

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: O GÊNERO RELATO E A INTERDISCIPLINARIDADE COM AS CIÊNCIAS DA NATUREZA E O ESTUDO DO LOCAL.

MONTAGNER, Maria Aparecida Pereira
UNICAMP
liamontagner@terra.com.br

SILVA, Fernanda Keila Marinho
USP/UNICAMP
fernanda@ige.unicamp.br

Resumo: o ensino de Língua Portuguesa modificou-se muito nos últimos anos, fundamentado em novas teorias sobre leitura e escrita, gêneros textuais, dialogia, discurso. 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. O ensino da língua se concentra em alguns gêneros literários ou não, aparentemente considerados mais adequados ao ensino da disciplina, como observado em muitos livros didáticos. A possibilidade de produzir sentidos por gêneros textuais de outras disciplinas é incomum, a não fragmentação do ensino não alcança as práticas escolares e o cotidiano de nossos alunos é pouco explorado para construir conhecimento. Da suposição de que a abordagem interdisciplinar pode favorecer a aprendizagem, a construção de sentidos na leitura e facilitar a escrita é que surgiu esse trabalho, incorporando o local e o cotidiano de nossos alunos. O diálogo interdisciplinar materializou-se a partir das leituras realizadas pelos alunos de diversos gêneros textuais de literatura e de outras disciplinas e na escrita adotamos o gênero relato para integrar as disciplinas. Para analisarmos os dados produzidos, fundamentamo-nos na abordagem sócio-histórica de Bakhtin, no conceito de vozes, enunciação e dialogia entre outros.

Palavras-chave: leitura; escrita; enunciação; dialogia e sujeito.

Abstract: The teaching of the Portuguese language has been modified in the last few years, fundamentals in new theories about reading and writing, textual genres, dialogism, discourse. However still remain in classrooms crystallized practices such as separating the Portuguese language classes in reading, writing and linguistic analysis classes. The teaching of the language find itself in some literary genres or not, apparently considered more appropriate to the teaching of the discipline, as observed in many textbooks. The possibility of making sense of text genres of other disciplines is unusual, the non fragmentation of education does not reach the school practices and the daily lives of our students is underexplored to construct knowledge. The assumption that the interdisciplinary approach can facilitate learning, the construction of the senses in facilitating reading and writing is that this work started, incorporating the local and the daily lives of our students. The interdisciplinary dialogue materialized form the readings made by the students of various text genres of literature from other disciplines and in written we have adopted the genre reporting to integrate the disciplines. To analyze the data produced based on in-social-historical approach to Bakhtin, the concept of voice, enunciation and dialogism among others.

Keywords: reading; writing; enunciation; dialogism; subject.

1. Introdução

O texto que aqui vamos apresentar é parte do resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento e mostra as possibilidades de abordagem do ensino da língua portuguesa através de atividades em projeto interdisciplinar com as ciências naturais e o uso do gênero relato como norteador da construção de textos de alunos do Ensino Médio. Experiência vivida na parceria entre universidade pública e escola da rede estadual, ambas situadas no município de Campinas. Os resultados preliminares presentes nesse texto refletem o trabalho de uma professora de Língua Portuguesa participante desse projeto. A proposta formativa, que a seguir será brevemente descrita, parte da reflexão sobre os problemas locais, o que propiciou aos alunos a construção de um discurso de autoria, envolvendo esses problemas.

2. O Ensino de LP no Ensino Médio

O Ensino de Língua Portuguesa tem sofrido mudanças significativas nas últimas décadas, influenciado por teorias sobre ensino/aprendizagem da língua, filosofia da linguagem e uso dos gêneros, dentre outras. Os gêneros textuais, com a diversidade que carregam, servem como instrumentos, não apenas de comunicação, mas de ensino da língua, nas aulas de leitura e escrita e nas práticas de reflexão linguística. Por sua vez, os gêneros utilizados refletem as escolhas dos profissionais envolvidos com a educação sobre o que ensinar, e servem como norte à construção do plano anual de ensino e ao planejamento das aulas dos professores de LP. A atenção dos professores, sobre quais gêneros serão estudados com determinadas anos ou ciclos, demonstra que o professor está atento ao que vem pontuado nos Documentos Oficiais e procura atuar em consonância com esses documentos.

