilhando a sala de aula com professores de outras disciplinas; discussão de filme durante a aula de Língua Portuguesa junto ao professor de Filosofia (que não integrava o projeto), apresentação de relato oral sobre a experiência de pesquisa realizada pelos alunos na aula de Biologia, compartilhando a aula com Português. Além de vídeo (As ideias de Charles Darwin) e a leitura de capítulos do livro O gene egoísta de Richard Dawkins; leitura e reflexão de poemas com a professora de Química e de Português (O Açúcar de Ferreira Gullar e Confidências de um Itabirano de Carlos Drummond de Andrade), filmes e palestras compartilhado com o professor de Geografia.

No capítulo da análise, algumas outras considerações serão realizadas e para ilustrar um pouco dessa dinâmica de interação será apresentada uma tabela com as atividades realizadas no período de coleta de dados. Convém ressaltar que outras atividades foram construídas nesse período e sempre que possível, buscando relacioná-las com o projeto, mas a ausência de dados

físicos, como o relato no diário de bordo, produção escrita pelos alunos, gravação de voz ou vídeo levou-me a descartá-las como dados de pesquisa.

Entendemos que essa dinâmica metodológica reafirma a condição de pesquisa interdisciplinar, construída na interação e enunciação dos sujeitos.

Contranarciso

*em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas*

*o outro
que há em mim
é você
você
e você*

*assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

Paulo Leminski

Capítulo 4

A pesquisa-ação colaborativa e a experiência no projeto Anhumas.

Se quisermos progredir em nossa compreensão sobre o relacionamento da pesquisa com nosso desenvolvimento profissional, devemos apelar para a razão, a racionalidade e a investigação, a fim de nos engajar num debate sério sobre nosso direcionamento como uma comunidade de discurso dentro desse ambiente social (MCKERNAN, 2009,p.141).

Vem do projeto Anhumas a experiência aqui relatada e que motivou essa dissertação, por essa razão, cabe aqui refletir sobre as ações e reflexões desenvolvidas durante a vigência do mesmo e a metodologia utilizada pelo grupo de professores da Escola Ana Rita. Como defendemos que se trata de uma pesquisa na ação e sobre a ação realizada pelo corpo docente, em conjunto com a academia, os referenciais aqui citados são os da pesquisa-ação ou pesquisa-ação-colaborativa, tomando por base autores como Garrido, Franco, Mckernan e Silva.

Os professores, a partir de condições de produção de conhecimento e pesquisa que foram proporcionadas pela interação com pesquisadores acadêmicos e pelo suporte material, assumiram o desafio de refletir e de agir sobre a própria prática, na perspectiva de promover mudanças no diálogo entre os pares e principalmente com os alunos. Dessa forma, concordamos com Silva (2009) no tocante às práticas de colaboração entre academia e escola.

As práticas de colaboração aliam (ou pretendem aliar) os problemas teóricos aos problemas práticos. Não são intervenções diretas dos acadêmicos para a escola, mas são intervenções vestidas sob a roupagem do questionamento, da reflexão. Lembremos: o objetivo não é prescrever ou dizer sobre, mas, sim, atuar junto para solucionar problemas vividos pelos professores e, também, conhecer a maneira que se dá o desenvolvimento profissional docente (SILVA, 2009, p. 50).

Entendemos também, embora vá aparecer aqui apenas tangencialmente, pois foi tratado no capítulo da metodologia, que uma abordagem sócio-histórica é fundamental para compreendermos esse processo. Nessa pesquisa, consideramos com Freitas (2002, p.22) que professores assim como pesquisadores e alunos são sujeitos do processo de aprendizagem. Sujeitos históricos, datados e concretos. A ideia de seres monológicos só cabe no contexto da pesquisa fria, que estuda o objeto com seus dados exatos, ignorando a subjetividade que marca o homem. Nas ciências humanas temos “seres expressivos e falantes”, dialógicos por natureza em

interação na e durante a pesquisa. Nesse sentido, também os nossos alunos foram inseridos nesse mesmo processo, uma vez que suas vozes perpassaram a nossa e construíram discursos com os nossos discursos.

Como pontuado por Cracel (2011, p. 35), “investigador e investigado são dois sujeitos em interação na pesquisa, com possibilidades de refletir, aprender, transformar e ressignificar-se ao longo do processo”. Na experiência desenvolvida na escola Ana Rita, essa constituição de sujeitos se deu entre pesquisadores e professores-pesquisadores e entre estes e seus alunos no intercurso de muitas vozes que aos poucos foram se manifestando polifonicamente.

Antes, entretanto, de discutir esses referenciais, cabe expor um pouco como se deu a relação do grupo e que justifica a adoção de tais referenciais. O projeto Anhumas, realizado na escola Ana Rita entre 2007 e 2010, tinha por objetivo “contribuir para o repensar curricular [e] desenvolver estratégias de cooperação entre professores da escola básica, licenciados e professores da universidade” (COMPIANI et al., 2006, p.10, apud GARCIA, 2011, p.15). Todavia, para o grupo formado na escola, as contribuições da universidade não possibilitaram apenas uma reflexão sobre o currículo, entendido como conteúdo. Afetaram as relações constituídas no interior da escola: professor-professor, professor-acadêmico e professor-aluno, que defendemos fazem parte do currículo escolar, além de uma relação cooperativa entre academia e professor, que motivou o nosso olhar para o fazer pedagógico, para a reflexão, principalmente para o trabalho com o local e as atividades de campo.

É fato que entre a escola e a universidade prevaleceu o diálogo, pautado pelo respeito a práticas ainda em processo de consolidação no grupo de professores com resultados positivos para a coletividade escolar, concernente aos alunos. É bom destacar isso, já que, embora anteriormente não baseássemos o nosso trabalho no diálogo interdisciplinar com a frequência necessária, tínhamos uma prática de interlocução que extrapolava os limites das salas de aula ou os limites disciplinares, ainda que em ações realizadas, isolada e esporadicamente. A valorização das práticas rotineiras da escola, com algum sucesso, é condição para o início do diálogo cooperativo entre academia e escola.

O projeto contou, desde a sua elaboração e durante a sua implementação efetiva, com a participação e a parceria da universidade e esta parceria foi decisiva por desencadear a busca pela aprendizagem da teoria que pudesse auxiliar na articulação da prática. Despertou o questionamento e a reflexão do grupo, mas garantiu em parte a nossa liberdade de ação, já que

iniciativas e decisões quase sempre ficaram sob a responsabilidade do corpo docente envolvido no projeto.

Deve-se destacar a reflexão construída muito fortemente entre os pares, professores de Ensino Médio, na direção da formação de um profissional crítico, que reflete sobre a própria prática, e a presença constante dos alunos participantes do projeto, que também se apresentaram como interlocutores nesse diálogo instituído entre academia e escola. É importante trazer diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto, pois os problemas comuns como as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, o uso do mesmo espaço de trabalho e a vivência sugerem a necessidade de dividirmos os objetivos sonhos a fim de superar algumas das dificuldades.

Ressaltamos ainda que, a partir do diálogo, as implicações para a nossa prática, a princípio menos consciente e mais espontânea, adquiriu novas feições. Em consonância com o observado por Contreras (2002, p. 106) ao falar do cotidiano escolar, “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem pensarmos nelas antes de fazê-las”. Aos poucos, a espontaneidade deu espaço para o questionamento do coletivo em relação ao fazer escolar, ao projeto pedagógico por nós elaborado, mas também às decisões sobre o currículo adotado pela Secretaria de Estado da Educação, no início de 2008.

Na contramão de um projeto pedagógico elaborado pelo próprio corpo docente na busca de superação de um currículo fragmentado e que atentasse para os nossos problemas, da escola e do entorno desta, o Estado adotou um currículo único que a princípio se mostrava divergente da proposta elaborada pela escola. Esse problema já foi exposto em capítulos anteriores, quando mencionamos a imposição dos jornais, no início do ano letivo de 2008 e posteriormente a adoção dos caderninhos orientadores do trabalho do professor. O primeiro, com o intuito de “recuperação” do aluno e o segundo como “tutela” ao professor. Ambas as ações do Estado foram marcadas pela verticalidade das decisões, prejudicando o grupo de professores.

Outro ponto que merece destaque sobre a participação da academia no que concerne à elaboração bem como a realização e a condução do projeto corroborando a adoção da pesquisa-ação-participativa, é o fato de que, junto aos pesquisadores, a interlocução se deu **com** a escola e não **sobre** a escola. Parece apenas uma mudança no uso de uma preposição, mas, para nós, professores, a diferença é substancial. A verticalidade de ações relacionadas à escola, como exemplo o currículo adotado pelo Estado, leva o profissional da educação a desconfiar dos

propósitos de quem diz o que ele deve fazer, mas sem dialogar com ele ou participar dos problemas vividos na escola.

Estes problemas vividos diariamente, decorrentes ou não dos conflitos escolares, precisam ser discutidos e avaliados conjuntamente com as partes envolvidas – pais, alunos e professores, enfim, com a comunidade escolar. Não se está negando aqui a importância das pesquisas realizadas à distância pelas universidades, inclusive, certa neutralidade ou distanciamento são necessários, mas insuficientes. O distanciamento é quase impossível ao professor que se volta para a pesquisa da própria prática. Se é imperativo reconhecer o papel da universidade na pesquisa escolar, outrossim, é fundamental viver a escola para reconhecer as peculiaridades que interferem na pesquisa. Também não se nega a emergência de um currículo com direcionamentos mais gerais, o que se postula é o diálogo para a construção desse currículo.

Na relação academia e escola Ana Rita, ainda que não seja o mais importante a ser considerado, deve-se levar em conta o apoio da agência de fomento FAPESP e parceria com a Petrobrás que só se efetivou pela participação da universidade, sem esse apoio dificilmente um projeto dessa envergadura seria construído, isso não quer dizer que outras experiências sejam inviáveis. Defendemos, inclusive, que o Estado deve ser corresponsável no incremento de tais práticas, viabilizando uma escola cujos professores tenham espaço e tempo para o estudo e para a pesquisa. Se a princípio a participação da FAPESP parece apenas um detalhe do projeto, para nós isso se configura de suma importância, não pelo dinheiro proporcionado pelo financiamento. Este dinheiro foi importante, serviu para investir em atividades com os alunos e financiou horas de dedicação dos professores. Entretanto, foram as exigências de um tempo dedicado ao estudo, ao projeto e à necessidade de refletir sobre o mesmo (no cotidiano inclusive) nos relatórios enviados ao órgão, que possibilitaram aos professores envolvidos revisitarem a própria prática num movimento dinâmico no grupo.

Vale lembrar que a relação com a universidade constituída horizontalmente foi responsável pelo crescimento do grupo tanto no que tange à formação em trabalho relativa aos conteúdos, que, inicialmente, não faziam parte da formação acadêmica da maioria dos professores, bem como a formação continuada. A primeira, garantida pela universidade, por meio de módulos de ensino e a última em função de os professores envolvidos buscarem, por conta própria, formação nos grupos ou individualmente para sanar as deficiências de conteúdos

específicos e ainda pela necessidade de aquisição das novas teorias de cunho pedagógico ou relacionadas à pesquisa acadêmica.

Todavia, as relações professor-professor e professor-academia nem sempre foram harmoniosas e produtivas. Houve momentos de embates, de discordâncias, muitos não resolvidos, apenas minimizados, como a saída do grupo de uma das professoras de Matemática, por discordar das indicações da academia. Entendemos que de fato os conflitos devem existir e com ele aprendemos.

Esses conflitos nos fazem pensar no que Bakhtin (2006, p. 301) nos traz a respeito da alteridade, do outro na construção de nossa consciência, não somos “ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva” com “visão de mundo, um ponto de vista, uma opinião [...], gerando atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. E ainda com Silva (2009, p. 129), “Se os lugares fossem tão estáveis, sólidos e impenetráveis, os conflitos se apagariam e o silêncio se instauraria: teríamos dominância de um grupo sobre outro, porém, sem espaço para desabafos, para julgamentos, para reclamações”. Assim, desfigurar-se-ia o papel da pesquisa-ação e mais ainda o caráter colaborativo e o interesse do grupo de professores tanto em relação ao projeto quanto na construção de sujeito-pesquisador.

Na pesquisa-ação, o espaço deve ser ocupado pela dialogia, pela possibilidade de aprender com o outro,

“o outro” surge nos indivíduos, modulando falas e reflexões. O “outro” começa a fazer efeito na vida dos sujeitos. É a existência do outro, mesmo que perturbadora, que desperta a necessidade da resposta, da expressão organizada. O conflito faz com que o outro se projete em minha consciência (SILVA, 2009, p.129).

É fato que a constituição de um grupo heterogêneo, com perspectivas e práticas diversas, se configura conflitante, que os olhares veem possibilidades diferentes. O professor da Educação Básica não está habituado com o fazer acadêmico, com a metodologia da pesquisa científica. Isso inicialmente se configurou num choque de realidades.

4.1 - A constituição do subgrupo

Na escola Ana Rita, os professores participantes do projeto eram todos atuantes do Ensino Médio. No final de 2008, o grupo que contava com dez integrantes foi dividido em dois

subgrupos com o propósito de ser acompanhado de perto pelos pesquisadores dos institutos envolvidos no projeto. Essa divisão, porém, não aconteceu sem conflito, entendíamos a princípio que a interdisciplinaridade só seria garantida pelo trabalho de todos os professores, conjuntamente e não pela divisão.

Assim, ainda que justificada, essa iniciativa dos coordenadores do projeto, representantes da universidade, contrariou as nossas expectativas, embora entendêssemos efetivamente a necessidade do grupo de pesquisadores acadêmicos. A proposta da universidade era que cada professor escolhesse na área de atuação um tema para empreender a própria pesquisa, dentro do seu subgrupo. Isso implicava no distanciamento de outros professores com os quais já dialogava.

Dessa forma, foram constituídos os dois subgrupos de pesquisa: os subgrupos Linguagens e Representações e o Ensino-Aprendizagem. Este último, a partir daqui, doravante denominado o subgrupo ou subgrupo Ensino-Aprendizagem, do qual eu participava, contava com seis integrantes: uma professora de Biologia (Isilda), uma professora de Química (Fabiana), duas de Matemática (Cláudia e Graziela), uma de Português (a autora) e representante da universidade. Como já exposto nesse texto, a relação com a universidade nem sempre foi tranquila. Algumas dificuldades precisaram ser superadas. Das duas professoras de Matemática, uma delas se desligou do projeto ao final de 2008, causando desconforto e gerando conflitos ao subgrupo. No meu caso, isso se traduziu em outros problemas, pelas afinidades pessoais e, principalmente, pelas atividades desenvolvidas por nós duas.

A reestruturação em grupos menores tinha por foco a coleta de dados, a realização de atividades com os alunos e o acompanhamento dos pesquisadores. Assim, na contramão das vontades do coletivo engajado no projeto, os dois subgrupos mencionados passaram a realizar o planejamento, discussão e reflexão das ações e do processo isolados do outro subgrupo. Essa divisão aconteceu a partir dos interesses individuais de pesquisa, manifestados por cada professor, mas também pelas afinidades, ao menos de alguns dos integrantes, o que facilitou em parte a interação entre os membros, mas trouxe pontos negativos, a não aproximação de outros docentes da escola e da própria universidade. Vale ressaltar que a divisão inseria-se na estratégia formativa da academia: não seria possível aos pesquisadores acompanhar os trabalhos coletivos dos 10 professores.

O nosso subgrupo inicialmente pretendia investigar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, não o aluno como mero receptor de informações e sim como pesquisador. Isso, de certa

forma, refletia o nosso objetivo de professor-pesquisador da própria ação pedagógica, desenvolveríamos assim uma prática em consonância com os nossos propósitos e que considerávamos mais adequada a um processo de aprendizagem dialético e de autonomia: a formação de sujeitos da construção do próprio conhecimento por meio da mediação e da investigação. Isso colocaria em evidência o processo de busca tanto quanto a apreensão dos conteúdos, dos saberes que os alunos iriam construindo assim como cada professor. Eles e nós vivenciariamos um processo muito próximo de construção, de busca dos saberes.

Essa proposta viabilizaria a nossa investigação e ação, além de reflexão sobre a ação em curso, consolidando a nossa prática. Alunos e professores seriam sujeitos do fazer ou do aprender a fazer, localizados nas relações históricas e sociais constituídas pelos interesses e contradições próprios. Cada um com sua história e seus saberes aprendendo a buscar pontos de convergências. Ressaltamos que, desde o início, objetivávamos um aluno com direito à voz e autônomo, capaz de buscar, a partir das reflexões e do estudo, respostas para os problemas locais. Reitero isso, pois, pelo menos no que se refere a Português, esse objetivo foi parcialmente alcançado, uma vez que parte do processo discutido com os alunos não chegou ao final. A proposta era levar o aluno a refletir sobre o próprio percurso leitor e escritor e concluir a escrita da sua história para compor a história do projeto. Apesar das discussões empreendidas, alguns hiatos permaneceram, os alunos refletiram sobre a leitura, mas não concluíram suas histórias dentro do projeto.

As dificuldades, ora apresentadas, não podem ser atribuídas a um problema único, mas a uma somatória de problemas que parte das dificuldades impostas pela estrutura escolar até a própria formação. Como podemos construir experiências significativas em tão pouco tempo de algo singular para nós? Como tornar o aluno pesquisador, sendo nós pesquisadores iniciantes refletindo e descobrindo a própria prática? Também estávamos em processo de aprendizagem. O grupo tateava em busca da formação de um professor pesquisador, reflexivo, consciente das dificuldades e disposto a construir coletivamente uma ação que resultasse em aprendizagem para ambos os sujeitos. Percebe-se, pela escrita desse texto, que o percurso da nossa história é um constante ir e devir. Essa experiência expõe a necessidade de o educador de hoje se apropriar dos recursos de pesquisador, de redescobrir e assumir o seu papel, não ser mais mero reproduzidor do conhecimento. Numa concepção nova sobre educação o professor é mediador, professor e aluno em busca do saber.

É fato que as nossas experiências individuais refletem o descompasso que há na escola pública: por um lado, ensino fragmentado, professores com pouco tempo para reuniões, formação positivista da educação, um olhar tradicional para o ensino; por outro, alunos que não absorvem ou pouco absorvem o conteúdo trabalhado, que não refletem sobre esse conteúdo, não são instigados a estudar. Também é verdade que experiências interdisciplinares já haviam sido experimentadas por todos nós em outras escolas. Entretanto, a construção de um projeto interdisciplinar, refletido e discutido em todas as etapas de construção, a experiência de formação continuada e de reflexão sobre a prática e posterior ação ainda eram incipientes. Mais inicial ainda era a prática associada à pesquisa, à investigação do fazer pedagógico, a maioria de nós não havia experimentado o diálogo com a universidade.

Da dificuldade inicial ao processo de consolidação de novas práticas, um caminho longo, por vezes angustiante, desenhou-se para a equipe que se reunia semanalmente por pelo menos quatro horas, além da nossa jornada de trabalho. As primeiras reuniões foram marcadas pelas discussões que pareciam inúteis das dificuldades com a indisciplina das turmas, da apatia de outros, de problemas familiares dos nossos alunos que se refletiam no desinteresse deles pela escola, problemas do corpo docente e gestão. De certa forma, essas discussões acerca dos problemas dos alunos permearam o trabalho do grupo até que de fato o amadurecimento acontecesse. As discussões relativas às práticas e aos saberes docentes que possibilitassem uma ação mais organizada do grupo só começaram mais tardiamente.

