UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LENICE GARCIA DE FREITAS

A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENUNCIADOS CONCRETOS DOS SUJEITOS DO CAMPO

Vitória

2020

LENICE GARCIA DE FREITAS

A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENUNCIADOS CONCRETOS DOS SUJEITOS DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Prof.ª Drª Dulcinéa Campos Silva.

Vitória

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

de Freitas, LENICE GARCIA DE FREITAS, 1965-
D278p A práxis discursiva de produção de texto: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo / LENICE GARCIA DE FREITAS de Freitas. - 2020.
144 f. : il.

Orientadora: Dulcinéa Campos Silva Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Interdisciplinar. 2. Produção textual. 3. Práxis. 4. Linguagem bakhtiniana. 5. Enunciados. 6. Discursividade. I. Silva, Dulcinéa Campos Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título

CDU: 37

LENICE GARCIA DE FREITAS

A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENUNCIADOS CONCRETOS DOS SUJEITOS DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21 de dezembro de 2020.

COMISSÃO AVALIADORA

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 22/12/2020 às 15:05

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/116456?tipoArquivo=O

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PRISCILA MONTEIRO CHAVES - SIAPE 1396546
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 20/01/2021 às 10:09

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/125147?tipoArquivo=O

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 20/01/2021 às 14:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/125350?tipoArquivo=O

Prof.ª Drª Letícia Queiroz de Carvalho

Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO

Este estudo analisa a realidade social de estudantes de uma escola do campo como ponto de partida e de chegada para a prática pedagógica de produção de textos, estabelecendo conexões entre educação e enunciações concretas dos alunos. Na perspectiva do teórico russo Mikhail Bakhtin e o Círculo, sustenta que a persistência histórica no ensino de Língua Portuguesa em moldes formalistas, que priorizam o ensino da palavra e da oração isolada, se constitui em um problema para o ensino contemporâneo, pois desconsidera o comportamento vivo da língua e nutre o ciclo de desinteresse dos estudantes pelos estudos da linguagem, em especial, pela produção de texto. Em contraponto, esta pesquisa se baseia no enunciado como forma de compreensão do ato discursivo, conforme orienta a teoria bakhtiniana da enunciação. Sob essa ótica, as práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam motivar a escrita dos alunos, de forma que eles atuem como sujeitos enunciadores e transformadores da realidade. A pesquisa qualitativa do tipo participante, fundamentada no materialismo histórico dialético, mais especificamente, na perspectiva da práxis, possibilitou o trabalho com a discursividade, a historicidade e a contradição social. A intervenção foi realizada em uma escola do campo do município de Domingos Martins – ES e contou com a participação de 32 estudantes. A construção de um inventário da realidade originou enfoques que instigaram a escrita dos jovens, sinalizando que a prática de produção de textos, articulada aos temas da realidade, em uma perspectiva discursiva e dialógica, incentiva o protagonismo desses escritores, uma vez que eles dispõem de informações importantes, como: o que dizer, para quem dizer e como fazê-lo. Por fim, este estudo originou um caderno pedagógico propositivo de ações e intervenções na leitura e produção de textos do Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa. Essa experiência comprovou a importância do ensino da Língua articulado ao movimento histórico-social dos estudantes, quer sejam eles sujeitos do campo ou da cidade.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Produção de texto. Educação do Campo. Enunciação.

ABSTRACT

This study analyzes the social reality of students of a rural school as starting and arrival point to pedagogical practice of text production, establishing connections between education and concrete enunciations of the learners. From the perspective of the Russian theorist Mikhail Bakhtin and the circle supports that the historical persistence in the teaching of the Portuguese language in formalist molds, which give priority the teaching of the word and of the isolated sentence, constitute a problem to the contemporaneous teaching. Thus, disregards the living behavior of the language and feeds the cycle of disinterest of the students by studies of the language, especially, of the text production. As opposed, this research is based on statement as form of understand of the discursive act, according directs the enunciation Bakhtin's theory. In the context, the social practices of the individuals involved in the process of teaching and learning need motivate the writing of the learners, in such a way they act as enunciating and transformers individuals of the reality. The qualitative research of the participant type, based on historical materialism, specifically, on perspective of the praxis, enabled the work with the discursivity, the historicity and the social contradiction. The intervention was realized in a rural school of the municipality of Domingos Martins – ES and counted with the participation of 32 students. The elaboration of the an inventory of the reality gave rise to approaches that instigated the write of the young, signaling that the practice of text production, linked to topics of reality, under discursive and dialogic perspective, encourage the protagonist these writers, once that they have important information's as: what to say, for whom to say and how to do it. Finally, this study originated a pedagogical book proposing actions and interventions in the reading and text production of the Regular elementary II. This experience proved the importance of teaching the Portuguese language in connection with the students' social historical movement, whether they are subjects from the countryside or the city.

Key-words: Portuguese Language Teaching. Text Production. Rural Education. Enunciation.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo milagre da vida, pela sabedoria, pelo amor e pela oportunidade de crescer intelectualmente.

À Prefeitura de Domingos Martins e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Córrego São Paulo: aos estudantes, familiares e professores *in-lócus*.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelos saberes construídos.

À minha estimada orientadora, professora doutora Dulcinéa Campos Silva, pela disposição, paciência e generosidade com que me conduziu nos estudos, nas pesquisas e na análise dos dados. Pela holística de entender e compartilhar o todo da pesquisa e pela visão humana na Educação do Campo. Sempre será minha principal referência de intelectualidade e humanidade.

Aos professores: Prof.ªDra. Regina Godinho (Ufes), Prof.ª Dra. Priscila Chaves (Ufes) e Prof.ªDra. Letícia Queiroz de Carvalho (Ifes), à pesquisa na banca de qualificação.

À professora Dra. Andressa Dias Koehler, pela presteza em compartilhar tempo e correções comigo.

Ao meu marido Abrahão de Freitas, por me acompanhar desde o início, participando de todas as fases do ingresso no Mestrado até a defesa.

Aos meus filhos Abrahão de Freitas Júnior e Lorena Garcia de Freitas que, mesmo estando longe, sempre apoiaram a minha luta para ser aprovada no Mestrado.

Aos colegas da turma “Resistência”, por me proporcionarem reflexões dialógicas dos conhecimentos. Em especial, e muito especial, às colegas de quarto Iran Silva e Valdirene Mageski Cordeiro Magri, por partilharmos despesas, alegrias e tristezas.

Às produções intelectuais da Educação do Campo, cujas dissertações e teses ampararam minha pesquisa.

Minha admiração e gratidão a todos (as) que colaboraram para a concretização deste sonho.

Dialogismo e Práxis

I

Como professora de Língua portuguesa, formada nas águas da burguesia.

Quatro anos na faculdade, buscando encontrar a sintonia!

E com ela estruturar os marcos da minha vida!

Firme e determinada, buscava a perfeição na escrita.

II

Estudos, estudos foram norteando uma prática formalista.

No centro urbano e escola particular, de acordo com a estrutura

Aos estudantes ensinar a gramática executar.

Depois de tudo vê-los aprovados para o colégio Militar!

III

Então, chegou o momento de espaço físico mudar;

Vim para Venda nova do Imigrante a parceria educacional continuar.

Zona rural, espaço fenomenal, mas a prática da educação formal,

Não se encaixou nesse lugar!

IV

Era tudo diferente: propostas e até a visão de aprendizagem.

Menino rural, não pode aprender isso ou aquilo...

Como não, perguntava eu?

E respondiam: eles não têm capacidade para isso.

V

Triste cenário o que me aguardava,

Pois conteudista que era não me permitia deixar para trás

um conhecimento que julgasse ser primaz.

E com ele estruturar a aprendizagem secular!

VI

Mas, como fazê-los entender as orações coordenadas e subordinadas?

Se tudo o que eles falavam era: plantar, colher, vender e plantar novamente.

Essa rotina tinha que mudar, pois os conceitos eu tinha de ensinar!

Quem eram esses sujeitos? A mim faltava conhecê-los.

VII

A formação continuada foi a alternativa para aquele espaço e sujeitos,

Que naquele momento seriam os meus eleitos!

Mestrado Profissional onde a prática é fundamental!

Orientou-me que estudos fazer para tais sujeitos conhecer!

VIII

Minha orientadora, pés no chão da sala tem.

Logo tratou de me instruir a Bakhtin ouvir!

E com ele veio Arroyo e, claro, Pistrak não podia faltar!

Pois, com a fragmentação dos conteúdos queria acabar!

IX

De passaporte arrumado para uma viagem sem fim.

Leituras e leituras começamos cumprir.

Era pressão de todos os lados,

Pois o movimento de sala não podia ser adiado.

X

Um inventário da realidade veio como peça fundamental,

Porque entender a realidade deles foi essencial.

Juntas, eu e a orientadora, montamos os enfoques,

Que nos remetessem à rotina concreta dos estudantes!

XI

Perguntas vão e repostas vem! Famílias se manifestando,

Descortinando o cotidiano. Então, o que fazer com as informações?

Arroyo em seu livro, *Currículo, Território em Disputa,* vem nos dando a pista.

Pistrak desfragmentando e Bakhtin enunciando e orientando,

Que estilo e linguagem usar!

XII

A casa do conhecimento antes construída sobre o estruturalismo,

Agora, vai se moldando à luz do dialogismo!

Estudantes envolvidos em atividades concretas começam a esboçar,

Uma escrita autoral e completa.

Pois das contradições, nascem as soluções.

XIII

De qual metodologia me apropriar para ao homem do campo contemplar?

Claro: Marx responde a dialética histórica e cultural nós devemos praticar!

Nesse ritmo frenético em que o estudante é o articulador,

Vamos escrevendo mais um momento de interação da língua com o seu possuidor! Isso é superação!

XIV

Terminando este poema, chegamos à conclusão!

O chão da sala é nossa realização, pois dele sairão os cidadãos.

Às vezes esquecidos, outros construídos pelo poder da corporação.

Mas, resistir é o caminho que deve ser percorrido,

Por aqueles que acreditam que a aprendizagem deve ser viva, real.

Promovendo a transformação!

Lenice Garcia de Freitas

LISTA DE SIGLAS

Anped Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC Base Nacional Curricular Comum

CEE Conselho Estadual de Educação

Comeces Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo

EC Educação do Campo

EFA Escola Família Agrícola

EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental

Enem Exame Nacional do Ensino Médio

FC Formação Continuada

Gepeces Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação do Campo do ES

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Incaper Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

LDB Lei Diretrizes e Bases da Educação

LP Língua Portuguesa

MEC Ministério da Educação e da Cultura

MPA Movimento dos Pequenos Agricultores

MST Movimento dos Sem Terra

OLP Olimpíada de Língua Portuguesa

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGMPE Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

Pronera Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Secedu Secretaria de Educação de Domingos Martins

Sedu Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

Ufes Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem do Morro do Cruzeiro, comunidade São Paulo do Aracê, município de Domingos Martins, ES 47

Figura 2: Mapa do município de Domingos Martins com os Distritos.... 48

Figura 3: Diálogos entre os grupos sobre os enfoques/temas 70

Figura 4: Preparo da terra para o plantio das mudas de tomate 98

Figura 5: Semeadura feita pelos estudantes e plântulas de tomateiros em desenvolvimento em estufa 99

Figura 6: Plantas de Girassol estabelecidas em áreas próximas aos tomateiros 100

Figura 7 Resultados do trabalho dos estudantes com a produção de tomates orgânicos, livres de agrotóxicos..... 102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:Enfoques e respetivas ementas do estudo 65
Tabela 2: Questionário elaborado coletivamente com os alunos 66
Tabela 3: Respostas dos alunos em relação ao Enfoque/tema Identidade 71
Tabela 4: Respostas dos alunos em relação ao Enfoque/tema trabalho e produção agrícola 72
Tabela 5: Respostas dos alunos em relação ao Enfoque/tema Produção. 80
Tabela 6: Respostas dos alunos em relação ao enfoque/tema saúde 82
Tabela 7: Respostas dos estudantes em relação aos problemas da comunidade 83
Tabela 8: Síntese dos temas mobilizadores do conhecimento 85
Tabela 9: Planejamento interdisciplinar sobre a temática uso de agrotóxicos nas culturas 91

SUMÁRIO

APRESENTACÃO DA PESQUISA..... 16

1 O APORTE TEÓRICO DE ESTUDO 24

1.1 GRAMÁTICA, ESTILÍSTICA E ENUNCIADO: A UNIDADE REAL DE COMUNICAÇÃO 24

1.2 A ESTILÍSTICA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM BAKHTIN .. 28

1.3 SIGNO, SENTIDO, IDEOLOGIA E A MEDIAÇÃO DOCENTE 34

2 A EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA 39

2.1 ESCRITA FINAL DA PESQUISA EM ÉPOCA DE PANDEMIA 44

2.2 SUJEITOS E *LÓCUS* DA PESQUISA 45

3 O TEMA E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 50

4 EXPOSIÇÃO REFLEXIVA DOS DADOS 58

4.1 A PRÁXIS DISCURSIVA NA PRODUÇÃO DOS DADOS..... 59

4.1.1 A aproximação com o real imediato das comunidades: o inventário..... 68

4.1.2 A análise do real imediato: vozes da realidade do campo.... 70

4.1.3 Enfoque/tema: identidade..... 70

4.1.4 Enfoque/tema Trabalho e produção agrícola 74

4.1.5 Enfoque/tema Produção..... 79

4.1.6 Enfoque/tema Saúde..... 81

4.1.7 Enfoque/tema: problemas da comunidade..... 82

4.2 DIÁLOGO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTOS: O PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR..... 87

4.3 AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES..... 92

4.4 PROJETO DE INTERVENÇÃO: É POSSÍVEL CULTIVAR TOMATE SEM USO DE AGROTÓXICO?..... 94

5 A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO 103

5.1 ENTRE O DITO E O NÃO DITO: O QUE ENUNCIAM OS ESTUDANTES SOBRE A COMPREENSÃO DE SUAS REALIDADES 105

5.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO 106

5.3 MODOS DE DIZER E MODOS DE ESCREVER: O ASPECTO VALORATIVO DO TEXTO 111

5.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA GRÁMÁTICA NO CONTEXTO ENUNCIATIVO DO TEXTO 120

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETORNO AO INÍCIO..... 123

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 126

APENDICE A - PROJETO DE EXTENSÃO..... 133

APÊNDICE B – TCLE..... 136

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO..... 139

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA..... 140

APRESENTACÃO DA PESQUISA

> A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (BAKHTIN, 1929, p.132).

Estudos apontam que o ensino da linguagem escrita praticado nas escolas privilegia, historicamente, a ênfase em atividades gramaticais em detrimento do aspecto discursivo da língua, o que provoca consequências negativas no processo de produção textual dos alunos. Práticas arraigadas no tradicional formalismo linguístico circunscrevem a língua a um objeto escolar, tendo como resultado a escrita de textos que não se constituem em espaços de enunciações discursivas, mas que estão a serviço de avaliações escolares desvinculadas da realidade dos sujeitos autores.

Segundo Marchuschi (2010), a produção de texto é uma atividade complexa e pressupõe um sujeito que, além de atento às exigências, às "[...]necessidades e aos propósitos requeridos por ser um contexto sócio histórico e cultural" (p. 1), também é "[....] capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva antes e no decorrer da elaboração textual" (p. 1).

Em estudos realizados por essa autora, o ensino de produção de texto na escola passou por diferentes abordagens didáticas ao longo dos anos. Ela resgata que, até 1950, a didática preponderante estimulava a composição livre, inspirada em gravuras, entre outras formas que, por fim, conduziam às análises de regularidades gramaticais, ao uso da imaginação e ao desenvolvimento do texto com originalidade.

Aduz a autora que o ensino de produção de texto baseado em modelos clássicos das antologias escolares sofreu alterações nas décadas de 1960 e 1970, com a inserção da classe popular à escola, quando o ensino passou a enfatizar a comunicação entre emissor e receptor. Nesse período, eram ensinados os mais variados tipos de textos (narrativo, descritivo e dissertativo) aplicados às técnicas de redação.

Nos anos 1980, a redação escolar passou a ser entendida como produção de texto, com destaque na sequenciação. Uma das exigências para uma boa redação era que a composição tivesse início, meio e fim. Todavia, apesar da aparente mudança na metodologia de ensino, o realce permanecia nos aspectos formais do texto, como

estruturação e hierarquização interna. Vários autores, entre eles Geraldi (2010, 2015) e Marchuschi (2010), avaliavam criticamente as redações escolares como não-textos e como produtos artificiais desprovidos de características introdutivas socioculturais.

> Na segunda metade dos anos 90, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido: a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centravam-se no "ensino dos gêneros textuais" em si e por si mesmos, à revelia do processo socio interacional (MARCHUSCHI, 2010, p. 9).

Essa metodologia centrada no ensino dos gêneros textuais em si e por si mesmos, apartados da realidade sociointeracionista dos sujeitos, conduziu ao entendimento de que os gêneros eram estáticos e imutáveis. Assim, em defesa de que os gêneros se fundam na recorrência e não na rigidez, e de que eles devem ser compreendidos nas relações com as práticas sociais, conforme a difusão das ideias de Bakhtin (1992) no mundo ocidental, é que autores como Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2010), Miller (2009), Rojo (2008), Bazerman (2006), dentre outros, passaram a destacar a importância de se compreender os gêneros textuais nas relações com as práticas sociais (MARCHUSCHI, 2010).

Assim, com base nas reflexões de Bakhtin/Voloshínov (1999; 2003; 2013; 2017), compreendemos que as práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de produção de texto precisam intimar a escrita dos alunos, de forma que eles atuem como sujeitos enunciadores e transformadores. Nessa direção, a metodologia desvencilhada da realidade cotidiana dos sujeitos perdeu forças no ensino da língua. Todavia, Bakhtin (2013), ao fazer uma análise do ensino da gramática apartada da linguagem dos sujeitos, rememora que essa é uma problemática bastante antiga. Ele afirma que, "[...] como se não fosse o bastante, parece indicar que o ensino de língua, especialmente a gramática, é um calcanhar de Aquiles, há muito tempo, quer no Ocidente, quer no Oriente" (p. 8). E essa difícil tarefa de conduzir o ensino da língua materna, a que o autor chama de "calcanhar de Aquiles", resiste ao tempo e se constitui em um problema para o ensino contemporâneo, pois desconsidera o comportamento vivo da língua dos estudantes.

Essa ainda é uma lacuna ainda a ser superada no ensino da língua. A persistência histórica em moldes formalistas tem implicações que demandam mudanças e cuidados no modo de agir docente, que ainda tem priorizado o ensino da palavra e da oração isolada, sendo essa uma questão atrelada às condições objetivas de trabalho e a outras questões sistêmicas que têm alimentado tal perspectiva de que a produção de sentidos se dá na união entre partes menores da língua para se formar um todo. Contrapondo-se a isso, a presente pesquisa se baseia no enunciado como forma de compreensão de todo o ato discursivo, conforme orienta a teoria da enunciação do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. A tradição de metodologias de ensino centradas nos gêneros desvinculados da vida dos sujeitos, conforme sinaliza Marchuschi (2010), justifica a necessidade e importância de pesquisas na área da linguagem que contribuam com o fortalecimento do ensino da língua viva e em movimento.

Além de me subsidiar nos trabalhos dos autores citados, apresento a minha trajetória profissional como testemunho dessa necessidade, como professora atuante desde a minha formação inicial. Abordarei nos parágrafos seguintes o meu histórico profissional, que me vincula organicamente ao tema desta pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)9394/96(BRASIL, 1996) enfatiza o ensino da leitura, da escrita e do cálculo como principais referências no Ensino Fundamental, com vistas ao aprofundamento no Ensino Médio. Em decorrência disso, as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa ocupam a maior carga horária do currículo escolar em detrimento das demais e têm certo realce na educação escolar. São essas as disciplinas mais cobradas nas avaliações de larga escala, nos vestibulares e também, conforme publicado em pesquisas e estatísticas, as que mais reprovam.