o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p.36)

O ensino da língua a partir dos gêneros busca desviar o foco do ensino da gramática, entretanto, tem conservado certos resquícios do que tradicionalmente compôs o ensino da língua. O fato é que é comum encontrarmos propostas de ensino que levam em conta o gênero como instrumento de ensino da gramática ou mais pela descrição dos aspectos da estrutura composicional, desconsiderando outros fatores que contribuem para a construção dos sentidos dos textos, denotando um distanciamento entre o discurso teórico e a prática efetiva de sala de aula. Como pontua Bunzen (2006, p. 154)

“não pode[mos]ríamos associar o ensino do gênero a uma noção meramente textual ou pragmática, como observamos em algumas propostas didáticas que procuram descrever os aspectos da forma composicional de alguns gêneros”.

O que ocorre ainda em muitas aulas de Língua Portuguesa é derivado das concepções norteadoras do ensino da língua materna que fizeram e fazem parte da nossa formação. Concepção que assume a língua como norma e que por extensão, privilegia o ensino desta na modalidade padrão e sempre que possível em textos literários ou “bem escritos”, dentro das regras normativas. No tocante a isso, parece também que assumimos o ensino de alguns

gêneros como mais adequados em detrimento de outros da circulação mais cotidiana do aluno. Como lembra Marcuschi (2008, p.207) “os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas [do livro didático] analisados de maneira aprofundado são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas como enfeite”. Ou seja, aqueles que não espelham a norma padrão, que acreditamos exemplares, são relegados. Também é pouco comum, utilizarmos gêneros que fazem parte de outras disciplinas, por escaparem do nosso domínio teórico ou distanciar do que escolhemos “dizer”, embora figurem no cotidiano de nossos alunos. Os gêneros produzidos em situação informal, de oralidade ou de escrita menos formal, por não serem modelos de boas produções textuais, são quase ignorados.

Não se pretende aqui, defender um modelo preconceituoso que nega aos alunos da escola pública, principalmente, o acesso às produções culturais de maior prestígio. Apenas, defende-se que as nossas aulas de fato diversifiquem e valorizem os gêneros da esfera cotidiana, e partindo destes gêneros possibilitemos aos nossos alunos o domínio de processos da produção escrita mais elaborada.

Outro ponto que merece destaque é a prevalência em muitas de nossas aulas, assim como nos livros didáticos, de uma separação funcional do ensino em momentos dedicados às aulas de leitura com questões de compreensão sobre a superfície textual, outro para a escrita e momentos para o ensino ou reflexão da língua. Evidentemente, não ignoramos que a leitura e a escrita fazem parte de todas as atividades de ensino da língua, contudo a crítica recai sobre o enfoque que é dado a estas. Apesar das críticas à estruturação desse modelo, ele se mantém presente até pela dificuldade de construir novas alternativas.

Essa divisão, embora criticada como se observa em Buzen (2006, p. 140) sobre as aulas de produção escrita, revela ser o reflexo da fragmentação comum das áreas do conhecimento que se reflete também no ensino da Língua Materna, como o autor afirma “presenciamos, no Ensino Médio, uma verdadeira fragmentação da fragmentação”

[...] 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** [...] (grifo do autor)

É fato que essa divisão não é exclusiva de uma escola ou Rede. Mesmo um professor único para a disciplina, comumente, divide seu tempo de aula em aulas de leitura, escrita e análise linguística. Entendemos que é necessário romper com esse modelo e buscar a não divisão disciplinar embora, esta divisão carregue em sua gênese uma divisão maior que parte da própria configuração escolar com divisão em disciplinas ou áreas do conhecimento. Fato que se perpetua em várias instâncias, como na maioria de nossos vestibulares. Nesse sentido, não se ensina o uso da língua como ela é produzida socialmente.