A partir daí, as reuniões semanais tornaram-se mais complexas e insuficientes, para as discussões, leituras, planejamentos e replanejamentos de atividades que pretendíamos desenvolver com os alunos. O diálogo com os alunos bem como as suas expectativas era levado à discussão. A necessidade de referenciais teóricos que subsidiassem a nossa prática reforçou as demandas por leituras e por um estudo sistematizado.

A formação dos sujeitos - professor e aluno - foi se consolidando ao longo dos dois anos de interação. Houve troca de saberes com ganhos, julgamos, para ambos os lados; todavia, pela falta de experiência e de um planejamento mais acurado, os alunos ficaram em desvantagem. Muito ficou devendo a interlocução entre professores e alunos. Ainda assim, foi positivo o respeito maior entre ambos, o estreitamento de laços afetivos e a participação significativa dos alunos na consolidação dos nossos trabalhos: com alunos até mais tarde na escola, dedicando-se a atividades extras como elaboração de vídeos. Ao final do ano, com a maioria dos alunos já

decididamente de férias, a turma envolvida no projeto continuou com participação ativa nas atividades, nos campos e relatos. Essa relação que a escola ainda não aprendeu a valorizar foi reforçada e constituiu-se num divisor no trato com o grupo.

4.2 - O professor-pesquisador e a pesquisa-ação

A pesquisa da própria prática ainda é pouco comum. Como afirma MCKERNAN (2009, pp. 141/2), “existe (...) uma tradição de que os professores de escolas de níveis fundamentais [professores de educação básica, em geral] ensinam e de que os professores universitários fazem pesquisa”. Esse foi o nosso primeiro problema: construir um projeto de pesquisa com características metodológicas acadêmicas, sem o domínio dessa habilidade/ou desse gênero. Em seguida deveríamos olhar para o fazer docente, considerando a necessidade de romper com a nossa própria concepção e com o discurso oficial de que nós apenas ensinamos. O domínio do gênero, porém, foi a menor dificuldade. Outros momentos foram mais difíceis, ainda que instigantes, como por exemplo, dividir o espaço de sala de aula com o outro.

É por essa razão que se justifica discutir a experiência do grupo de professores no relato que aqui se propõe, adotando a pesquisa-ação ou pesquisa ação colaborativa, fundamentando-nos em Pimenta (2008, p. 11), para a autora “a pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto multidimensional, mutante, complexo e historicamente situado”. O nosso objeto de pesquisa assume nuances diferentes a cada aula. É comum uma aula planejada redundar em fracasso numa turma e em outra o diálogo se constituir em momentos de aprendizagem e enriquecimento para professor e aluno. Como não estamos habituados a investigar esse processo, pouco tempo dispensamos ao fracasso. Também é incomum a prática do registro. Fato ilustrativo foi o fim dado ao caderno “diário de bordo”¹³, recebido no início do projeto. Serviu como mais um caderno de anotações de reuniões e datas, quando serviu, ou foi tacitamente ignorado, pelo menos no início, quando os propósitos era justamente registrar nossas experiências com a sala de aula.

¹³ O diário de bordo foi introduzido no início do projeto para que os professores envolvidos registrassem atividades, resultados e reflexões sobre o andamento do projeto. Entretanto, em muitos casos (o meu, por exemplo), ele foi usado mais como anotações de compromissos do que reflexão propriamente dita.

Assim, é necessário se debruçar sobre a complexidade de fatores que justifiquem a construção de saberes nossos e dos nossos alunos a partir da nossa prática para entendermos essas dificuldades que foi parte da nossa experiência. Franco (2005, p. 485) reitera que “se alguém opta pela pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”.

McKernan (2008, p.143) considera que

A pesquisa-ação é uma forma de investigação colaborativa e coletiva autorreflexiva conduzida por participantes a fim de resolver problemas práticos e melhorar a qualidade de vida em qualquer cenário social. (...) A pesquisa-ação é uma maneira tanto de aprendizagem quanto de conhecimento sobre a nossa prática.

Entendemos que as concepções que ora se propõem, ou seja, a investigação da prática a partir da pesquisa-ação ou pesquisa ação colaborativa, embora revestidas de propósitos parcialmente diferentes, não são dicotômicas, mas complementares já que ambas tratam do mesmo objeto e a partir de uma mesma epistemologia – quais sejam, a práxis da sala de aula e a interferência da formação e reflexão do profissional da educação no agir pedagógico e na aprendizagem dos sujeitos – alunos, professores e pesquisadores. E esses foram os propósitos que objetivávamos e parcialmente alcançados, pesquisar o agir pedagógico, a partir da ação e da colaboração da academia.

A escola, cito nominalmente a pública pelas suas peculiaridades e público atendido, reveste-se da necessidade de construir práticas que tenham, como afirma Oliveira-Formosinho (2008, p. 31), “o caráter participativo, o impulso democrático e o contributo simultâneo para a mudança social”. Daí a necessidade de uma ação coletiva e com apoio de instituições e demais organismos sociais diferentes com o fim de melhorá-la. Contar com o apoio de pesquisadores acadêmicos com os conhecimentos de que eles dispõem é importante para a transformação da práxis pedagógica.

Nessa concepção, o professor não é objeto da investigação dos acadêmicos e sim sujeito da sua própria pesquisa na parceria com a universidade. Não se deseja com isso ignorar a pesquisa realizada pela academia sobre o fazer pedagógico, sobre a prática de sala de aula. O que se defende aqui é a intersecção de vozes em que o professor, para melhor apreensão das teorias acadêmicas, seja interlocutor destas não como quem as consome para transmitir aos alunos, mas com as quais dialoga. É a pesquisa da academia com os professores e não sobre os professores, agindo sobre a formação destes com propósitos de melhorar a prática da sala de aula, pela

autonomia dos sujeitos. É assumir o professor e o aluno na condição também de pesquisadores, com papéis diametralmente opostos, mas complementares, sem sobreposição.

Considerando que tanto o professor quanto os seus alunos são sujeitos de uma condição sócio-histórica, ignorar os saberes de ambos seria negar suas vozes, cair no vazio e comprometer todo o desenvolvimento proposto por um projeto de autonomia dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, as vozes de pesquisadores, professores e alunos devem ser contempladas em enunciados que configuram respostas ou propostas às diferentes ações de todo o grupo envolvido. “Da orientação monológica passa-se [passamos] a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação” (FREITAS, 2002, p.4).

O referencial sócio-histórico reafirma a pesquisa-ação-colaborativa que ocorreu no projeto. Como afirma Franco, “a pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (2005, p.486). Nesse sentido, pode-se dizer que, no caso da pesquisa por nós vivenciada, ela adota o caráter colaborativo. Entretanto, acresce-se a ela a dimensão da dialética, uma vez que, no projeto Anhumas, os professores envolvidos imprimiram a necessidade de conhecer as formas de pesquisas elaboradas pela academia e no sentido de experimentar a pesquisa da prática com a dimensão da ação, que foi contemplada. Além do mais, vivenciamos a necessidade de reconhecermo-nos como sujeitos, identificando nossos pensamentos e vozes na voz do pesquisador, bem como conferindo voz aos alunos no processo e no produto elaborado pela e com a academia.

Justificamos a posição assumida por entendermos que a observação externa do pesquisador não dá conta da realidade real da sala de aula, já que na observação a sala de aula é contaminada por fatores alheios aos propósitos da pesquisa, além de o caráter da neutralidade e da impessoalidade modificar as respostas do objeto pesquisado. Isso se dá em direção de mão dupla, tanto serve para o professor, que é contaminado pelas emoções, quanto para o pesquisador, cujo distanciamento dificulta a apreensão da totalidade da sala de aula. A pesquisa sobre a escola, sobre os alunos ou sobre o professor, qualquer um destes, sofre com a interferência não intencional das partes. Ou o professor se protege criando uma realidade que não é a do dia a dia, ou a observação interfere na própria turma, que adota comportamento diferente quando há

observadores, seja para chamar a atenção seja se intimidando – quem está em sala de aula sabe como a dinâmica da turma sofre alteração quando há interlocutores estranhos ao espaço escolar.

Na nossa experiência, a constituição do grupo e o papel da pesquisa-ação alteraram as práticas escolares também com relação à leitura e à escrita nas aulas de Língua Portuguesa e em todo o projeto, uma vez que os sujeitos, professor, pesquisador e alunos deixaram se ver como sujeitos ou como objetos e passaram a procurar formas, pela leitura e pela escrita, de aprendizagem e de construção autônoma de conhecimento. Algumas interferências partiram dos professores na relação com a academia à procura do suporte teórico, e também dos alunos, que solicitaram a discussão de determinados textos de outras disciplinas nas aulas de Química e Português. Destacamos, no primeiro caso, o professor no trabalho de fazer e refazer o seu texto, nos relatórios, por exemplo, de se colocar na posição de locutor e de interlocutor, em torneio de respostas com o outro, o pesquisador, até assumir a autoria, o mesmo caminho percorrido pelo pesquisador. Também, nós assumimos o papel de enunciadores com os nossos alunos, na condição do leitor que dialoga com o texto, que não vê o outro como sujeito passivo, e juntos buscamos a compreensão dos sentidos dos nossos textos/enunciados (nossos e deles).

Diálogo

*Minhas palavras são a metade de um diálogo obscuro
continuando através de séculos impossíveis.*

*Agora compreendo o sentido e a ressonância
que também trazes de tão longe em tua voz.
Nossas perguntas e respostas se reconhecem
como os olhos dentro dos espelhos. Olhos que choraram.*

*Conversamos dos dois extremos da noite,
como de praias opostas. Mas com uma voz que não se importa...
E um mar de estrelas se balança entre o meu pensamento e o teu.
Mas um mar sem viagens.*

Cecília Meireles

Capítulo 5

Análise dos Dados

Todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum. (MARCUSCHI, L. A 2008, p.23)

A análise que propomos aqui nessa pesquisa parte de algumas concepções e pressupostos teóricos já assumidos em capítulos anteriores. Dentre tais referenciais, destacamos aqueles que se relacionam com o papel dos sujeitos e da palavra no processo de interação verbal. “A palavra, defende Voloshinov/Bakhtin (2009, p.117), comporta *duas faces*. Que provém de alguém e se dirige para alguém”. Assim sendo, para realizar essa análise, partiremos do olhar para os enunciados produzidos pelos sujeitos envolvidos – aluno e professor, dentro do *continuum* que se constituem tais atos humanos mediados pela palavra e marcados pela ideologia. Como observa Miotello (2006, p. 170) “a representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser a presença de outro ser humano”.

5.1 – O contexto da pesquisa

Como o sujeito é parte importante dessa análise por esta estar inserida na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, é importante retomar a caracterização dele para recuperarmos algumas das condições de produção do discurso e da interação. Participaram como sujeitos, pelos enunciados produzidos durante a vigência do projeto Anhumas, alunos de uma turma de Ensino Médio do segundo ano, o segundo B, da Escola Ana Rita de 2008.

São também sujeitos dessa dissertação o corpo docente da mesma escola, mais especificamente o subgrupo Ensino-Aprendizagem, constituído, inicialmente, por cinco professoras. Todavia as relações que influenciaram sobremaneira os enunciados constantes dessa dissertação estão centradas nas professoras de Biologia (Isilda), Química (Fabiana) e Português (eu), até pela coleta de dados com a mesma turma. Com elas, vivi um diálogo constante; discutimos atividades, questionamos posições, concordamos e discordamos, enfim, construímos um projeto que foi além da preparação de aulas.

5.1.1 – A turma do 2º B

A turma do 2º B terminou o final do ano de 2008 com 24 alunos, 14 meninas e 10 meninos. A maioria dos alunos, ou foram alunos da escola Ana Rita desde a 5ª série ou vieram de escolas públicas da região, exceto uma aluna que estudou o Ensino Fundamental em escola particular. A maioria estava dentro da mesma faixa etária, com diferenças de meses, ou pouco mais de um ano, caso de dois alunos repetentes. Com relação ao perfil socioeconômico não dá para fazer afirmações conclusivas por não ter sido objeto de investigação, porém com algumas exceções, as condições financeiras não eram tão boas, vários alunos manifestavam a necessidade de começar a trabalhar para ajudar nas despesas da família e falavam sobre as dificuldades financeiras em casa. Na saída a campo que realizamos para São Paulo, professores custearam os lanches de alguns alunos que estavam sem dinheiro e ainda um número considerável só pôde realizar o estudo do meio porque foi gratuito.

Com relação ao desempenho escolar, a turma do 2º B de 2008 apresentou um rendimento bom durante o ano todo, embora não tivesse sido bem assim no ano anterior. No começo do ano, dois ou três alunos se destacavam no grupo, apresentando maior liderança, fato que começou a se modificar posteriormente. O histórico dessa turma, entretanto, repete o que vem acontecendo na escola Ana Rita nos últimos anos, com 36 alunos matriculados inicialmente, 17 meninas e 19 meninos, a turma foi se reduzindo ao longo do ano. Três alunos abandonaram a escola sem frequentar um único dia de aula: dois meninos, um deles repetente que abandonou a escola quando convocado a servir o exército, outro que já apresentava excesso de faltas no primeiro ano e a menina, ótima aluna no 1º ano, foi ajudar o pai num pequeno mercado da família.

Ainda na primeira metade do ano, cinco alunos foram transferidos, dois aprovados na Escola Técnica Estadual Bento Quirino, outro em função de uma briga séria na escola e duas meninas que foram para o noturno por terem começado a trabalhar. No segundo semestre, mais quatro alunos evadiram-se, um que repetira o primeiro ano e optou pelo supletivo; outro faltoso no primeiro ano e duas alunas, uma delas grávida, esses três últimos com histórico familiar complicado e uma condição socioeconômica muito difícil. Ao final do ano de 2008, dos 24 alunos frequentes do 2º B, dois ficaram retidos, um deles por excesso de falta.

Com relação ao lugar onde eles moravam, um aluno vinha de bairro distante da escola, os demais moravam próximos ou eram provenientes de bairros da região, pertencentes à microbacia do Ribeirão das Anhumas. A maioria deles nasceu no bairro ou eram moradores da região há um

bom tempo. O aluno que ficava fora da região tinha se mudado ao final do 1º ano do Ensino Médio (2007) em programa municipal de retirada de moradores das áreas de risco, por viverem em área de inundações frequentes à beira do Ribeirão das Anhumas, entretanto, parte de sua família (avós e tios) permaneceu no bairro. Com dificuldades de se adaptar à nova escola, optou por retornar ao Ana Rita, mesmo tendo que tomar quatro ônibus diariamente.

A minha empatia com esse grupo de alunos vem desde o primeiro contato em 2007, no primeiro ano do Ensino Médio. A turma era alegre, quase sempre participativa, barulhenta, falante, e por isso em alguns momentos exigia maior rigor na disciplina. As leituras com o grupo, literárias ou não, eram um momento à parte, não que com as outras turmas as leituras não acontecessem, entretanto o fato de alguns alunos assumirem uma leitura interpretada modificava a interação do grupo, além disso, outros eram particularmente questionadores e curiosos, o que tornava as aulas em momentos de muita conversa. A leitura era diversificada: relatos, poemas, contos, crônicas, romances e peças de teatro (diversas) e outros gêneros não literários.

Ao final do primeiro ano, vários alunos foram para o noturno, mas a relação de amizade entre eles, e entre eles e os professores se manteve. Essa relação amigável continuou em 2008, motivando a escolha deles como a turma da coleta de dados. Acredito que devo reforçar isso, pois o fato de terem sido escolhidos se configurou como de grande importância para eles, como para as demais turmas. Para o Segundo B, isso foi algo especial, positivo, mas o sentimento de frustração se revelou nas outras duas turmas.

5.1.2 - O local

Como o local é importante para a construção dos enunciados que aparecem aqui nessa pesquisa, uma vez que esta parte dos conhecimentos que valorizam ou se relacionam com o contexto social e do lugar de nossos alunos é relevante caracterizá-lo. No entorno da escola, há uma mistura de bairros antigos, de classe média e alta, cujos moradores na sua maioria não frequentam a escola, coexistindo com bairros mais pobres e favelas às margens do ribeirão. Encontramos condomínios de alto padrão e moradias de padrão médio com cercas de segurança eletrificadas, além de dois shoppings, hipermercados e uma importante área de lazer, a Lagoa do Taquaral (ou Parque Portugal). Uma parte dos nossos alunos, entretanto, vive às margens do ribeirão ou bem próximo em áreas consideradas de risco ambiental ou de vulnerabilidade social.

Ambiental por estar em área de enchentes (hoje elas praticamente não atingem a população já que as famílias foram removidas dessa área e levadas para o bairro Vila Olímpia, distante da região central onde está localizada a escola); e social, por ser área de violência.

A descrição dos bairros do entorno da escola pode ser conferida em trecho adaptado, que retrata um momento anterior ao projeto Anhumas Políticas Públicas e Anhumas na escola.

Vila Nogueira, Moscou, Buraco do Sapo e Novo Flamboyant - Estas áreas, que já foram periféricas, atualmente são quase centrais e se transformaram em bairros residenciais de classe média e alta. Os domicílios da rua Moscou são bastante precários, desprovidos de infraestrutura, fruto da autoconstrução que emprega toda a família. Muitas vezes há um número excessivo de moradores por cômodos, em barracos que se equilibram na beirada do córrego. É muito alta a suscetibilidade a enchentes e a cada ano tragédias com inúmeros desabrigados e até mesmo com vítimas fatais se repetem. [a última grande enchente nessa área ocorreu em 2003] A violência está institucionalizada nestas áreas. A convivência com diferenças de renda consideráveis, em espaços muito próximos, gera conflitos e estigmas. Vítimas de atos praticados por bandidos que vivem e se escondem nos núcleos de favelas, muitos dos moradores do entorno formal, não distinguem bandidos de trabalhadores. Estes últimos, por sua vez, são também vítimas do sistema e têm que conviver em um ambiente de medo e insegurança imposto pela violência.¹⁴

Nos textos produzidos pelos alunos, as imagens descritas acima são reconstituídas como parte da memória deles e do cotidiano, é possível perceber o processo de recém-urbanização da área, mas ainda com a permanência de barracos. As condições de moradia sempre se mostraram um problema para eles, tanto que omitiam informações sobre o lugar onde moravam. Em momentos de conversas sobre as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por eles, muitos afirmaram e ainda afirmam (por exemplo, em conversa recente com alguns alunos - 2012) que eles vieram/vêm de escolas de pobre, ou escola de favela e que lá não aprendiam ou não aprendem quase nada mesmo. A convivência com os muitos casos de violência, com as enchentes e as dificuldades financeiras também pode ser observada em textos produzidos por eles.

Há um contraste entre a vida dos alunos e o entorno, as favelas estão rodeadas pelos condomínios de alto padrão e entre dois grandes shoppings de elite: o Galeria e o Iguatemi. Merece destaque o muro verde que separa a antiga Rua Moscou e o entorno de um lado e do outro o Shopping Galeria e os vários condomínios que margeiam o rio do lado oposto. É impossível não perceber, que as árvores (eucaliptos) plantadas em fila têm uma função importante de tapar a vista do observador dos condomínios e esconder a pobreza que se espalha às margens do ribeirão.