Ao longo da minha atuação como professora de Língua Portuguesa, venho observando a crescente dificuldade de apropriação da escrita por parte dos alunos, o que é evidenciado nos textos produzidos com pouca clareza e desvinculados de um valor vivencial. Acrescento a isso que o momento de proposição de escrita de textos é sempre muito árduo, devido a uma certa apatia por parte dos estudantes quanto a escrever. Diante dessa problemática, procurei respostas, iniciando pelo resgate na minha trajetória no ensino da língua na escola de Educação Básica e Superior.

Formada em Letras Português e Espanhol desde 2004, morei no estado do Rio de Janeiro e trabalhei durante cinco anos na Rede Adventista de Ensino com o Ensino

Fundamental I e II. A convite daquela instituição, comecei a minha caminhada na carreira docente e tive a oportunidade de aprender bastante, pois sempre estive envolvida na formação continuada com outros professores.

Com o passar do tempo, constatei que o mais interessante em minha trajetória era a chance de trabalhar em todos os níveis da Educação Básica, o que me oportunizou experiências em termos de conteúdo, relacionamentos e amadurecimento intelectual.

Ao fim de 2005, mudei-me para o estado do Espírito Santo, precisamente para Venda Nova do Imigrante, onde resido. Trabalhei nas redes Municipal e Estadual, como professora de Português do sexto ao nono ano, nos anos de 2006 e 2007. De 2008 a 2010, atuei no Ensino Médio, em Domingos Martins, onde também participei do grupo que elaborou as sequências didáticas para o Ensino Médio da rede estadual. Concomitante a isto, no ano de 2009, tive a oportunidade de trabalhar na Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni)[1], única instituição privada que na época ofertava o Ensino Superior aos moradores de Venda Nova e do entorno. Na ocasião, ministrava a disciplina de Leitura e Produção Textual para o primeiro período do curso de Pedagogia, pois sou especialista nessa disciplina.

Ao trabalhar com estudantes oriundos do Ensino Médio da cidade e do entorno, constatei uma triste realidade: a maioria deles trazia em suas narrativas orais e escritas sérios problemas com o uso formal da língua quanto à ortografia, paragrafação, uso de letras maiúsculas, concordância e regência. Como profissional de cunho gramaticista, fiquei surpresa ao perceber que conhecimentos básicos não eram dominados adequadamente pelos estudantes. Isso me fez refletir sobre a minha trajetória e sobre minha forma de ensinar: como pode um aluno passar doze anos na escola e chegar ao Ensino Superior não sabendo o que dizer, como dizer e escrevendo sem se fazer entender? Procurei fazer um trabalho voltado para o aprimoramento da escrita, mas naquele momento havia uma “luta” contra o tempo, pois na graduação havia poucos momentos destinados ao trabalho com a língua.

[1]Em 2002, atendesse as necessidades profissionais e educacionais da comunidade a fundou-se a Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, que é um estabelecimento particular de Ensino Superior mantido pelo Instituto de Educação Século XXI – EPP, Credenciada pela Portaria Ministerial nº 2378, de 22 de agosto de 2002, Recredenciada pela Portaria nº 780, de 26 de junho de 2017 e credenciada pela portaria EAD: Portaria MEC Nº 1.010 de 20 de maio de 2019. https://faveni.edu.br/conheca-nos/

No ano seguinte, ministrei a disciplina de Aprofundamento Diversificado de Estudos, com o sétimo período, e surgiu a oportunidade de planejarmos uma Revista Pedagógica a ser elaborada pelos alunos e orientada por mim. A revista serviria de suporte ao professor em sala de aula.

Minha caminhada não parou por aí. Em 2010, fui convidada a trabalhar na Escola Fundação Deolindo Perim como professora de Espanhol para os anos iniciais do Ensino Fundamental I e o Ensino Médio. Atualmente, permaneço professora de Língua Portuguesa no município de Venda Nova do Imigrante pela rede estadual, atuando com 6º ano e com EJA, 2ª e 3ª etapas do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Fioravante Caliman. Em Domingos Martins, no Distrito de Aracê, trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Córrego São Paulo, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. Sou servidora efetiva em ambos os cargos e, como professora que atua em escola rural, lido todos os dias com uma diversidade de estudantes que são moradores ou que vivem esporadicamente na região. Então, sentindo a necessidade de aprimorar a minha prática, vislumbrei no mestrado a possibilidade de buscar respostas para as minhas objeções, frente ao problema do ensino e da aprendizagem de produção de texto como espaço de enunciação dos sujeitos históricos e sociais.

As inquietações de quando estava como professora universitária continuam latentes em mim. Atualmente, ministro a disciplina de Língua Portuguesa para estudantes que irão cursar o Ensino Médio e, às vezes, reflito: como se realiza na mediação didática a conexão entre os conhecimentos linguísticos e as enunciações concretas dos sujeitos na prática discursiva de produção de textos em uma escola do campo? Quais são as consequências disso para a educação dos estudantes?

Por isso, mergulhei nesta pesquisa disposta a romper com a lógica de um ensino fundamentado em conteúdos formais da língua e a participar de um movimento em que o pensar e o fazer estejam associados. Isso me fez rever o meu percurso constitutivo, que culminou em minhas reflexões sobre os métodos de ensino que eu aplicava; obviamente, isso requereu de mim aprofundamentos de estudos, visto que o problema em pauta era de ordem teórica e epistemológica.

Somente após leituras e participação em grupo de estudos é que passei a conhecer a abordagem bakhtiniana da linguagem, que considera as formas linguísticas associadas às práticas sociais do falante e a compreensão da palavra como signo

dialético e ideológico que se enuncia em forma de texto. Percebi que esse seria um caminho para mudar paradigmas antigos e construir outros. A partir dessas proposições, imergi no trabalho de produção textual com estudantes, priorizando os conhecimentos existentes em seus contextos de vida; integrando esses e outros elementos, foquei a constituição da práxis discursiva de produção de texto.

Portanto, o título “A práxis discursiva de produção de texto em uma escola do campo: conexões entre educação e enunciados concretos de sujeitos do campo” tem relação com o espaço em que a escola e os sujeitos estão inseridos. A instituição em questão acolhe filhos de pais agricultores cujo trabalho com a terra é a principal fonte de sobrevivência. Em vista disso, parto do princípio de que cabe à escola dialogar com essa realidade e pautar no currículo os conhecimentos científicos que possibilitem a essa população uma formação voltada para a melhoria de sua produção de vida.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº36/2001, a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2002).

Isso é sinalizado em estudos sobre a Educação do Campo que detectaram a ausência de uma devida preocupação por parte dos articuladores educacionais do país em proporcionar políticas públicas que contemplem os estudantes de escolas do campo; estas, por sua vez, carecem de práticas concretas que relacionem o ensino com o contexto de vida dos alunos.

Nesse viés, a pesquisa aqui detalhada foi um desafio para mim porque agregou para a minha prática a perspectiva discursiva da linguagem. Isso suscitou uma mudança de metodologia, outrora pautada em um ensino focado na gramática e baseado no pressuposto do conhecimento universal - previsto no currículo oficial e transmitido a partir de uma realidade abstrata, desvinculada da vida dos estudantes – para me enveredar em uma proposta que transcende a sala de aula e os demais espaços da escola. Assim, concordando com o escritor José Saramago em “O conto da ilha desconhecida”, acredito que “[...] é preciso sair para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós” (SARAMAGO, 1998, p. 10).

Com a convicção de que eu precisaria rever a maneira como concebia a linguagem, trilhei essa pesquisa com uma expectativa de novas aprendizagens a serem alcançadas pelo desenvolvimento de uma atividade docente com práticas discursivas de maior recorrência em sala de aula. **Entendi, nessa perspectiva, a necessidade de me apropriar de uma concepção de linguagem como construção resultante da interação humana, pois a discursividade como centro da ação pedagógica com a linguagem implica refletir sobre as normas gramaticais no uso real da linguagem, o que difere muito de um saber *sobre* a linguagem**.

Não é demasia dizer que essa mudança de visão no ensino da língua foi uma decisão difícil, tendo em vista a experiência histórica que envolve o ensino da gramática, concebida como um caminho aparentemente seguro para se chegar à aprendizagem de um sistema de escrita. Não é por menos que**,** em nome dessa segurança, professores centram o ensino nas práticas de leitura, interpretação de texto e gramática de forma desarticulada entre si. Todavia, sustentei essa transição ancorada na concepção de linguagem do historiador e filólogo russo Bakhtin & Volochínov que, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), questiona as bases teóricas que fundamentam o ensino da língua fora do ambiente social do falante. As contribuições do autor, enquanto suporte acadêmico, despertaram em mim olhares para o discurso alheio. Depreendi, dentre outras coisas que, ao pronunciarmos um discurso, não buscamos uma compreensão pura e simples, mas desejamos respostas.

Portanto, nossos discursos requerem interação, seja em concordância ou dissonância. Com esse olhar bakhtiniano, na busca por me constituir como sujeito que não só faz perguntas, mas também elabora respostas, absorvi-me na presente pesquisa disposta a me (des)construir no movimento praxiológico do aprender enquanto ensina e do ensinar enquanto aprende.

As reflexões respaldadas nesse autor e abarcadas no contexto de vida dos sujeitos desta pesquisa me levaram às seguintes indagações: Como os enunciados dos estudantes significam os seus contextos de vida? Quais são as suas práticas sociais e como elas dialogam com os conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa na prática da escrita? Quais contradições/problemas estão presentes nessas práticas sociais? Como a compreensão e a interpretação dessas contradições contribuem no fazimento de um texto que evidencia um sujeito sócio - histórico?

Essas indagações me provocaram a pensar em um tema de pesquisa em que o dizer dos estudantes e seus modos de praticar a vida fossem a mola propulsora do ensino-aprendizagem da língua. E disso, emergiu a seguinte questão norteadora: **como se realiza a articulação entre educação e enunciados concretos dos sujeitos na prática discursiva de produção de textos em uma escola do campo e quais as consequências para a educação dos estudantes?** Essas questões me levaram a pensar em um **objetivo** que abarcasse as dimensões do fazer/pensar/fazer dessa ação articuladora, a saber: possibilitar e analisar, por meio de uma práxis discursiva de produção de texto, o processo de mediação didático-pedagógica que articule os conhecimentos linguísticos as práticas sociais dos sujeitos em uma escola do campo, como também identificar as consequências para a formação/educação de sujeitos escritores e transformadores de suas realidades sociais. Com esse propósito, delimitei cinco **objetivos específicos** que nortearam o percurso metodológico da pesquisa, a saber:

1- Investigar a realidade social dos estudantes e assumi-la como ponto de partida e de chegada para a prática discursiva de produção de texto;

2- Analisar os dados da realidade como enunciados para levantar as demandas educativas e, em torno dessas, promover o diálogo interdisciplinar;

3- Identificar nos enunciados concretos os dados recorrentes sobre os espaços de produção de vida dos estudantes e inserir os sentidos desses enunciados na prática discursiva de produção de texto, articulando-os aos conhecimentos linguísticos;

4- Definir e organizar, interdisciplinarmente, a prática discursiva de produção de texto em relação com os temas da realidade concreta;

5- Elaborar uma proposta teórico-metodológica de produção de texto em sala de aula sobre a práxis vivenciada nessa pesquisa e disponibilizá-la para a escola onde desenvolvi este estudo. Trata, nessa referida proposta, os resultados desta prática investigativa.

Tendo em vista o até então exposto, organizei a presente dissertação em cinco seções. A primeira mostra o diálogo com teóricos acerca do problema e dos objetivos da pesquisa, buscando fundamentar um posicionamento epistemológico de linguagem, enunciado, texto e práxis discursiva. À luz dos autores, discuti questões

de estilística no ensino da língua, considerando o ensino de gramática, leitura, escrita, produção de sentido e autoria interligados no processo vivo e criativo da língua. Dentre os posicionamentos epistemológicos, está o conceito de práxis, de raízes marxistas, epistemologicamente constitutiva da perspectiva discursiva de Bakhtin & Voloschínov em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nessa mesma seção, teço considerações sobre o conceito de *enunciado concreto*, explicitando as suas partes constitutivas e as relações estabelecidas com os gêneros discursivos.

Na segunda parte, descrevo o caminho trilhado, buscando no percurso a coerência teórico-metodológica, sobretudo, na área da linguagem. Essa metodologia orientou os passos da realização da pesquisa em relação à investigação e em relação à exposição das análises. A investigação consistiu em um esforço prévio de apropriação analítica e reflexiva dos dados antes de sua exposição. No que se refere à exposição das análises, ela se deu de forma crítica da realidade com base em suas contradições. O método de investigação e de exposição dos dados foi ancorado na abordagem materialista histórico-dialética, sob o enfoque de uma pesquisa qualitativa do tipo participante, cujas ferramentas metodológicas - inventário da realidade e questionário - produziram os dados que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Na terceira, dialogo com produções acadêmicas por meio de uma revisão de literatura que se desdobrou em encaminhamentos para esta pesquisa.

Na quarta, exponho e analiso os resultados da investigação, considerando as contradições existentes. É nesse excerto que detalho o desenvolvimento da práxis discursiva de produção de texto em sala de aula a partir das práticas sociais dos estudantes, evidenciadas em seus enunciados, e ainda, trato das consequências dessa prática na constituição de sujeitos escritores-enunciadores por meio dos textos produzidos, decorrência do trabalho desenvolvido durante esta pesquisa.

Nas considerações finais, quinta seção, detalho as intervenções de uma proposta teórico-metodológica para uma práxis discursiva de produção de texto. Desta dissertação, elaborei uma proposta teórico-metodológica de produção de texto em sala de aula sobre a práxis vivenciada nessa pesquisa, que será disponibilizada para a escola como um documento de estudo a todos os profissionais da educação que se interessarem por continuar esse trabalho. Esse material também ficará disponível no repositório do PPGMPE.

1 O APORTE TEÓRICO DE ESTUDO

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que embasaram o posicionamento epistemológico assumido neste estudo sobre a linguagem e sobre os modos e procedimentos de ensino-aprendizagem na inter-relação entre gramática, estilística e enunciado.

1.1 GRAMÁTICA, ESTILÍSTICA E ENUNCIADO: A UNIDADE REAL DE COMUNICAÇÃO

Por meio de leituras e reflexões, tanto em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN & VOLOSCHINOV, 2017), quanto na *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), é explícita a preocupação de Bakhtin e de seu Círculo em diferenciar a língua da linguagem. Essa intencionalidade fica evidente com a demarcação conceitual circunscrita a um espaço teórico também diferenciado. Para a construção dessa formalização conceitual de linguagem, Bakhtin "[...] empreende uma crítica ao que ele considera as duas grandes formas de enfrentamento dos estudos da linguagem e que são por ele denominadas "objetivismo abstrato" e "subjetivismo idealista" (BRAIT, 2005, p.95).

BRAIT (2005) adverte que as críticas tecidas por Bakhtin a essas duas tendências, "[...] não têm por função demolir a perspectiva dos estudos linguísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências" (p. 95). Ela assinala que, ao demarcar posições claras em relação a essas duas linhas teóricas, Bakhtin tem como horizonte uma terceira "[...] via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata nem às especificidades dos talentos individuais" (BRAIT, 2005, p. 96). Com essa postura ética e estética, Bakhtin, no conjunto de sua obra, reconhece e valoriza o "[...] papel da língua na constituição do universo significante e o papel da literatura enquanto gênero discursivo privilegiado no que diz respeito à representação da complexa natureza dialógica da linguagem" (BRAIT, 2005, p. 96).

A discordância com essas correntes teóricas consiste no fato de que ambas ignoram e não compreendem a natureza social do enunciado, bem como da própria vivência expressa; trata-se de “uma estrutura social” *(*BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 217). O que Bakhtin traz à tona é que ambas partem do enunciado monológico e, por isso, tanto a instituição de normas rígidas pela gramática, quanto a teoria linguística pautada na abstração, se distanciam da língua como prática social, o que impossibilita aos alunos, como sujeitos enunciadores, fazer as próprias escolhas dentro do que a língua lhes possibilita e a realidade lhes exige. Desse modo, a terceira via proposta pelo autor é o princípio consubstanciado na natureza dialógica da linguagem.

Com base nessas reflexões bakhtinianas, os sentidos do texto (enunciados) se constituem, inseparavelmente, dos aspectos linguísticos e extralinguísticos. E o aspecto extralinguístico[2]abarca questões sociais, históricas, culturais e ideológicas com as quais os enunciados do texto (oral ou escrito) mantêm uma relação intrínseca entre si (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017).

Ele inova por assumir o texto/enunciado como unidade de ensino da língua, de maneira que não são as palavras ou orações “[...] que determinam axiologicamente o contexto, mas são por ele determinado” (BAKHTIN, 2003, p. 180). Com isso, as unidades da língua como morfologia, sintaxe, léxico, entre outras, são ensinadas no exercício vivo da língua que é realizada na realidade concreta dos falantes. Essas unidades em si mesmas não significam, ou seja, não são dialógicas, pois, elas são “[...] sempre escravas e nunca um objetivo, serve ao conhecimento, à arte, à comunicação prática” (BAKHTIN, 2003, p. 179).

No processo de interação social, essas unidades da língua não são sentidas isoladamente, mas elas formam o todo que constitui o mundo axiológico em que vivemos e agimos. “Com isso, não se está questionando o direito de estudar esses elementos, mas a tais estudos indica-se apenas o lugar que lhes cabe na efetiva interpretação da criação como criação” (BAKHTIN, 2003, p. 180).

Bakhtin (2013), em *Questões de estilística no ensino da língua*, aborda sobre o que considerava a crise do ensino da língua em curso. Com foco na revisão do ensino da gramática, ele sustentou que a estilística, articulada à gramática, pode “[...]auxiliar os

[2]Extralinguístico: são vivências, experiências, conhecimentos de mundo, para além do código linguístico adquirido.

professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso" (BRAIT, 2013, p.11).

Bakhtin problematiza o fazer pedagógico que visa desenvolver nos estudantes adolescentes apenas "[...] o gosto e o amor pelos efeitos estilísticos de uma determinada construção sintática para que cada um alcance a plena autonomia e individualidade linguística apartada da linguagem" (BAKHTIN, 2013, p.7). Quanto a esse modelo de ensino, com formas gramaticais isoladas dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, considerado por ele como "artificial implacável e livresco" (2013, p. 7), ele adverte que, "[...] a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo" (BAKHTIN, 2013, p.7).

O autor ainda assevera que gramática, leitura, escrita, produção de sentido e autoria são interligadas no processo vivo e criativo da língua e, por isso, cabe ao professor proporcionar "[...] uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho" (BAKHTIN, 2015, p.7). Assim, as reflexões proporcionadas por esse autor nos convocam a desenvolver formas de mediação nas aulas de língua materna que possibilitem a ruptura com a prática de ensino da gramática pura e que sejam planejadas com métodos e procedimentos de ensino claros e intencionais.

No entanto, Martins (2016) estabelece uma diferença entre esses, pois, segundo ele, o método expressa a "[...] capacidade humana para idear [prever na consciência] um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas de fazê-lo" (p. 297), enquanto os procedimentos de ensino, por sua vez, são compreendidos como "[...]estratégias que viabilizam o alcance de determinado objetivo" (p. 297). Desse modo, o método preconizado por Bakhtin não se relaciona com procedimentos tais como aula expositiva, projetos pontuais, trabalhos em grupo, seminários, dentre outros, mas ele é determinado no processo vivo e criativo da língua.