Para contextualizarmos uma prática que buscou romper essa fragmentação, apresentamos mais adiante os resultados obtidos a partir da participação em projeto interdisciplinar, cujo foco era superar a disciplinaridade, sem negar o que cada disciplina carrega de singular. Um modelo que foge ao que vem ocorrendo no nosso dia a dia e que corrobora a necessidade de encontrar alternativas para a não fragmentação do ensino, incluindo o da própria disciplina a fim de garantir uma aprendizagem mais efetiva aos alunos.

Vale lembrar, que temos claro que as atividades de leitura e escrita e a análise linguística não se realizam concomitantemente, mas são decorrentes umas das outras, encontram-se interligadas. Quando refletimos sobre a língua, segmentando-a em palavras e frases, não refletimos de fato sobre os sentidos que construímos ou deveríamos construir ao lermos, ao escrevermos e ouvirmos os textos produzidos pelo outro. Ao propor escritas para os nossos alunos, não devemos apenas evidenciar o caráter da produção, ignorando as leituras

realizadas que servem de base para a construção dos textos ou ainda o texto no uso social que se faz dele, na interação.

Sabemos também, por experiência própria, das dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, da precariedade na formação dos profissionais da educação, da falta de tempo para a preparação de aulas e a ausência de encontro entre os pares. Estas dificuldades foram superadas durante a consecução do projeto Anhumas pela parceria entre os professores envolvidos, já que dispunham de tempo para o planejamento e reflexão dos problemas encontrados nas práticas escolares cotidianas e na colaboração da universidade. É necessário ressaltar que a superação ocorreu neste período. As práticas interdisciplinares tão importantes para uma prática dialógica entre professores e professores e alunos deixaram de existir com o fim do projeto. Isso demonstra a necessidade de os profissionais da educação disporem de tempo para a construção do projeto pedagógico, tempo para o diálogo e o estudo.

3. O contexto da pesquisa: focalizando a pesquisa colaborativa, o estudo do local

O local com suas histórias é espaço privilegiado de construção de diálogos, de textos e de pontes para as nossas histórias. Entretanto, tem sido subaproveitado nas nossas práticas docentes. O foco no diálogo que acontece nas relações locais facilita a aprendizagem do aluno, principalmente, por partir das interações do aluno com o que acontece à sua volta. As muitas vozes que povoam suas vidas podem ser apresentadas nos intercursos de outras vozes produzidas na escola. O aluno-sujeito, autor do seu discurso se apropria de outros discursos para construir o seu. Mas não é somente o local assombrado por vozes e memórias que ecoam historicamente. É também o lugar com histórias “impressas” em caminhos de rio modificados pelo homem ou pela natureza. Tudo isso ajuda a compor a materialidade da língua. As aulas de Português exploram os sentidos decorrentes dos usos da língua no cotidiano com tudo que o congrega. Assim a descrição do solo, da fauna e da flora e os discursos produzidos historicamente pelos grupos sociais do entorno podem ser aproveitados na construção de sentidos e enunciados produzidos na escola.

Contudo, para a construção desse diálogo é necessário que o ensino como um todo deixe de ser solitário e se constitua no lugar da construção do diálogo entre alunos, professores, disciplinas e discursos o que condiz com uma abordagem interdisciplinar. 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 pode ser responsável por uma aprendizagem mais efetiva da língua. Como observam Kleiman e Moraes

A instrução interdisciplinar aproveita-se das conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdo e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais. (KLEIMAN e MORAES, 2003, p.27)

E é a ligação que se depreende do cruzamento disciplinar que vivenciamos no 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”, doravante denominado projeto Anhumas que relatamos aqui. Esse projeto foi realizado em parceria com a universidade pública, UNICAMP, por meio dos institutos de Geociências e de Biologia, o Instituto Agrônomo de Campinas (IAC) e a escola pública estadual, Professora Ana Rita Godinho Pousa, ambos localizados na cidade de Campinas. O projeto se desenvolveu entre 2007 e 2010, e foi dividido em três etapas. A primeira, com um ano de duração, correspondeu à formação do grupo de professores envolvidos, principalmente nos conhecimentos específicos da área de Geociências e Biologia,

conteúdos ignorados pela maioria dos professores da escola estadual citada. A segunda parte do projeto correspondeu à aplicação com alunos das atividades propostas pelo grupo de professores da escola e na terceira etapa, reaplicação das atividades realizadas e reflexão sobre o desenvolvimento do projeto, processo e resultado.