¹⁴ Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-75.htm>, último acesso: 05/02/2012

5.2 - A produção dos enunciados e o gênero relato

Para analisar os enunciados construídos nesse período e que constitui a base de dados dessa pesquisa, partiremos do olhar para as enunciações/atividades realizadas interdisciplinarmente e a relação destas com o local. No nosso caso, entendemos que na relação enunciação, local e interdisciplinaridade, remodelam-se as condições de produção discursiva, determinantes no processo de aprendizagem do aluno, por superar a artificialidade da produção de texto comum nas aulas de língua materna e a dificuldade de levar para a escrita, as leituras realizadas. Assim, a análise recairá sobre essas condições, mais enfaticamente no processo, inclusive no que tange à apropriação de determinado gênero, ainda que por um caminho inverso, pois observa e analisa o produto a fim de identificar o processo. Evidentemente que o papel desse olhar é para como tais condições se relacionam com a construção de sentidos na leitura e escrita, um dos temas desse estudo.

Com relação à adoção de um gênero específico para a construção dos enunciados a serem analisados, esta opção configurou-se para nós desde o início de difícil escolha, porque este gênero deveria garantir a articulação necessária entre as disciplinas. A princípio, como se preconiza que o Ensino Médio se destina à consolidação de conhecimentos e nessa fase, os alunos, à priori, já atingiram o grau de abstração necessário, os gêneros mais adequados seriam os de exposição e os de argumentação. Entretanto, como havia a proposta de se recuperar a história do local, e o nosso subgrupo investiu na ideia de observar o aluno também como pesquisador, a escolha recaiu sobre o relato. O relato permitiu o trânsito entre os gêneros da oralidade e da escrita, e entre os domínios discursivos, do cotidiano e das ciências, pelo uso das sequências tipológicas da ordem de narrar, de descrever, de relatar e de expor, esse último mais comum no relato científico. Garantimos dessa forma, o diálogo permanente entre as disciplinas ou um canal aberto para tanto.

Cabe destacar aqui a necessidade que o subgrupo tinha de incentivar o aluno no papel de pesquisador e não apenas como receptor de conteúdo. A princípio, não entendíamos bem o que fosse um aluno-pesquisador, como de resto também nós estávamos aprendendo a pesquisar, mas o contato com a pesquisa-ação colaborativa, junto à ideia de que seríamos pesquisadores da própria prática, estimulou-nos a pensar em construir uma parceria com o aluno, buscando um caminho comum. Assim, eles foram estimulados a olhar para o lugar com o olhar crítico,

observando regularidades e não regularidades, o que destoava no ambiente. Foi assim que surgiu a pesquisa com a Leucena, árvore exótica que ocupa a região do Ribeirão Anhumas nas proximidades da escola.

Ainda com relação ao gênero relato, adotado na elaboração das atividades, entendemos como relevante observar a flexibilidade de tal gênero como eixo organizador do conteúdo discutido com o aluno, por partir do que ele já conhece, pela familiaridade com a estrutura do gênero, facilitando a apreensão e a posterior construção de um discurso escrito mais adequado ao Ensino Médio. Muitos dos alunos apresentavam dificuldades relativas aos conteúdos de Língua Portuguesa, tanto no que concerne à leitura e compreensão quanto na escrita. Assim, a adoção de um gênero com sequências descritivas e narrativas, como mencionamos, na nossa concepção, facilitaria o estudo e apreensão do gênero de argumentação no momento oportuno, embora entendamos que a argumentação é frequente quer na oralidade em atividades do cotidiano, quer na escrita. Destacamos também que no relato escrito, na proximidade com o oral, os elementos de textualidade seriam garantidos, facilitando a produção de textos coesos e coerentes.

Justificamos essa opção com o que defende Kleiman (2003, p. 50)

“que a aprendizagem da língua escrita não envolve uma ruptura com a oralidade” [e mais adiante,] atribui-se erroneamente, uma função particular à escrita na promoção do pensamento abstrato, científico, raciocinal, próprio dos grupos que a usam, desvalorizando, no conjunto, as práticas orais do aluno [...]

O relato seria assim o eixo cognitivo sobre o qual os alunos construiriam sua aprendizagem na escrita. Para tanto, iniciamos a nossa proposta de atividades com o filme “Narradores de Javé”, para interagir com as diversas formas de apresentação do gênero. No filme escolhido, tínhamos a possibilidade de visualizar os elementos da sequência tipológica narrativa e descritiva, ou da ordem de narrar, relatar e descrever presentes nas aulas de português, em gêneros escritos ou orais.

Aproveitamos o relato também para o estudo dos fatores de textualidade, condições de leitura e escrita, estudo da linguagem, procurando evitar a segmentação que costuma ocorrer na disciplina, em momentos diferentes para cada um dos tópicos. Nas leituras iniciais, discutimos os aspectos dos textos e posteriormente realizamos a escrita do gênero. Assim, além do filme, trechos de relatos foram levados para sala de aula em diferentes suportes, livros, jornais, revistas, além de PowerPoint para os textos dos próprios alunos em atividades de reescrita.

5.3 - A divisão interna na disciplina de Língua Portuguesa

A proposta de romper com práticas de ensino da língua ainda presentes na escola, que dividem as aulas em aulas de leitura, escrita e reflexão linguística, viabilizaria a configuração que se pretendia dar às aulas de português, similar ao que se propunha para a o projeto Anhumas pela supressão dos limites disciplinares, no nosso caso na própria disciplina.

Vale ressaltar, que o ensino de Língua Portuguesa tem se caracterizado historicamente pela divisão das aulas em aulas de gramática, de produção escrita e de leitura. Retomamos aqui alguns pontos já discutidos, apesar das críticas, essa forma de estruturação do ensino se mantém presente, ainda que tenha sofrido influências de novas teorias que apontam ou sugerem mudanças.

Essa divisão, embora criticada por pesquisadores como observamos em Marcuschi, parece ser o reflexo da fragmentação comum das áreas do conhecimento também no ensino da Língua Materna.

(...) em muitos casos, a estrutura interna das escolas prevê que as aulas de estudo do texto e as de gramática sejam ministradas por determinados docentes, as de redação por outros, enquanto a terceiros compete avaliar as atividades e os textos dos alunos. (MARCUSCHI, 2009, p. 62). [característica da escola particular]

Buzen comunga da mesma ideia e afirma que

[...] Em algumas escolas (principalmente nas particulares), essa [a] produção escrita acontece nas chamadas “aulas de redação”, ministradas por um professor especialista que não é percebido, nem pelos outros docentes nem pelos próprios alunos, como um professor de “leitura”, de “gramática” e de “literatura”, mas sim como um **professor de redação** [...]

Já em outras instituições (especialmente as públicas), mesmo que a (sub) disciplina “redação” não apareça no horário escolar e não seja ministrada por um professor especialista, mas sim por um **professor de língua portuguesa**, a lógica da fragmentação permanece. **As aulas e os cadernos dos alunos**, por exemplo, encontram-se comumente divididos em três blocos: *gramática, literatura e redação*; sendo os dois primeiros blocos, geralmente, os mais enfatizados. (2006, p. 139) grifos e itálicos do autor.

Ainda, segundo o autor (ibid, p. 140) “presenciamos, no Ensino Médio, uma verdadeira fragmentação da fragmentação”.

Essa disposição apontada acima pode ser observada, inclusive, na grade curricular oficial do Estado de São Paulo em tabela abaixo. Até final de 2011 constava, por exemplo, no Ensino Fundamental a divisão de aulas de português e aulas de leitura, normalmente atribuídas para professores diferentes. O mesmo ocorre com a disciplina no Ensino Médio que compartilha parte

do conteúdo do terceiro ano entre Português e Partes Diversificadas - Português (PD - Português), divisão justificada, inclusive por documentos nacionais. Encontramos sua previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no artigo 26

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p.11).

A disciplina de PD, excluída do Currículo de São Paulo a partir do ano de 2012, normalmente era atribuída a professores diferentes. Para ministrá-la, o professor recebia como material de apoio a revista Guia do Estudante – Atualidades: Vestibular + ENEM, revista distribuída gratuitamente pela Secretaria de Educação aos alunos. Esse material traz os temas da atualidade em gêneros da esfera jornalística, com ênfase, no que concerne a Português, na leitura e escrita; além desses conteúdos, a análise da produção escrita, principalmente em redações com boa avaliação produzidas para vestibulares de universidades consideradas importantes, como por exemplo, FUVEST/USP.

Tabela com a grade curricular do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.

Duração da hora-aula		50 minutos	Semanas anuais				40
Disciplinas		Anos ou Séries / Aulas semanais					
		2011	2011	2011	2011		
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		
		5ª série	6ª série	7ª série	8ª série		
	Língua Portuguesa	5	5	5	5		
Base	Arte	2	2	2	2		
Nacional	Educação Física	2	2	2	2		
Comum	História	3	3	3	3		
	Geografia	3	3	3	3		
	Matemática	5	5	5	5		
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3		
	Ensino Religioso (*)				1		
Parte	LEM - Inglês	2	2	2	2		
Diversificada	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2		
Total Geral de aulas semanais		27	27	27	28		
Carga Horária Anual da Série (AULAS)		1080	1080	1080	1120		
(*) Ensino Religioso - LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997							

Tabela 5.1: Grade Curricular do EF – ano 2011 -

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ana Rita Godinho Pousa

MATRIZ CURRICULAR - 2011
Ensino Médio - Formação Básica
 Período - **DIURNO**

Amparo legal: Resolução SE nº 98 de 23/12/2008 - DOE 24/12/2008
 Resolução SE nº 5 de 14/01/2010 - DOE 15/01/2010

Duração da hora-aula		50 minutos	Semanas anuais		40	
Base Nacional Comum	Áreas	Disciplinas	Séries / Aulas semanais			
			2011	2011	2011	
				1ª série	2ª série	3ª série
	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa e Literatura	5	5	4	
		Arte	2	2		
	Ciências da Natureza e Matemática	Educação Física	2	2	2	
		Matemática	5	5	4	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
	Ciências Humanas	Química	2	2	2	
		História	3	3	2	
		Geografia	2	3	2	
		Filosofia	2	1	1	
	Parte Diversificada	Sociologia	1	1	1	
		L E M - Inglês	2	2	2	
Língua Espanhola (*)		2				
Disciplinas de apoio curricular						
Língua Portuguesa e Literatura				2		
				2		
Total Geral de Aulas Semanais		32	30	30		
Carga Horária Anual da Série (AULAS)		1280	1200	1200		

Língua Espanhola (*): matrícula facultativa para o aluno - Lei 1116/05

Tabela 5.2: Grade Curricular do EM (2011)

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ana Rita Godinho Pousa¹⁵

Além da divisão curricular nos estudos da língua materna, os professores da disciplina ainda recorrem ao mesmo artifício em sala de aula, dividindo suas aulas por tópicos (gramática, literatura e redação), como na afirmação acima. Não se pretende aqui lançar a crítica pela crítica, inclusive por entendermos que vivemos um discurso contraditório, entre a teoria que tem sua origem na academia e o discurso da própria universidade em seus vestibulares, e o interesse dos

¹⁵ - PPP Projeto Político Pedagógico, elaborado pelos professores da EE Ana Rita tomando por base o documento as Secretaria Estadual da Educação para o ano de 2011.

professores em modificar a própria prática apesar das dificuldades como a falta de tempo e dinheiro para a formação continuada.

É fato que essa forma de divisão curricular e mesmo disciplinar se reflete no nosso trabalho e na aprendizagem do aluno. E isso marca a minha própria prática, portanto se há críticas, eu compartilho delas, inclusive pelas próprias contradições. Embora vivendo o processo de aprendizagem na formação continuada, é difícil desvencilhar-se desse modo de agir, pois foi a única forma de escola que conheci nos anos de universidade.

A ideia que fica ao olharmos para essa divisão é a de que em dado momento o indivíduo para e lê o texto, em outro procura compreendê-lo, mais adiante reflete sobre a língua não necessariamente a partir do texto lido, e em outro para para escrever e finalmente, às vezes, utiliza-se a modalidade oral. Ou inversamente começamos pela reflexão linguística, com o objetivo de chegarmos à oralidade e não chegamos. Fazemos usos da língua em atividades estanques. Temos claro que as atividades com o uso da língua não se realizam concomitantemente, mas deveriam ser decorrentes umas das outras, interligadas. E enquanto refletimos sobre a língua, segmentando-a em palavras e frases, esquecemo-nos de refletir sobre os sentidos que construímos ou deveríamos construir ao lermos e ouvirmos os textos produzidos pelo outro.

Entretanto, à medida que entramos em contato com as novas teorias que subsidiam a nossa prática e que questionam o ensino compartimentado, também aos poucos, vamos incorporando, ao fazer pedagógico, as mudanças. Assim, se o ensino da língua materna reflete (dado que a mudança está em curso) a fragmentação advinda de contexto mais amplo das disciplinas, é natural, sempre que as oportunidades nos são dadas, buscar a inversão deste modelo no trabalho de sala de aula, fugindo à tradicional fragmentação do ensino, com os gêneros discursivos, por exemplo.

É por essa razão que a concepção que reduz o ensino da língua aos conteúdos disciplinares foi posta de lado, durante o tempo em que nos dedicamos ao projeto e à coleta de dados, ressalve-se que nem sempre, por diferentes razões, essa é uma prática comum. Nesse período, dada a oportunidade de encontros regulares entre os professores, procuramos delinear um trabalho que carregasse em si condições de interação, de produção de enunciações e leituras que não se limitavam ao escopo disciplinar. Buscamos integração entre os tópicos da própria disciplina, bem como com as outras disciplinas - Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e

as Ciências da Natureza . As relações de diálogos disciplinares ocorreram de forma mais ampla com áreas que a princípio **parecem** comportar poucas afinidades com Português, embora não comunguemos dessa ideia. Dessa forma, a análise aqui proposta se coaduna com dois eixos do projeto Anhumas – Local e interdisciplinaridade, tais eixos aproximaram português de áreas do conhecimento como a biologia e a química, distantes entre si pelo menos no que concebe os documentos oficiais na separação por áreas afins.

Também justificamos a adoção da análise sócio-histórica, como já apresentada nesta dissertação, pelo caráter coletivo do projeto, muitas vezes o construíram. Projeto e planejamento foram realizados por professores de áreas diversas - português, biologia, química e matemática, respeitando-se as peculiaridades de cada disciplina. Logo, tanto as atividades quanto as análises devem espelhar essa realização, assim um dos eixos da avaliação/análise que se propõe nessa pesquisa se delinea a partir das atividades interdisciplinares entre essas disciplinas nas respostas dadas pelos alunos na consecução do planejado.

5.4 - Relação das atividades

A fim de facilitar a análise e em função da dificuldade de investigar todo o processo ensino-aprendizagem e interação entre alunos e professores durante o período da coleta de dados, fizemos um recorte de quatro momentos que, entendemos, contextualizam os diálogos de sala de aula e entre os professores.

Para possibilitar um olhar para a totalidade das atividades desenvolvidas nesse período, apresentaremos, no quadro 1 abaixo, um resumo das principais atividades desenvolvidas no ano de 2008. No ano de 2010, início dessa pesquisa, parte das atividades foi reaplicada, porém o diálogo entre as disciplinas ocorreu com uma frequência menor, por vários fatores, um deles foi o fim do próprio projeto origem dessa pesquisa. Isso de certa forma marcou o fim das atividades e do diálogo disciplinar entre os professores (grupos e subgrupos). Como já foi apresentado nesse texto, sem determinadas condições de trabalho como a garantia de reunião do corpo docente, a viabilidade da interação interdisciplinar inexistente ou acontece superficialmente. A configuração que temos na escola, como a alteração de jornadas dos professores e a mudança de escola que acontece a cada início de ano rompem com o processo coletivo. O professor não se fixa numa escola, ou se o faz é por pouco tempo. Outro problema foi a alteração das jornadas das

professoras, a de Biologia e esta autora, interlocutoras frequentes durante o projeto. Em 2011, cessou o diálogo entre as disciplinas, definitivamente. Além da falta de tempo, a professora de Biologia exonerou-se do cargo que ocupava na escola.

Lista das atividades	Características	Resultado
Levantamento de ideias sobre o tema – Meio Ambiente (sondagem)	Individual	Produção oral
Atividades sobre o tema meio ambiente	Individual	Produção escrita
Leitura e discussão do poema – O Tejo é mais belo – Fernando Pessoa	Interdisciplinar	Produção escrita
Entrevistas com moradores do bairro – filme Narradores de Javé	Interdisciplinar	Produção escrita
Retextualização a partir de relatos orais - filme Narradores de Javé e poema –infância (Carlos D. Andrade)	Individual	Produção oral e escrita
Filme – As ideias de Darwin	Interdisciplinar	Produção oral
Questionário, leitura, discussão e escrita – tema: Leitura	Individual	Produção escrita
Leituras dos textos – Os replicadores – livro O gene egoísta	Interdisciplinar	Produção oral
Leitura entrevistas – James Watson e Charles Murray	Interdisciplinar	Debate e discussão oral
Relato pós-atividade de campo	Interdisciplinar	Produção escrita
Visita ao aterro sanitário (relatos)	Interdisciplinar	Produção oral e escrita
Relatório Atividades	Interdisciplinar	Produção oral e escrita
Relatório – Português e Biologia	Interdisciplinar	Produção escrita ou apresentação em Powerpoint

Quadro 5.1 - Atividades realizadas no ano de 2008.

Na coluna 1, apresentamos a atividade que foi desenvolvida; a segunda coluna indica se a atividade foi realizada somente pela professora de português ou se envolveu as outras professoras e por fim, na última coluna a forma de produção resultante das atividades. Nessa lista, podem ser observadas algumas das atividades que compuseram os dados dessa pesquisa. Outras atividades

realizadas não foram incluídas, já que os dados não foram aproveitados nesse texto em função da ausência de registro físico por qualquer um dos meios, e mesmo pelo volume de material a ser analisado.

5.4.1 - Atividade inicial – o que se enuncia sobre o local

A primeira experiência na coleta de dados com os alunos aconteceu oralmente. Como o ano letivo de 2008 para nós só teve início após a “quarentena”, nome dado pelos professores ao período em que fizemos uso dos jornais enviados pela Secretaria da Educação “norteador” das nossas aulas, a angústia do adiamento no início do projeto, marcou as nossas reuniões.

Numa dessas reuniões, o grupo (não o subgrupo) discutiu sobre quais seriam as percepções dos alunos com relação ao meio ambiente e como é que eles se viam no lugar por eles ocupado. Foram sugeridas leituras de alguns gêneros que estimulassem o debate – fábulas ou mitos (mito grego do caos), artigo de opinião, notícias e outros – que fornecessem pistas sobre o olhar dos alunos para o local.

Decidi realizar uma sondagem com os alunos para essa averiguação. Dispostos em círculo, conversamos informalmente sobre as preocupações que os problemas ambientais despertavam em cada um. Quais atitudes eles julgavam adequadas adotar para minimizar os impactos da ação humana no planeta e quais dos problemas eles acreditavam serem mais prejudiciais ou próximos deles e que ações poderiam ser adotadas para tornar o espaço de convivência num local mais agradável. Vários alunos se posicionaram a respeito, mencionando o aquecimento global, a destruição das florestas, a poluição dos rios, a poluição sonora e outros.