Em uma resenha publicada sobre o livro *Questões de estilística no ensino da língua,* de Mikhail Bakhtin, Andrade (2014) ressalta como o filósofo russo aborda a importância da práxis no exercício da docência em que, ser professor/pesquisador, é uma condição para que se desenvolva uma prática discursiva de produção de texto. Essa práxis é explicitada, metodologicamente, do seguinte modo:"[...] a partir de teorias que enfrentam a língua viva, em uso, ele tentava uma articulação, em suas

aulas, entre sua concepção dialógica de linguagem e a prática para o ensino de questões de gramática exigidas pelo programa oficial" (apud GRILLO; AMÉRICO, 2013, p. 14).

Bakhtin, ao assumir o duplo e inseparável papel de professor/pesquisador, observava e registrava durante as aulas o desempenho dos alunos, além de analisar os resultados para selecionar os conhecimentos linguísticos a serem ensinados nas aulas subsequentes. Essa prática diária produz o movimento praxiológico que se efetiva por meio dos aspectos teóricos, com base em uma educação criativa, crítica e autocrítica, tendo em vista o movimento criador e transformador do conhecimento em situações didáticas de aprendizagem.

Essa metodologia do fazer docente que cria possibilidades significativas para o ensino implica duas possibilidades: uma delas é a de "[...] observar mudanças efetivas na expressividade textual dos alunos, e a segunda é a de elaborar estratégias de ensino que ofereçam as bases para a leitura e a produção de textos a partir de um estudo de Gramática que observe a língua viva" (ANDRADE, 2014, p. 225). A metodologia de ensino-aprendizagem de Bakhtin é coerente com a sua concepção de linguagem, compreendendo que a verdadeira natureza da língua é a interação verbal. Em atendimento ao procedimento metodológico, a perspectiva dialógica da linguagem está interligada à gramática, estilística, leitura, escrita, produção de sentido e autoria. É fato que a obra *Questões de estilística no ensino da língua trata de* exemplos de língua russa, mas o que podemos abstrair desse exemplo para o nosso tempo social e histórico é a prática docente do autor. Ele se preocupava com a integração dos conteúdos com a realidade viva da língua, produzindo assim, um efeito prático do que viria a ser ensinado.

Assim, segundo o autor, é que se desenvolve "[...] o gosto e o amor nos estudantes pelos efeitos estilísticos de uma determinada construção sintática para que cada um alcance a plena autonomia e individualidade linguística apartada da linguagem" (BAKHTIN, 2013, p. 7). Ele demonstrou, em sua prática de sala de aula, a necessidade de utilizar variados métodos de trabalho para desenvolver a individualidade linguística do aluno. Para isso, defendeu uma orientação didático-pedagógica flexível e cuidadosa.

Para que haja uma orientação cuidadosa e flexível do professor, Bakhtin orienta a articulação entre a linguagem e as condições sociais da produção. Esse processo

requer do educando a escolha adequada de palavras para serem organizadas de forma a produzir o sentido que se deseja expressar, oralmente ou por escrito. Nesse sentido, a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social dos estudantes. A mesma linguagem pronunciada por eles os constitui como sujeitos sociais que carregam consigo o próprio mundo: o rural, o urbano.

Nas diversas esferas da atividade humana há uma variedade de gêneros discursivos e, para entendê-los vinculados às realidades que os produziram, há uma ordem teórico-metodológica que trata da distinção ente oração e enunciado. A oração então é vista por Bakhtin, como uma unidade do sistema gramatical abstrato, enquanto o enunciado é uma unidade do acontecimento do dizer, sendo sempre singular, irrepetível e único, visto que ele é resultado da interação social. Ele trata de conhecimentos diferentes, mas interligados entre si e que, por isso, exigem metodologias diferenciadas para o estudo da linguagem. São dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno real concreto da língua.

Bakhtin (2003), ao destacar a necessidade de uma orientação cuidadosa e flexível do professor ao estudante, evoca a complexidade metodológica que envolve esses dois conhecimentos, visto que eles não podem ser mutuamente impenetráveis e nem mecanicamente substituídos um em detrimento do outro. É essa combinação orgânica o caminho seguro para a solução dessa complexa questão metodológica (BAKHTIN, 2003), pois assim os gêneros discursivos assumem um lugar fundamental na escolha do método e do procedimento de ensino.

1.2 A ESTILÍSTICA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM BAKHTIN

No quadro epistemológico formulado por Bakhtin, a comunicação é uma ação de caráter social e o resultado dessa interação social é o enunciado. Portanto, esses enunciados variam de acordo com cada situação real de comunicação entre os falantes, uma vez que estão sempre ligados a realidades materiais, em contextos específicos ou mais amplos. Essa breve introdução assinala o lugar que o enunciado ocupa como unidade da comunicação discursiva no processo ensino-aprendizagem e, para isso, estabelece a diferença entre essa unidade e as demais unidades da língua, como palavras e orações (BAKHTIN, 2003).

Nessa diferenciação, o autor refuta o esquema cuja noção deturpa o processo de comunicação discursiva que, na sua concepção de linguagem, é bastante amplo e complexo. Essa complexidade é ignorada no estudo da língua quando sugere que os dois parceiros da comunicação discursiva ocupam lugar de falante como sujeito ativo e ouvinte como sujeito passivo do discurso. Nesse caso, "[...] sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso do ouvinte" (BAKHTIN, 2003, p. 271). Todavia, compreende-se que esses esquemas não são falsos e não correspondem a determinadas situações da realidade, mas, "[...] quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva, eles se transformam em ficção científica" (BAKHTIN, 2003, p. 271). Para esse autor, o sujeito da comunicação é por excelência um sujeito de respostas:

> O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nessa relação responsiva, o ouvinte torna-se também falante, porque toda compreensão é *prenhe de resposta.* Então, a competência linguística dos sujeitos ultrapassa os momentos abstratos da compreensão e vai além da frase ou da oração. Com isso, ao reportarmos para o contexto da sala de aula como lugar de relação de sujeitos, o aluno é participante ativo da comunicação real discursiva que implica inserir-se nas réplicas do diálogo, que compreendem "[...] relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc." (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Nessa direção, o enunciado é concebido como a unidade real da comunicação discursiva do papel ativo do aluno no processo de comunicação discursiva e a prática pedagógica que envolve o ensino-aprendizagem da língua não "[...] divide a língua em unidades fônicas (fonema, sílaba, cadência da fala) e significativas (oração e palavra)" (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Esse mesmo autor identifica o enunciado a duas principais peculiaridades: a alternância do sujeito do discurso e a conclusibilidade do enunciado. A

conclusibilidade ou o sentido completo do enunciado é determinado por três elementos intimamente ligados: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero de acabamento” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Segundo Bakhtin, a alternância dos sujeitos falantes que compõem o contexto do enunciado é a primeira peculiaridade que constitui o enunciado como unidade da comunicação discursiva, pois ele transforma-se numa “[...] massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

O enunciado também carrega um acabamento específico, com clareza de sentido que abre espaço para o dizer do outro. Ele traz em si uma totalidade que possibilita as respostas. Diante da compreensão de que o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, composto por várias vozes e sentidos, é impossível entender o seu estilo (BAKHTIN, 2003), e o que determina o estilo do enunciado é o elemento expressivo dado pelo sujeito enunciador.

Outra peculiaridade do enunciado é a escolha do que dizer, para quem dizer e o estilo de dizer. O dizer de alguém a alguém abrange autor e destinatário.

> Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialista de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional) (BAKHTIN, 2003, p. 301).

De acordo com o autor, a escolha do destinatário não é aleatória, ela é determinada em função da especificidade de uma determinada atividade humana e da vida à qual cada enunciado se refere, pois, “[...] cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Desse modo, mesmo que o dizer seja determinado pela realidade concreta e dos destinatários, o enunciador está imbuído de intencionalidades que o permite escolher os recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado sem, para isso, renunciar a sua individualidade e a sua subjetividade, mas adaptando-se e ajustando-

se ao gênero escolhido (BAKHTIN, 2003).Essa posição do autor deixa claro que o estilo está diretamente ligado à liberdade de escolha de quem e como elabora determinado enunciado, pois,

> Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem sempre as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isso é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; consequentemente, selecionamos palavras segundo a sua especificidade de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; no gênero a palavra ganha certa expressão típica (BAKHTIN, 2003, p.292-293. Grifos do autor).

É nesse sentido que Bakhtin denomina o estilo em cada gênero como a "auréola estilística" da palavra; mas ele esclarece que esse adorno não pertence à palavra da língua como sistema, mas à expressividade do gênero que ecoa na palavra (BAKHTIN, 2003). Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas (p.292). Nessa citação, observa-se uma ênfase na expressão "típicas", deixando transparecer que ela se sobrepõe às palavras da língua, pois, mesmo a palavra sendo expressiva, essa expressão "[...] não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual" (BAKHTIN, 2003, p. 294).

A crítica que Bakhtin faz à estilística tradicional diz respeito à ausência do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* e assevera que os erros dessa corrente estão na tentativa de compreender e definir o estilo fora da interação verbal. Nesse viés, a análise dos gêneros discursivos com base no estilo oferece ao professor amplas possibilidades de trabalho em sala de aula, articulando os conhecimentos com a vida em movimento. Disso demanda uma ação didático-pedagógica interdisciplinar.

Nessa relação está o exercício da práxis discursiva. Cabe rememorar que o conceito de práxis assumido nesta pesquisa tem origem marxista, epistemologicamente constitutiva da perspectiva discursiva de Bakhtin, em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017). Isso pressupõe que toda representação advém de relações entre os indivíduos e a natureza e, nessas relações, a práxis é constituída, ou seja, para Bakhtin e seu Círculo, uma das características da práxis é o seu caráter dialógico.

A práxis, nessa vertente, é o ato que precede a relação entre teoria e prática, visto que a práxis não tem um fim em si mesma. Esse conceito situa o homem ontologicamente diante da compreensão e interpretação de sua realidade podendo, intencionalmente, transformá-la. Nesse movimento histórico e transformador, o homem se reconhece como sujeito dotado de consciência social, de modo que toda a situação social se organiza no contexto social e histórico, ou seja, no exterior. Para o filósofo russo, nenhum campo da atividade humana prescinde do uso da linguagem. Assim, "[...]o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero de enunciado nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para todos os campos da linguística" (BAKHTIN, 2003, p.264), e desse modo, por meio dos enunciados concretos, a língua entra na vida e a vida entra na língua.

Sob esse pensamento, é imprescindível a valorização do contexto em que as palavras são enunciadas. Na perspectiva da linguagem como mediadora das relações sociais e constitutiva da subjetividade humana, Bakhtin/Volochinov (2017) defendem que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, e está situado no meio social que envolve o indivíduo. Ele ainda acrescenta que toda enunciação, mesmo na formai mobilizada da escrita, "[...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 98). Desse modo, a língua se realiza em forma de enunciados orais e escritos.

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

O conceito de gênero do discurso compreende atividade humana e nos remete à sua indissociabilidade da interação verbal, ele só pode ser explicado dentro de cada situação social dos falantes. É nessa relação que Bakhtin e seu Círculo retomam o papel desempenhado pela estilística no trabalho do professor ao ensinar a gramática. Com esse olhar, é demarcada a diferença entre a visão gramatical e a linguística, ou seja, o ensino do sistema da língua no "[...] conjunto de um enunciado individual ou

do gênero discursivo já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico" (2003, p.269).Conforme o autor, a"[...] própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico" (2003, p.269).No livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) destaca que o ensino sobre a oração deve se tornar um enunciado completo. Ele diz:

> A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo. A oração, como unidade da língua, é desprovida dessas propriedades; não é delimitada em suas duas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro locutor, ou seja, de determinar uma resposta. A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática (é no interior do todo do enunciado e do ponto de vista desse todo que a oração alcança propriedades estilísticas). Onde a oração figura a título de enunciado completo, parece encravada num material de natureza totalmente estranha (BAKTHIN, 2003, p. 296).

Destarte, tanto o ensino-aprendizagem da gramática quanto o da estilística exigem atenção às especificidades, no entanto, a distinção que há entre elas não pode ser um impeditivo de ambas convergirem e divergirem em qualquer fenômeno de linguagem. Trata, pois, de dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua que se interpenetram, sem se diluírem em suas diferenças. Nisso consiste uma função metodológica que os combina organicamente, tendo como referência a unidade real do fenômeno da língua, visto que, nos gêneros do discurso, quem faz a escolha de todos os recursos linguísticos no enunciado é o falante, independente do grau de influência do destinatário e da antecipação de sua resposta (BAKHTIN, 2003).

1.3 SIGNO, SENTIDO, IDEOLOGIA E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Conforme visto até aqui, Bakhtin (2003; 2017) problematiza o sentido e como esse se coloca e se diferencia do significado. Essa problemática está situada na crítica que o autor faz da linguística e também da semiótica. Esta se funda na noção de discurso individual ou mensagem; aquela, na de regras e código, ou seja, a signicidade e a sinalidade (PONZIO, 2009). De acordo com o autor, o sentido é resultado do conjunto dos significados agregados.

“Para Bakhtin, o que caracteriza o signo é sua forma ideológica. O signo é um objeto material, um fenômeno da realidade objetiva que vai adquirindo uma função ideológica” (PONZIO, 2009 p.109). Ponzio (2009), em busca de uma definição do termo ideologia mais apropriado àquela já abordada na obra de Bakhtin, conceitua a ideologia como um sistema de concepções, determinado pelos interesses de um determinado “[...] grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como de outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante” (p.116).

Esse conceito está amparado na concepção ideológica de signo, sustentada por Bakhtin/Voloschinov, segundo os quais, “[...] se a consciência pode se afirmar como realidade concreta, é porque ela se materializa como signo e o sujeito apreende a ordem do real (do vivido) através do modo como a exterioridade torna o signo orgânico e dotado de sentidos” (BRAIT, 2009, p.106). Segundo Brait (2009), foi essa concepção de linguagem que serviu de alicerce para uma leitura materialista histórico-dialética de *Marxismo e Filosofia de Linguagem.*

> Ela consiste no modo como Bakhtin/Voloschinov inscrevem a língua de modo dialético, em uma referência universal, “terreno comum de todos”, mas ao mesmo tempo heterogêneo, “minada pela divisão heteroglóssica” dos sujeitos que se reconhecem por meio dela nas diferentes esferas da produção, no cotidiano da vida (nas fábricas, nas cooperativas, no campo, na escola, no sindicato etc). Mas Bakhtin/Voloschinov não caracterizam a língua de forma dialética, simplesmente, sem inscrevê-la no campo da práxis, em um ordenamento histórico-simbólico concreto. A língua tomada como corpo material de um corpo social, transcende sua constituição como estrutura para registrar o modo de inscrição dos sentidos em diferentes ordens históricas (BRAIT, 2009, p.106).

Bakhtin & Voloschinov (2017, p. 97), reconhecendo que a “[...] consciência se forma e se realiza no material cíclico, criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada”, buscaram compreender como a sociedade que lhes era contemporânea se apropriava dialeticamente da palavra e, para isso, elegeram como *lócus* da pesquisa o cotidiano dessa sociedade em seu movimento histórico.

Esta opção emergiu de uma vivência que Bakhtin teve em uma cidade governada pela Rússia, capital da Lituânia, em 1905. Tratava-se de uma época pré-revolucionária em que muitos movimentos estéticos, políticos e religiosos viviam grandes tensões. Nessa cidade, “[...] o russo e a religião ortodoxa eram como instituições oficiais, mas a população, constituída em sua maioria por poloneses e lituanos, era católica, hostil aos russos ortodoxos” (BRAIT, 2009, p.19).

De acordo com essa autora, Bakhtin pode observar que aquele contexto social, apesar de conter uma pretensa homogeneização pela língua e pela religião, não se tratava de uma sociedade homogênea, e foi nessas condições reais da linguagem que as pessoas puderam vivenciar o pluralismo linguístico e cultural, que mais tarde veio a ser uma de suas preocupações centrais. Com isso, podemos afirmar que o cerne do estudo de Bakhtin foi a língua inserida nas realidades sociais concretas, sempre buscando a essência que reside por trás das aparências na interação dos diferentes fenômenos da língua.

Bakhtin tomou como objetos de seu método sociológico os conceitos de signos ideológicos e de enunciado, buscando a superação da dicotomia entre o individual e o social, “[...] pois os signos participam tanto do contínuo processo histórico de criação ideológica, quanto materializam os produtos da atividade consciente individual e coletiva” (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p.59). Para isso, constatou a necessidade de cumprimento de três exigências metodológicas fundamentais: não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo; não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social e não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017).

Nesse sentido está a perspectiva de que o processo da comunicação social é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social de modo que “[...] a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais” (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p. 98).

Essa orientação teórico-metodológica emergiu em meio à efervescência socialista que a Rússia vivia naquele momento revolucionário em que se formaram “[...] coletivos orgânicos de intelectuais, também designados Círculo de estudos, entre eles o Círculo de Bakhtin” (BRAIT, 2009, p.99). Esse grupo se lançou ao desafio de pensar novas concepções de sociedade e de cultura à luz da filosofia marxista para um estado que necessitava desconstruir princípios aristocráticos, emancipação das massas empobrecidas sociais e culturalmente e assim, contribuir com a construção de uma sociedade livre da desigualdade social.

O diálogo com Bakhtin & Voloschinov sobre a articulação signo-ideológica assume especial importância na orientação do trabalho pedagógico do professor em sala de aula formada por estudantes que vivem uma realidade social de fortes contradições de classe, em que aprender como as ideologias respondem a interesses das diferentes classes sociais é um princípio básico do processo de emancipação dos sujeitos.

> Os signos ideológicos refletem – “refratam” – a realidade segundo projeções de classe diferentes e em contraposições a elas, as quais tentam manter as relações sociais de produção, inclusive quando as mesmas se convertem em um obstáculo para o desenvolvimento das forças produtivas, ou, ao contrário, propõem-se como instrumento de luta e de crítica do sistema (PONZIO, 2009, p. 116).

Nessa direção, o trabalho pedagógico do professor não prescinde da compreensão de que todas as ideias não são neutras, visto que elas expressam determinados interesses sociais. Esses interesses escondem contradições que precisam ser desvendadas e submetidas à crítica de maneira que o estudante perceba que não há ideias neutras, elas sempre expressam interesses de classes sociais e avaliam as formas nas quais indivíduos respondem à ideologia incorporada nos gêneros (ARTEMEVA, 2007).

Os gêneros discursivos são espaços dialógicos e dialéticos apropriados para compreender a forma como determinada classe social se apropria da língua como meio de propagação e perpetuação da ideologia da sua classe. Essa compreensão é necessária ao desenvolvimento de ensino da língua como sistema porque, somente assim, a língua pode ser compreendida como importante instrumento de transformação social.

Para contribuir com esse diálogo, recorremos a Geraldi (2015), que contesta o ensino tradicional da leitura por viés ideológico dominante dos livros didáticos, pois esses pressupõem estruturas textuais descontextualizadas da realidade histórica, social e cultural dos alunos. E o que dizer do contexto de produção em que os alunos são alocados em “formas” prontas totalmente fora da realidade destes? Ainda ressalta o autor que os exercícios de leituras e produções são em sua maioria realizados sem espontaneidade, de forma prescritiva e avaliativa. Ele diz que:

> Ler um poema para nele apontar suas metáforas, para nele encontrar o que está na superfície, é banalizar a obra de arte. Também não se trata, como é o caso na leitura de textos referenciais, de reconstruir o percurso de sua produção para aproximar dos sentidos pretendidos pelo autor para poder com ele dialogar, concordar, discordar, complementar (GERALDI,2015, p.2).

Assim, ler um texto para somente trabalhá-lo de forma estrutural não oportuniza reflexão ao ato de ler e sim, torna o texto instrumento para cobrar do aluno somente o conteúdo do currículo. Por isso, Geraldi alerta para essa prática que vem sendo executada nas aulas de leituras e produções de algumas escolas.