A formação dos professores envolvidos no projeto esteve centrada em quatro eixos – Interdisciplinaridade; Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); Educação Ambiental e Local/Regional. Eixos que subsidiaram a formação e serviram de embasamento às atividades aplicadas com os alunos, e posteriormente, à pesquisa individual realizada por cada professor. Além dos estudos sistemáticos dos conteúdos dos quatro eixos, o grupo formado na escola mantinha quatro horas de reuniões semanais para o planejamento das atividades, reflexão sobre o processo e discussão do resultado. Esse tempo disponibilizado para o estudo e planejamento espelha o resultado obtido nesse período e de certa forma justifica a disponibilidade de tempo para que professores se envolvam na construção de um projeto pedagógico menos solitário. No projeto Anhumas, esse tempo de afastamento das aulas foi garantido por bolsa da FAPESP.

Sobre a participação e envolvimento dos professores fica clara a necessidade, além de encontros do grupo a fim de garantir um planejamento coletivo, a formação continuada. Além disso, é necessário dar voz ao professor. Uma pesquisa sobre a escola que ignora o professor, se não redunde em fracasso, garante a resistência de quem se sente ignorado. Assim, na experiência por nós vivida o professor assumiu o papel de sujeito, de pesquisador da própria prática. As relações entre professor-professor-aluno foi garantida pelo diálogo, pela troca de experiências. A relação com a universidade manteve o caráter colaborativo. Sem a verticalidade que muitas vezes acompanha a pesquisa acadêmica. Como afirma Silva

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)...

Com relação ao envolvimento específico da professora de Língua Portuguesa houve a necessidade de superar as dificuldades de participar de um projeto, cujo conhecimento da área inexistia e a resistência às discussões de conteúdos da área de Geociências no Ensino Médio. Período em que, na nossa justificativa, os alunos estão à volta com o desejo de se preparar para um vestibular e sonham com uma Universidade Pública. O envolvimento com as questões ambientais e o local favoreceu essa participação, contudo entendíamos a princípio que haveria dificuldades em relacionar as aulas de língua portuguesa, principalmente a literatura, com um projeto local, sem desviarmos da proposta de conteúdo do ensino médio.

Outra dificuldade foi conciliar o currículo proposto pela Secretaria de Educação Estadual de São Paulo no início de 2008, com as atividades do projeto. A princípio, defendíamos nossa participação com a escrita de textos de opinião sobre os problemas ambientais encontrados no local da pesquisa. Após discussão com o grupo de professores que participavam do projeto, e mesmo com os alunos, optou-se por reconstruir a história do local e dos alunos. Posteriormente, a própria demanda por leituras de textos ligados aos temas estudados, textos de divulgação científica como dissertação de mestrado e artigos de revistas científicas, livros e a escrita de relatórios mudou a ênfase que passou para a leitura e a escrita, uma vez que a experiência leitora e escritora da professora poderiam mediar problemas que os alunos apresentavam.

Com relação à adoção de um gênero específico para a construção dos enunciados a

serem analisados, este gênero deveria garantir a articulação necessária entre as disciplinas. Por ser mais comum no Ensino Médio, pensou-se num gênero com sequências expositivas e argumentativas. Entretanto, como havia a proposta de se recuperar a história do local o relato foi o escolhido. O relato permitiria o trânsito entre os gêneros da oralidade e da escrita, e entre os domínios discursivos, do cotidiano e das ciências, fazendo uso das sequências narrativas, descritivas, além da exposição e argumentação. Dessa forma, estabelecer-se-ia o diálogo permanente entre as disciplinas ou um canal aberto para tanto.