Dentre os problemas que mais apareceram, a questão do aquecimento global merece destaque pela recorrência em muitas vozes. Numa amostra de 28 produções escritas (lembramos que inicialmente o número de alunos da turma era maior), em 8 delas os alunos se colocavam como parte dos problemas, em duas associaram o problema ambiental com o observado no local e as demais produções observaram os problemas de forma distante. Falei então sobre a proposta de produção de texto que eles realizariam, abordando o tema aquecimento global, por ter sido o mais repetido por eles. Para tanto, como já era uma prática, colocaria à disposição uma coletânea para que eles pudessem ler e se apoiar durante a produção escrita. Questionei-os sobre a possibilidade de utilizar os textos produzidos por eles para uma coleta de dados que serviria para uma pesquisa sobre a leitura e a escrita realizadas em sala de aula.

Vale ressaltar, que durante as produções escritas que acontecem em minhas aulas, os alunos são incentivados a discutirem entre si e com a professora a produção que realizam. Avaliam os problemas dos textos, discutem as ideias apresentadas por eles, o que aproveitaram das coletâneas, construções incoerentes, propondo muitas vezes a reescrita. Essa prática deveria ser mais frequente, contudo por conta do pouco tempo, conteúdo extenso e outros problemas, é realizada em número menor que o necessário, embora resulte numa produção escrita melhor, com maior grau de informatividade, coesão e coerência. Vez ou outra, após prévia concordância, discutimos coletivamente textos escritos por um dos alunos e o grupo aponta alternativas de reescrita dos trechos considerados problemáticos e que pode ou não ser aceita pelo autor. Estabelecemos sempre um vínculo de confiança para que ninguém se sinta constrangido durante a correção, às vezes, há omissão da autoria (se o aluno deseja ter a produção escrita avaliada, mas não quer aparecer). Nessa proposta, problemas ortográficos ou de concordância só são mantidos caso apareçam recorrentemente nos textos de outros alunos e contribuam efetivamente para a reflexão sobre a língua.

Entendo que a produção escrita nas aulas de português nem sempre estão em consonância com o que se propõe teoricamente; que faltam aos alunos outros interlocutores diferentes do professor e que a produção é despida do caráter mais social da língua. Entretanto, esse modelo que se repete na escola, é análogo aos modelos de vestibulares e de sistemas de avaliação externa (SARESP e ENEM). Não se pode ignorar que as avaliações fazem parte de uma etapa importante da vida de nossos alunos e que nem sempre garantiremos uma produção escrita contextualizada.

Também é fato, na produção descontextualizada os alunos acabam por produzir uma escrita que é somatória de recortes das coletâneas, paráfrases e poucos se apresentam como autores. Como não pretendo reduzir esse texto aos resultados positivos, isso poderá ser observado mais adiante em algumas produções escritas. Quando a atividade prevê a escrita em casa, elas ganham o mesmo contorno dado à atividade em sala de aula, escrita rápida, não preocupação com a reescrita e sem a adoção dos procedimentos de autoria. Outros textos trazem problemas de coesão, coerência, progressão de ideias, informatividade entre outros. Faltam interlocutores na produção de texto para que se exerça uma escrita concreta.

Nos excertos abaixo, podemos notar, além dos problemas de linguagem que não serão objetos de análise, um olhar para um problema ambiental distante da realidade do aluno e a pouca percepção ou percepção nenhuma dos problemas locais. Chama a atenção o fato de o aluno

ignorar o espaço de sua vivência com os problemas ambientais que lhes são mais prejudiciais e se voltarem para problemas que não têm relação de proximidade aparente com o dia a dia mais imediato, ao menos no texto. O local onde vivem está ausente, talvez por não sentirem que os problemas seus, sejam problemas da escola.

Se nos preocupamos com uma formação integral do nosso aluno, as inter-relações entre saberes e destes com o espaço deveriam ser construídas pela escola. O aluno deve partir dos conhecimentos sobre o local para atingir o conhecimento global. Como sugere Callai

O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que esta também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico, e ampliar as suas visões de mundo. Para que isto aconteça a escola deve ser geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, e o professor o mediador deste processo. (2004, p.3)

Destacamos ainda dos textos observados a condução do nosso olhar pelos meios de comunicação, as mídias digitais (televisão e internet) e impressas na formação da nossa opinião, ignorando o que realmente nos afeta. Esses dados serviram para um debate realizado com a turma posteriormente e motivou uma produção escrita sobre a interferência, principalmente, da TV na formação de nossas opiniões. Também discutimos a presença do outro nos nossos discursos. Assim os problemas ambientais que nos são próximos, ignoramos e apontamos para os que se encontram distantes, como se fossem de responsabilidade do outro. Como um dos eixos do projeto era exatamente a temática Local/Regional e Educação Ambiental a partir do início do projeto o nosso olhar foi direcionado para os nossos problemas com maior atenção.

- Abril de 2008

“Hoje em dia, a poluição está em todas as cidades e está muito grande. Na cidade de São Paulo para mim é onde se encontra mais poluição. Em São Paulo, ultimamente, não pode chover mais que 15 minutos que alaga tudo” (Aluna J. F).

O desmatamento também é uma das causas do super aquecimento do planeta, o ser humano também tem uma grande parte nesses problemas com queimadas e extração ilegal de madeiras. (Aluna W).

“O aquecimento global é um problema que só tende a aumentar. As consequências do aquecimento global podem ser catastróficas, e pode causar o derretimento do gelo polar, fazendo com que o nível dos oceanos aumentasse, causando inundações nas cidades litorâneas, pode causar modificações do clima que seria um prejuízo para a agricultura.” (Aluna T.)

*“O nosso planeta está vivendo **um aquecimento global que está prejudicando as floresta da Amazônia e a mata Atlântica** também está sofrendo com isso. As mudanças climáticas tiveram início na formação do planeta. As causas foram discutidas por muito tempo. Efeito naturais ou antropogênicos? No caso **a ação humana principal fenômeno do aquecimento global e o efeito estufa.**”.* (Aluno R.)

O assunto que contágio (contagiou?) atualmente a mídia, e torna-se cada vez mais presente em nosso dia-a-dia é o aquecimento global. (Aluna M. A. A)

Aquecimento global e nós com isso

O nosso planeta está aquecendo, isso é um fato, muitos cientistas acreditam que terra pode estar muito perto de uma ruptura do delicado equilíbrio que mantém toda a complexa sintonia da vida. Para os mais pessimistas, inclusive, já é tarde demais: nada fará reverter a marcha rumo ao aquecimento catastrófico. Mas uma coisa está certa independente de poder reverter pois, se conseguirmos diminuir o aquecimento através do uso de energia limpas e renováveis e parar com o uso abusivo de combustíveis fósseis e poupar energia elétrica, sendo assim, talvez um dia possamos reverter ou diminuir o aquecimento global, pois é nossa responsabilidade cuidarmos dele, pois moramos nele. E.B.

Com relação ao tema da produção escrita, o aquecimento global, alertei-os sobre a precariedade de meu conhecimento teórico do tema, além de solicitar que buscassem informações em outras fontes para fugirmos ao senso comum que envolve o debate. O meu discurso, tal qual o deles, estava impregnado de ideias pré-concebidas, como a “Amazônia é o pulmão do mundo”, concepções fundadas no senso comum. Portanto, para ampliar essa discussão seria necessária a participação de outros professores, geografia, química ou biologia, que dispusessem de conhecimentos teóricos suficientes para o debate. Procurava com isso dar uma dimensão interdisciplinar à discussão, uma prática já comum entre os professores da escola.

Vale ressaltar que se a nossa preocupação estivesse centrada apenas nas relações internas ao texto, deveríamos observar, nos excertos acima, a ausência de alguns operadores lógicos entre os períodos, a pontuação responsável pela dificuldade da progressão do texto, a coerência obtida pela repetição de palavras, e construções sem ligação dentro do parágrafo. Entretanto, optamos por reforçar a análise no sentido da descontextualização do tema. O fato de os alunos dirigirem sua observação para um mundo distante, em nossa opinião, se relaciona com as condições de produção – ou seja, para que eu produzo este texto, qual a finalidade e quem é o meu interlocutor?

Outras observações, entretanto, são pertinentes nos textos produzidos, os alunos se apropriam de termos da escola e vão construindo novos textos. Certamente que uma parte do vocabulário, como antropogênico, se enquadra nessa possibilidade. Além das falas dos

professores, os alunos incorporam a influência da mídia. Esta última foi observada nas falas dos alunos e no texto escrito também, se não como justificar o distanciamento dos problemas, como já observamos, anteriormente? Enchentes tiveram repercussão importante na vida deles, como uma narrada numa entrevista realizada por um dos alunos “A água invadiu minha casa, levou roupas, fotos de familiares que eram muito importantes para mim. Meus filhos ficaram sem material escolar, perdemos documentos, RG, CPF. Muitas casas foram invadidas pelas águas. Vi muita sujeira e tive medo” (K.), no entanto, o aluno lembra as enchentes em São Paulo, distante dele.

5.4.2 - Um olhar para a atividade na perspectiva da reflexão sobre a língua.

O primeiro olhar para o texto de EB, assim como para os demais acima, recai sobre o dado frio, de objeto apenas. Ele foi entregue com apenas um parágrafo e apresenta trechos recortados da coletânea, demonstrando a pouca (?) preocupação do aluno com a escrita; a produção parece ter sido realizada apenas pela obrigatoriedade de atender a uma solicitação da professora.

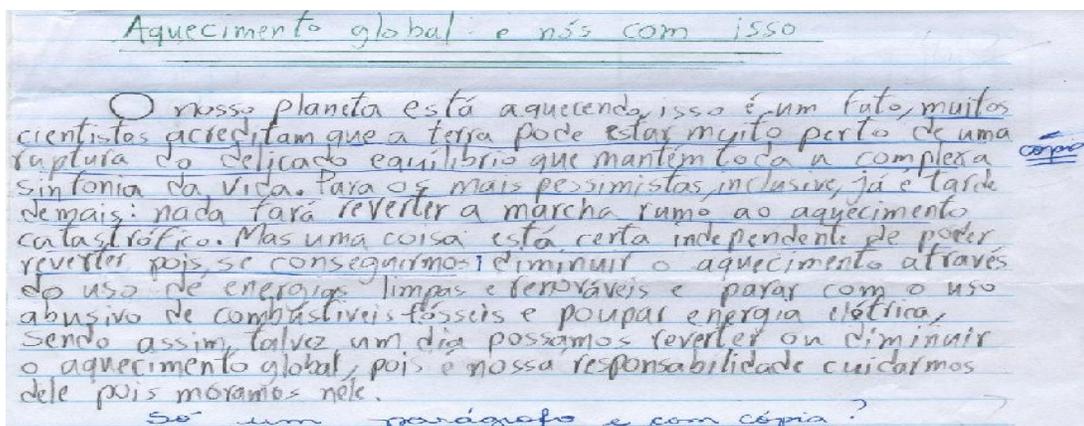


Figura: 5.1 – Texto digitalizado (aluno EB)

Isso pode ser percebido também nas pistas deixadas nos textos dos demais alunos, eles se propõem a impressionar a leitora do seu texto. Primeiro, eles se utilizam das frases de efeito, “a poluição está em todas as cidades e está muito grande, reverter esse quadro é impossível, as consequências pode (sic) ser catastróficas” assim, se não chama a atenção da interlocutora para o olhar que eles têm para o problema, ao menos procuram persuadir pelo discurso. É isso que deseja saber a professora? Segundo, eles fazem recortes e colagens em suas produções, o que

explica em muito a ausência da lógica interna nos textos. Isso pode ser visualizado no fragmento 3 de T., por exemplo, em que o aluno fala do aumento do “nível dos oceanos, causando inundações nas cidades litorâneas, pode causar modificações do clima que seria um prejuízo para a agricultura”. No excerto, as informações são coladas sem os elementos coesivos. Na lógica do discurso um interlocutor preenche o que o outro omite, dessa forma é possível preencher as lacunas deixadas pelo aluno. Mas completar os sentidos desse texto coerentemente requer várias informações extratextuais que o aluno não traz no fragmento, embora a dedução esteja ao alcance do interlocutor-professor.

Outro ponto que merece destaque é a apropriação do discurso do outro. O aluno se apropria do que é dito por outras pessoas pela ação de recortar as informações escolhidas e colar ao seu texto. Pela apropriação do discurso do outro construímos os nossos, como lembra Geraldi (2006, p.67) sobre o pensamento de Bakhtin “as palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias”. Isso a princípio parece ruim, porque as informações estão descoladas umas das outras, mas a reescrita com o aluno, observando que nossos discursos são diálogos com outros discursos e enfatizando as possibilidades de interação, poderia gerar um novo texto bastante interessante.

A apropriação pela professora dos pressupostos teóricos sobre autoria e discurso e a aplicação na prática de sala de aula evitaram problemas posteriores como os que aparecem no texto de E.B marcado como **cópia e só um parágrafo?** Em outras condições a produção teria ido para o lixo da sala de aula, já que descaracterizava a autoria, mas hoje serve para configurar o conflito que carregamos em nossos enunciados. Até porque não se pretende evidenciar aqui só os acertos, mas o processo. O aluno entregou seu texto com apenas um parágrafo e quase metade cópia. O texto teria sido devolvido para que ele o refizesse e entregasse dentro do prazo e condições estabelecidos, entretanto como estava coletando informações ele foi mantido sem a reescrita. Ao reclamar dessa produção, a resposta foi “vou fazer melhor, da próxima vez”.

Ao final do ano, numa escrita carregada de sentidos para todos nós o mesmo aluno (E.B) escreve “esse período letivo foi produtivo, tivemos o projeto no qual **a nossa participação foi crucial**” e mais adiante “**esse ano foi excepcional para nós alunos e para os professores (...)** e **a troca de aprendizado** que houve entre alunos e professores foi ótima”. Os grifos servem para mostrar efetivamente a história que construímos juntos. Nesse caso, como autor de seu texto e sujeito da aprendizagem, mais ainda, ele percebe a possibilidade de dialogar com a academia para

onde o seu texto poderia ir e “desafia” o professor, afirmando que “a nossa participação foi crucial”, que houve “troca de aprendizado”. Dessa forma, ele repete ao professor a importância da atuação do grupo no conjunto do desenvolvimento do projeto. Poderia fazer outras interpretações e olhar para a questão do signo, cruz/crucial, mas não chegamos a tanto. Entretanto não se pode ignorar a ‘radicalidade’ da palavra crucial. Nesse caso podemos chamar a atenção para o conflito quase instaurado, o professor não é protagonista sozinho, é ator como os alunos e protagonista, juntos. O próprio aluno confere o seu papel na interação com o professor, este não apenas ensina, mas troca ou há ação entre. Observamos que as condições de produção dos primeiros textos não eram as mais adequadas, o interlocutor era apenas o professor. Como o aluno não se sentia parte nem da escola e nem dos problemas que estavam sendo discutidos, logo “e ele com tudo aquilo?”

Não se deseja justificar aqui que a escrita seja sempre propositiva, nem tampouco condenar as destituídas de outros propósitos, que não os de exercícios para os vestibulares, Enem e outros, já que é legítimo o desejo de nossos alunos de irem para a universidade e esse tipo de produção escrita será solicitada a ele. Logo, elas cumprem um papel importante e são necessárias. Mas determinadas condições de produção devem ser colocadas pelo professor e isso não se revela nessa proposta, o professor precisa deixar de ser interlocutor único nesse processo.

Detendo-nos na questão da interlocução, é fácil observar que o aluno não tem um interlocutor para dirigir as suas enunciações, daí, talvez a dificuldade de produzir um texto mais coerente. Assim, fica difícil não concordar com Voloshinov/Bakhtin (2009, p. 116) que “Não pode haver locutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado”. Quando criamos hipoteticamente um, ou quando o professor se coloca na posição de único interlocutor, a linguagem não se efetiva, não há enunciação, é monologia. Marcuschi nos lembra de que “em decorrência desse formato das tarefas, o estudante limita-se a produzir um **texto escolarizado**, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, na medida em que a escrita é feita **da e para** a própria escola”. (2006, p. 61) grifos meu.

Vale também a mesma observação sobre a importância de não pesquisar sobre, mas pesquisar com, como propusemos aqui, no capítulo que relata as nossas experiências com o olhar da pesquisa-ação, em que os professores solicitam um interlocutor real que não a burocracia.

Os fragmentos abaixo fazem parte da primeira produção escrita, como os demais acima e encontra-se em destaque pela transformação do texto do aluno num período inferior a um ano. O primeiro texto é cópia completa do original, já o segundo, são trechos recortados para mostrar a mudança ocorrida.

O aquecimento global já esta muito presente em nosso meio. Para reverter esse quadro é impossível, mas começar a preservar tenque se uma atitude de todos. O aquecimento global pode sim prejudicar a Amazônia, por isso devemos preservar, conservar e ajudar, a nossa Amazônia.

Falando de um modo julgador, como evitar que o planeta fique um desastre. Simples, começar por nos, nossas casas, começar a preservação dentro de casa.

A Amazônia é um bem ao mundo, tem pessoas que dizem que a Amazônia é o pulmão do mundo, sem a Amazônia o mundo estaria pior. Devemos preserva-la se não iremos perdela, e sem ela nos não seremos nada. A Amazônia é uma fonte de água de medicina, alimento e muitas outras coisas. (Aluno R.P. - texto completo)

Texto do mesmo aluno, novembro de 2008.

No início do projeto eu não estava tão animado, pois nós só falávamos, mas depois que fomos aos campos, eu vi que era importante, pois ali pude adquirir conhecimento pessoal, não uma coisa monótona da sala de aula, mas um aprendizado no próprio meio ambiente. [...]

Nesse projeto, não foi focado apenas algumas matérias, e sim todas, todos os professores colaboraram, ajudaram nas aulas, propuseram trabalhos interessantes que nos dão conhecimento que usamos no dia-a-dia. Isso faz com que não focamos apenas na matéria escolar, mas sim o que estamos vivendo a cada dia e que poucos têm essa oportunidade.

Com o passar do tempo, em algumas matérias eu tive a oportunidade de ter melhor desempenho, de poder melhorar e demonstrar o que aprendi. [...]

Eu pude perceber que, às vezes, não me empenho como deveria, por falta de vontade, mas no final deu tudo certo. Estamos em dezembro e caminhando para as férias [...] (Aluno R.P.)

Na nossa análise, o texto de R.P merece um olhar especial, não pelos problemas que apresenta inicialmente: ausência de relação entre parágrafos, problemas ortográficos, não-segmentação de palavras (perdela, tenque), palavras inadequadas, senso comum e outros, mas pela mudança do aluno após alguns meses de atividades com o projeto. A mudança do texto dele foi significativa, com relação à progressão textual, à coesão e coerência e envolvimento com as atividades interdisciplinares desenvolvidas, enfim com a escola. Ficava até mais tarde para desenvolver as atividades de biologia, procurou melhorar o texto, reescrevia-o quantas vezes ele mesmo julgasse necessário, diferentemente das atitudes de antes, quando entregava o texto, realizado às pressas, sem preocupação com o que escrevera.

Assim como no excerto do aluno E.B. ao final do ano, o aluno R. P. também se coloca na condição de autor do próprio discurso, como locutor privilegiado e realiza a crítica às práticas de

sala de aula, colocando-as como monótonas, que não oportuniza a construção do conhecimento e que não dialoga com a realidade. O aluno denuncia as nossas práticas pouco eficientes: realidade dos alunos ignorada, ausência de intencionalidade efetiva entre outros.