Nesse mesmo viés do autor, a concepção de linguagem bakhtiniana compreende o enunciado como uma unidade concreta da comunicação, materializada nas palavras que, como formas linguísticas, são organizadas e combinadas pelo falante, de acordo com o gênero do discurso. Bakhtin (2003) afirma que são infindáveis os tipos de gêneros do discurso e que eles são definidos como “[...] modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva. Entretanto, esses modelos de gênero diferem essencialmente dos modelos *linguísticos* de *orações”* (p. 355). Na perspectiva bakhtiniana, não se separa gênero do enunciado. Um não existe sem o outro, pois ambos se definem somente no campo da comunicação verbal.

Nesse sentido, está a diferença entre o gênero discursivo, que trata do contexto de produção, e o gênero textual que se ocupa em apresentar a estrutura do texto. São muitas as perspectivas teóricas e cada uma delas tem em si um conceito de texto e, por isso, nem sempre há clareza da diferença existente entre Gênero textual e Gênero discursivo. Um traço diferencial entre esses dois tipos de gêneros consiste no enunciado, visto que ele é sempre direcionado a alguém, ou seja, ele tem sempre um endereçamento. Todavia, “[...] à diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações – que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão

endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão do que já falamos) e destinatário" (BAKHTIN, 2003, p. 355).

A partir dessa concepção de enunciado, esta pesquisa se ancora no conceito de gênero do discurso, em que "[...] o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 261). Por estarem diretamente ligados à relação dialógica e ao contexto social, os gêneros do discurso são ricos, diversos e infindáveis, assim como também são os campos da atividade humana. Em relação a essa concepção de texto, Bakhtin adverte que:

> Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcam de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se são formas estes, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Assim, o texto, para Bakhtin, é um fenômeno sócio discursivo, mas isso não significa que ele desconsidera a importância dos aspectos linguísticos ou textuais no estudo do texto, pois, como o próprio autor afirma, essas unidades compõem a textualidade do gênero discursivo.

2 A EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa inicia o seu movimento pelo real imediato, ou seja, pelo contexto de produção de vida dos estudantes, por meio de seus enunciados. A partir desses enunciados vinculados a diferentes lugares sócio históricos, busco a sua compreensão. Conforme Marx (2010), a construção do real ocorre por meio do pensamento e da exposição/apresentação crítica desse próprio real. Esse real imediato, investigado e analisado, possibilita o retorno a ele, porém, de uma forma compreensiva dessa realidade.

Como exposto na introdução, a necessidade de compreender **como se realiza a articulação entre educação e enunciados concretos dos sujeitos na prática discursiva de produção de textos e quais as consequências para a educação dos estudantes** emergiu das minhas experiências e inquietações como docente.

Nessa perspectiva, a escolha da trajetória de estudo foi pautada em reflexões teóricas que pudessem orientar metodologicamente a mediação entre o social e o linguístico, tendo como referência a teoria da enunciação de Bakhtin & Voloschinov (2017), cujas bases de estudo estão firmadas na filosofia da linguagem, a filosofia do signo ideológico. No contexto da educação, essa teoria provoca o educador a focar o enunciado concreto, a ser dialético, a não se limitar à originalidade e à singularidade histórica de cada enunciado, visto que este possui também significação, que é um artefato técnico, inseparável e necessário ao enunciado (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017). Bakhtin & Volochinov baseiam suas análises nas formas dos enunciados como totalidade, ou seja, como unidades reais do fluxo discursivo.

Dado o exposto, a orientação teórico-metodológica deste estudo está fundamentada no modo como Mikhail Bakhtin e seu Círculo constituíram a produção do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, desenvolvido em um processo de investigação vinculado ao contexto sócio histórico da época. Os estudiosos se desafiaram a pensar novas concepções de sociedade e de cultura à luz da filosofia marxista para um estado que necessitava desconstruir princípios aristocráticos, em busca da emancipação das massas empobrecidas sócio e culturalmente e, assim, contribuir com a construção de uma sociedade livre da desigualdade social (BRAIT, 2009).

Nessa vertente, Bakhtin e seu círculo expõem que:

> “O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados.” Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p.16)

A palavra, como signo ideológico, conforme o autor registra as minuciosas variações das relações sociais. De acordo Bakhtin “o signo e a situação social” são inseparáveis. Um constituí o outro.

Assim como Bakhtin e seu Círculo, observei que, no contexto social, apesar de haver uma pretensa homogeneização social - dada ao fato de todos os estudantes falarem a língua portuguesa, ou seja, pertencerem à mesma comunidade semiótica - havia uma variedade linguística e cultural. No percurso das análises da realidade social dos sujeitos falantes, essa essência reside por trás das aparências de seus enunciados, na interação dos diferentes fenômenos da língua.

Na construção da metodologia desta pesquisa, apropriei-me, como objeto do método sociológico de Bakhtin, dos conceitos de signos ideológicos e de enunciado, buscando a superação da dicotomia entre o individual e o social, “[...] pois os signos participam tanto do contínuo processo histórico de criação ideológica, quanto materializam os produtos da atividade consciente individual e coletiva” (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p. 59). Para isso, busquei alinhar a metodologia desta pesquisa às exigências metodológicas apontadas por Bakhtin e seu Círculo como fundamentais: a) não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo; b) não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social; e c) não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017).

Visto que o signo é ideológico e, portanto, um revérbero das estruturas sociais que refletem e refratam as variações sociais, ele é também dialético, vivo e dinâmico. Então, com base nesses aspectos, desenvolvi uma pesquisa qualitativa do tipo participante. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 22).

Seguindo a perspectiva desse estudo, na análise dos dados apoiei-me na dialética, que concebe o movimento como qualidade existente nas enunciações. Nesse sentido, “[...] o enunciado e a palavra voltam-se para os objetos do mundo orientados pela interação discursiva, pelos interesses das diversas classes sociais e pela ênfase valorativa” (GRILLO, 2017, p. 73). Além disso, essa análise foi orientada sociologicamente, compreendendo os elementos da situação imediata de comunicação, as ênfases valorativas, as esferas da atividade humana, a ideologia do cotidiano, entre outros fatores.

Segundo Cardoso (2016), a abordagem dialética envolve os “[...] fenômenos observáveis na práxis cotidiana dos homens, em suas relações objetivas/subjetivas, e que refletem e refratam o próprio ser” (p. 32). A autora pontua que as formas de expressão são relacionadas a esferas das relações sociais, e, estas, por sua vez, exprimem as contradições da sociedade, porque essas esferas sempre refletem uma dada consciência de classe.

Para a produção dos dados- o inventário da realidade em forma de questionário –para fundamentar o trabalho pedagógico, pois, “[...] os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno e de seu próprio funcionamento. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar essa realidade, tomando os dados levantados como matéria-prima do planejamento pedagógico” (CALDART, 2015, p. 133). Segunda essa mesma autora, os inventários são diagnósticos da realidade que “[...] visam identificar atividades, situações, fontes educativas do meio cujo vínculo permita a relação teoria e prática e o alcance dos objetivos formativos e de ensinos formulados” (Idem, idem, idem).

Segundo Gil (2010), o questionário utilizado para inventariar uma realidade, é definido como uma técnica de investigação “[...] composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2010, p.128). Outros autores, como Gerhardt e Silveira (2009), definem o questionário como um “[...]instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador (p. 54). Eles explicam que esse instrumento “[...] objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses,

expectativas, situações vivenciadas” (p. 54) e que a linguagem utilizada “[...] deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado” (p. 54).

Esse questionário foi elaborado com os estudantes, que o aplicaram em suas comunidades e procederam a escuta e o registro dos enunciados dos moradores. Esses dados foram analisados e organizados em categorias temáticas, de acordo com o assunto e a recorrência do mesmo enunciado nos registros. Essa iniciativa está coerente com a ordem metodológica para o estudo da língua, que segundo Bakhtin/Voloschinov, 2017, deve ser o seguinte:

> 1) Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p. 220).

A análise sobre as formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas dos estudantes levou à definição dos temas sociais a serem transformados em demandas educativas. Foi necessário cuidado nessas análises para enxergar aspectos para além dos imaginados a enxergar, “[...] porque a realidade pode surpreender em aspectos muito ricos que não se imaginava encontrar ou não se viu antes” (CALDART, 2015, P. 40).

As análises resultaram em sínteses que possibilitaram a organização dos temas que na concepção da Educação do Campo são denominadas *Complexos de Estudos*. Cada tema da realidade para ser compreendido em sua complexidade, envolve uma diversidade de conhecimentos das ciências, o que justifica uma organização coletiva do trabalho docente na escola, com a participação das variadas disciplinas existentes no currículo da escola.

Nessa perspectiva, houve a tentativa de busca da interdisciplinaridade por meio do diálogo com os docentes de diferentes áreas de conhecimento e da mesma escola, a fim de pensar ações interdisciplinares sobre os temas e as suas respectivas complexidades. Essa compreensão sobre a interdisciplinaridade do cotidiano fortaleceu a nossa concepção de que a vida não é dividida em compartimentos e de que a organização curricular precisa seguir essa mesma lógica, uma vez que a

complexidade dos temas da vida cotidiana e dos enunciados demanda a articulação de conhecimentos de diversas áreas para ser compreendida e interpretada.

Nesse processo, a discursividade assumiu lugar central no processo de ensino e aprendizagem, o que possibilitou ao professor compreender o sentido ideológico atribuído pelos estudantes aos seus contextos de vida, tornando o ensino da língua dentro dessa realidade enunciativa de sujeitos. Sob a ótica de que cada texto é um acontecimento único, pois mesmo quando os estudantes escrevem sobre o mesmo tema, cada uma dessas produções mantém a sua singularidade, inclusive quanto aos problemas que podem ser enfrentados no campo da linguagem (GERALDI, 2010).

De acordo com o autor, o texto é parte do aparato técnico de realização do discurso, que vem de relações enunciativas que o leva a escolha do seu dizer. Bakhtin (2003) assinala que a língua como sistema possui uma imensa reserva puramente linguística para exprimir o direcionamento formal do texto, todavia, a expressão desse direcionamento real "[...] nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada" (p. 306). Nisso consistem as singularidades nos textos escritos de cada estudantes, pois eles são unidades reais da língua, por meio dos quais os recursos textuais são colocados a serviço do discurso e do gênero. "[...] A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada" (BAKHTIN, 2003, p.306. grifos do autor).

Com essa intencionalidade pedagógica do sistema da língua e sob a crença que somente com o enunciado concreto dos estudantes seria possível a efetivação do ensino-aprendizagem coerente com a verdadeira natureza da língua, uma vez que ela não é inflexível, possibilitando ao enunciador/escritor a sua autoria, as suas escolhas de estruturas textuais, de estilos e de singularidades.

Nessa direção, suscitei algumas perguntas no decorrer da pesquisa: quem seriam esses alunos? De onde viriam? Como produziam suas vidas? Quais seriam seus principais enunciados e o que eles sinalizavam para a escola? Que conhecimentos escolares seriam necessários para dialogar com esses enunciados.

2.1 ESCRITA FINAL DA PESQUISA EM ÉPOCA DE PANDEMIA

A trajetória de pesquisa é bastante trabalhosa, pois cada etapa traçada e executada demanda ações do pesquisador, dos sujeitos da pesquisa e do campo onde se realiza o estudo. Refletindo sobre isso, delineio um pouco do processo de escrita final desta pesquisa, que coincidiu com o início da pandemia. Poderíamos poetizar esse momento, sem amenizar o desespero, a tristeza e o pânico que nos assolou. Ao longo desta escrita, eu me perguntava: “E agora José?”

> E agora, José? A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? e agora, Você? Você que é sem nome, que zomba dos outros, você que faz versos, que ama, protesta? e agora, José? Está sem mulher, está sem discurso, está sem carinho, já não pode beber [...] (DRUMMOND,1942).

Com a letra introdutória do poema, teço os desafios que o distanciamento social acarretou para o diálogo final com os sujeitos da pesquisa. Havíamos combinado com os estudantes de analisarmos coletivamente todo o movimento da pesquisa realizada com eles. A produção de dados estava concluída, mas faltava o olhar final dos sujeitos e uma última produção textual para comunicarem a partir dos enunciados tudo o que queriam anunciar dos momentos vividos e resultados obtidos. A pandemia nos afastou do presencial, do discutir face a face. Todavia, a linguagem se apresenta também a partir dos gestos, como da palavra falada.

Com a turma do 7º Ano, só falamos por atividades deixadas na escola para os alunos e nem todos puderam ir buscar, por conta da falta de transporte, ou por falta de internet e de outros meios de comunicação. Educação do campo, interior, que apresentou nessa pandemia a fragilidade de acesso às mídias sociais. Com a turma do 9º Ano foi um pouco diferente, pois os estudantes tinham, na sua maioria, acesso à internet e celular, como também faziam parte do grupo de WhatsApp da escola, então podemos conversar virtualmente e alguns deles enviaram seus pareceres finais pelo aplicativo de mensagens.

Não foi o que havíamos planejado, mas foi o que se pode realizar. Isso não chegou a comprometer a pesquisa, pois já estava na fase final, e que pôde acontecer virtualmente. O que ficou desse momento? Mais uma vez, ficou clara a fragilidade da educação quando se fala do interior e escola pública na questão de igualdade de

acesso às novas tecnologias. Por isso, nossa luta precisa continuar e devemos sim ser resistentes diante dessa desigualdade. Nossos estudantes do campo precisam ser atendidos em suas necessidades e valorizados em suas especificidades.

2.2 SUJEITOS E *LÓCUS* DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes de uma escola municipal do meio rural de Domingos Martins, a EMEF Córrego São Paulo.A preferência por essa escola ocorreu a partir das dificuldades que eu, como professora efetiva na cadeira de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ao 9º ano, observei nos alunos em suas interações com textos escritos, principalmente nas atividades de produção textual.

Essa escola recebe no turno matutino os alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9ª ano. No vespertino, recebe os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, totalizando cerca de 150 alunos. Ela se configura na legislação do Decreto Federal 7352/2010 (BRASIL, 2010) como escola do campo, visto que a maioria dos alunos mora no campo. Além disso, essa escola é nucleada[3], tendo em vista que recebe alunos oriundos de várias comunidades do meio rural.

Cabe explicar que essa nucleação escolar está regulamentada na Resolução CNE/CEB 2/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios que orientam o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. No Art. 3º do parágrafo 1º, o texto dispõe de normas para o processo de nucleação, a saber:

> A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças; [e que] Os cincos anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2008).

[3]O artigo intitulado “Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento” (THEMES, 2017) refuta a ideia de nucleação das escolas melhoraria a organização do ensino, constatando que o fechamento de escolas do campo tem colaborado com a saída dos moradores para a cidade, interferindo na formação da identidade e ocasionando o desenraizamento dos sujeitos campesinos.

Portanto, a legislação abre uma exceção para a nucleação rural dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando esses não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças. Nesse caso, com a participação das comunidades, são definidos o local, as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida e, se necessário, é feita a contratação do serviço de transporte escolar. Esse trajeto entre residência e escola deve ser o menor possível e com a garantia de transporte das crianças do campo para o campo, ou seja, uma nucleação intracampo.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica e para a Educação de Jovens e Adultos, a Resolução, nos artigos 5º e 6º, dispõe que a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores, sua cultura, os deslocamentos feitos nas menores distâncias possíveis, a preservação do princípio intracampo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Na prática, há inobservância dessas normativas por parte do poder público, o que se comprova por meio de pesquisas realizadas sobre essa temática. Na maioria das vezes, os estudantes são transferidos para as escolas localizadas na cidade, obrigado a percorrer longas distâncias e, por vezes em estradas mal pavimentadas e transportes inadequados. Agrava-se a isso, o fechamento de escolas impedindo que esses estudantes estudem nas suas próprias comunidades.

Porém, pesquisadores da Educação do Campo questionam esses deslocamentos das crianças e jovens de suas comunidades porque isso os desvincula da realidade vivencial e cultural deles, o que reverbera na negação de identidades, no desenraizamento dos sujeitos de suas origens, levando-os a desconsiderar o campo como uma possibilidade de vida (CALDART, 2005).

Essa situação não foi diferente na escola São Paulino. É uma escola nucleada e recebe estudantes de várias comunidades, sendo algumas distantes, com percursos extensos de ônibus da comunidade de origem até a escola. Isso ocorre porque nos locais onde esses estudantes vivem, comunidades circunvizinhas como Santa Bárbara e Redentor, localizadas no município de Alfredo Chaves, não há escola de Ensino Fundamental I, sendo a São Paulino a mais próxima. Como consequência,

eles enfrentam dificuldades para estudar, principalmente em épocas de muitas chuvas, pois moram em áreas distantes da BR e sem estrada asfaltada. Isso ilustra o apagamento das histórias desses sujeitos do campo, além do desrespeito às especificidades, à cultura e aos problemas que enfrentam.

A EMEF Córrego São Paulo está situada nas montanhas do Espírito Santo, na comunidade São Paulo de Aracê, na Rodovia Geraldo Sartório, Km 164, zona rural, Distrito de Aracê, município de Domingos Martins, a 100 quilômetros de Vitória, capital do Espírito Santo. É uma região serrana de 1.050 metros de altitude, com grande exploração turística por suas belezas naturais e peloclima tropical de altitude, considerado o terceiro melhor clima do mundo.

A vegetação predominante é a Mata Atlântica, que se encontra preservada pela criação do Parque Estadual da Pedra Azul, cujo grande referencial Turístico é a Pedra Azul. A escola fica a dois quilômetros da nascente do Rio Jucu Braço Sul, principal rio do município e que abastece a capital do Espírito Santo. A região ainda dispõe de uma biodiversidade de fauna e flora propícia ao estudo das ciências naturais, além de conter espécies endêmicas.

Figura 1 – Imagem do Morro do Cruzeiro, comunidade São Paulo do Aracê, município de Domingos Martins, ES.

Fonte: https://pt.wikiloc.com/trilhas-off-road/morro-do-cruzeiro-sao-paulo-de-arace-domingos-martins-es-brasil-11778403/photo-7198223

A economia da região é movimentada basicamente pela agricultura familiar de legumes, verduras, tubérculos, grãos e outros produtos agrícolas. Além disso, algumas famílias complementam a renda com o agro turismo, uma atividade que vem

crescendo nessa região e que estimula o comércio de artesanato e de produtos alimentícios caseiros, como agroindústrias.

Figura 2 – Mapa do município de Domingos Martins com os Distritos

Fonte: Plano municipal de saúde Município de Domingos Martins 2014-2017
http://www.domingosmartins.es.gov.br/files/PDF/Plano_Municipal_Saude_2014_2017.pdf

Por ser uma comunidade em que a maioria dos moradores é descendente de italianos, algumas tradições ainda são preservadas, como comidas típicas, torneio de bocha, Festa do Padroeiro São Paulo e a tradicional Festa da Verdura. Nesta, os produtores da comunidade e das regiões vizinhas doam seus melhores produtos agrícolas para exposição e consumo no dia da festa, além de produtos caseiros, cujas receitas são passadas de geração em geração. Há, ainda, a tradicional Festa Junina promovida pela escola à véspera do dia de São João, quando a comunidade contribui com doações de doces, tortas e prendas para serem vendidas a fim de arrecadar verbas para a manutenção da escola.

No aspecto religioso, chama-nos atenção o fato de o catolicismo influenciar a escola no que se refere às datas festivas, não havendo manifestações de outras religiões existentes na comunidade nesses eventos. Esse fato precisa ser analisado, considerando que a escola é um espaço público e, portanto, de todos os estudantes seguidores de religiões diversas.