Consideramos ainda a flexibilidade desse gênero por partir do que o aluno já conhece, facilitando a apreensão e a posterior construção de um discurso escrito mais comum no Ensino Médio. Muitos alunos apresentavam dificuldades relacionadas à apreensão da Língua Portuguesa, produziam textos incoerentes, com um discurso fragmentado e com problemas ortográficos. Adotar o relato e o estudo das sequências mencionadas, na nossa concepção, facilitaria o estudo dos gêneros de argumentação no momento oportuno, dado que no relato, numa escrita muito próxima da oralidade, 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 [...]

4. Pressupostos Metodológicos

Para empreender a nossa pesquisa e compreender a produção realizada por nossos alunos, buscamos fundamentação nos estudos sobre a linguagem realizados por Bakhtin e seu círculo, além de autores que dialogaram com esses autores. Das ideias do autor adotadas aqui, aproveitamo-nos do que preconiza o autor sobre ideologia, enunciado, enunciação e dialogia.

Para o autor e o seu círculo, a enunciação “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e [ainda] “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não” (Bakhtin, 2009, p.116) Quanto ao enunciado, este reflete a individualidade dos falantes

Nessa acepção, a enunciação na sala de aula, manifesta pela palavra, nos gêneros orais e escritos, é o produto da interação entre professor e alunos – locutores e interlocutores com as influências do lugar que cada um ocupa e a busca pela superação das marcas desse lugar. Adotamos essa concepção por entender que a sala de aula não é espaço solitário do professor, é lugar de diálogo. Nossas palavras podem ser vazias de sentido quando há um distanciamento dos alunos, quando se ignora o conhecimento construído socialmente, levado por eles para sala de aula ou ainda os seus interesses.

Nesse sentido, defendemos o enunciado, não como uma oração, destituído de sentido, mas como o entende Bakhtin “como unidade de comunicação discursiva, definido pela alternância dos sujeitos” marcado pelos enunciados de outros. Ou como expõe Brandão (p.4) [como] unidade real de comunicação que remete a uma situação concreta; “expressão individualizada da instância locutora”, lugar em que o locutor manifesta sua subjetividade, sua atitude emotivo-valorativa em relação ao objeto de seu discurso e ao seu interlocutor. Dessa forma, as aulas deixam de ser monológicas porque são marcadas pelo caráter responsivo do outro.

Na concepção que buscamos neste texto, interessa-nos ainda as referências do autor com relação à ideologia. De acordo com Miotello “a linguagem [é] o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico”. Esta se manifesta pela palavra e é fruto

das nossas vivências. Não há como se distanciar da ideologia que nos marca e marca o nosso diálogo em sala de aula. Somos seres por natureza dialógica, cuja vivência é resultado da interação entre o eu e o outro, ou outros e as marcas ideológicas que nos acompanham, já que o nosso fazer didático não é neutro. Vivemos o conflito constante advindo das posições ideológicas que os sujeitos dessa relação – o nós, carregam. Marcada pelos discursos que nos antecederam e pelas diferentes vozes que nos marcam, a sala de aula é espaço de conflitos que necessitam de mediação, é terreno da construção dos sujeitos e de sentidos.

Os referenciais adotados aqui orientam a nossa interpretação, o nosso olhar para a sala de aula, enunciação e ideologia são valores indissociáveis. Por fim, entendemos que a linguagem que medeia as nossa interações, a nossa enunciação é a que descreve Brait e Melo(2006, p.65) advinda da orientação bakhtiniana “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”. E ainda, apontada por Geraldí (1996 p.70) “cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que se foram constituindo ao longo do tempo”

5. A produção dos alunos

Os relatos seguintes são originados de atividades desenvolvidas no ano de 2008, junto à turma do 2º ano da escola citada e sob a responsabilidade da professora de LP, autora do presente texto. As atividades eram sempre planejadas e discutidas com duas professoras da área de ciências, Biologia e Química, além da participação dos alunos.