O confronto entre a produção escrita em dois momentos diferentes, no começo do ano e no final do ano indica como se deu o processo de construção de sentidos instaurados na produção escolar. Nesse período, os alunos conviveram com farta literatura sobre o local, as histórias dos moradores, reportagens jornalísticas, atividades de campo com objetivos diversos e até um capítulo de dissertação de mestrado, elaboraram vídeos com o professor de Geografia. Enfim, foram municiados de informações e tinham o que falar e para quem falar, e adotaram a posição de autoria.

Nesse sentido, o discurso entre os sujeitos alcança novo status. No primeiro texto, observamos um discurso que é omitido e monológico: o do professor ou da escola. Esse discurso aparece subentendido, uma vez que a presença do professor se dá pelo que diz antes da própria produção: fazer um texto para o professor, que vai se utilizar desse texto para alguns propósitos não determinados claramente. Além da voz do professor, outras vozes ecoam como a da mídia.

A questão da autoria também é importante na observação do texto do aluno – segundo ele “*dizem que a Amazônia é pulmão do mundo*”. Ele não assume como uma fala sua, como autor, já que ou não tem o poder para dizer ou desconhece a verdade. Na sequência faz uma série de afirmações genéricas como “*devemos preservá-la, se não iremos perdê-la, ou ela é uma fonte de água, de medicina, alimento*”. A distância existente entre a Amazônia e nós não é observada, por essa razão ele assume a responsabilidade por preservá-la, utilizando um nós que pode ser uma forma mais generalista ou universal de responsabilidade. Não se pode dizer que o aluno tenha consciência dos problemas ambientais, ao assumir que a preservação começa pela nossa casa, mas não há como negar que parte do discurso dele está contaminada pelo discurso da mídia e outros discursos como o veiculado pela internet de que os Estados Unidos estão interessados na internacionalização da Amazônia. Além do mais, o sujeito preferencial do primeiro texto é um nós, enquanto no segundo, o sujeito passa a ser o “eu”.

No último texto, os discursos se realizam polifonicamente. A sala de aula é arena de conflitos, o professor é “destituído” do poder e o aluno ascende à posição de enunciador, o professor passa a ser coautor e não única voz. Há que ressaltar as críticas conscientes e inconscientes no texto do aluno, primeiro ele diz que não estava animado, pois “só falávamos”,

indicando o quanto se deprecia a oralidade nas salas de aulas, inclusive nas aulas de Português. Este espaço é ocupado “autoritariamente” pelo professor, o professor fala e o aluno ouve, a segunda crítica é mais direta e informa que as aulas são “uma coisa monótona”. Por fim, ele faz uma crítica ao ensino descontextualizado, ao dizer que as aulas, agora, eram interessantes, pois tratava de “conhecimento que usamos no dia a dia”. Entendemos que ocorreram mudanças no discurso do professor, que de certa forma *autoriza a crítica*. Rojo (2008, p.96) faz referência às atitudes ideológicas que operam no discurso escolar, segundo a autora Bakhtin cita dois tipos de discursos o da palavra autoritária “como *palavra autoritária*, o discurso autoritário fica caracterizado por exigir nosso conhecimento incondicional” e “não uma compreensão e assimilação ativa e livre”. Mais adiante, a autora menciona a definição de Bakhtin para o discurso “*internamente persuasivo*” o discurso se desloca do discurso autoritário para a formação de um indivíduo independente.

Segundo Bakhtin (1934-35/1975:144), ela [a palavra] também não permite qualquer jogo com o contexto que se enquadra. Mas, quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem. (ROJO, 2008, p.96)

Entendemos que essa mudança operou no contato do professor com os alunos, num discurso menos autoritário e essa é a percepção deles. No mesmo texto, o aluno destaca a interdisciplinaridade ao afirmar que todos os professores propuseram trabalhos interessantes (contextualizados) e com isso ele pode ter um desempenho melhor, com oportunidades de mostrar o que aprendeu. Por fim, deve-se ressaltar a mudança no uso da língua: o aluno aprendeu a usar aspectos da gramática normativa ou o aluno adotou um cuidado maior com a escrita e assim deixou de cometer tantas infrações ortográficas? Evidentemente que o texto passou pela discussão com outros alunos, outros interlocutores deram sugestões e fizeram intervenções. Ressalto que os relatos de final de ano não passaram pelo processo de reescrita, o que aconteceu é que ele foi elaborado em sala de aula, e foi objeto de diálogo entre alunos e professora.

O fragmento de texto de EB indicando a participação como “crucial”, ou os de F. com “aulas monótonas”, “trabalhos interessantes”, “conhecimento que usamos”, instauraram o confronto direto entre os dois sujeitos o que aprende e o que ensina, ou de repente, aprende.

Por fim, a avaliação da primeira atividade dos alunos orientou as posteriores, inclusive a questão da televisão que interfere no nosso cotidiano, a tentativa de atrair o olhar dos alunos para

o local e para os problemas com os quais conviviam. Esperávamos com isso, aos poucos ir construindo o mosaico de conhecimentos adquiridos para posteriormente ver nossos alunos, ligando as informações, convergindo os seus textos para a temática local e posterior ampliação para o global. No sentido inverso ao que eles vinham fazendo. A leitura de trechos dos textos produzidos por eles nas atividades anteriores, sobre os problemas ambientais e mesmo sobre a televisão e sobre a importância da leitura reconfigurou o debate sobre o lugar. As últimas produções do ano, por sua vez foram orientadoras do que se realizou no ano de 2009, principalmente na busca de interação entre as disciplinas.

5.5 - ATIVIDADE 2 – O TEJO - O LUGAR ONDE VIVEMOS

O TEJO É MAIS BELO QUE O RIO QUE CORRE PELA MINHA ALDEIA

Fernando Pessoa

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia,
O Tejo tem grandes navios
E navega nele ainda,
Para aqueles que veem em tudo o que lá não está,
A memória das naus.
O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.
Pelo Tejo vai-se para o Mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.
O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.

A leitura do poema de Fernando Pessoa, “O Tejo”, e a apresentação da proposta do Projeto Anhumas na escola introduziram a nova atividade que direcionou o nosso olhar para o local. Após a leitura do poema, fizemos algumas discussões sobre o que está e o que não está “dito” no poema e relacionamos essa discussão com a que fizemos na produção do texto sobre o aquecimento global.

A primeira observação de uma aluna foi de que ela já ouvira as palavras “nau” e “Tejo” em uma letra de música, mas não atinava para seu significado. A palavra aldeia foi sugerida por um deles como termo indígena, outro falou em lugar pequeno e outro lembrou o termo “aldeia global”. O vocábulo aldeia foi lido no paradoxo - lugar pequeno, em oposição a global. Na discussão fomos aos poucos recuperando o contexto de produção do texto, como as grandes navegações portuguesas e relacionando-as com informações que eles já haviam estudado na escola, particularmente em história. O termo aldeia global por sua vez foi explorado no que toca ao fim ou ampliação de fronteiras versus os problemas das barreiras xenófobas criadas por muitos países, além disso, a associação com a rede mundial – internet, mas também com a ideia de que as nossas ações no lugar onde vivemos repercute em outros lugares distantes de nós. Assim, fomos construindo os sentidos do texto com os muitos enunciados que os alunos conheciam e com outros que construímos por referências intertextuais.

Após a discussão inicial de contexto de produção do poema e dos sentimentos do poeta, sobre o contraste bonito e não bonito e outras informações, conversamos sobre o ribeirão que faz parte da nossa bacia. Aos poucos os próprios alunos foram colocando os conhecimentos sobre bacia hidrográfica, impermeabilização do solo, as histórias pessoais das cheias do ribeirão ou ‘valeta’ como eles o chamavam e a responsabilidade de cada um no cuidado com o lugar onde vivemos. Discutimos o olhar que havia sido dirigido para as enchentes em São Paulo e Santa Catarina e outros lugares e não direcionado às enchentes do ribeirão Anhumas, principalmente a do ano de 2003¹⁶.

A maioria discutiu a beleza ‘do rio da minha aldeia’ proposta pelo poeta e a beleza do outro rio que seria o oposto - o Tejo. Especularam que talvez o poema trouxesse essa beleza por ter sido construído num tempo de rios não poluídos. Os alunos afirmaram não saber qual era o rio para onde as águas do Ribeirão das Anhumas iriam, mas certamente seria um rio poluído e com águas impróprias para o consumo humano, tanto quanto o nosso rio. Nenhum aluno sabia de outros rios ou córregos que faziam parte da bacia do Anhumas.

¹⁶ Informações complementares sobre as condições da sub-bacia e os problemas relacionados às enchentes no Ribeirão Anhumas podem ser encontradas em <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/5426/bacia-anhumas-agoniza-expansao-urbana/>. Último acesso em: 03 de jul. 2012.

Após a discussão oral, pedi que escrevessem livremente sobre o que gostavam no bairro onde moravam. Como era o ambiente? Se conviviam com o córrego ou não? Enfim as impressões gerais sobre o bairro.

*Eu moro no bairro Boa Esperança, as ruas lá são asfaltadas, **mas** um bom lugar de se morar. As ruas são cheias de buracos e sem muito movimento, mas tranquilo em caso de assaltos. Tem bastante arvores e um Rio que não se sabe o nome que é um pouco poluído. Às vezes ele chega a encher. Quando enche chega a vir cobra d'água, coral e peixes. Lá tem uma área de preservação e um morro onde mora **a gente mais simples**. Todo o bairro tem saneamento básico. (Aluno J. G..)*

***Meu bairro não é muito bom para se viver.** Ele não tem asfalto nenhum, e sempre escorre água de esgoto no meio da rua, os baracos ou as casa estão sempre colados um no outro, e as vezes as casas não tem espaço nenhum para fazer um quintal. O meio ambiente também é bom, só que as criações dos animais também não muito é bom, porque tinha que ter mais limpeza nos curais e também mais cuidado dos animais no pasto. **O bairro à onde moro é bom de se viver, mas tem melhorar mais algumas coisas tem que melhorar rápido.** Não tem nem como eu dizer de que rio a água vem, porque eu moro em favela e o shopping já é do lado, mas não é de lá que vem a água, o único lugar que eu conheço que tem rio fica longe do meu bairro então não dá pra dizer se realmente a água vem de La ou não. Então, até às vezes falta água La bastante dias. Já ficamos quase duas semanas sem água, as pessoas usavam água da caixa ou do tambor, mas graças a Deus até hoje não tivemos muito problema com a água. (D)*

*O espaço em que vivo é próximo da minha escola é o bairro Jardim Conceição. Minha casa tem um pequeno quintal com piso, sem terra. Na minha redondeza, existe várias casas pequenas e várias grandes, muitas delas tem quintais aumentados. **Próximo de casa tem um grande córrego**, onde as sujeiras das casas são depositadas lá. **Na frente da minha escola também tem um córrego onde provavelmente as sujeiras da escola são depositadas lá também.** (Aluna J. F.)*

*O meu bairro é novo, era um bairro considerado de risco então a prefeitura urbanizou. Bom eu morava numa casa enorme, **construída toda medidinha no cálculo** e tudo, ela tinha 6 quartos, 4 banheiros e duas varandas e um quintal de uns 20 metros. Aí veio a prefeitura, destruiu a minha casa, simplesmente porque eu morava perto do rio Anhumas e adivinha em que casa eu moro agora!!! Numa casa de dois quartos “um” (aspas da aluna) banheiro, sala e cozinha e um quintal de uns 10 metros e um outro detalhe eu moro com mais 6 pessoas e imagina só o quanto fica apertado. Eu morava perto da margem do rio, mas mesmo com a urbanização da prefeitura, tem casas que não ficam **a 50** metros da margem. Nesse bairro áreas que deveriam servir para plantar árvores, serve para estacionar carros parados e lata velha que nunca mais vai andar na vida. Onde eu moro há muitas áreas que tem entulho e que deveriam ser restaurada. (Aluna M. A. H.)*

*Durante todo caminho que eu fasso no meu dia **a pobreza está presente**. Muitas crianças no meu bairro, não estuda porque tem que trabalhar para ajudar sua família, muitas crianças nem roupa tem, **as casas do meu bairro nem todas são de tijolos**, tem um riozinho perto de casa que é muito sujo, cheio de lixo, **minha mãe falo** que a 15 anos atrás era **limpo**. Quando eu passo na rua e vejo essas coisas, eu me sinto envergonhado [a], pois um lugar que eu nasci e moro está tão sujo, vendo crianças faltando na escola para trabalhar, e muito mais triste porque eu me sinto incapaz por fazer nada. (Aluna V.)*

***O rio da minha aldeia** hoje em dia, ele anda muito sujo, por falta de cuidados, de algumas pessoas, **ele começa limpo na nascente**, só que quando vai chegando na minha*

aldeia ele vai chegando sujo, a água vai ficando preta, cheio de coisas dentro da água. E além disso o cheiro é horrível e tem muitas pessoas que são prejudicadas, porque quando da uma chuva forte, tem pessoas que já não tem muitas coisas, ainda da uma enchente e acabam perdendo o pouco que tem. Por falta de cuidado onde jogam lixos e entulhos. (Aluno J.)

O primeiro ponto que pretendo ressaltar dos trechos analisados é o posicionamento dos alunos. O primeiro deles é efetivamente o olhar para o local, um dos eixos do projeto, a construção de conhecimentos escolarizados a partir da observação dos problemas locais e novamente a apropriação do outro em seus textos.

Outra observação recai sobre o texto de D., com um texto marcado pela oposição, mas principalmente pela negação ele denuncia as condições do bairro. Meu bairro não é bom de se viver, não tem asfalto, não tem quintal, não tem espaço, e o que tem é negativo, ou seja, é negação também: buracos, esgoto no meio da rua, casas coladas uma na outra. Toda essa imagem que construímos é marcada ideologicamente pelo oposto, pelo contraste, do outro lado da favela há as casas de alto padrão, que ele não menciona, o que se sobressai é o shopping. Qual deles? A favela fica imprensada entre dois. Observamos no texto o que afirma Orlandi (2008, p. 193) “Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa”. O olhar atento para o texto permite ao leitor descobrir esse enunciador que denuncia as condições de vida de D.

Não é possível afirmar que D. liga o seu texto ao poema de Pessoa, mas não é difícil buscar essa relação. “O Tejo é marcado como mais belo”, “mas não é mais belo que o rio da aldeia”, assim o poema, também é baseado na negação, o Tejo não é o mais belo, não é o rio da aldeia, o poema explora na oposição entre o rio maior e o riozinho da aldeia os contrastes, maior, belo e pertencente. Outro aspecto que se destaca é o fato de o aluno mencionar que não sabe de onde vem a água, metonimicamente água substitui o ribeirão, “mas ela não vem do shopping”, o shopping ele conhece, o que ele não conhece é o entorno dos shoppings, já que a circulação nesses espaços não é livre, há os condomínios e muitas ruas são vigiadas por segurança. É impossível negar que D. assume a autoria, apesar dos problemas com a estruturação. Seu texto é uma denúncia da negação do direito a condições de vida mais adequadas.

O texto de MAH é revelador de como se dão os domínios sociais do indivíduo, primeiro a presença de uma ideologia de estado, com seu poder coercitivo de “proteger” o indivíduo dos riscos a que estão submetidos. Nesse sentido, o estado determina que a “casa, construída toda

medidinha, com 6 quartos, quatro banheiros e varandas” seja destruída por estar em área de risco. No seu lugar outra bem menor. Entretanto o próprio Estado permite que casas e comércios que não obedecem à legislação quanto à proteção da mata ciliar continuem nessa área de risco. Áreas de entulho que deveriam ser restauradas não o são. A aluna, ainda que marcada pela ideologia dominante, observa o papel contraditório das relações sociais que se estabelecem verticalmente. Ou seja, o estado urbaniza, mas na medida dos interesses do próprio estado ele permite transgressões que se relacionam ao poder, mais à frente, outro texto da mesma aluna produzido ao final do ano, adota uma postura mais crítica em relação ao problema. Miotello (2006, p. 171) apresenta a visão bakhtiniana sobre a ideologia que confirma as observações da aluna,

“em sociedades que apresentam contradições de classe social, as ideologias respondem a interesses diversos e contrastantes, ora podem reproduzir a ordem social e manter como definitivos alguns dos sentidos das coisas, ora podem discutir e subverter as relações sociais de produção da sociedade capitalista”.

É interessante os signos formados internamente, e como as pessoas se apropriam da língua. A questão do estilo na escrita (já que é esta que está sendo observada aqui). Os trechos abaixo mostram as percepções de alunas vizinhas, sobre o bairro. Uma percebe o bairro com poucas árvores, enquanto a outra entende que o bairro é ‘razoavelmente arborizado’ a outra observa que “quase não existem árvores”, ambos os textos exploram diferentes formas de negação. As construções linguísticas adotam a oposição ao dito anterior. No texto de DR. ela ressalta que a "valeta enxe”, mas não a ponto de causar enchentes, o fato de ela/ele (valeta ou ribeirão) ser suja é porque fica perto da viela, e as pessoas jogam lixo na rodovia e o vento leva para a viela. Ela constrói seu texto com um jogo de palavras, e não deixa claro quem é responsável pela sujeira no córrego. De fato, os moradores jogam lixo no rio, mas outras pessoas também o fazem, fato levantado pela aluna J.F. que deduz que a escola também deve jogar o lixo à beira do ribeirão.

O Jardim Conceição é um bairro asfaltado por inteiro. Ele é razoavelmente arborizado, porque “andaram” cortando aquelas árvores que ficam encostadas nos fios. (Aluno(a) D.R)

No bairro onde eu moro (Jardim Conceição) quase não existem árvores, são muito poucas as áreas de praças e lugares mais arborizados. (Aluno (a) A. P.)

Em outro trecho

Dessendo algumas ruas abaixo, encontramos uma valeta (grifo meu) que quando chove, ela enxe, mas não o suficiente para dar uma enchente. Ela é meia suja, porque fica perto da viela e as pessoas jogam lixo na Rodovia onde, com o vento, acaba caindo na valeta. É um bairro bem tranquilo, bem iluminado. (Aluno (a) D. R.)

Com relação aos relatos produzidos aqui, podemos observar que as condições de produções são relevantes para o aluno, tanto que eles produzem um texto mais coerente. Há um encadeamento lógico nos recortes, ainda que vários deles apresentem problemas ortográficos e mesmo de ligação entre os períodos ou concordância. Ao olhar para os textos dos alunos reconstruímos as imagens do bairro, mesmo desconhecendo esse lugar, revelando o quanto as relações sociais e históricas dos sujeitos facilitam a construção do discurso.

O gênero adotado também favorece a enunciação. O relato aqui se assemelha e muito aos gêneros primários da oralidade e faz parte das experiências discursivas do aluno. Tanto que os alunos transportam as marcas orais para o seu texto, como vemos em “minha mãe falo, casa toda medidinha, andaram cortando aquelas árvores,”. É o espelho da comunidade social em que ele vive que justifica tais usos, porque fruto de sua experiência, ainda que aluno do Ensino Médio. Como observamos em Matêncio (2003, p. 2) “os gêneros nascem nas práticas discursivas – da memória coletiva de uma comunidade de discurso”. Os sujeitos nessa condição precisam passar pelo processo cognitivo do gênero para construir um novo modelo e agir nas práticas sociais que lhes desafiarão, como vamos observar nas últimas produções analisadas nesse texto.

A partir desse ponto configura-se a necessidade de os sujeitos passarem pelo processo de retextualização, incorporando o planejamento, a finalidade e circulação do gênero para que os mesmos sejam processados em condições de produção que favoreçam o surgimento de um novo modelo de texto. Nota-se que as atividades oral e escrita para eles acontecem num *continuum*, sem observação dos limites entre esses gêneros, foi a retextualização da oralidade que inicia o processo de reconstrução do gênero na escrita.