Em relação à atuação das comunidades na escola, essa se dá por meio do Conselho de Escola e de voluntários que ajudam nos pequenos reparos do prédio. O edifício está em condições precárias, além de não dispor de laboratório de informática,

biblioteca e internet para todos - há apenas um computador na sala dos professores e outro na secretaria, onde os alunos se revezam com os profissionais para realizar pesquisas. Contudo, existe a promessa de que essa estrutura será, em breve, substituída por um novo prédio, pois, após 20 anos de lutas da comunidade, foi expedida em maio de 2020 uma ordem de serviço para construção de uma nova.

Escolhi, como dito, esse estudo foi desenvolvido com os estudantes do 6º e do 8º ano, totalizando 32 participantes. O motivo dessa escolha se deve ao fato de que o 6º ano ainda estava no início da segunda etapa do Ensino Fundamental II, o que me possibilitaria dar continuidade às ações deste trabalho em anos posteriores. A turma do 8º, por sua vez, demonstrava pouco interesse tanto nas propostas da produção escrita, o que provocou nos professores uma reflexão sobre nossas práticas e métodos empregados no processo de ensino e aprendizagem; motivo pelo qual essa turma foi escolhida para participar desta pesquisa.

Todos os estudantes, direta ou indiretamente, possuem uma relação orgânica com a agricultura. São filhos de proprietários de terra, colonos, filhos de quem trabalha para os donos da terra, que em sua maioria são meeiros.

3 O TEMA E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Na busca por subsídios para desenvolver a pesquisa, busquei literaturas que me auxiliassem a compreender como se realiza a articulação entre educação e as enunciações concretas dos sujeitos na prática discursiva de produção de textos em uma escola do campo e quais as consequências para a educação dos estudantes. Vários trabalhos sobre Educação do campo e Agroecologia são oriundos das áreas de Ciências, Química e Geografia, mas não encontrei um que articulasse com o campo da linguagem.

Ao pesquisar no Banco de Teses e Dissertações da *ScientificElectronic Library Online* (Scielo), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pesquisas relacionadas ao tema deste estudo, não houve resultados tão específicos. Isso reforça a justificativa para se desenvolver este trabalho.

O recorte temporal dessa apuração compreendeu os anos de 2001 a 2019, por se tratar de um período histórico do movimento da Educação do Campo, quando esta surgiu em substituição à educação rural nos documentos legais, e também por ser um período de impulso nos estudos sobre a perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Apurei 6.545 registros de trabalhos científicos publicados nesse intervalo de tempo, com as palavras chave: enunciados, Educação do campo, Língua Portuguesa, produção textual dos quais selecionei cerca de 500 com base nos títulos que mais se aproximam da temática do presente estudo. Desses, após novo crivo, elegi os trabalhos descritos nos parágrafos seguintes, em decorrência da relevante contribuição para a pesquisa.

O primeiro estudo destacado é a dissertação de mestrado intitulada: “A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino” (DELLOSSO, 2013). O texto documenta e analisa a produção textual nas relações de ensino materializadas em sala de aula, no caso as atividades de produção de texto experienciadas pelos alunos. A autora considera que essas atividades explicitam os modos de elaboração conceitual vividos pelos estudantes tanto no processo de leitura e obtenção de informações, quanto na produção de textos que indiciam suas compreensões sobre

os conteúdos escolares trabalhados. Ela também aborda o papel do produtor de textos na sociedade letrada.

Considerando que a linguagem é a mediadora desse processo, o trabalho está embasado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, à luz de Vygotsky e de Bakhtin no campo da semiótica. Associar o trabalho docente ao processo de pesquisa, por si só, é considerado uma opção metodológica, visto que analisar as práticas de ensino de língua, bem como os processos de significação acerca da produção de textos nas perspectivas citadas requer um olhar não somente para as atividades desenvolvidas, mas para as relações que se estabelecem entre os sujeitos inseridos na dinâmica interativa.

Os dados produzidos por esse estudo evidenciam que a mediação da professora, em um trabalho constante de produção, elaboração e reelaboração de textos escritos, melhora as produções escritas dos alunos e ressalta suas autorias.

Outro importante trabalho científico encontrado é a tese de Márcia Cristina Corrêa, com o título “Escrita: esse obscuro objeto do desejo” (CORRÊA, 2002). Esse trabalho analisou a escrita de um grupo de alunos do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como um processo interativo, social, histórico e dialógico baseado na produção de sentido. Nessa concepção, estudar a prática de escrever pressupõe analisar a relação social e ideológica do sujeito com a escrita.

Essa análise foi fundamentada na perspectiva sociointeracionista dos estudos da linguagem de Vygotsky e de Bakhtin. A partir de oficinas para esses alunos, a pesquisadora desenvolveu uma reflexão sobre o ato de escrever via resgate histórico da escrita de cada sujeito e da construção das representações particulares desse ato.

No desenvolvimento dessas atividades, a autora selecionou sujeitos focais para a coleta de dados. A organização (unitarização e categorização) do material culminou na classificação das representações de escrita/escrever dos sujeitos da pesquisa da seguinte forma: Categoria 1) “Escrever”, dividida em duas subcategorias, “Escrever de acordo com o modelo escolar” e “Escrever além do modelo escolar”; Categoria 2) “Aprender a escrever”, com duas subcategorias, “Aprender a escrever em casa” e “Aprender a escrever na escola”; Categoria 3) “Ensinar a escrever”, com duas subcategorias, “Ensinar a escrever” e “Ensinar a ensinar a escrever”. Sobre cada

subcategoria, a autora produziu asserções empíricas representativas dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

O resultado das análises, a partir da história de cada sujeito aluno do curso de Letras, evidenciou que, com o passar dos anos escolares, o “desejo” de escrever diminui ou desaparece, enquanto o objeto escrita/escrever torna-se obscuro, uma vez que essa atividade passa a ser um processo mecânico, sem significado, sem motivação e considerada pelo estudante como desnecessária. Os dados sugerem que, sem intervenção de propostas interacionistas, os futuros professores tendem a reiterar o modelo da reprodução: “ensino como aprendi”; perpetuando, assim, o ciclo do desprazer pela escrita por parte dos estudantes.

Convém mencionar, ainda, o artigo intitulado “Reflexões acerca do processo de produção textual no Ensino Fundamental II: análise de dados do Estágio Supervisionado” (DUTRA, et al. 2017), apresentado no IV Simpósio Nacional de Linguagens e gêneros textuais. O texto defende que a produção textual consiste na competência de elaborar e redigir textos a partir de reflexões mediadas sobre o que se propõe escrever, e que essa prática exige planejamento e metodologias que favoreçam o desenvolvimento dessa competência. Entretanto, é possível perceber que esse é um grande problema enfrentado nas escolas brasileiras, pois as práticas de leitura e metodologias empregadas em sala de aula, geralmente, deixam lacunas nas práticas da escrita. E essa é uma das atividades que deveriam valorizar o papel do sujeito na sociedade, pois é pelo posicionamento crítico dele nas produções que ele interage e argumenta acerca dos problemas enfrentados no meio social. Partindo desse contexto, esse trabalho analisou a prática do docente considerando mecanismos e ferramentas que professores utilizam para trabalhar a produção textual em sala de aula, bem como a resistência e dificuldades apresentadas pelos alunos na modalidade escrita.

Inicialmente como pesquisa bibliográfica baseada em teóricos como Bakhtin, Bonini, Broncart, Geraldi, Koch, Lajolo, Marcuschie Travaglia, esse estudo avançou rumo à observação do estágio supervisionado em uma turma de 8° Ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública na cidade de Belém do Brejo do Cruz – PB. As autoras concluíram que a escola resistia aos novos direcionamentos de ensino e persistia em práticas rotineiras e descontextualizadas de produção textual,

sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos, resultando em produções mecânicas de pouco sentido para a vida.

Nessa mesma linha está a dissertação intitulada “Produção Escrita e Educação do Campo: um estudo de caso em uma escola de Ensino Fundamental do Município de Domingos Martins – ES” (HEHR, 2015). A autora pesquisou as práticas escolares de produção escrita em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola camponesa do município de Domingos Martins, Espírito Santo. Por meio de observação participante, entrevistas, análises documentais, aplicação de questionário e grupo focal, acompanhou a metodologia da professora para ensinar os alunos a produzirem textos. Com isso, constatou que a escola aplicava práticas escolares diferenciadas, concatenadas à realidade dos educandos, com o objetivo de valorizar a cultura camponesa e estimular a produção escrita. Mas ela também relatou algumas fragilidades, por exemplo, o fato de as produções escritas priorizarem, em certos momentos, textos pragmáticos e referenciais, em detrimento de textos literários. Com base nisso, ela ressaltou a necessidade de formação continuada dos educadores e reforçou o quanto isso pode contribuir para a mudança nas metodologias de produção escrita que favoreçam os sujeitos da Educação do Campo.

Em vertente semelhante está o trabalho intitulado “Práticas de leitura e produção de textos em diálogos com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos” (PIMENTA, 2019). A autora desenvolveu uma pesquisa participante sobre a prática pedagógica de produção de texto em uma sala multisseriada, tendo como base de reflexão o contexto de vida dos estudantes do campo.

Esse estudo foi baseado nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, a partir das formulações de Bakhtin, e na alfabetização como práxis social humana. Empregou a metodologia dialética nas análises de dados, que tem como princípio a discursividade, a historicidade e a contradição social.

A autora fez uso de um inventário para conhecer as condições e as potencialidades da comunidade dos educandos. As análises robustecem a importância de práticas pedagógicas de leitura e de produção de textos que envolvam educador, educando e comunidade no desafio de uma alfabetização como processo social; e de que a escola esteja vinculada aos fenômenos vivos e contraditórios da vida social, tão essenciais

para a produção de textos que contemplem a realidade dos alunos e que propiciem a melhoria da vida das pessoas em comunidade.

Corroborando com o tema dessa presente pesquisa, consultei também a dissertação intitulada “Produção de textos e as condições de produção de textos e análise linguística” (POTKUL, 2019). O trabalho expõe a importância das situações comunicativas na produção de textos. Por exemplo, quanto à adoção do texto como unidade de ensino para a criação de um espaço dialógico em sala de aula, que é habitada por sujeitos sócio-históricos; e quanto à necessidade de se propiciar contextos de produção a partir de condições reais, por meio da interação e da interlocução. Só assim, segundo a autora, os sujeitos podem compartilhar saberes como parte do processo de produção de sentidos e, em meio à escrita de textos, o trabalho educativo pode ocorrer, integrando as dimensões discursivas (realização do projeto discursivo) e linguísticas (trabalho com os conhecimentos da língua).

Integra esta revisão de literatura, ainda, o livro *Saberes e Práticas* (SILVA et al., 2013), da Coleção Educação do Campo. A obra reúne relatos de pesquisas realizadas em escolas interioranas da zona rural do município de Domingos Martins, ES, onde também realizei este estudo. Nesse texto, os autores evidenciam a realidade da comunidade e experiências oriundas de práticas exitosas com os estudantes do campo. Alguns relatos sinalizam a perspectiva metodológica adotada pelo município quanto à valorização do contexto histórico, cultural e social dos estudantes, o que vem ao encontro da presente pesquisa.

Por exemplo, o primeiro relato, intitulado “Meio Ambiente em Debate: uma Metodologia Vinculada à prática” (SCHUNCK et al., 2013) é proveniente de uma escola agrícola da comunidade de São Bento do Chapéu. A partir de um inventário da realidade, os autores constatam que a comunidade, que vive basicamente da agricultura, tem sofrido os efeitos do uso de produtos químicos, o que provocou a inquietação de sujeitos dessa escola. Isso motivou a pesquisadora a buscar alternativas para evitar o uso do agente químico, propiciando aos educandos e aos familiares uma percepção integrada a respeito dos efeitos do uso do desses agrotóxicos. Isso permitiu àquela comunidade a aquisição de conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades e práticas diferenciadas, como a aplicação de técnicas alternativas e a implantação do sistema agrosilvopastoril.

Ao longo desse processo de pesquisa, os estudantes aprenderam sobre a importância das atividades agrícolas familiares que buscam o desenvolvimento da agroecologia e que utilizam a prática “Chão Vivo”, que envolve a aplicação de técnicas adaptadas para uma agricultura ecologicamente sustentável. Em decorrência dessas ações, a proposta curricular dessa escola já está delineada por estudo de temas geradores.

O plano de estudo sobre o agrotóxico foi elaborado por professores de todas as disciplinas, o que desencadeou a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos em nível curricular, propiciando uma reflexão e um aprendizado dinâmico no fazer interdisciplinar.

Em dado momento, relata o texto, os estudantes foram divididos em grupos para estudar sobre como a calda pode auxiliar no combate às pragas; cada grupo se ocupou de estudar e aplicar as caldas orientadas nas leguminosas, substituindo o uso do agrotóxico por elas. A interdisciplinaridade foi o ápice da proposta por uma prática articulada à realidade dos estudantes. De acordo com os autores, como a educação do campo pressupõe um processo contínuo e dialético, que visa à emancipação dos sujeitos campesinos, a escola tem o papel de contribuir para a produção e a sistematização de conhecimentos e de valores que fortaleçam a agricultura na perspectiva da sustentabilidade e da dignidade do homem do campo.

Outro relato diz respeito a uma experiência vivida numa escola do campo da comunidade de Cristo Rei, também localizada em Domingos Martins. De acordo com os autores, os camponeses, para atenderem à lógica de mercado, passaram a empregar agrotóxicos para que suas produções tivessem valor de mercado. Onde estaria situado, neste caso, o campesinato na comunidade de Cristo Rei? De que forma os produtores rurais estabeleciam suas relações com a terra? De acordo com os autores, os processos de trabalho do camponês são marcados por cultura, vivências, experiências, imagens e informações construídas ao longo dos anos. E, em geral, os trabalhadores não percebem o perigo causado pelo uso indiscriminado dos agrotóxicos.

Cumpre mencionar que uma pesquisa realizada pela Vigilância Epidemiológica de Domingos Martins registrou, de 2008 a 2010, 37 casos de intoxicação por agrotóxico. A partir dessa informação, os autores pensaram em uma metodologia que buscasse estudar a realidade local dos estudantes.

Os pesquisadores pontuaram também que, no meio rural, o acesso à informação é muito limitado, e a escola acaba sendo um local privilegiado onde os estudantes buscam conhecimento a respeito de si e do mundo. Essa limitação no acesso ao conhecimento reflete diretamente na capacidade de julgar criticamente fenômenos sociais contraditórios. Feita essa constatação, os autores pesquisaram a realidade de 65 famílias e perceberam que a agricultura da região era baseada na policultura, o que permitia que elas colhessem mais de um produto por ano. Como a força de trabalho utilizada era familiar, a maioria dos estudantes trabalhava nessa rotação de agricultura. E, para combater as pragas, eles lançavam mão de agentes químicos como defensivos agrícolas, na tentativa de elevar a produtividade. Segundo eles, as pragas atacavam principalmente os plantios de tomate, milho, feijão e morangos, culturas mais plantadas.

A crença no poder desses reagentes como solução miraculosa estimulava o uso diversificado dos defensivos e em proporções abusivas, o que representa um grande risco aos agricultores e aos consumidores. Feitas essas reflexões com os alunos, foram realizadas as seguintes intervenções: visitas técnicas ao Guaçu Virá, atividades práticas de enriquecimento do solo improdutivo e plantio de uma horta experimental em que os alunos pudessem manusear e experimentar técnicas sem o uso de adubos químicos e agrotóxicos. Monitorados por professores, eles replicaram técnicas aprendidas no Guaçu Virá.Com os conhecimentos prévios advindos da cultura familiar e o acesso às informações, os estudantes constataram que era possível cultivar de forma orgânica.

Na colheita, os alunos constataram que os alimentos produzidos tinham melhor aparência, além de serem mais saudáveis, passando a utilizá-los no preparo da merenda escolar. Eles também aproveitaram esses conhecimentos em suas atividades diárias e perceberam a importância da presença de um técnico agrícola para o sucesso e transmissão das informações para eles, além de questionarem se valia a pena o uso do agrotóxico nas plantações familiares a partir daquela realidade.

Ao concluir as pesquisas iniciais da revisão de literatura, inferi que há muitos trabalhos no campo da linguagem sobre produção de texto na perspectiva bakhtiniana de linguagem e também há muitos estudos sobre a Educação do Campo em diversas dimensões e relações. Todavia, não encontrei nenhum trabalho que abordasse o problema pesquisado na presente pesquisa, o que corrobora com a importância social

e educacional desta investigação que, além de produzir conhecimentos para enriquecer o campo de estudos, proporcionou aos estudantes e à escola (*lócus* da pesquisa) um movimento dialógico e dialético que articula a vida dos sujeitos aos conhecimentos escolares, em função da melhoria das demandas das comunidades.

4 EXPOSIÇÃO REFLEXIVA DOS DADOS

Este capítulo delineia como desenvolvi esta pesquisa, quais resultados ela gerou e que análises foram feitas a partir deles.

Primeiramente, precisei cumprir um protocolo que incluiu: a apresentação da proposta de pesquisa à diretora e à pedagoga da escola; uma conversa com os estudantes; e a solicitação de autorização à Secretaria de Educação de Domingos Martins. Com a resposta positiva de todas essas etapas, pude iniciar o trabalho.

A gestora e a pedagoga, ao compreenderem a proposta da pesquisa e por perceber que ela emergiu de uma problemática existente na própria escola, reconheceram a necessidade desse trabalho que possibilitaria a interação dos alunos com seus contextos históricos, culturais e sociais na prática de produção de textos. A reação dos estudantes também foi de expectativa: eles vislumbraram a pesquisa para além da sala de aula, pois almejavam algo vivo e que dialogasse com a realidade deles.

As famílias souberam da pesquisa primeiramente pelos alunos. Posteriormente, em reunião de pais na escola, elas conheceram o projeto, entenderam como seria a inserção dos sujeitos da pesquisa e qual seria o papel das famílias nesse processo. Após apresentar a elas um recorte do que pretendíamos, tanto a diretora quanto a pedagoga e as famílias apoiaram a ideia.

Como explicado em capítulos anteriores, a pesquisa foi realizada com 32 estudantes do 6º e do 8º ano, na mesma escola onde atuo como professora efetiva de Língua Portuguesa. O 6º ano foi escolhido por estar no início da segunda etapa do Ensino Fundamental II, tendo a possibilidade continuar as ações de trabalho nas séries posteriores; o 8º, por se tratar de uma turma desafiadora, que não demonstrava muito interesse pela produção de textos. Isso provocou nos professores uma reflexão sobre as metodologias empregadas no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das características da pesquisa participante é a construção coletiva, sem a imposição de valores por parte do pesquisador, o que tivemos o cuidado de fazer com os estudantes. Para isso, utilizamos como instrumento um questionário com perguntas semiestruturadas (Tabela 2)**.** Brandão e Borges (2007) recomendam que, mesmo que

a pesquisa sirva a uma ação social local e limitada com foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo que está em questão. Nessa perspectiva, procuramos priorizar a relação dialógica entre os sujeitos em todas as etapas. No tópico a seguir, apresentaremos o movimento discursivo que aconteceu na práxis, durante a produção dos dados.

4.1 A PRÁXIS DISCURSIVA NA PRODUÇÃO DOS DADOS

A minha primeira aproximação com o *real imediato* ou *empírico* dos estudantes foi quando discuti com eles a intenção desta pesquisa e a possibilidade de eles serem, comigo, pesquisadores de suas realidades nesse processo. Dialogamos sobre as características desse lugar denominado *campo*, os trabalhos ali realizados, a cultura, a história, a identidade das pessoas que nele vivem e seus desafios na produção material de suas vidas. O diálogo fluiu de maneira que os estudantes assumiram a autoria dos seus discursos, visto que eles falaram sobre o que conheciam: suas formas de produção de vida.