Para facilitar a compreensão do percurso de construção dessa produção, cada uma das atividades é contextualizada para dar dimensão do processo do diálogo. Em seguida, são apresentados alguns relatos produzidos pelos alunos. O primeiro, no mês de maio, o segundo em setembro e o último em dezembro, todos no ano de 2008. Ao todo, foram realizadas aproximadamente 20 atividades com a mesma turma. Foram atividades de leitura, vídeos, relatos orais, escritos, atividades de Powerpoint, atividades de campo no entorno do Ribeirão Anhumas e áreas da sub-bacia e visitas a museu entre outras. Além das atividades de português, outras tantas foram realizadas pelas professoras de Biologia, Química, Geografia, Arte, Matemática e Educação Física, atividades partilhadas ou individuais. O relato aqui descrito envolve Português, Biologia e Química, especificamente.

5.1. Primeira produção – relato sobre o bairro e observações gerais – maio de 2008

A primeira produção escrita realizada com os alunos tinha por objetivo avaliar o quanto observavam e qual o olhar dos alunos sobre o espaço por onde circulavam. A atividade ocorreu após uma conversa sobre o lugar e relatos orais dos alunos sobre momentos vividos por eles. Foram apresentados os propósitos da pesquisa a ser empreendida com eles e o objetivo de se estudar o local, além disso, lemos e discutimos o poema “O Tejo é mais belo” e o quanto desse poema poderia ser compartilhado por nós ao observarmos o lugar onde vivemos. Em seguida os alunos escreveram seus relatos. Deve-se salientar que essa produção escrita ocorreu após outra discussão sobre os problemas ambientais que vivemos atualmente e uma produção de texto de opinião, na linha dissertação argumentativa como já estavam acostumados a fazer.

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. Eu moro em favela e o shopping já é do lado, mas não é de lá que vem a água do rio, 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. (aluno D, sic) (grifos meu)

O autor desse enunciado constrói o seu discurso a partir da compreensão que tem do seu mundo, apreensão que parte do gostar do local versus enfrentar os problemas reais. Embora sua escrita apresente problemas de estruturação, seu enunciado aos poucos constrói um olhar para o bairro, enxergando lugares ou não enxergando lugares que vai para além do shopping e o bairro de elite, por onde ele não anda. O único lugar que ele conhece e que tem rio fica longe do seu bairro. Mas onde está a nascente do rio que passa ao lado de sua casa?

*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 envergonhada, 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, sic) (grifos meu)*

Nesse outro enunciado, a autora traz outras vozes para compor a sua, como a da mãe, assim como mais adiante observamos que outros alunos se apropriam das vozes dos professores e da mídia. A primeira denúncia que ela enuncia está no fato de muitas crianças não frequentarem a escola, não terem roupas, as casas serem barracos, fato que ela não diz, já que a opção é dizer que nem todas são de tijolos. Pela negação, ela expõe as mazelas do bairro e a afirmação se relaciona com o sentimento que tem em relação a esses problemas. A aluna frequenta a escola, mas não domina a norma padrão. É bom lembrar que se trata de alunos do segundo ano do Ensino Médio, cuja escrita ortográfica de algumas palavras deveria estar consolidada. Entretanto, se a aluna ainda não domina a norma, domina a crítica, já que se sente envergonhada pela sujeira e pobreza que tem em seu bairro.

E quem é responsável pela pobreza que se faz presente? É muito forte em seu discurso a própria responsabilidade sobre o problema. Embora ele seja político, a aluna sente a vergonha por não poder fazer nada, como se a incompetência fosse dela. Dessa forma, entendemos que há uma ideologia da qual não podemos fugir, que nos inculca a culpa pela pobreza.