Tais usos sociais influenciam e refletem na construção escolar do gênero. Há que se chamar atenção para outros pontos, os alunos fazem uma boa descrição do espaço, até porque o espaço é real. Podemos apontar ainda o “mundo povoado” do relato na realização mais concreta do texto. Nota-se nos relatos também a presença de sequências do tipo argumentativa, alguns trechos sinalizam isso “o rio fica sujo por falta de cuidados, muitas crianças não estudam porque tem que trabalhar”, mesclando os discursos. Assim, os alunos não se limitam a contar como é o

bairro, descrevê-lo e ainda opina sobre alguns problemas que observam no lugar e que os incomodam.

O aluno se apropria da linguagem para descrever o espaço onde vive com detalhes e observações que são importantes para ele. “Todo o bairro tem saneamento básico”, é como se o aluno justificasse que determinado tipo de poluição não acontece por lá, se o nosso objeto de estudo é um córrego poluído, essa não vem do seu bairro, ao menos não do esgoto, além de o bairro ter área de preservação. A outra aluna estende o problema da poluição também à escola. Ela ressalta que no seu bairro que fica próximo do ribeirão as pessoas depositam suas sujeiras lá e na escola também tem um ribeirão próximo, onde **provavelmente** a escola deposita o seu lixo. Assim, ela compartilha as responsabilidades pelos problemas da poluição.

A imagem do entorno da escola é construída pelos alunos e transitam de uma imagem mais poética, para uma imagem mais triste. Para isso, eles usam os adjetivos para criar os contrastes e enunciar suas opiniões sobre o bairro – ora o bairro é tranquilo, asfaltado, arborizado, iluminado, bom para morar; ora numa imagem mais objetiva, a pobreza está presente, crianças não estudam, casas que não são de tijolos, sujo. Entretanto, mesmo nas imagens negativas, o ribeirão é chamado de “riozinho, rio da minha aldeia”, marcado intertextualmente com o de Fernando Pessoa.

Enfim, com relação à apropriação da língua, o contexto, o local marca a vida dos sujeitos e facilitam a escrita do texto, mesmo que os textos marquem os paradoxos.

5.6 – RELATÓRIO PÓS-CAMPO

Os relatórios/relatos abaixo foram produzidos logo após um campo realizado pelo subgrupo Ensino Aprendizagem. É pertinente esclarecer que os estudos de campo envolviam a saída com uma ou duas turmas e vários professores, além do acompanhamento de pesquisadores. Para possibilitar essa saída, membros do corpo docente, envolvidos no projeto, ou não, deveriam assumir as turmas que ficavam sem professores. É oportuno este esclarecimento, pois denota a necessidade de uma organização escolar que viabilize tais atividades, numa escola pública que é carente de recurso humano, é necessário incluir o envolvimento da equipe gestora no papel de assumir as dificuldades decorrentes da ausência temporária dos professores envolvidos nas atividades. Outro ponto se relaciona com a disponibilidade dos profissionais de querer construir

um trabalho diferenciando, pois a demanda de tempo dos envolvidos nas atividades é grande, seja na elaboração prévia de roteiros que servem de guia às observações dos alunos, seja nas saídas de pré-campos para testar o roteiro previamente.

5.6.1 – O mesmo lugar e diferentes enunciações

O primeiro texto foi escrito para a disciplina de português e o segundo para biologia e química. A produção escrita sobre a mesma atividade ocorreu em função de termos voltado para a escola um pouco antes do horário de saída da última aula. Como a direção solicitou-nos que os alunos permanecessem na classe, pois nas autorizações não havia previsão de saída mais cedo, ficamos com um tempo disponível que foi utilizado para a escrita. Conversamos rapidamente sobre as atividades de campo e sugeri que registrassem as observações realizadas para facilitar a discussão na aula seguinte com a professora de Química. Se fizessem as anotações a partir do roteiro de campo, todo o trabalho ficaria mais fácil.

Como esse acordo não fora discutido com a professora de Química, na aula seguinte ao campo, ela fez a mesma solicitação de produção para ser utilizada por ela e por biologia. É bom lembrar que a essa altura, os alunos já estavam cientes de que toda a produção escrita, todas as leituras, enfim todas as atividades tinham por propósito a investigação e a coleta de dados para o projeto, portanto as atividades eram realizadas com um capricho maior, ou seja, haveria outros interlocutores observando o que eles produziam. Esse cuidado pode ser observado nas produções de texto, inclusive pelo uso de um vocabulário menos usual, como **continha**, **área adjacente**, **interar** entre outras palavras.

- Produção realizada em grupo para a professora de português:

*Para nós foi uma experiência muito legal, pois este foi o primeiro campo que participamos [na verdade, primeiro campo com o subgrupo ensino aprendizagem]. Conhecemos diferentes espécies de plantas, suas características físicas e biológicas; entretanto **não tivemos tempo suficiente para nos interar da fauna** (que era pouca, mas se via presente) e **da flora da área adjacente** à nossa escola.*

*Apesar de obervarmos a vegetação local, **era também inevitável não notar a poluição: o ribeirão**, assim como toda a área local, **continha entulhos, lixos orgânicos**. Também notamos a presença de marcas de queimadas no solo, o que demonstra uma **falta de consciência** por parte de algumas pessoas.*

Para reconhecer as plantas, tiramos algumas fotos e esboçamos alguns desenhos do local também.

*Apesar do aparente abandono (vimos muita sujeira no local), **ainda há muita vida lá**. Além dos vegetais, encontramos alguns insetos, como a aranha que vimos no solo, ou seja, apesar da sujeira, ali há vida e ela está presente em todos os lugares.*

*Conhecemos o entorno da nossa escola; caminhando podemos **observar as casas** que ficam próximas **da escola**, nós observamos também **como as pessoas vivem e como é o ambiente**.*

Enfim, podemos dizer que o campo foi interessante, porque aprendemos como agir nessas atividades e a conhecer as espécies que vivem no quintal da nossa escola. Outro ponto que destacamos é que alguns vegetais que conhecemos apresentavam frutos comestíveis, como também ervas que podem ser utilizadas como chás. (“Grupo A”)

- Relato do mesmo grupo para Biologia e Química

***Vegetação** – Na vegetação, observamos **diversas espécies de diferentes plantas**. Também está presente entre a **vegetação** muito entulho, lixos; apesar disso, **as plantas observadas vivem bem**, aparentemente, **pois há espécies vegetais espalhadas por todas as áreas**. Observamos **que há uma predominância** de determinada **espécie arbórea (a leucena)** no local. Há também algo curioso que nos chamou a atenção: apesar de o ribeirão estar bastante poluído, as árvores e plantas que se situam no local **apresentam folhas bem verdes**, ou seja, apesar da poluição e da proximidade do ribeirão, as árvores do local estão bem. Observamos alguns **galhos secos** no local, mas como não há árvores secas na área observada, suponhamos que tenha sido galhos secos de outras árvores que foram jogadas no local. Observamos também certa quantidade de **coliformes fecais** no local, como também **a ausência de pássaros e visitantes (insetos)** no local.*

Solo** – as camadas do **solo possuem diferentes colorações**, talvez devido à presença ou não de determinadas **substâncias químicas** no solo. Além disso, podemos dizer que o solo é arenoso, com algumas pedras, raízes e resíduos de construção entre ele. Não há umidade no solo, apesar de estar próximo do ribeirão. Observamos a presença de resíduos de queimadas no local. Há também muitas pedras. **O solo é bastante rígido e talvez até inaproveitável para o cultivo de espécies diferentes das que subsistem ali.

***Ribeirão** – como já foi citado diversas vezes, o ribeirão está bastante poluído, com muita sujeira; acreditamos que as casas irregulares despejem no ribeirão os resíduos produzidos. (Grupo A)*

Nas observações que fazemos dos fragmentos, alguns pontos se destacam. Primeiro, embora escritos pelo mesmo grupo, alguns recortes são direcionados aos professores e aos pesquisadores que os alunos sabem, serão seus interlocutores. Em outros trechos os alunos se apropriam das falas dos professores para a produção de seu texto. Assim vai se configurando o que já discutimos aqui sobre a construção dos nossos discursos a partir dos muitos outros discursos, ou interdiscursos, isso pode ser observado em relação a “falta consciência por parte das pessoas” essa é uma fala repetida com frequência nos meios escolares, e na mídia. No trecho “como citado diversas vezes”, o aluno traz o outro, alguém citou, que não o aluno, é a voz do outro chamada para compor a voz própria. Temos também a apropriação do discurso científico, observado em vários trechos dentre os quais vale destacar a referência às “camadas do solo com diferente coloração, solo rígido, coliformes fecais” e outros.

Em segundo lugar, a observação dos discursos dos alunos leva-nos a perceber que há uma

preocupação em relacionar conhecimentos disciplinares, consciência que começa a ser assumida. Essa consciência, ainda inicial, se dá exatamente pela integração entre os conteúdos. O enunciado para português, embora diferente do apresentado para biologia e química, ganha corpo com alguns vocábulos específicos como “interar-se da fauna e da flora da área adjacente, marcas de queimadas no solo”. Ainda que se possa justificar que os alunos do Ensino Médio já dominam esses enunciados, no relato o aluno poderia mencionar apenas que vira muitas ou variadas plantas e animais e não “interar-se da fauna e flora”; no campo ou à beira do ribeirão ao invés de área adjacente. O vocabulário é mais específico de certo domínio do conhecimento, embora a nossa proposta seja exatamente a de questionar a validade de separar a aprendizagem por domínios. Entendemos aqui que há uma direção para uma construção de enunciados interdisciplinares e que de fato vai ganhar densidade ao final do ano, quando observarmos os últimos textos de 2008.

Outra observação a ser feita é que o primeiro texto se dirige à professora de português e, portanto, traz uma configuração diferente, algo similar à introdução, desenvolvimento e conclusão. Tanto que o último parágrafo começa com um elemento conclusivo “enfim”, retomando as informações anteriores para fechamento do texto. Recorte diferente é produzido quando dirigem seu texto às professoras de biologia, química e pesquisadores (talvez), com caracterizações específicas sobre a vegetação, o solo e o ribeirão.

O segundo texto é escrito em forma de tópicos destacados, provavelmente por dirigir-se às duas outras disciplinas do subgrupo. Chama a nossa atenção palavras como solo arenoso, vegetação, coliformes fecais e outros, o que não ocorre com o texto escrito para a professora de português. A inadequação ou equívoco cometido pelo grupo com o uso de **coliforme fecais** reforça a nossa ideia sobre a intencionalidade de dirigir o discurso, no que entendemos ser a apropriação do discurso científico. Sabemos que coliformes fecais só podem ser observados com o uso de um microscópio, (talvez o aluno também já soubesse disso? eles já tinham entrado em contato com essas informações), entretanto, a posse de palavras do universo das ciências biológicas confere ao texto o discurso de autoridade. Pode ser que a intenção fosse dizer fezes, embora não seja possível afirmar isso e que houve uma fuga intencional do vocábulo a fim de fugir de uma palavra considerada feia, ou ainda, o propósito é fazer uso do vocabulário do professor. Consideramos esta última alternativa mais provável. O aluno domina um vocabulário mais culto, o texto é coeso, coerente e faz usos de recursos solicitados no ambiente escolar.

No texto dirigido à professora de português, observamos um olhar para a disciplina, que

vive “no imaginário” de alunos e mesmo de professores, de que determinados vocábulos ou ainda gêneros não cabem na disciplina, esta, sempre envolta com os textos literários ou escolarizados. As palavras de contornos científicos “não se adéquam” ao aos nossos propósitos. Isso deriva de um olhar equivocado que se formou em torno das áreas que imprime certa distância entre as disciplinas científicas das chamadas humanas. As divisões disciplinares parecem levar à ideia de apropriação das palavras no sentido ideológico dos **domínios** aos quais cada palavra pertence, assim cada domínio tem o seu grupo de palavras e gêneros a serem utilizados. Os professores de Matemática são associados a números e vocabulário correlato, o de geografia a mapas, paisagens, o de biologia a seres vivos e assim por diante. Dessa forma o mesmo objeto conhece descrições diferentes, dependendo do interlocutor.

Os dois textos se desenvolvem em cima das mesmas ideias e progressão, como observamos abaixo – vegetação, solo, ribeirão e fauna, entretanto o primeiro, como já afirmamos, desenvolve-se em parágrafos contínuos (Introdução, desenvolvimento e conclusão?), o segundo em tópicos, com destaque para o detalhamento descritivo realizado para a Biologia e a Química.

Português	Química e Biologia
Conhecemos diferentes espécies de planta	Há espécies vegetais espalhadas pela área com predominância da espécie arbórea <i>Leucena</i> .
Solo – com a presença de lixo orgânico, entulhos, marcas de queimada.	As camadas possuem diferentes colorações talvez pela presença ou não de determinadas substâncias químicas, resíduos de construção, solo rígido e inaproveitável.
Ribeirão poluído	Ribeirão bastante poluído, acreditamos que pela presença de despejos de resíduos produzidos.
Insetos presente, como a aranha, ali há vida.	Coliformes fecais, ausência de pássaros e “visitantes (insetos).

Quadro 5.2: quadro comparativo de atividade realizada

Outras observações podem ser inferidas do texto, e que se aproximam dos objetivos do subgrupo, a autonomia do aluno na busca de respostas ao que foi observado no campo e formulações de hipóteses. O solo é bastante rígido, “talvez inaproveitável”. Diferente coloração do solo, “talvez devido à presença de determinadas substâncias químicas”. Há algo curioso, apesar de o ribeirão estar poluído, seco as árvores apresentam folhas bem verdes. Há a

predominância de determinada espécie arbórea. Todas essas observações em algum grau indicam questionamentos dos alunos, a formulação de hipóteses e a busca de respostas.

O direcionamento dos alunos nos campos, na verdade, encaminhou a pesquisa de biologia para a leucena, e em parte o trabalho do subgrupo. A princípio, a intenção de interação entre as disciplinas de português, biologia e química não guardava relação alguma com a pesquisa que desenvolvemos no projeto com essa espécie arbórea presente às margens do ribeirão. Nossa intenção era trabalhar com sistema sanguíneo, origem das famílias e dos alunos, transformações químicas. Entretanto o interesse dos alunos redirecionou a pesquisa para a espécie exótica, abundante às margens do Anhumas.

Por fim reiteramos o já afirmado, que o olhar do aluno é uma crítica ao ensino, às aulas descontextualizadas ao dizer que foi uma experiência muito legal e mais adiante, foi um campo interessante, seria um olhar para outras práticas, menos interessantes?

Outros relatos da mesma atividade não estão sendo observados, porque embora português tenha vários outros textos produzidos pelos alunos para a atividade, o mesmo não aconteceu com química e biologia. Contudo, esse padrão de produção escrita vai se repetir para português.

5.7 - Relatório final – rompendo paradigmas

Relato 1

Projeto Anhumas

*Nós, seres humanos do século XXI, vivemos em um ritmo frenético e compulsivo no qual nos privamos dos prazeres da vida. O mundo e a sociedade estão em constante mudança assim como nós. **Não obstante**, estamos sempre em busca daquilo que não alcançamos e esquecemo-nos de olhar ao nosso redor, ficando privados (podendo dizer) assim, de ver as diversas coisas boas que temos à disposição e são banalizadas.(...)*

*Um bom exemplo disso é o que acontece aqui no entorno da nossa escola, o Ribeirão das Anhumas passa no “quintal” dela sabemos que existe, mas na correria do dia a dia não damos a devida importância, a maioria dos moradores nem sequer sabe o nome do ribeirão, ele é chamado de **valeta**. (...)*

*Ao longo do ano todos os professores passaram o conteúdo previsto de uma forma diferente, a **interdisciplinaridade** foi a chave mestra do processo de aprendizado, pois buscamos nas diversas disciplinas as respostas para os questionamentos feitos nos trabalhos de campo desta maneira conceitos trabalhados em biologia, por exemplo, podem ser abordados em química, português ou **vise versa**. (...)*

Por fim, posso dizer que tudo o que desenvolvemos tanto dentro de sala como fora dela serviu não só para o nosso aprendizado, mas também para produzir conhecimento e conseqüentemente transformar de alguma maneira por pequena que

pareça a realidade de cada um de nós. Trechos de relato produzido para a disciplina de Português. (Aluna M. A. A.)

O texto acima foi produzido ao final do ano de 2008. Pouco mais de seis meses passados do início do projeto para a professora de português. Os alunos estavam envolvidos pelas muitas atividades realizadas, campos, debates, filmes, palestras de profissionais de universidade, convívio com pesquisadores, visitas ao Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca entre outras. Enfim, um período efervescente, de formação de conceitos e de muito estudo. As produções escritas refletiam a importância que eles davam ao projeto e o quanto se apropriavam dos discursos dos interlocutores com quem estavam em contato. A fala do professor e do pesquisador passava a ser incorporada aos seus discursos.

Essa apropriação da fala alheia pode ser observada em todos os textos, mas especificamente nos de M. A. A., a aluna incorpora como palavras suas o vocabulário específico da educação: Interdisciplinaridade e processo de aprendizado. Certamente estes vocábulos não fazem parte do vocabulário adolescente. É possível observar também o desejo de variar o uso das conjunções, de dominar palavras que não são do repertório deles como um ‘não obstante’ que provavelmente deve ter sido observado em algum texto, ou mesmo do estudo das relações dos conectores, no discurso do professor esse não é um conectivo que costumeiramente apareça. Algumas palavras aparecem às vezes de forma incorreta como o *vise*, mas o aluno está construindo o próprio discurso.

O texto de MAA nos oferece pistas sobre o que foi o ano, e o processo que se instaurou entre o grupo –professor/aluno/pesquisador, primeiro ela afirma que “a interdisciplinaridade foi a chave mestra do processo de aprendizado”. E mais, ela demonstra consciência adquirida do que é interdisciplinaridade, já que segundo ela, nas diversas disciplinas foram encontradas as respostas aos questionamentos formulados nos campos. Assim, o texto nos revela o processo construído - quem fez as perguntas (os alunos questionaram) e mais, que as respostas aos questionamentos construídos não foram encontradas em uma única disciplina, nem transmitidas pelo professor. Os conceitos adquiridos permeiam as várias disciplinas, ainda que estas não sejam das áreas das ciências da natureza como português.

Mais adiante, a aluna informa que mais do que só aprender, o conhecimento precisa transformar, concordamos com ela, não basta produzir conhecimentos, seja na universidade ou na escola pública, é necessário que esse conhecimento seja transformador. Evidentemente que

temos consciência de que não foram somente os trabalhos interdisciplinares que produziram essa mudança nos alunos, mas outras propostas do projeto Anhumas que aconteceram paralelamente às atividades, como a monitoria ambiental (alguns alunos assumiram o papel de monitores ambientais), o programa de iniciação científica júnior, a proposta de recomposição da mata ciliar, por exemplo.

Em outro trecho sobre o ribeirão MAA indica que “ele é chamado de **valeta**” fica claro que a aluna deseja indicar que os moradores chamam o ribeirão de valeta, que esta não é uma prática sua, ou não é mais. Trazer outras vozes para o próprio texto justifica o que era dito antes, quando se desconhecia o próprio bairro em oposição ao que se sabe agora. O texto traz no título o nome do ribeirão-valeta e do projeto: Anhumas.