A partir desse momento, foi nítido o interesse vívido dos estudantes ao enunciar algo vinculado a uma realidade que os constituía como sujeitos. As pessoas que vivem nesse espaço social fazem história e produzem conhecimentos e riquezas materiais e imateriais. Logo, foi possível perceber, nos enunciados dos sujeitos, que esse lugar denominado *campo* é dotado de especificidades e de múltiplas relações sociais próprias desse território (FERNANDES, 2006). E que “[...] pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc.; são relações sociais constituintes das dimensões territoriais” (FERNANDES, 2006, p. 30). Essas relações são concomitantes, interativas e completivas. Isso me incumbiu, como pesquisadora e professora da Língua Portuguesa, a responsabilidade de pensar em um ensino que contribuísse com aquelas vidas envolvidas, enão com um ensino de língua desarticulado da realidade concreta dos sujeitos. Pois,

> Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta do contexto, os vestígios do direcionamento da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentrono enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (BAKHTIN, 2003, p. 306).

A apresentação e o diálogo da proposta do questionário ocorreram em sala de aula com os estudantes. Inicialmente, dialogamos sobre o gênero “questionário” e a sua função social, especialmente na atividade que pretendíamos desenvolver na pesquisa. Esse instrumento metodológico nos possibilitou um reconhecimento da prática no processo de produção que resulta no conceito de práxis. O ser humano, conforme Marx e Engels (1987), é produtor de suas próprias representações e ideias a partir de sua realidade concreta, contudo, a consciência jamais poderá ser maior que o ser consciente, visto que os homens se constituem no processo de vida real.

Dialogamos sobre as características do campo: trabalho, cultura, identidade e desafios das pessoas que nele vivem. Isso corrobora com o que dispõem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução do CNE/CEB, Nº2 de 2002, Art. 2º, Parágrafo Único:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002).

Esse diálogo permeado de sentidos ideológicos me situou em relação ao meu lugar como pesquisadora e como professora da Língua Portuguesa mediadora do processo de ensino e aprendizagem na realidade que ora se desvelava. A partir dessa interação verbal, emergiu a necessidade de pensar: a relação desses enunciados com a realidade dos estudantes; as categorias que se destacavam nas falas desses jovens; o sentido ideológico e a criação do estilo dos seus enunciados (BAKHTIN, 1997).Também ficou explícito que há, entre os estudantes do campo, uma memória recheada de história, cultura, trabalho e contradições sociais.Essa aproximação com

os enunciados dos estudantes possibilitou a elaboração de enfoques e de ementas com o objetivo de orientar o roteiro das questões que iriam compor o questionário.

Por conseguinte, realizei uma mediação sobre o instrumento questionário na perspectiva de gênero textual, explicando a sua função social, especialmente na atividade que pretendíamos desenvolver na pesquisa. Considerando a perspectiva teórica deste estudo, "[...] os gêneros textuais não são simples formas textuais, mas formas de ação social" (MARCUSCHI, 2008 p. 243) e "[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso"* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor). Ainda, conforme Bakhtin (2003, p. 282), a vontade discursiva dos falantes se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso", e é com ele que imergimos nas realidades de cada sujeito da pesquisa.

Em acordo que "[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (BAKHTIN, 1992, p. 282), é no movimento discursivo em sala de aula que os estudantes podem expressar, por meio da escrita, as suas intenções e indagações.

> É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. Nesse sentido, toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todos movimentos voluntários são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2000, p. 51).

Esse processo requer do educando uma seleção de palavras a serem organizadas semanticamente para que ele produza o sentido intencionado. Mediante essa atividade discursiva, chegamos às seguintes categorias mobilizadoras, tratadas neste texto como enfoques: 1) identidade; 2) trabalho e produção agrícola; 3) produção; 4) saúde; 5) problemas da comunidade. Convém explicar que essas categorias foram conceituadas, neste trabalho, sem a intenção de compartimentalizá-las, pois, concordando com FERNANDES (2006), as categorias não existem separadamente umas das outras, mas são concomitantes, interativas e completivas. Então, prosseguimos à análise de cada uma, à luz da teoria, conforme os parágrafos a seguir.

A identidade, compreendida a partir da concepção de linguagem bakhtiniana, não é solitariamente isolada, de forma que ela precisa ser explicada no conhecimento da existência. A identidade de uma coisa só pode ser vista como uma variável contrastante de todas as outras categorias que poderiam, sob condições diferentes, preencher a mesma posição na existência (ELICHIRIGOITY, 2008).

De acordo com Ponzio (2009), a identidade do eu, do ponto de vista dialógico, não é rígida e nem fechada, tendo em vista a multiplicidade de papeis desse eu – que pode ser professor, pai, italiano, branco, masculino e ter tantas outras características. Esses papeis se contrastam, gerando um sujeito com uma série de divisões e atribuições.

> O que dissemos a propósito da identidade individual pode ser aplicado também à identidade de um grupo social, à identidade linguística de uma determinada comunidade e à identidade de todo um sistema cultural. Um grupo social se reconhece como tal através de um processo complexo de diferenciação e respeito do que é diferente. Em vez de ser resultado de uma escolha, decisão passiva, de relacionar-se com outros grupos, é uma conclusão-consequência de outros, de seus comportamentos e de suas correntes de pensamento (PONZIO, 2009, p. 24).

Assim, a comunicação apresenta em seu contexto enunciativo características histórico-culturais dos interlocutores e isso acontece na interação verbal. Ela se aplica à identidade cultural em que diferentes formas de viver e de ver o mundo podem coexistir, dialeticamente, na mesma cultura (PONZIO, 2009).

Sobre a categoria que delimita o enfoque/tema Trabalho e produção agrícola, identifiquei que ela é recorrente nas vozes dos estudantes, provavelmente pelo fato de serem filhos de pais que lidam diretamente com a agricultura. Costa (1997), ao tratar da categoria trabalho, sob a ótica marxista, explica que:

> Marx observa nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos que os fisiocratas, ao considerarem a agricultura como o único trabalho produtivo, não entendiam o trabalho em sua generalidade e abstração, e, por outro lado, comentando Hegel, afirma a grandeza deste por ter concebido o homem em si como resultado de seu próprio trabalho. Segundo Rossi-Landi, ao falar nas “forças genéricas” que, possibilitadas pela ação conjunta dos homens enquanto resultado da história, possibilitam a ação do homem como ser genérico, Marx estaria considerando trabalho não só a atividade manipulativa consciente, mas a atividade objetivadora em geral. Decorre daí – da concepção de trabalho como trabalho em geral – que tudo aquilo que traz a marca da intervenção transformadora do homem é produto de um trabalho que ele realizou. O próprio homem é então, resultado histórico de seu próprio trabalho (COSTA,1987, p. 33).

Assim, é no trabalho como vida que a linguagem se forma na dialética da satisfação das necessidades materiais do homem, ou seja, é nas relações de trabalho e de produção que as línguas incorporam sua objetivação necessária. Como a linguagem e a consciência caminham juntas, surge a necessidade de os homens compartilharem ideias e criarem formas de produção de suas vidas. Desse modo, mesmo que o trabalho predominante seja o da agricultura, ele não vive por si só, mas demanda a coexistência de outros.

A produção, outra categoria que compôs a lista dos enfoques/temas, assume especial relevância para o trabalhador, pois é a partir dela que se sabe como é a dinâmica de capital e como esta é aplicada na produção. Tiriba e Fischer (2012), inspirados em Marx, afirmam que as relações sociais de produção criam e recriam a realidade humano-social, pois “o sabor do pão não revela quem plantou o trigo” (p. 617). Segundo eles, Marx apresenta como horizonte para a emancipação humana um modo de produção em que os produtores, reunidos em associações, fazem a gestão coletiva desses modos. Nessa perspectiva, o objetivo maior é a reprodução ampliada da vida. Conforme os autores, a produção:

> [...] remete a relações econômico sociais e culturais nas quais trabalhadores e trabalhadoras têm a propriedade e/ou a posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social (TIRIBA; FISCHER, 2012, p. 614).

A produção, para eles, pode ser problematizada se consideradas as condições objetivas e subjetivas em que, nos diversos espaços/tempos históricos, as classes trabalhadoras tomam para si os meios de produção. As informações provenientes do questionário revelaram os movimentos campesinos, como se apresenta o sistema capital e como ocorrem as relações econômico-sociais e culturais.

Segundo a concepção teórica que permeia este estudo, as categorias trabalho, produção e saúde são intrinsecamente articuladas, pois assim como o trabalho se particulariza historicamente, a saúde se reproduz com base na mesma dinâmica da construção social e não natural (SOUZA, 2016).

O enfoque do tema saúde também dialoga com outros, pois há um encadeamento de situações apontadas pelas respostas dos estudantes e das famílias. A saúde é

pensada como construção sócio-histórico-cultural, e não biológica. Laurell (1982, p. 16), citado por Souza (2016), defende que:

> O processo saúde-doença é determinado pelo modo como o homem se apropria da natureza em um dado momento, apropriação que se realiza por meio de processo de trabalho baseado em determinado desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção (SOUZA, 2016, p. 18).

Nessa perspectiva, a saúde está inserida no mesmo padrão de reprodução social que, por sua vez, é historicamente determinado pelo modo como o homem se apropria da natureza. A doença também pode ser contraída pelas ações do homem, e a ontologia do ser social se apresenta entre as várias concepções de saúde por ela se ancorar na ideia de que a doença é resultado de um mal que pode entrar e sair do organismo humano.

A categoria que aborda os problemas da comunidade os considera à luz das contradições sociais mais amplas. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2017) afirmam que o sentido só pode ser alcançado se houver a compreensão do signo, ideológico por definição, abordado do ponto de vista de suas ligações sociais, determinadas pela organização da vida cotidiana dos seres (CARDOSO, 2016, p. 32). Assim, as contradições sociais que se manifestam em cada situação de interação devem compor a análise dos enunciados.

> Sob esse enfoque, conteúdo e forma ganham abordagem dialética, já que são fenômenos observáveis na práxis cotidiana dos homens, em suas relações objetivas/subjetivas, e que refletem e refratam o próprio ser. As formas de expressão correspondentes às diversas esferas de organização social exprimem as contradições da sociedade porque refletem uma dada consciência de classe, a psicologia do corpo social, e que se encontra refratada pela ideologia dominante, sempre presente na linha de diálogo em que se produz uma enunciação (CARDOSO, 2016, p. 32).

Com essa perspectiva, os problemas enunciados pelos sujeitos são considerados sociais e cabe aos jovens estudantes, no processo discursivo de ensino da língua, a compreensão das bases contraditórias que produzem essas dificuldades. Diante de tais conceitos, reunimos na tabela 1 os enfoques e suas respectivas ementas. A ementa, neste estudo, é considerada um espaço enunciativo e indicativo das questões que emergiram do diálogo em sala de aula. Com elas, os estudantes produziram as questões que compuseram o questionário.

Tabela 1 - Enfoques e respectivas ementas do estudo

ENFOQUES	EMENTAS
1 – Identidade	Famílias da comunidade (origens, etnias, composição); participação em movimentos sociais e sindicais; presença e influência das entidades ou instituições sobre as relações e práticas da comunidade (movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades etc.).
2 – Trabalho e produção agrícola	Cultivos existentes (espécies e variedades) e finalidades; consórcios de plantas e rotação de culturas; origem das sementes utilizadas; formas de cultivo e tecnologias; uso de fertilizantes sintéticos e agrotóxicos; uso de adubos ou outros produtos orgânicos. Produção para consumo doméstico (de cada família ou de um grupo coletivo/comunitário).
3 – Produção	Excedentes de produção que são comercializados; produção feita exclusivamente para comercializar; locais e época de comercialização de cada produto; assistência técnica local.
4 - Saúde	Problemas de saúde e formas de tratamento mais comuns entre as famílias; tratamentos alternativos e a receptividade das famílias a esses tratamentos; existência posto de saúde na comunidade ou nas proximidades.
5 – Problemas da comunidade	Identificação dos principais problemas da comunidade.

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Os valores da vida social trazem à tona a vida do autor/aluno, e esta passou ser inserida na rotina da sala de aula. Os estudantes, ao lerem as ementas, compreenderam os enunciados, uma vez que foram resultantes do diálogo. Para isso, eles foram divididos em grupos que ficaram responsáveis por elaborar perguntas sobre um enfoque. Após esse momento de levantamento das questões que eles gostariam de investigar em suas comunidades, cada grupo expôs o que produziu, enquanto eu registrava as questões no quadro branco. Em seguida, elaboramos coletivamente uma síntese que constituiu o seguinte questionário (Tabela 2):

Tabela 2 – Questionário elaborado coletivamente com os alunos

ENFOQUES	PERGUNTAS
1 – Identidade	A) As entidades ou instituições estão presentes e têm influência significativa sobre as relações e práticas da comunidade (movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades etc.)? B) Quais movimentos sociais existem na comunidade?
2 – Trabalho e produção agrícola	A) O que vocês plantam nas suas lavouras? B) O que você planta é difícil de ser cultivado? Por quê? C) Quais agrotóxicos são usados em suas lavouras? Como são usados?
3- Produção	A) Há produtos agrícolas que são comercializados? Onde e para quem? B) Como os moradores mantêm o sustento das famílias? C) Qual produto é considerado mais difícil de cultivar?
4 - Saúde	A) Quais problemas de saúde são mais comuns em família? B) Há iniciativas de tratamentos alternativos? Como é a receptividade das famílias a esses tratamentos? Há uso de remédios caseiros? C) Cite os nomes das plantas medicinais que vocês conhecem e fazem uso.
5 – Problemas da comunidade	A) Quais os problemas/desafios existentes na comunidade e que merecem atenção? B) Você já participou da festa da Verdura? C) Como era essa festa? D) Você sabe por que ela acabou?

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Essas questões emergiram durante algumas sequências de aulas. O questionário, neste estudo, é considerado uma forma de intervenção por meio da qual é possível perceber as práticas discursivas entre sujeitos pertencentes a uma realidade social

concreta. O trabalho coletivo nos levou a realizar uma mediação didática sobre esse gênero textual. Os enunciados elencados no questionário suscitaram uma série de reflexões: O que os estudantes pensaram ao realizar tais perguntas? Que respostas viriam para elas? Qual o conteúdo dessas perguntas e dessas respostas (ALMEIDA; GIORDAN, 2012)? Desse modo, o questionário se tornou um instrumento discursivo de mediação e de comunicação, potencializando o ensino e a construção de lógicas de enunciados em função das perguntas.

Segundo Bakhtin (2003), a comunicação é uma ação de caráter social cujos resultados das interações são os enunciados. Esses variam conforme as situações reais de comunicação entre os falantes, uma vez que estão ligados a realidades materiais concretas, sejam elas de contexto amplo ou específico. Portanto, o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva no ensino-aprendizagem, diferenciando-se das demais unidades da língua, como palavras e orações.

As perguntas do questionário são, portanto, enunciados que falam de um lugar, de um modo de vida, de um trabalho, de uma identidade, de uma linguagem, por isso os alunos elegeram essas perguntas e não outras. Bakhtin (1997) explica sobre a interação dos gêneros padronizados e gêneros mais livres:

> Ao lado dos gêneros padronizados, existiram, e continuam a existir, claro, gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar etc. (Até agora nenhuma nomenclatura dos gêneros do discurso oral foi criada e mesmo o princípio dessa nomenclatura não é claro.) A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros' (BAKHTIN,1997, p.303).

Os gêneros textuais, nesse contexto, abriram um leque de enunciações que reverberaram situações dialógicas que nos permitiram explorar o "mundo interior" dos alunos e da comunidade escolar. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros textuais têm esferas de comunicação verbal, por isso:

> São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural,

> sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples) (BAKHTIN, 1997, p.304).

Aqui se apresenta, claramente, a distinção entre gêneros primários e secundários discutidos por Bakhtin. Até então, eu ainda não havia percebido que novos enunciados surgiriam em meio às respostas do questionário; por outro lado, havia notado a necessidade do diálogo com outras disciplinas. Compreendi que a vida não é compartimentada; não tem cercados que separam um elemento do outro; quando nos dispomos a trabalhar dialogicamente com os sujeitos e as realidades, não sabemos exatamente com quais conhecimentos vamos lidar. O que determina os assuntos a serem abordados em sala de aula é justamente a demanda da realidade.

No que se refere aos alunos participantes da pesquisa, aquela costumeira indiferença, anteriormente observada no ensino da língua, desapareceu.

4.1.1 A aproximação com o real imediato das comunidades: o inventário

Segundo os princípios teóricos e metodológicos que orientam essa pesquisa, os estudantes tiveram como ponto de partida a apreensão de suas realidades imediatas, o [4]inventário da realidade; em segundo, a apreensão do todo dessa realidade por meio de um processo de abstração que conduziu a uma percepção do concreto pensado

[4] O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores. Guia discutido no Seminário: *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo*. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart.

(MARTINS, 2006). Esse concreto pensado se constituiu em temas a serem tratados no processo de ensino e aprendizagem de produção de textos.

> O de partida e por meio da lógica indutiva, a apreensão do real imediato; isto é, da representação inicial do todo que, convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração, resulta numa apreensão de tipo superior, a caminho do concreto pensado. Destarte, essa ainda não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas apreendidas serão **contrapostas**, dedutivamente, ao objeto inicial, agora captado não mais em sua imediatez sensível, mas em sua totalidade concreta (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 232-233).

A compreensão do real imediato, neste estudo, considera três eixos principais: a) a compreensão do contexto de vida dos estudantes; b) os temas de maior significação para as comunidades; c) a mediação discursiva da práxis de produção de texto. Em relação ao primeiro eixo - a compreensão do contexto de vida dos estudantes -, combinamos a forma de como se daria essa aproximação.

Ficou acordado que os alunos fariam essa busca junto às suas famílias e, caso não conseguissem todos os dados, pesquisariam entre moradores, agricultores e instituições (igrejas, sindicatos, prefeitura e escola). Os jovens foram desafiados a se colocarem diante de suas próprias realidades, assim como preconiza Bakhtin:

> O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silencio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores- emanantes dele mesmo ou do outro- aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (BAKTHTIN, 1997, p.292).

De acordo com Bakhtin (1997), colocar-se diante da realidade implica descobrir possibilidades de transformá-la a partir do encontro do mundo interior do falante com a materialidade do mundo real, considerando que a enunciação é produto da relação social. O discurso é um processo coletivo construído no seio de uma dada esfera social e, por isso, é refratado pela ideologia e pela valoração atribuída pelo sujeito. É a forma coletiva de agir sobre o mundo em um tempo histórico, sendo então a materialização das formas ideológicas dos enunciadores. Nesse sentido, o discurso desconstrói a mudez do aluno, quando lhe é concedido o direito de dizer e de ser ouvido, tornando-se sujeito responsivo de suas ações. Como resultado, os alunos

foram ouvidos e falaram das próprias vidas; uma abordagem diferente do tradicional uso dos livros didáticos, o que despertou neles muitas emoções

Figura 3 - Diálogos entre os grupos sobre os enfoques/temas.

Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

4.1.2 A análise do real imediato: vozes da realidade do campo

De acordo com a metodologia assumida nesta pesquisa, que prioriza o estudo da linguagem em seus contextos reais de uso, o nosso ponto de partida é o real imediato ou aparente, ou seja, o estudo das análises das condições em que os enunciados são produzidos. Esses são sempre carregados de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial e, por isso, Bakhtin (2017) adverte que o que se ouve ou o que se escuta não são palavras, mas os sentidos que elas enunciam.

Iniciamos as análises dos enunciados do questionário pelas questões relacionadas ao enfoque/tema *Identidade.* Sobre a participação da vida na comunidade, foi indagado se as pessoas participavam de movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades e outros tipos de participação.