5.2. Atividade pós-campo. Relato realizado após o 2º campo – setembro de 2008.

A segunda atividade utilizada para mostrar o processo de construção da leitura e escrita durante o projeto foi uma atividade interdisciplinar, com as professoras de Biologia e Química e ocorreu após um campo específico das três disciplinas, acompanhado por professores universitários e alunos em iniciação científica. As atividades de campo eram realizadas com o auxílio de um roteiro de observação que, no campo citado, tinha por objetivo atender particularidades das disciplinas aqui citadas e questões em que os alunos deveriam registrar suas observações sobre o local. Durante o percurso do campo, eram realizadas discussões sobre o que se destacava na paisagem. Os alunos eram estimulados, a partir da

observação, a construir hipóteses sobre o que viam: formação do solo, presença da vegetação e de apenas uma espécie arbórea, condições do solo, contaminação, riscos ambientais e sociais etc. O conhecimento teórico era apresentado após as discussões e mediação dos professores.

Os campos envolviam leituras dos roteiros de observação, mapas e leituras realizadas de artigos de jornais com reportagens e notícias que envolviam o bairro e outros textos de Biologia e Química.

Relato para português

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.[...] 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. (aluna E) (grifos meu)

Relato para Química

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. aluna E)

Uma das observações dos excertos acima se relaciona com o olhar que os alunos têm para as disciplinas. O texto para a professora de Química é carregado de palavras do universo da química. O olhar para o solo com camadas de diferentes colorações foi observado na mesma atividade de campo com Português, entretanto a linguagem selecionada para português tem tratamento diferente. Outro ponto que se destaca é que ao escrever seu texto, o aluno seleciona palavras que fazem parte do repertório do professor, como em “diferentes colorações, arenoso, rígido” e aos poucos vai construindo o seu discurso.

O interlocutor condiciona a escolha da linguagem. Assim, para o professor de português não parece ser pertinente o uso de determinadas palavras que para o professor de Química o é. Quanto à apropriação dos discursos, concordamos com o que afirma Geraldí (1997, p.33) “a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é dele que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo”.

Observamos que o discurso presente nesses fragmentos é pertinente com o defendido no início desse relato, de que não nos apropriamos dos textos de outras disciplinas ou áreas para construir os textos de português. Dessa forma, nossos alunos mantêm a coerência, negando ao texto do professor de português a preocupação com a descrição detalhada. Fato inverso é observado no último texto deste relato. O aluno rompe o limite disciplinar e constrói um texto para a professora de Português com características pouco comuns à disciplina.

5.3. Terceira atividade analisada – final do ano

Os fragmentos abaixo foram produzidos ao final do ano, após leituras diversas, incluindo textos de produção científica (um capítulo de dissertação de mestrado) para

compreender determinado elemento químico presente numa espécie arbórea frequente no entorno do Ribeirão Anhumas; textos de biologia sobre adaptação e competição das espécies, vídeos sobre darwinismo e leitura de textos literários referentes ao Naturalismo/Realismo, artigos de jornais, entrevistas e pesquisa sobre a espécie arbórea leucena. Os alunos tinham como proposta produzir um relato para português sobre as atividades desenvolvidas durante o ano de 2008, e seria apresentado em Seminário do Projeto Anhumas. Observamos nos textos abaixo a mudança dos alunos na escrita e as diferentes formas de conceber o relato final.

Os fragmentos observados mostram o progresso dos alunos na apropriação do gênero e consolidação na forma de apresentar seus enunciados. É possível observar alguns alunos se adiantando e marcando o seu relato mais próximo de um relato científico, demonstrando as etapas de pesquisa empreendida por eles. A apropriação do vocabulário específico da Química e da Biologia, embora o relato/relatório tenha sido produzido para a disciplina de Língua Portuguesa.

Fragmento I

*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 **visé versa**. [...] (aluna A, sic).*

Fragmento II

*“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. [...] E o trabalho de campo? Fomos ao (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. (aluna J, sic).*

Fragmento III (parte das etapas enumeradas pela aluna)

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.** [...]*

IV - Germinação e Alelopatia

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%).