Relato 2

Esse ano na escola foi repleto de desafios e lutas para mudanças do nosso local. Todos nos dedicamos ao estudo para alcançarmos objetivos comuns, professores e alunos.

O projeto foi bom porque chamou bastante a minha atenção e fez com que eu pelo menos me interessasse mais pelo estudo. “Conheci muitas coisas que não imaginava existir, as relações entre a leucena e a calabura, fizemos estudos com as sementes dessas espécies, compreendemos a ação da leucena no local. Adorei. A professora Isilda, ela foi muito paciente na verificação dos procedimentos para tudo ficar certinho. Fizemos a leitura de vários textos e os relatos com a professora de português, que também nos ajudou no texto de Biologia.

A cada bimestre fui me superando mais ainda e dando sempre o melhor de mim. Me esforcei bastante. Tá certo que tem horas que a gente brincou mais e tirou os professores do sério, mas a gente vê que deve estudar de verdade. E quando a gente estuda mesmo, podemos melhorar. Vejo depois disso que o futuro não deve esperar, o futuro é a consequência do nosso presente. Sem o estudo não seremos nada, não teremos uma profissão. Já com estudo está difícil arrumar um emprego bom, imagine se não estudarmos.

Sei também que o professor Ederson estudou bastantes conteúdos sobre mapas, escalas geográficas e outras coisas. Eu não entendia nada sobre isso, depois passei a entender um pouco melhor.

Português tem alguns assuntos complicados. Narrativas em 1ª ou 3ª pessoa, narrador onisciente. Escrever argumentando é muito difícil. Estudar contos, poemas e romances, sem contar a gramática. Essas coisas todas me embaralham a cabeça, às vezes foge da mente e dá uma preguiça. E é quando a professora se aborrece, mas de um jeito ou de outro eu acabo fazendo toda a lição e até gostando de algumas coisas, principalmente se é poesia.

*E o trabalho de campo? Fomos no Buraco do Sapo, no Morro do Querosene e no Jardim Miriam. **Analisamos as classes sociais** e conhecemos várias experiências de vida dos moradores de lá. Percebemos que **as pessoas lutam para sobreviver e mudar o lugar onde vivem, não é o lugar que muda suas vidas**, elas lutam para resolver seus problemas. Não se deixam “influenciar” pelos problemas.*

Esse ano, passei várias barras em casa, mas tive força de vontade de enfrentar os problemas e estudar mais ainda. E pretendo dar sempre o melhor de mim. (Aluna J.F.)

Nos outros dois relatos analisados (acima e abaixo de J. F. e M. A.H, respectivamente), há a incorporação para o texto de português de palavras que fizeram parte dos discursos tanto de Biologia, de Geografia quanto o de português. Seleção natural, o homem como fruto do meio, luta entre classes sociais que apareceram nos estudos literários, efetivamente no estudo de textos de Naturalismo e Realismo, e em biologia. Na nossa observação, e pelas discussões constantes em sala de aula, fica claro que os alunos, mais que incorporaram as palavras, internalizaram o conceito, se apropriaram deles. Entendemos que isso se deve à interdisciplinaridade e que tal prática sinaliza para as possibilidades de interação disciplinares, construindo as relações entre conhecimento, informações que desejamos que os alunos construam.

O relato de JF denota a compreensão que a aluna adquiriu ao longo do período e que era o objetivo do grupo. No primeiro parágrafo ela afirma que tínhamos objetivos comuns, a aluna assume que o objetivo não centrava na pessoa do professor ou do pesquisador, mas era compartilhado, comum, e incluía os alunos, não se tratava de uma pesquisa sobre, mas com os alunos. Assim ela se manifesta sobre o projeto “foi bom porque chamou minha atenção”, entendemos que ter sido bom, refere-se à possibilidade de construir a própria opinião, independente do professor ou mediado pelo professor.

A fala da aluna sobre a “ajuda da professora” nos leva a uma reflexão sobre os caminhos percorridos na construção da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é ajuda? Talvez, se o texto produzido revela que a aluna estabeleceu relações que no nosso caso são incomuns (nós professores reclamamos da dificuldade que os alunos têm em estabelecer relações entre informações de disciplinas diferentes), então podemos considerar que a ajuda se realiza por meio de atividades interdisciplinares. O sujeito diretamente envolvido enuncia isso. E esse sujeito se encontra de posse da autoria, já que assume que os objetivos eram comuns, que começou a aprender alguns conceitos, que estabeleceu relações de seleção ou de predominância de uma espécie sobre a outra, entre a Leucena e a Calabura. Podemos entender que “ajudar” o sujeito na superação de suas dificuldades seja uma das facetas do fazer interdisciplinar.

Outro ponto que vale considerar é o fato de a aluna revelar que uma das suas dificuldades é escrever argumentando. Escrever é difícil, estudar é difícil, transformar o conhecimento em textos, sejam orais ou escritos, é um desafio. Aqui cabe um parêntese com a aproximação dessa dificuldade, reiterada pela aluna com a dificuldade que apresento no início do meu texto, no capítulo dedicado à leitura e a escrita. De fato, precisamos chegar ao conhecimento cultural

produzido, mas ele por si só não nos facilita a produção dos textos (oral ou escrito). É o processo no exercício da produção que vai consolidar o domínio. Ou como assume Geraldi (2006, p.46) “a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita [no nosso caso na produção escrita]”. Assim, os diferentes exercícios praticados pelos alunos os transformaram em autores do próprio texto, mas não só isso, o fato de terem um interlocutor real a quem se dirigem e o domínio do gênero possibilitou o domínio da escrita. Há ainda as possibilidades do “poder dizer”, de construir um enunciado dialógico e interativo, de encontrar no outro a resposta para os seus enunciados, seus conflitos.

O discurso de JF revela outra faceta já explorada aqui, a sala de aula como instância dialógica e polifônica só possível de ser observada quando se coloca o espaço escolar em oposição à monologia. A aluna marca o conflito com o fato de a professora se aborrecer com a não resposta dela em sala de aula, os momentos de preguiça ou de desmotivação?, mas dadas determinadas condições de ensino, ela pode até gostar do que se propõe, ao mesmo tempo em que seleciona a poesia como o diferencial que a atrai na aula. De qualquer forma, não dá para dizer que esse conflito não se volta para o próprio texto, mostrando as contradições. A aluna expõe seus sentimentos, percepções, mas a sua resposta é em forma do domínio da escrita, e vai além, sua resposta é com o domínio de outros conteúdos apreendidos e naquilo que ela considera difícil, que é a escrita argumentativa. Seu texto é um relato com argumentação.

Outro ponto que destacamos é a prática educacional revestida do caráter ideológico que precisa ser desvelada pela escola, o senso comum marcado pelas relações sociais revela pela voz de JF que “com estudo está difícil arrumar um emprego bom, imagine se não estudarmos.” O que podemos concluir desse enunciado é primeiro a assunção de uma fala que é social, embora não se possa considerar mais verdadeira ou totalmente verdadeira. Estudar não é garantia de “bom” emprego, o professor é um exemplo disso, mas no imaginário social, o estudo ainda se reveste de valorização. As condições para um “bom emprego” não se constrói só pelo ensino, mas o ensino ainda pode modificar condições de empregabilidade, ou pelo menos acredita-se nisso.

A última observação sobre os enunciados de JF é o como ela se apropriou interdisciplinarmente do conhecimento escolar e o transforma em texto seu. Ao se referir aos trabalhos de campo, no Buraco do Sapo ou no Morro do Querosene, e analisar as classes sociais, o entorno escancara essa realidade, ela percebe que as relações deterministas apresentadas pela literatura não se sustentam, já que as pessoas lutam para resolver seus problemas. Ela

compreende que há uma relação maior que a determinação do lugar e ancoradas em fatores como os muros (questões) sociais construídos que explicam a pobreza, que marginalizam o outro. Mesma informação que será apreendida no texto de MAH.

Cabe aqui um senão para explicar essas relações inferidas no texto da aluna, o livro didático adotado à época, trazia as informações de que no Naturalismo “o homem não passa de um animal cujo destino é determinado pelo meio social e pela hereditariedade, desprovido de livre arbítrio e sempre à mercê de forças que fogem ao seu controle” (CEREJA, 1999, p. 310). Essa informação normalmente, associada ao darwinismo busca explicar o olhar dos autores naturalistas para o homem “a natureza ou o meio selecionam, entre os seres vivos, aquelas variações que estão mais aptas a sobreviver e perpetuar-se” (ibid. p.250). É certo que depois de ler trechos de O cortiço, ler as entrevistas de Charles Murray e James Watson, JF E MAH se contrapõem a essa tentativa de explicar realidade que era a delas também.

Relato 3

Nós morávamos em uma área considerada de risco, não queríamos, mas tivemos que sair de lá, porque a casa seria derrubada. É o que dizem: Em uma história sempre há um final, mas na vida cada final é um novo começo. Foi isso que resolvemos fazer: seguir em frente.

Quando começamos a participar desse projeto, começamos enfim entender coisas que talvez para nós não teria sido muito interessante. Confesso, no início foi chato! Mas eu sabia que não íamos ficar só ali. Foi então que começamos a fazer o trabalho de campo, poder ouvir uma explicação sobre algo no próprio meio natural, onde as coisas acontecem é muito legal. [...]

“Os incomodados que mudem o mundo”, eu sou uma incomodada e estou fazendo a minha parte... Eu particularmente mudei muito, mudei minha percepção de vida e minha visão de mundo.

*Em um dos nossos trabalhos de campo, no buraco do sapo, numa das entrevistas com uma moradora, deu para perceber claramente como as pessoas em volta daquele local, veem o lugar como perigoso, horrível, dizem que têm união e querem mudar sua condição de vida, elas **não vivem só pelos instintos de sobrevivência**. Claro que eu fico me perguntando se eles acreditam nisso, por que ainda continuam morando num lugar em que há risco de contaminação, de doenças? [...] Não se pode aceitar que as pessoas vivam nessa condição social, **nesse meio** e esperar somente pelo governo, mas o que os governos fazem? Por que não resolvem esse problema?*

Com o projeto, eu particularmente mudei muito, mudei minha percepção de vida e minha visão de mundo. Foi muito bom trabalhar com a comunidade, ouvir as histórias das pessoas, a opinião delas. [...]

“Nas grandes cidades de um país tão violento, os muros e as grades nos protegem de quase tudo, mas o quase tudo quase sempre é quase nada, e nada nos protege de uma vida sem sentido”, como diz o trecho dessa música Muros e Grades. Às vezes, as pessoas se isolam do mundo por medo e acredito, sem querer, deixam de se preocupar com o resto da sociedade, porque acreditam que estão protegidas contra tudo e contra todos. Entretanto, elas não estão protegidas contra nada. Por isso, foi muito bom trabalhar com a comunidade, ouvir as histórias das pessoas e a opinião delas em relação a tudo isso. [...] (Aluno M. A. H)

No texto de MAH, repete-se o que foi observado no texto de JF. Relacionar conhecimentos trabalhados em biologia e português como a questão da seleção natural, do darwinismo. Outro ponto, é que novamente temos a crítica do aluno realizada indiretamente às aulas, a aluna revela em tom confessional que “no início foi chato!” O que foi chato? As aulas expositivas, monológicas ou as aulas que se centravam na oralidade, tão desvalorizada na escola. A aluna revela “Mas eu sabia que não íamos ficar só ali. Foi então que começamos a fazer o trabalho de campo”, esse último enunciado indica a força do projeto e da produção do conhecimento escolarizado, contextualizado, partindo do local. O trabalho de campo, o conhecimento científico observado no cotidiano foi valorizado pelo aluno, até porque construir esse conhecimento a partir do que está próximo dele valoriza o seu lugar de vivência.

MAH alterna a forma de apresentação do sujeito, ora generaliza e assume a voz de um nós quando reflete sobre determinadas questões mais gerais, como perder a casa, participar do projeto, ora assume que o eu se transforma diante de determinados problemas sociais. A aluna aproveita-se de outras informações para construir o seu texto e podemos perceber o que ela enuncia sobre a sociedade, ela vive as condições da violência urbana, o entorno do Anhumas com seus muros e afirma pela apropriação do trecho da música que os muros e grades não protegem ninguém, além de escancarar a divisão social de uma elite que se protege dentro dos muros, ignorando quem vive em condições precárias. “Às vezes, as pessoas se isolam do mundo por medo e acredito, sem querer, deixam de se preocupar com o resto da sociedade, porque acreditam que estão protegidas contra tudo e contra todos. Entretanto, elas não estão protegidas contra nada.” Além disso, ela repete o que foi importante, conhecer a comunidade, com seus problemas, seus anseios e sonhos.

Outras observações se revelam no texto em algumas falas da aluna. Ela afirma que começou a entender algumas coisas, o que seriam? Como o texto aponta mais para a questão social, entendemos que se relaciona a compreender os muros que a cercam, as relações políticas e ideológicas que marcam o cotidiano. As pessoas não participam politicamente como deveriam já que se refugiam no conforto dos seus muros, o estado não cumpre seu papel, e quando o faz é higienizar em favor de uns poucos, é derrubar a casa onde morava – a propósito disso, vem a reclamação de que morava em área de risco, mas não queria sair de lá, já que a mudança não necessariamente se deu para melhorar as condições de vida.

Há outras observações que podem ser consideradas, a mudança do provérbio, ou a possibilidade de complementá-lo; segundo o dito popular, os incomodados que se mudem, para MAH, “os incomodados que mudem o mundo”, assim, com aspas, demonstrando uma mudança no perfil ideológico do cotidiano adotado por ela. Miotello (2006, 170) observa que “as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos inter-agentes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais.” Entendemos que o texto de MAH em diversos trechos demonstra uma mudança no olhar, uma nova perspectiva, enquanto denuncia condições de vida. Incapacidade de modificar a realidade, comodismo da sociedade e outros.

Relato 4

Relatório para Português (ou Biologia ou Química – **observações minhas**)

I - Introdução

É fundamental para qualquer ser humano a observação e percepção do que se encontra ao seu redor. Quando saímos de nossa esfera de entendimento e partimos em busca de resposta para aquilo que vemos podemos através de experimentos ou pesquisas ampliar e produzir conhecimento. [...]

II - Campo

*Podemos então dizer que o começo do tudo foi o nosso trabalho de campo na qual observamos a predominância da Leucena ao longo do ribeirão, havendo apenas uma grande árvore de Calabura. Fizemos **coleta de material**, cortamos galhos de Leucena e Calabura para **estudar as suas particularidades** na sala de aula. [...]*

III - Contagem de sementes (sala de aula)

Após a coleta, medimos cada galho contamos as flores, frutos e as sementes.

Com a contagem conseguimos perceber que a Calabura tem quase sete vezes mais sementes que a Leucena, porém existem mais Árvores de Leucena. Por quê?

*Foi assim que surgiram os primeiros questionamentos sobre o assunto, **juntos fizemos a leitura de textos científicos e de livros que tratavam sobre a espécie**. Descobrimos que a Leucena produz uma substância chamada Minosina, que quando entra em contato com outras sementes inibe a germinação das mesmas fazendo assim com que a Leucena possa se desenvolver sem **competição**.*

Para poder entender melhor o que foi lido, fomos para o laboratório e montamos um experimento com sementes de Leucena e de Feijão. [...]

IV - Germinação e Alelopatia

1. *O nosso grupo utilizou algodão, fundo de garrafas, e sementes de Leucena que foram escarificadas com NaOH (20%) para que a penetração da água fosse mais rápida, [utilizamos também] sementes de Feijão para podermos comprovar a ação da mimosina, água e extrato de Leucena com cinco concentrações (20%; 40%; 60%; 80%; 100%).*
2. *O principal objetivo do experimento é ver a germinação das sementes regadas com o extrato que contém a mimosina e assim entender o que acontece lá na beira do ribeirão.*
3. *Fizemos observações e obtivemos os seguintes resultados:*
4. *A primeira grande observação foi que as sementes de leucena não germinaram como esperado, achamos que (isso ocorreu) devido á escarificação química com a soda cáustica (NaOH) que estava com a concentração maior que 20%, ela corroeu as sementes e estas morreram. Com relação ao feijão tudo ocorreu como esperado, a mimosina realmente interfere no desenvolvimento das sementes e inibe o crescimento.*

V - Retomada de discussão:

*Depois do experimento, conseguimos entender o que lemos e o que vimos no campo e assim podemos voltar agora com dados científicos e discutir a **competição e adaptação das espécies no local.***

Como a Leucena não é uma planta nativa, ela pode de alguma maneira comprometer o local, porém ali ela faz o seu papel como planta embora não deixe outras espécies se desenvolverem em torno dela. É nesse ponto que surgem alguns questionamentos:

*O que fazer então para preservar a **biodiversidade**?*

*Como podemos **amenizar os impactos causados por essa espécie**? (Aluna M.A.)*

O último texto a ser analisado mereceu certo destaque em função da forma como foi construído. Alguns dos relatos, não apresentados aqui por uma questão meramente de espaço, foram produzidos em *Powerpoint (PPT)*, mas com contornos de relatório, outros em forma de relato como os três observados acima e o último se destacou pelo estilo mais próprio do gênero científico. As orientações iniciais eram de que os alunos deveriam obedecer a certa linearidade nos fatos que escolhessem descrever, relatar. Ou ainda, uma padronização que costuma ser muito comum nas orientações de dissertações escolares, ainda que questionáveis: Introduzir o tema objeto de discussão, desenvolver a discussão propriamente dita e fechá-la. Uma orientação parecida com começo, meio e fim, ou ainda introdução, desenvolvimento e conclusão.

O texto foi produzido como parte das atividades de português, embora apresente filiação mais próxima dos gêneros científicos. Entendemos, que num dado momento, tenha havido dificuldades por parte dos alunos de entenderem a quem cabia cada atividade, pois a professora de português discutia vídeos ou textos de biologia e química; a professora de química discutia o texto literário e a de biologia se apropriava da química para as atividades que desenvolvia. Quais

eram então os limites entre as disciplinas de cada uma das professoras? Tal questão, por exemplo, foi posta no início da leitura de um dos textos, apontados na tabela – Os Replicadores. Uma das alunas questionou se ler um texto longo, de Biologia, em Português não tiraria espaço das discussões da própria disciplina, prejudicando quem mais à frente desejasse fazer um vestibular. Argumentei que a língua se realiza por meio dos gêneros textuais e de qualquer área, portanto, estudávamos de fato português por meio do texto.

Ao final das discussões promovidas pelas duas professoras, a mesma aluna voltou ao tema, para sinalizar o quão enriquecedora tinha sido a experiência. Segundo ela, cada professora adotou uma perspectiva, realizou uma interpretação diferente e que se completava. De fato, os olhares para o mesmo texto variaram de acordo com as experiências de cada professora, dos objetivos e da finalidade. Isso só reforça o que já afirmamos aqui, de que dialogamos com o texto a partir do lugar que ocupamos, das nossas experiências, do nosso contexto na interação com o do autor. No nosso caso, professoras e alunos examinaram o texto de modo diferente, cada uma de nós adotou recortes diferentes. Sinalizamos aos alunos os caminhos percorridos na construção da habilidade leitora.

Isso nos ajuda a compreender o relatório de MAA no que toca à superação dos limites disciplinares pelos alunos e pelos professores, corroborando o que defendemos aqui.