4.1.3 Enfoque/tema: identidade

Nosso interesse nesse enfoque foi conhecer mais dos estudantes, saber como eles se reconheciam, seus engajamentos na comunidade, seus sentimentos de pertencimento à realidade local, suas etnias, lutas, crenças, culturas e os movimentos coletivos existentes. Foi indagado se as pessoas da comunidade participavam de

movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades, dentre outros. As respostas podem ser vistas na tabela 3.

Tabela 3 – Respostas dos alunos em relação ao Enfoque/tema Identidade

TEMAS	RESPOSTAS DE 32 ALUNOS
Participação nos movimentos religiosos da comunidade	20 alunos participam 12 alunos não responderam
Participação nos movimentos sociais e sindicatos	20 alunos não participam 12 não responderam

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Os dados mostram que a maioria dos estudantes e seus familiares mantêm uma vida religiosa ativa em organizações coletivas em círculos de oração carismática, cultos protestantes e catequese, pois além das respostas oriundas do questionário, também discutimos dialogicamente essas respostas. Percebemos, por exemplo, uma forte presença da cultura da imigração italiana que originou essa comunidade. De acordo com dados oficiais da prefeitura sobre os distritos de Domingos Martins, os imigrantes chegaram à região por volta do ano de 1900.Em Aracê, apareceram os primeiros imigrantes italianos. Outro grupo chegou por trás da Pedra Azul, passando por Castelinho, em direção a São Paulinho. Eram das famílias Fassarela, Pizzol, Gagno Girardi, Peterle Gagno, entre outras. Esses sobrenomes até hoje estão presentes nas listas de chamada da escola.

Na pergunta em relação à participação em movimentos sociais e sindicatos, os estudantes entrevistados revelaram desconhecê-los e apenas três alunos se manifestaram (oralmente) dizendo que só conheciam o Sindicato Rural de Domingos Martins, que calculava o tempo e fornecia comprovação de lugares e anos trabalhados para as aposentadorias dos agricultores. Todavia, não houve demonstração do reconhecimento social por parte dos estudantes em relação a esse sindicato.

De acordo com a secretaria da Fazenda e Planejamento[5],os sindicatos têm a finalidade de defender o papel dos trabalhadores e tomar a frente na defesa dos

5Disponível em: https://portal.fazenda.sp.gov.br/servicos/cadesp/Paginas/Homologa%C3%A7%C3%A3o-Cadastral-de-Inscri%C3%A7%C3%A3o-de-Produtor-Rural.aspx

direitos que são assegurados ao trabalhador rural. Eles oferecem os seguintes serviços: folha de pagamento rural; declaração de Imposto Territorial Rural (ITR); declaração de Imposto e Renda Pessoa Física e Jurídica; Inscrição Estadual; emissão de Nota Fiscal do produtor; Livro-caixa; emissão de Certidão Negativa de Débito (CND); inscrição de Contribuição Individual e Perícias Médicas (INSS).

Percebemos que esse pouco esclarecimento a respeito dessa instituição sindical é uma necessidade social que deve ser transformada em demanda educativa para a escola, a fim de que os estudantes desenvolvam conhecimentos a respeito de outras organizações coletivas, a saber, os movimentos sociais do campo.

Os enunciados dos estudantes e mesmo a ausência de respostas para algumas perguntas suscitam algumas reflexões. Historicamente, o campo sempre foi reconhecido como o lugar do atraso. No entanto, os movimentos sociais camponeses depreenderam que esse atraso se devia à ausência de políticas públicas do Estado. A partir desses movimentos organizados coletivamente, muitas reivindicações e conquistas mobilizaram a população rural. Conforme Pontes (2012), esses sujeitos entendem que os direitos não resultam da criação "[...] abstrata de homens e mulheres letrados e iluminados, afastados da realidade social, mas *são,* enquanto expressão das necessidades humanas, os poderes/deveres definidos pelas relações que se produzem dentro da sociedade" (p. 726).

De acordo com a autora, esses avanços e conquistas dos direitos no campo se dão por meio da força coletiva dos movimentos sociais rurais que têm "[...] como resultado concreto o questionamento do individualismo como solução para as massas excluídas de poder na sociedade de mercado" (PONTES, 2012, p. 729). Nessa direção, os movimentos sociais vêm reunindo experiências vitoriosas de lutas concretas, assumindo ou lugar de "[...] destaque na ação de transformar a realidade, contagiando, com suas ações coletivas, as disputas travadas nos demais espaços de poder" (PONTES, 2012, p.729).

Em diferentes estados do Brasil, foram se constituindo diferentes movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Comunidades Quilombolas o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil (STÉLIDE, 2012). Participam desses movimentos os pequenos

agricultores, pescadores artesanais, quebradeiras de coco, extrativistas, arrendatários, meeiros, ribeirinhos, posseiros, boias-frias, diaristas, parceiros, semterras, acampados e assentados, assalariados rurais e indígenas (PALUDO; DARON, 2012).

Todavia, os enunciados dos estudantes evidenciaram desconhecimentos da existência de coletivos do campo, dos quais eles podem se beneficiar e fazer parte. A seguir, destaco algumas questões que foram agrupadas para efeito didático da exposição, mas desenvolvidas de forma articulada. 1 | Aprendizagem prática: Como se organizar? Como participar? Como se unir? Que eixos escolher? 2 | Aprendizagem teórica: quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto (solidariedade, *empowerment*, autoestima)? Como adensá-los em práticas concretas? 3 | Aprendizagem técnica instrumental: Como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis? Quais as leis que regulamentam as questões em que atuam? 4 | Aprendizagem política: Quais são seus direitos e os de sua categoria? Quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental? Quem cria obstáculos ou usurpa seus direitos? Na escola ou em processos de alfabetização com jovens e adultos, pode-se observar o poder da alfabetização, mas concordamos com Ricci quando se remete a Paulo Freire para afirmar que é preciso compreender o papel político desse ato: “[...] esta ‘politização’ necessária do alfabetizando possui uma peculiaridade. A alfabetização e o ensino não podem adotar como função a organização, mas ser um meio para este fim” (RICCI, 2004). 5 | Aprendizagem cultural: quais elementos constroem a identidade do grupo, quais suas diferenças, suas diversidades, as adversidades culturais que têm de enfrentar, qual a cultura política do grupo (seu ponto de partida e o processo de construção ou agregação de novos elementos a essa cultura)? 6 | Aprendizagem linguística: refere-se à construção de uma linguagem comum que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender interesses no meio de um turbilhão de propostas. Com essa linguagem, cria-se uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam. 7 | Aprendizagem sobre a economia: quanto custa? Quais os fatores de produção? Como baixar custos? Como produzir melhor com custo mais baixo? 8 | Aprendizagem simbólica: quais são as representações que existem sobre eles próprios – demandatários, sobre o que demandam, como se autor representam, que representações ressignificam, que novas representações criam? 9

| Aprendizagem social: como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados? 10| Aprendizagem cognitiva: a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito, criada a partir da participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc. 11| Aprendizagem reflexiva: sobre suas práticas, geradora de saberes. 12| Aprendizagem ética: a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade, compartilhamento, valores fundamentais para a construção de um campo ético-político.

Diante das respostas dos alunos, qual seria o lugar da educação e da linguagem na formação de pessoas comprometidas com as questões sociais? Como a educação pode contribuir com a organização e formação de sujeitos coletivos em prol de suas necessidades sociais? Entendemos, portanto, que conhecimentos sistematizados a respeito de movimentos sociais e sindicais constituem uma necessidade social importante a ser transformada em demandas educativas da escola.

4.1.4 Enfoque/tema Trabalho e produção agrícola

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são tantos quanto são as atividades humanas. Cada atividade humana produz os seus próprios enunciados, pois eles falam de um lugar sócio-histórico determinado. Nessa direção, ao tratar do tema/enfoque trabalho e produção, inferimos que desse lugar vêm enunciados muito próprios com sentidos voltados para as atividades humanas que ali se realizam.

Segundo a compreensão social do trabalho deste estudo, compreendemos que a base material sobre a qual o ser humano emprega a sua força tem relação direta com a sua subsistência. Essa subsistência tem relação com a sua sobrevivência material e com a sua sobrevivência social. Isso envolve uma compreensão mais alargada de trabalho, de modo que tudo aquilo que carrega a marca da intervenção humana é, sem dúvida, resultado de seu trabalho. Nessa relação, o trabalho faz o homem e o homem se constitui historicamente por meio do resultado de seu trabalho e, nesse ínterim, a linguagem ocupa um lugar central, pois é justamente nessa interação entre trabalho e linguagem que nos constituímos seres sociais.

A agricultura familiar tem por princípio trabalhar com a própria força da família e ela organiza o modo de produção desde o planejamento do plantio até a sua utilização e comercialização. Desse modo, o fortalecimento do pequeno agricultor e do modo de produção é parte de um movimento importante no campo brasileiro: o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Trata-se de um movimento que acolhe esses agricultores e os auxilia na melhoria de suas produções. Para fazer parte dele, as famílias se organizam em coletivos, denominados grupos de base.

O plano camponês propõe ao projeto agroecológico as seguintes proposições: produção diversificada; mercado interno; trabalho; trabalho familiar; terra distribuída; comunidades; sementes próprias; preservação da biodiversidade; alimentos saudáveis; soberania alimentar; e povo brasileiro (GÖRGEN, 2012).Esse movimento se estrutura da seguinte forma: Grupo de Base, Coordenação Municipal, Coordenação regional, Coordenação Estadual, Direção Estadual e Direção Nacional. Quanto às diretrizes do Plano Camponês, Görgen (2012) explica que:

> O Plano Camponês tem dois pilares fundamentais: 1) condições para viver bem no campo (educação camponesa, moradia digna, espaços de esporte, lazer e cultura, saúde, vida em comunidade etc.); 2) condições para produzir comida saudável, respeitando a natureza, e para alimentar o povo trabalhador (crédito, assistência técnica, mecanização camponesa, sementes crioulas, comercialização, seguro agrícola, apoio para agroindústrias etc.) (GÖRGEN, 2012, p. 494).

Nesse foco, buscamos saber o modo de organização do trabalho das famílias, o que cultivavam, seus principais desafios e com que finalidades. Os enunciados estão expostos na tabela 4.

De acordo com a resposta dos estudantes, verificamos que os alimentos mais produzidos são "*tomate, Hortaliças em geral, pimentão, inhame, repolho, feijão, milho, morango, couve-flor, brócolis, citros... estudantes disseram que cultivam: beterraba, lichia, café, goiaba, batata Baroa, tomate, Hortaliças em geral, pimentão, inhame, repolho, feijão, milho, morango, couve-flor, brócolis"* (Inventário da Realidade, 2019). Diante disso foi possível constatar que se trata de comunidades de pequenos agricultores.

Nos enunciados das famílias e dos estudantes que responderam aos questionários, verificamos alguns desafios sinalizados por eles, como as pragas que para combatê-las usam o agrotóxico, reconhecidamente como produtos venenosos e perniciosos à

saúde. Notamos que esses sujeitos não vislumbravam outras possibilidades de combate às pragas que não seja pelos agrotóxicos. Essa descrença evidencia a ausência de qualquer relação com os movimentos sociais, os quais primam por formas alternativas e agroecológicas de combate e de produção, sem veneno. Essa, pois, é uma questão fundamental para ocupar o currículo escolar.

O repolho, por exemplo, é uma hortaliça muito cultivada no Estado pelos pequenos agricultores. Segundo Jocys e Takematsu (2010), o repolho (*Brassicaoleracea* var. *capitata*) é uma hortaliça plantada na Europa desde 5.000 anos a.C, uma variedade de couve silvestre (*B. oleracea* var. *silvestris*). É consumido por quase todos os povos, cozido, refogado, em sopas, saladas cruas, em conservas (o tradicional chucrute alemão) e no conhecido charutinho árabe. Os autores explicam que a cultura é susceptível a várias pragas como pulgões e lagartas (curuquerê, mede palmo, rosca, broca da couve e a traça das crucíferas).

Sobre a cultura do tomate, ela é de grande importância econômica, por ser a terceira hortaliça mais comercializada no Brasil, sendo produzidos, anualmente, 1,5 milhões de toneladas. De acordo com Leite e Fialho (2020), o tomateiro (*Solanumlycopersicum* L.) é uma das hortaliças mais importantes em todo o mundo, tanto em relação à produção quanto a valores comercializados mundialmente. Essa é também uma das poucas hortaliças em que doenças e artrópodes-praga são igualmente importantes. Os autores realçam que o tomate é uma hortaliça muito apreciada e necessária em nossa mesa, além de ser gerador de renda para o nosso país. Todavia, é uma cultura muito atacada por insetos e pragas, como traça-do-tomateiro, mosca branca, ácaros, larva minadora, tripés, pulgões, lagarta-rosca, broca grande, broca pequena, lagarta-militar e burrinho.

Tabela 4 – Respostas dos alunos em relação ao Enfoque/tema trabalho e produção agrícola

TEMAS	RESPOSTAS DE 32 ALUNOS
Lavouras cultivadas pelas famílias dos estudantes	15 questionários evidenciam que as famílias cultivam tomate, hortaliças em geral, pimentão, inhame, repolho, feijão, milho, morango, couve-flor, brócolis, citros, beterraba, lichia, café, goiaba, batata Baroa, tomate, Hortaliças em geral, pimentão, inhame, repolho, feijão, milho, morango, couve-flor, brócolis. 5 não cultivam. 12 alunos não responderam.
Vegetais difíceis de serem cultivados	7 famílias não sentem dificuldade no cultivo. 1 família citou o repolho como alimento de difícil cultivo. 5 famílias citaram o tomate. 2 famílias citaram a lichia. 5 dos respondentes disseram que não trabalham com cultivo, mas com a comercialização dos produtos. 12 não se manifestaram.
Agrotóxicos utilizados na lavoura	Todos os que responderam ao questionário, disseram utilizar os seguintes agrotóxicos: Cruzoti, Manzote, Redomil, Plitrim, Cobreazul, Cobre, Vermelho, Fungisitose, inseticidas, Fugilaude, Cobreverde, fumo, Delegate, Gramuchane, Furaadam, Randape, Diuron, herbicida, Actara, Cercobim, Cobreverde, Fumo, Delegate, gramuchane, Furadam, Randape, Diuron, Herbicida, Actara, Cercobim, Boveril, Sulfocau, Cauda, Autocem, Manzoti, Cobre, entre outros. 17 famílias não informaram

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Sobre os agrotóxicos utilizados, foram citados: Cruzoti, Manzote, Redomil, Plitrim, Cobreazul, Cobrevermelho, fungisitose, inseticidas, Fugilaude, Cobreverde, fumo, Delegate, gramuchane, Furadam, Randape, Diuron, herbicida, Actara, Cercobim,Cobreverde, fumo, Delegate, gramuchane, Furadam, Randape, Diuron, herbicida, Actara, Cercobim. Boveril, Sulfocau, Cauda, Autocem, Manzoti, cobre e

outros. Esse dado é corroborado por Rigotto e Rosa (2012), ao denunciarem o elevado volume de agrotóxicos consumidos no Brasil.

> Além do enorme volume de agrotóxicos consumidos no Brasil nos últimos anos, o problema estaria presente nos 5,2 milhões de estabelecimentos agropecuários espalhados por todo o país e que ocupam área correspondente a 36,75% do território nacional. O setor envolve 16.567.544 pessoas (incluindo produtores, seus familiares e empregados temporários 93 Agrotóxicos A ou permanentes), que correspondem a quase 20% da população ocupada no país. Há que considerar ainda as condições institucionais para o Estado fazer valer as leis e normas ante a extensão sócio espacial do país, as deficiências das políticas públicas marcadas pelo neoliberalismo, a composição dos quadros de pessoal, a infraestrutura para execução das ações e a correlação de forças políticas (RIGOTTO; ROSA, 2012, p. 93).

A indústria do agrotóxico, conforme sinaliza Pereira (2012), foi desencadeada a partir da década de 1950 no Brasil com a introdução da produção agrícola em larga escala, quando foi incluído um pacote tecnológico denominado de Revolução Verde. A partir de então, a natureza passou a ter controle de base científico-industrial a fim de aumentar a produtividade. Consta desse pacote tecnológico: insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra.

> Os sistemas diversificados rotacionais, ou seja, o manejo da agricultura tradicional, foram substituídos por sistemas especializados em monoculturas, baseados no pacote tecnológico da Revolução Verde, em insumos industriais (adubos químicos, agrotóxicos, motores à combustão interna, variedades de plantas e animais de laboratório considerados de alto potencial produtivo), no conhecimento técnico-científico, nas grandes de terra (latifúndios) e na irrigação. Essas transformações resultaram em grandes dificuldades para o pequeno agricultor, resultando no êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria, desterritorialização dos camponeses, invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente como um todo. A Revolução Verde contribuiu para marginalizar grande parte da população rural (PEREIRA*,* 2012, p. 687*)*.

De acordo com Rigotto e Rosa (2012), a invasão cultural e a contaminação do ser humano avançaram tanto que, em 2008, foram consumidas 725,6 mil toneladas, o que representa 3,7 quilos de agrotóxicos por habitante. Nesse mesmo ano, o comércio do agrotóxico movimentou 6,62 bilhões de dólares.

Com base nessa citação, é possível perceber que o agrotóxico se tornou algo muito rentável para quem produz e vende. Porém, algo muito prejudicial para quem usa.

Por trás da aparência dos benefícios do agrotóxico, há uma essência que se evidencia pelos grandes interesses econômicos e políticos.

Por isso, consideramos que é muito importante que os estudantes compreendam as contradições do uso do agrotóxico no Brasil e suas consequências para a vida. É direito desses jovens aprender formas alternativas de fazer agricultura de maneira saudável. Nesse sentido, o movimento camponês traz como proposta lógica e viável de vida e saúde o modo de produção agroecológico. Leff (2002), citado por GuhureToná (2012, p. 57), define a agroecologia como:

> [...] um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) "que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram descolonizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura" (LEFF, 2002, p. 42 apud GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57).

O autor salienta que o saber agroecológico carrega consigo a possibilidade de construção de um novo paradigma de produção agrícola, pois mostra a possibilidade de produzir com a própria natureza. Desse modo, esses estudantes e suas famílias têm o direito de saber que há outro modo viável e seguro de fazer agricultura, que é a agroecologia.

4.1.5 Enfoque/tema Produção

Nesse enfoque, buscamos compreender como as famílias produzem o próprio sustento material, se comercializam os excedentes do que produzem e se possuem alguma organização/associação para a comercialização das suas produções. As respostas podem ser visualizadas na Tabela 5:

Do total de questionários respondidos, é quase geral a relação das famílias com a agricultura, direta ou indiretamente. A agricultura camponesa constitui

> [...] o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, p. 116-130, apud CARVALHO; COSTA, 2012, p. 28).

Tabela 5 – Respostas dos alunos em relação ao Enfoque/tema Produção

TEMAS	RESPOSTAS DOS 32 QUESTIONÁRIOS
Formas de comercialização dos produtos agrícolas	02 responderam que vendem para a Peter Frutt; 04 responderam que fazem venda direta na Ceasa; 06 responderam que vendem para atravessadores locais que entregam as mercadorias na Ceasa; 05 responderam que fazem venda direta dos produtos para consumidores finais; 15 não responderam.
Obtenção de renda para o sustento das famílias	01 respondeu que a família vive do salário da mãe e da renda da agricultura; 01 respondeu que vive das vendas diretas à Ceasa; 13 responderam que vivem exclusivamente do plantio; **0**1 respondeu que trabalha informalmente; 02 responderam que são empregados e recebem salário; 14 não responderam.