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. (Aluna A, sic)

6. Considerações finais e perspectivas de continuidade da pesquisa

Os fragmentos acima são amostras do que foi produzido durante um ano de atividades com a turma pesquisada e embora sejam apresentados apenas recortes da produção dos alunos (em função do espaço disponível) é possível perceber a apropriação na forma de expressar o apreendido ao longo do ano.

Em cada enunciado, percebemos a configuração de descrições que são reais para os alunos. É diferente do ensino da língua asséptico, 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 reconhecem o seu espaço, se constituem como pertencentes a um grupo social e se sentem valorizados, passando a construir seu conhecimento, valorizar o que tem de empírico e buscar o conhecimento científico. A não valorização, em algum momento (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, uma vez que deu voz e autoria a uma classe que é desvalorizada/desprestigiada por toda uma sociedade. Vai além.

Nas propostas pós-campo, há a necessidade de esses alunos produzirem sínteses sobre conceitos das ciências, o que demonstra a opção das professoras em relação à função social do ensino, isto é, optar por uma abordagem dos conteúdos de maneira localizada, observável e crítica. Essa produção também é acompanhada das leituras que realizadas em dado momento, tornaram-se posteriormente fonte de diálogo e apropriação pelos alunos, servindo para enriquecer os textos e sem necessariamente dividir as aulas em momentos de leitura e escrita. Aos poucos, os alunos vão se apropriando do discurso que é escolarizado, mas com uma função diferente, já que este discurso é voltado para explicar o universo em que vivem. Nesse sentido, podemos dizer que tanto a leitura, quanto a escrita são significativas, já que servem para enunciar dados sobre o lugar em que vivem.

Além disso, nas descrições do campo, há de se salientar a questão da interdisciplinaridade como uma prática que foi construída socialmente, isto é, a partir da interação e integração entre as professoras. Objetivávamos construir um conhecimento que permitisse ao aluno estabelecer relações com o que era aprendido em sala de aula. Poucas vezes o aluno relaciona o conhecimento da Biologia, por exemplo, sobre as teorias evolucionistas com a opção dos autores do período literário em povoar um mundo caricato, experimental como as personagens do Naturalismo, principalmente e Realismo. Ao olhar para a própria realidade e discutir conceitos aprendidos na biologia e entender que as pessoas não são condicionadas pelo ambiente, de certa forma, esse alunos assumem que vivem um *apartheid* social, são vítimas de um sistema.

Pelos relatos e descrição que os alunos fazem do bairro e das saídas a campo, construímos as imagens do bairro como parte da memória deles, é possível perceber o processo de recém-urbanização da área, porém com a permanência ainda de barracos. A precariedade das moradias sempre se mostrou um problema para eles, levando-os a omitirem informações sobre o lugar onde eles moravam, somente após a valorização do local, como fonte de conhecimento, lugar de pesquisa houve uma mudança no comportamento deles.

Há um contraste entre a vida dos alunos e o entorno: as favelas encravadas numa região de condomínios de alto padrão e as proximidades com dois grandes shoppings de elite da cidade – o Galeria e o Iguatemi. Merece destaque um muro verde que separa a favela, do Shopping Galeria e os condomínios de alto padrão que margeiam o rio no lado oposto. É impossível não perceber, que as árvores plantadas em fila têm uma função importante de tapar

a vista do observador e esconder a pobreza que se espalha na margem oposta do ribeirão.

O projeto Anhumas foi concluído no ano de 2010, e com ele 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. Alguns professores mudaram de escola, outros mudaram de profissão. O desejo de expor o que aconteceu durante esse período é maior do que apenas relatar uma experiência com resultados positivos, mas apontar para a necessidade de repensar a educação e espaços coletivos de interação e diálogo entre os docentes da escola.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Orientações Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRANDÃO, M. H. N., **Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas**, Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA, em outubro/2000. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf>, último acesso: 22 abr. 2012.

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.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**, 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e divulgação**. 6ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KLEIMAN, A. B., MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos das escolas**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

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

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

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