A ruptura de paradigmas no texto de MAA se deu por duas vias, uma delas pode ser percebida nos enunciados produzidos, mais especificamente no repertório linguístico, no campo semântico mais elaborado e do domínio científico – *Germinação, Alelopatia, escarificação, NaOH, por exemplo*, e ainda pela argumentação apresentada no relato. O outro se dá pela estrutura que o gênero adquire. MAA fez dois relatórios para português, o primeiro, abre esse tópico de análise, o outro fecha o nosso olhar para os últimos relatórios. Como as possibilidades de apresentação do texto ficou em aberto, a critério do aluno, MAA produziu um texto argumentativo e um relato pouco comum nessa etapa da escolaridade. Em relação ao último texto elaborado, a escolha foge totalmente do modelo praticado na disciplina de Língua Portuguesa. É um texto de natureza científica que tanto se presta à disciplina de biologia quanto a de química e claro também para português, tanto que pareceu inicialmente ter sido entregue de forma equivocada à professora de português – embora as demais professoras não tenham solicitado texto escrito dos alunos.

No último texto MAA estabelece algumas etapas de observação do processo de pesquisa e da construção do aluno pesquisador – no campo a presença maior de uma espécie arbórea, a coleta do material, o estudo, o erro na escarificação química por excesso de soda cáustica. Por fim, dois problemas que levam à dificuldade de mudanças no olhar para o meio ambiente. A presença de uma espécie única é um problema, mas retirar as plantas que recobrem o entorno do ribeirão também é um problema, assim fica a pergunta “O que fazer então para preservar a biodiversidade? Como podemos amenizar os impactos causados por essa espécie?”

Ressaltamos que foi o trabalho coletivo, reunindo as três professoras, rompendo com o que comumente estabelecemos como modelo indicado para o processo de ensino aprendizagem que permitiu esse novo parâmetro de avaliação, e as condições para a produção do gênero relatório como o construído pela aluna MAA. A singularidade do texto está em poder servir a qualquer uma das três disciplinas trabalhadas, com suas especificidades. Isso reflete o trabalho desenvolvido durante o projeto. O trabalho desenvolvido possibilitou o surgimento de um texto complexo, do ponto de vista científico, que argumenta, apresenta coesão e coerência e confere autoria a quem o enuncia. Esse texto guarda complexidade pela conjunção de vozes que o definem, demonstrando as diversas apropriações do discurso alheio e também a polifonia educacional, muito diferente da mera decodificação. Ele mostra a compreensão da relação da leucena naquele espaço físico e quanto os questionamentos relacionados ao problema se relacionam com outros do nosso cotidiano.

Os questionamentos de MAA, que encerram o relatório e o ano escolar, reafirmam a condição de pergunta e de proposta de aluno pesquisador, um dos objetivos do subgrupo. A aluna fecha outros questionamentos iniciados pelo grupo no início do projeto com relação ao conhecimento contextualizado e aluno pesquisador e o retorno para o espaço fechado no intuito de pesquisar o que fora visto fora. Os alunos foram categóricos em afirmar que aprender no campo é diferente de só ouvir, entendemos que o último texto fecha as condições de aprendizagem na construção circular do conhecimento – observar, estudar, analisar e retornar à observação... A respeito da espécie pesquisada pelo grupo, a aluna elabora uma série de afirmações que podemos dizer, assume o aspecto dialético de pensar os problemas humanos, “ a leucena não é uma planta nativa, ela compromete a fauna e flora local, deveria ser retirada de lá. Será? Porém ela tem um papel como planta, embora traga prejuízos - o que fazer então? Como amenizar os impactos causados por essa espécie? Assim como no nosso trabalho nada está

fechado, resolvido, também nos questionamentos da aluna, nada está resolvido. A necessidade de continuar formulando novas perguntas e buscando novas respostas continua a instigar o processo de pesquisa.

As observações agora podem voltar para a questão da linguagem, inclusive, porque no cerne das observações verificamos o quanto os alunos se apropriaram não apenas dos aspectos conceituais das diversas áreas com as quais tiveram contato, mas o quanto foram capazes de relacioná-los a partir das leituras e escritas realizadas. Na questão da reflexão linguística se sobressai um vocabulário mais elaborado e uma construção de texto mais corente, coesa. Os textos se destacam pela diferença estilística que cada um estabelece. O que para nós reafirma que determinadas condições podem tornar o ensino mais significativo e a aprendizagem mais efetiva.

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno. - Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios. O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada... E se riu. Você não é de bugre? - ele continuou. Que sim, eu respondi. Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas - Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os aritícuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma. Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática.

Manoel de Barros
"O livro das ignorâças"

Considerações finais

O que se retoma aqui ao fim desse texto são algumas poucas considerações. Primeiro porque uma pesquisa que envolve a educação, por tratar de relações humanas, não finda nunca, é marcada por retornos e continuidades. Guimarães Rosa em Grande Sertão Veredas afirma “ *o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas elas estão sempre mudando. Afinam ou desafinam.*”, e se as pessoas estão em processo contínuo de mudança, há que se continuar na busca de compreendê-las, sempre.

E segundo, o que foi dito aqui já está longo demais. Virou desabafo em muitos momentos, reflexão em outros e em outros ainda mostrou que a professora, condição que se re/afirma aqui, se confundiu com a pesquisadora, ou o inverso, para mostrar a jornada de um grupo e num determinado tempo. Enfim, se muito já foi dito, ainda que não seja tão importante ou o principal, é tempo de terminar, arrematando o pouco que ainda se pode dizer, fechando alguns pontos.

Isto posto, retomamos ao ponto de origem dessa dissertação, a pesquisa no âmbito do projeto Anhumas na escola. Consideramos que a pesquisa que envolve o diálogo universidade/escola carrega algumas possibilidades e estas marcaram o nosso caminho e vislumbram alternativas possíveis para a educação com os desafios próprios que a sala de aula nos impõe cotidianamente. Dentre as possibilidades, ressaltamos a que gerou a construção da parceria entre universidade e escola pública, parceria que, sabemos, vem ocorrendo em outras experiências, mostrando a relevância do diálogo universidade e escola de educação básica. Outro ponto, que se destaca é que uma relação dialógica entre essas duas instâncias, em oposição a relações monológicas, possibilitam a valorização do profissional da educação, condição necessária e urgente para quem vive a sala de aula, com seus conflitos.

No nosso caso, tanto a parceria quanto a valorização do educador foram fatores importantes para compreender o nosso processo de autonomia na implementação do projeto, e que se refletiu no nosso dia a dia e no dos nossos alunos. O projeto Anhumas revelou a pesquisa com o caráter da ação. A universidade como pesquisadora, já que deve cumprir o importante

papel de construção de conhecimento, mas a escola na condição de co-produtora de conhecimento. Pesquisadores, professores e alunos como sujeitos e parceiros na busca por entender os caminhos e dificuldades que se revelam no ensino-aprendizagem.

Durante o Projeto Anhumas, ao professor foi conferido um duplo papel – o de Professor, condição importante para quem assume essa profissão. A afirmação parece estranha, mas é assim mesmo que colocamos a condição do profissional da educação, Professor, como quem professa sua condição de profissional da educação, em oposição à quase necessidade de se manter escondido, de omitir a profissão, já que desvalorizado socialmente. E o papel de Pesquisador, investigando a própria prática, para compreendê-la. Isso pode parecer simples demais, mas não é. Pela falta de tempo, formação precária, dificuldades na formação continuada, condições inadequadas de sala de aula ou de valorização e estímulo, o profissional da educação básica tem se tornado mero transmissor de conhecimentos quando o é, e essa não pode ser a condição do professor, ao menos não a única. É necessário ir além.

Reforçamos no tocante ao papel de professor como pesquisador da própria prática, a questão da ênfase na formação continuada. Nesse sentido, podemos dizer que o projeto cumpriu um importante resgate das condições de aprendizagem para o professor, momentos formativos para o grupo envolvido, entretanto, valorizando o professor com os seus saberes baseados na prática da sala de aula, na experiência. Além disso, o caráter da colaboração, mas principalmente da ação entre pesquisadores e professores na formação que teve um papel fundamental na autonomia dos profissionais, despertados para a necessidade de ir além da compreensão do cotidiano da escola. Isso pode ser conferido no número de professores que retornaram à academia com o propósito de compreender a própria prática, meu caso nessa pesquisa.

Deve-se ressaltar, no entanto, que as relações, ainda que horizontais, entre universidade e escola ou entre pesquisadores e professores dificilmente ocorrem sem dissensões, como mencionado aqui. Estas também contribuíram para a construção do conhecimento pedagógico, e no nosso caso redesenhou as relações de pesquisadores/professores. Segundo Silva, (2010, p. 128) “o vínculo entre a universidade e a escola não seria, de uma hora para outra, construído harmonicamente. Na realidade com a pesquisa colaborativa, retomamos o “duelo” silencioso, mas histórico, entre cada uma das instituições”.

Se a proposta de interação, de diálogo entre pesquisador e professor foi a tônica do projeto Anhumas, não por acaso o referencial teórico e metodológico que norteou o projeto nesse

processo foi a pesquisa-ação colaborativa, juntamente com a interdisciplinaridade. Esta metodologicamente importante, pois nos levou a compreender o currículo que se vive e se constrói na escola pela interação e não pelo individualismo. O grupo ensino-aprendizagem pautou sua ação na interdisciplinaridade e o resultado foi uma aprendizagem real e significativa para os nossos alunos. Além disso, possibilitou uma relação professor-aluno interativa e revestida do caráter dialógico, possibilitando uma aprendizagem na educação que é mais do que pedagógica, também marcada pela questão ideológica.

No caso da língua portuguesa nossos propósitos durante o projeto de pesquisa traduziu-se na necessidade de investigar o conjunto de enunciados produzidos nesse período, por entendermos que os enunciados, estabelecidos na parceria, na autonomia dos sujeitos, por sua condição de historicidade serviriam para construir novas formas escolares de ensino e aprendizagem significativas para os nossos alunos.

Nos enunciados produzidos, percebemos a configuração do meio em descrições que eram reais para nossos alunos. Algo totalmente diferente do ensino mecânico e repetitivo, ou seja, a língua sendo praticada por pessoas que não são autoras. Há uma questão ideológica nisso, que Bakhtin pode nos ajudar. Na medida em que os alunos reconheceram o seu espaço, se constituíram como pertencentes a um grupo social e se sentiram valorizados, passaram a construir seu conhecimento, valorizaram o empírico, mas foram à busca do conhecimento científico. Não valorizar nossos alunos, por exemplo, na escola, pode colaborar para a contínua desapropriação de seus valores, atitudes etc.

A perspectiva adotada pelo projeto revestiu o ensino da Língua Portuguesa de um caráter intencional e profundamente político, deu voz e autoria a uma classe que é desvalorizada/desprestigiada por toda uma sociedade. E foi além. Nossos alunos, muitas vezes ignorados pela escola que só utiliza os seus erros para marcá-los com sentimentos de “comiseração”, reagem ignorando-nos. Nos textos aqui marcados, há exemplos de dificuldades apresentadas pelos alunos que podem ser observadas como uma resposta ao professor que impõe ao aluno tarefa destituída de sentido e não se coloca no diálogo, mas pelo monólogo. É a mudança de paradigmas que confere um novo modo de fazer escola e principalmente de garantir que os objetivos iniciais de aprendizagem se efetivem para os nossos alunos.

Houve a necessidade de nossos alunos produzirem sínteses sobre conceitos das ciências, o que demonstrou a opção do grupo de conceber à língua uma função social, isto é, optar por uma

abordagem dos conteúdos de maneira localizada, observável e crítica. Essa produção também foi acompanhada de leituras que realizadas em dado momento, tornaram-se posteriormente fonte de diálogo e apropriação pelos alunos, servindo para enriquecer os textos e é bom frisar, sem necessariamente dividir as aulas em momentos de leitura e escrita. Aos poucos, os alunos se apropriaram do discurso que é escolarizado, mas com uma função diferente, já que este discurso foi voltado para explicar o universo em que vivem. Nesse sentido, podemos dizer que tanto a leitura, quanto a escrita foram significativas, já que serviram para enunciar dados sobre o lugar em que viviam.

É necessário reiterar que nessas considerações finais pretende-se marcar a posição adotada nesse texto de que o que se enuncia é a fala da professora e não a da pesquisadora, isso justifica a forma de construção do gênero, inclusive, a estranheza na ruptura com o modo de fazer pesquisa. Professora que convive com as dificuldades e desafios reais da sala de aula e para quem as muitas respostas dos pesquisadores têm se revelado insuficientes, inclusive a dessa pesquisa. Essa pesquisa enuncia mudanças, mas não conclui. Talvez porque a minha relação com a produção acadêmica seja impregnada dos mesmos princípios que norteiam as relações humanas na linguagem e escolares em particular – enunciados polifônicos e dialéticos.

Essa postura inicial contrasta com a que vai sendo adotada aos poucos como professora e pesquisadora da própria prática, pelas contradições e pela perspectiva sócio-histórica de produção de conhecimento, marcando nosso propósito durante a pesquisa, na tentativa de superar a anulação dos sujeitos e valorizando a escola como lugar de construção de sentidos e de diálogo. Por essa razão, a importância das relações disciplinares marcadas pela integração e interação. A completude de um se dá pelo outro.

O projeto Anhumas foi concluído no ano de 2010. Com ele findou o diálogo que envolvia o grupo de professores da Escola Ana Rita, não porque não houvesse mais a vontade de o grupo continuar construindo um projeto pedagógico coletivo, diferenciado, mas porque o espaço para tanto, deixou de existir, o que permanece é uma forma nova de conceber as relações escolares, valorizando o cotidiano dos alunos, sua história. Alguns professores mudaram de escola, outros mudaram de profissão, mas o projeto permanece na nossa prática. Também ficou a necessidade de expor o que aconteceu durante esse período com os resultados positivos, e ainda apontar para a necessidade de repensar a educação e espaços coletivos de interação e diálogo entre os docentes da escola e destes com os alunos. A pesquisa reforçou um período de construção de

conhecimento a partir do projeto Anhumas, mas não se esgota nele. Essa colaboração entre os sujeitos proporcionou uma nova forma de pensar a escola e as relações cotidianas de convivência. É por essa razão, que optamos por marcar a ideia de que o fim não se esgota nessa experiência, mas abre espaço para continuar a compreender o complexo processo da educação.

Navegar é Preciso

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".*

*Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:*

*Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.*

*Só quero torná-la de toda a humanidade;
ainda que para isso tenha de a perder como minha.
Cada vez mais assim penso.*

*Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
para a evolução da humanidade.*

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Fernando Pessoa

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. F. **Enunciação e subjetividade em práticas escolares de leitura**. 2008, disponível em http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_09_33.pdf, último acesso em 05.fev.2012.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 95-114.

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. 2002, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>, último acesso em: 27.jul.2012.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª Ed. 2003.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**, Rio de Janeiro: Record, 1997. 4ª edição.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. Org. HOFFNAGEL, J. C. e DIONISIO, A. P. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BOSCO, Z. R. **Aquisição da escrita: A relação sujeito e língua em questão**. 2010, disponível em <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/viewFile/1450/1017> último acesso em: 25.ago.2012.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 09-31.

BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**, São Paulo, SP, Editora Contexto, 2006, p. 61-78.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasil. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasil. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Volume 1. Brasil. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Parte I – Bases Legais. Brasil. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasil. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000c.

BRASIL, **PCN⁺ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasil. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional,** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In **Português no ensino Médio e formação do professor,** org. BUNZEN, C., MENDONÇA, M., São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CALLAI, Helena Copeti. **O Estudo do Lugar como Possibilidade de Construção da Identidade e Pertencimento** – VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

CEREJA, W. , MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens:** literatura, produção de texto e gramática, São Paulo: Atual Editora, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COSTA VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado?, in CARVALHO, M. A. F. e MENDONÇA, R.H. (orgs.) **Práticas de leitura e escrita** – Brasília : Ministério da Educação, 2006.

COSTA, S. R., A Construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: **A Prática da Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCN's.** (org.) ROJO, R. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

COUTO, M. **O fio das missangas: contos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRACEL, V. L. **A importância do mapa na construção de conhecimentos cartográficos:** uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural. Orientador: Maurício Compiani. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP. [s.n.], 2011.

FARACO, C. A. , **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin,** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. Autor e autoria. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 37 - 60.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade**. Org. Fazenda, I. São Paulo, Cortez Editora, 2008.

FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006/2010, p. 161-193.

FIORIN, L. A. **Língua, discurso e política**. Revista Alea Estudos Neolatinos. pp.148-165, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2009000100012&script=sci_arttext#nt*26, último acesso em: 22 de junho de 2012.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502. Set/dez. 2005.

FREIRE, P. A importância do Ato de Ler. in ABREU, M. **Leituras no Brasil: antologia comemorativa 10º COLE**, Campinas: Mercado de Letras, 1995.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. p. 1 – 15, 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf> último acesso em: 26 de junho de 2012.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Último acesso em: 13 de junho de 2012.

GARCIA, F. B. T. **Ensino de química na proposta curricular do Estado de São Paulo e suas articulações com as geociências: relações com o contexto, interdisciplinaridade e lugar da escola**. Orientador: Maurício Compiani. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP. [s.n.], 2011.

GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Campinas: UNICAMP, 1984.

GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Imago Editora Ltda, Rio de Janeiro, 1976.

KLEIMAN, A. B., MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos das escolas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e pesquisa**. Campinas, SP. Pontes Editores, 3ª Edição – 2008

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2005.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita, YUNES, O., OSWALD, M. L. (org.) in **A experiência da leitura**, São Paulo, SP. Edições Loyola, 2003

KRAMER, S. et al. **Leitura e escrita de professores - Da prática de pesquisa à prática de formação**. 1998, p. 18 disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n07/n07a03.pdf>, último acesso em: 28. jul. 2012.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. In BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.57 - 83

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. et. al (org.) **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19 – 38

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. L. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**, 2003, Disponível em <http://www.ich.pucminas.br/posletras/Referenciacao%20e%20retextualizacao.pdf>, último acesso: 05 de fev de 2012.

MCKERNAN, J. [Tradução Gisele Klein] **Currículo e Imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

MIOTELLO, W. Ideologia, In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, S. G., FRANCO, M. A. S. (Orgs.) **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**, vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 27 – 40.

ORLANDI, E. P. A cidade como Espaço Político-Simbólico: Textualização e sentido Público, in **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas/SP, 3ª Ed., 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso**, 4ª Ed. Campinas/SP. Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**, 6ª Ed., Campinas/SP, Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. Introdução. In: PIMENTA, S. G., FRANCO, M. A. S. (Orgs.) **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**, vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 9 – 25.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. **Anais da 24ª Reunião anual da ANPED**, CAXAMBU, 07 A 11 Out. 2001.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?. In: SIGNORINI, I. (org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SANTOMÉ, J. T. [Tradução de Cláudia Schilling]. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Editora Artes Médicas Sul Ltda, Porto Alegre, 1998.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. 1ª edição. Coord. Geral Maria Inês Fini e Coord. de área Alice Vieira. São Paulo: SEESP, 2010.

SILVA, E. T. **A Leitura no Contexto Escolar**. disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf último acesso em: 19. Nov. 2011.

SILVA, F. K. M. da. **Rastros e Apropriações no Projeto Geociências e a Formação de Professores em Exercício no Ensino Fundamental**. Orientador: Mauricio Compiani. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP. [s.n.], 2009.

SOARES, M. B., **Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas**. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>, último acesso em: 28 jul. 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

YUNES, E., OSWALD, M. L. orgs. **A experiência da Leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>, último acesso em: 28.jul.2012.