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Famílias com essas características nos revelam seus modos de produção e apresentam a relação com agentes sociais com quem mantêm alocações. Assim, o jeito camponês de tratar a agricultura não está separado do modo de vida familiar, pois é necessário observar que os:

> [...] trabalhadores familiares não podem ser peremptoriamente dispensados, porque, em geral, também são filhos. Eles devem ser alocados segundo ritmos, intensidade e fases do processo produtivo. São então sustentados nas situações de não trabalho e integrados segundo projetos possíveis para constituição e expansão do patrimônio familiar, para inclusão de novas gerações, conforme as alternativas de sucessão ou de negação da posição. Essas alternativas são assim interdependentes da avaliação da posição e das viabilidades da reprodução da categoria socioeconômica (NEVES, 2005, P. 26 apud CARVALHO; COSTA, 2012, p. 29).

As famílias dessa comunidade escolar têm se mantido no campo utilizando o processo produtivo que passa de pai para filho, o que também mantêm o crescimento econômico da localidade. Outra questão importante a se considerar como demanda educativa escolar é que existem experiências significativas em torno do associativismo e do cooperativismo que têm ajudado as famílias a organizarem a sua cadeia produtiva. Um exemplo disso são as cooperativas de trabalho e de produção que se organizam em torno da agroindústria, ou seja, há conhecimentos em torno do *trabalho associado*, *produção coletiva*, *sociedades cooperativas* e *associação cooperativa (*TIRIBA, FISCHER, 2012, p. 615).

> Trata-se de uma forma organizativa da produção em que a *autogestão* se circunscreve como uma prática social. Nesta, uma ou mais unidades econômicas, sociais, educativas ou culturais, em vez de deixarem a "organização do processo de trabalho aos capitalistas e a seus representantes e/ou delegá-la a uma "gerência científica", atribuem aos trabalhadores e trabalhadoras, em diferentes níveis, o controle dos meios de produção, do processo de trabalho e do produto do trabalho (TIRIBA, FISCHER, 2012, p. 615).

Desse modo, a autogestão, como forma de obter a sua independência por meio do controle do modo de produção, se apresenta como uma necessidade social nos enunciados dos sujeitos do campo.

4.1.6 Enfoque/tema Saúde

Conforme a sequência e organização dos enfoques, temos a seguir a ementa sobre o tema saúde, cujo objetivo foi conhecer quais os problemas são mais comuns entre as famílias e como costumam ser tratados. Buscamos saber como era o atendimento de saúde, quais iniciativas de tratamentos alternativos eram utilizados e como era a receptividade a eles pelas famílias. A seguir, apresentamos as respostas da interação entre as famílias e o instrumento da pesquisa. A pergunta norteadora foi: que problemas de saúde são mais comuns em sua família?

Tabela 6 – Respostas dos alunos em relação ao enfoque/tema saúde

TEMAS	RESPOSTAS DE 32 ALUNOS
Quais problemas de saúde são mais comuns em sua família?	20 estudantes disseram ser: câncer, tosse, problemas respiratórios, mal-estar geral, diabetes, pressão alta, asma, gripe, alterações da tireoide, pneumonia, dor de cabeça, verme, gripe, dor de garganta, diabete, enxaqueca e resfriado; 12 não responderam ao questionário.
Iniciativas de tratamentos alternativos, como o uso de remédios caseiros	19 usam remédios caseiros (como garrafadas, chás e emplastos); 1 não usa; 12 não responderam ao questionário.
Plantas medicinais e remédios caseiros mais conhecidos e usados por eles	19 estudantes citaram: chá de camomila, xarope caseiro, hortelã, carqueja, poejo, losna, gengibre, tanchagem, erva cidreira, boldo, levante, erva doce, copaíba, artemísia, alecrim, capim limão, batata, couve com batata, chá de camomila, saião, agrião, limão com mel, xarope, hortelã, poejo, gengibre, tanchagem, erva cidreira, boldo e erva doce; 1 estudante não usa remédios caseiros ou plantas medicinais; 11 estudantes não responderam.

Fonte: elaborada pela autora (2019)

4.1.7 Enfoque/tema: problemas da comunidade

Sabe-se que a educação que se propõe à formação cidadã tem como primazia o estímulo da formação de sujeitos coletivos que, nesse movimento, agreguem responsabilidades sociais. Nesse contexto, buscamos saber o que as famílias entendiam como principais problemas em sua comunidade. A seguir, na tabela 7, constam as respostas do questionário:

Tabela 7 – Respostas dos estudantes em relação aos problemas da comunidade

TEMAS	RESPOSTAS DE 32 ALUNOS
Principais problemas de saúde na comunidade	15 citaram a ausência de: padaria, hospital, supermercado, projetos sociais, entretenimento para adolescentes e jovens, estabelecimentos comerciais, área de lazer para brincar com a família aos finais de semana, preservação do meio ambiente, farmácia, combate às pragas, respeito e união entre moradores. Também citaram o uso excessivo de agrotóxico. Também falaram da falta da Festa da Verdura; 17 não responderam essa questão.

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Os dados sobre as principais questões de saúde nos remetem à afirmação de Carneiro, Burigo e Dias:

> A produção saudável, as técnicas de saneamento ambiental e ecológico, a valorização de práticas e conhecimentos tradicionais, a defesa da biodiversidade, as escolas do campo geridas pelos movimentos sociais, a geração de renda proveniente de agroindústrias na forma de cooperativas e as mobilizações sociais são exemplos de ações que têm levado a maior autonomia dos territórios e devem nortear não apenas políticas públicas promotoras da saúde do campo, como também a construção de políticas de saúde do campo (CARNEIRO; BÚRIGO; DIAS, 2012, p. 698).

De acordo com os autores, o projeto de saúde para o campo deve ter relação com o aumento do número de pesquisas sobre a saúde das populações do campo, tanto de denúncia dos "[...] impactos do modelo de produção agrícola dominante quanto das alternativas em construção, mas também em cursos protagonizados de forma autônoma pelos trabalhadores rurais organizados, conjuntamente com trabalhadores e instituições públicas de saúde" (CARNEIRO; BÚRIGO; DIAS, 2012, p. 697). Cabe ressaltar que o Brasil, desde 2008, foi considerado o país que mais usa agrotóxico no mundo. Isso é um agravante para a saúde da população do campo e, por consequência, da cidade consumidora dos alimentos. "Os impactos socioambientais desse modelo de agricultura têm se agravado e se concentram justamente nas populações que vivem em piores condições de moradia, saneamento, renda, acesso a serviços de saúde e educação" (CARNEIRO, BÚRIGO; DIAS, 2012, p. 697).

Sobre isso, estudos comprovam que diversas alterações orgânicas provocadas por agrotóxicos têm resultado em doenças, como: alterações cromossômicas; malformações congênitas; infertilidade masculina; câncer; neurotoxicidade; interferência endócrina; doenças hepáticas; doenças respiratórias; doenças renais; doenças dermatológicas (apud RIGOTTO; ROSA, 2012, p. 90).

Outras perguntas sobre saúde foram: Há iniciativas de tratamentos alternativos? Quais são? Como é a receptividade pelas famílias? Vocês usam remédios caseiros? As vinte famílias que responderam ao questionário disseram usar tratamentos alternativos - mais uma vez o saber comunitário fica evidente quanto ao uso de remédios e da medicina natural. Alguns remédios naturais citados foram:

> Chá de Camomila, xarope caseiro, Hortelã, Carqueja, Poejo, Losna, Gengibre, Tanchagem, Erva Cidreira, Boldo, Levante, Erva Doce Copaíba, Artemísia, Alecrim, Capim limão, batata, couve com batata, Saião, Agrião, limão com mel, xarope, Hortelã, Poejo, Gengibre, Tanchagem (INVENTARIO DA REALIDADE, 2019).

Observamos que há um rico acervo de plantas medicinais, o que denota o uso delas; isso está no cerne do jeito de ser camponês, de como tratar a agricultura, de se cuidar a partir do tratamento natural comum ao modo de viver das famílias, pois isso foi consolidado no forjamento de experiências da rotina diária.

> Entre essas experiências, está a valorização dos cuidadores populares em saúde e do trabalho de raizeiros, parteiras e benzedeiras; dos conhecimentos passados de geração em geração; de remédios caseiros preparados com ervas medicinais; e daqueles que cuidam da saúde das famílias e das comunidadese que conhecem os efeitos positivos da alimentação saudável. Não se trata de negar a importância do acesso aos serviços públicos de saúde, mas da necessidade de diálogo entre as diferentes racionalidades de cuidados em saúde (CARNEIRO, BÚRIGO; DIAS, 2012, p. 697).

Segundo os autores, não se trata de negar a importância do acesso aos serviços públicos de saúde, mas de dialogar com esses conhecimentos ancestrais que apresentam diferentes racionalidades de cuidados em saúde. Esses saberes contribuem para que a saúde local seja preservada, pois, com o auxílio dos remédios naturais, as pessoas ficam curadas de determinadas doenças. A produção saudável, como a valorização de práticas e conhecimentos tradicionais, traduz a importância desses saberes passados de gerações a gerações que se utilizam de experiências de antepassados com tratamentos naturais. O que se observa nesses enunciados tem a

ver com a desarticulação da comunidade em torno de seus problemas e necessidades individuais e sociais, pois fica no aguardo de alguém resolvê-los, nesse caso, o poder público. É fato que cabe ao Estado o provimento de políticas a todos os moradores, porém, esse poder precisa ser cobrado. A comunidade precisa ter as suas prioridades e buscar os caminhos de obtê-las. Há um desejo de se ter no campo as mesmas coisas que se tem na cidade, todavia, é importante compreender que território é esse e quais são as suas reais demandas.

Observamos também, desde o primeiro diálogo com os estudantes, que algumas pautas, como preservação do meio ambiente, as técnicas de combate às pragas e o uso excessivo de agrotóxicos são pulsantes em todos os momentos discursivos que envolvem as especificidades do campo. Logo, presumimos que esse tema deve ter a atenção primeira por parte da escola. A partir dos enunciados, podemos ver que as famílias sabem quais problemas existem e quais precisam ser tratados como prioridades. Por isso, perguntamos como eles poderiam se organizar coletivamente quanto a soluções para tais dificuldades.

A relação de poder na sociedade acaba por determinar o que elas têm direito e o que de fato conseguem dentro dessa convivência. Os problemas aqui discutidos nos dão a impressão de que há necessidade de rever as políticas públicas voltadas para os campesinos, e a participação política da comunidade pode conquistar a igualdade que tanto reivindicam. Essa participação promove a emancipação de pessoas que passam a agir para o bem coletivo. Na tabela 8, apresentaremos uma síntese dos temas mobilizadores do conhecimento.

Tabela 8 - Síntese dos temas mobilizadores do conhecimento

TEMAS
A religiosidade e as manifestações culturais
Coletivismo, movimentos sociais e sindicais
Associativismo cooperativismo, autogestão dos modos de produção
Agricultura familiar e agroecologia
Agrotóxico na produção de alimentos
Saúde no campo
Principais lutas/desafios e como enfrentá-los

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Os temas dispostos no quadro são gerais, visto que a relação de busca na realidade é perene quando se dispõe a ter a realidade aparente como materialidade de estudo, compreensão e transformação. Ao final dessa análise, é possível tecer alguns comentários em torno das necessidades de aprendizagem de forma articulada com os conhecimentos das áreas de conhecimento. São aprendizagens vinculadas aos objetivos formativos dos sujeitos e, por isso, devem funcionar articuladas com os objetivos de ensino dos conhecimentos historicamente elaborados.

Ghon (2011) faz um panorama dessas aprendizagens: aprendizagem prática sobre a organicidade; aprendizagem teórica em torno dos conceitos-chave que mobilizam as forças sociais e como materializá-las em ações; a) aprendizagem técnica instrumental: como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis, quais as leis que regulamentam as questões em que atuam etc.; b) aprendizagem política relacionada aos direitos, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, etc.; c) aprendizagem cultural: quais elementos constroem a identidade do grupo, quais suas diferenças, suas diversidades, as adversidades culturais que têm de enfrentar; d) aprendizagem linguística: refere-se à construção de uma linguagem comum que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas com que se defrontam; e) com essa linguagem, cria-se uma gramática própria, com códigos e símbolos; f) aprendizagem sobre a economia: quanto custa, quais os fatores de produção, como baixar custos, como produzir melhor com custo mais baixo etc.; g) aprendizagem social: que envolve formas de participação, como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas; h) aprendizagem cognitiva: diz respeito a conteúdos novos, temas ou problemas, criada a partir da participação em eventos; i) aprendizagem reflexiva sobre as práticas, geradora de saberes; j) aprendizagem ética, a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade, compartilhamento, valores fundamentais para a construção de um campo ético-político (GHON, 2011) .

Essa autora nos propõe conhecer a gama de aprendizagens com as quais a escola deve se comprometer quando se a realidade dos sujeitos. Não é nossa pretensão esgotar este assunto e nem dar conta dessas aprendizagens nos limites deste trabalho de pesquisa, mas pretendemos evidenciar o quanto a escola pode e deve fazer pela educação de crianças e jovens que vivem no campo. Ainda, é importante

sinalizar que tratar a realidade implica analisá-la em sua complexidade e isso, obviamente, necessita da conjugação coletiva das disciplinas escolares e do trabalho docente. Com base nessa complexidade de aprendizagens sinalizada pela realidade dos estudantes, dialogamos com os professores de diversas disciplinas escolares.

4.2 DIÁLOGO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTOS: O PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

Escola do/no campo. “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Assim como Caldart (2015), acreditamos que só é possível haver mudanças significativas na escola se cada educador se engajar em uma ação pedagógica coletiva, referendada pela historicidade e dialética entre os processos formativos escolares e as práticas sociais dos sujeitos do campo. E, ainda, se o professor adotar a metodologia das “[...] práxis como caminho mobilizador de um processo epistêmico que reverbera na produção de conhecimentos vinculados a um projeto de formação humana emancipatória de educação e de escola” (CAMPOS; CARARO, 2019, p. 465). De acordo com os autores, os componentes da práxis incluem a compreensão e a transformação da realidade social. A autora Ivani Fazenda (2011) ressalta que “[...]. A interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela concepção unitária do ser humano. Então, seguimos nessa vertente.

Os dados produzidos nos questionários em forma de palavras/enunciados dos estudantes nos provocaram a pensar coletivamente, junto às demais ciências, sobre as complexas necessidades sociais observadas na produção de conhecimentos. De acordo com Frigotto (2008, p. 43), “[...] essa necessidade funda-se no caráter dialético da realidade social que é ao mesmo tempo una e diversa”. O autor também ressalta a importância da integração das disciplinas para dialogar com as necessidades sociais. Ele diz que:

> O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma

> arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social (FRIGOTTO, 2008, p.43).

Podemos observar a importância da interdisciplinaridade também no campo educativo, pois o sujeito, ao mesmo tempo em que é um ser social, se constitui como "objeto do conhecimento social" e com isso, mantém um movimento dialético da realidade. Frigotto complementa que:

> A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinaríeis que o constituem. … neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parta indissociável (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Tratar os acontecimentos sociais aliados a outras ciências faz toda diferença para a dimensão humana e pedagógica, pois nos faz vislumbrar posições distintas sobre o mesmo objeto de estudo, o que propicia os aportes necessários para a execução das ações.

Ainda Frigotto no livro *Dicionário da Educação do Campo* aborda também a questão da Omnilateral que significa "todos os lados ou dimensões". Educação omnilateral é a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Mészáros (1981) confirma que a Educação omnilateral preconiza,

> Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (MÉSZÁROS, 1981, p. 181)

Pensar nas dimensões humana é desenvolver os sentidos que resultem na emancipação humana. Essa concepção pedagógica vai ao encontro da teoria

bakhtiniana que, no livro “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*”, Aborda a importância do “coletivo orgânico”. Cabe lembrar que o Círculo de Bakhtin foi composto por estudiosos de diferentes áreas conhecimento, o que corrobora com a tese da interdisciplinaridade. Essa união de ideias proporcionou “[...] novas concepções de sociedade e de cultura à luz da filosofia marxista, para pensar um Estado que necessitava desconstruir princípios aristocráticos, em favor da emancipação das massas empobrecidas social e culturalmente [...]” (ZANDWAIS, 2009, p. 99).

Bakhtin (2003) também ressaltou que a comunicação é uma ação de caráter social cujo resultado da interação é o enunciado. E os enunciados variam de acordo com cada situação real de comunicação entre falantes, uma vez que estão vinculados a realidades materiais concretas, sejam elas de contextos específicos ou mais amplos.

Com base nisso, no encontro com os alunos, com o auxílio de equipamentos de multimídia, apresentamos a intencionalidade da pesquisa e a metodologia por meio da qual chegamos à síntese dos temas da realidade das comunidades dos estudantes. Nesse momento, os professores opinaram se os temas realmente representavam a totalidade da síntese e apresentaram sugestões de alterações. A partir desse diálogo, chegamos ao quadro anteriormente citado com os temas complexos da realidade dos estudantes, por meio dos quais fizemos uma mediação pedagógica articulada com os conhecimentos das disciplinas.

Cada um desses temas, devido a sua complexidade, foi desmembrado em vários outros. Trata-se de um movimento curricular processual e de longa duração, o que não seria possível nos limites temporais desta pesquisa. Com esse esclarecimento, informamos ao leitor deste trabalho que focaremos apenas um desses temas. No entanto, esses dados permanecerão na escola para que esse trabalho ora iniciado possa ser continuado.

Dentre as indagações que fizemos aos sujeitos da pesquisa, estava: a) Quais desses temas se mostraram mais significativos socialmente para as pessoas dessa comunidade e para qual devemos priorizar no processo de ensino-aprendizagem? Como resposta, o coletivo sugeriu as questões sobre o agrotóxico e a agroecologia, tendo em vista o destaque desses assuntos nos enunciados dos sujeitos.

O diálogo se manteve bastante animado e participativo, então fizemos a segunda indagação: b) Quem dos professores se dispunha a integrar essa proposta

interdisciplinar? Apenas dois professores (de Ciências e de Matemática) se predispuseram a fazê-lo.

Por mais que tivéssemos a expectativa de contar com todas as áreas do conhecimento, ficamos contentes com os dois colegas que se dispuseram a participar conosco dessa experiência de produção de conhecimentos. Buscamos, portanto, nos organizar dentro dessa nova possibilidade.

Nos apontamentos sobre a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, há alicerces para se pensar a linguagem numa perspectiva de integração entre vida e cultura. Sob essa ótica, as práticas de leitura e escrita realizadas no âmbito escolar devem ser inseparáveis da vida dos sujeitos, de forma que os enunciados passem a ser compreendidos como respostas dos sujeitos às suas participações no mundo.

Com isso, a prática da compreensão de enunciados não pode ficar circunscrita à disciplina de Língua Portuguesa, pois, "[...] ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (BAKHTIN, 2003, p. 265). Os enunciados são perpassados por vozes que ecoam especificidades de outras ciências, o que comprova o caráter interdisciplinar da linguagem. Por esse motivo é que buscamos dialogar com professores de variadas disciplinas e com alunos. Os temas manifestados trataram sobre plantio, comercialização, manejo e uso do solo, além de saúde, qualidade alimentar e nutricional, cidadania, entre outros assuntos que demandam conhecimentos relacionados a várias ciências.

A síntese sobre determinada realidade demanda conhecimentos científicos na perspectiva discursiva em diálogo com a realidade que se pretende compreender e transformar. Então, primeiramente, revisitamos a lista de agrotóxicos citados pelos alunos. Ao indagarmos sobre as possibilidades de não utilizá-los nos alimentos e no meio ambiente, eles afirmaram ser impossível, visto que o repolho e o tomate, principalmente, são atacados por insetos e pragas da lavoura tomateira, como o traça-do-tomateiro, a mosca branca, os ácaros, a larva mimadora, os tripés, os pulgões, a lagarta-rosca, a broca grande, a broca pequena, a lagarta-militar e o burrinho. A partir dos questionamentos, chegamos à seguinte síntese (Tabela 9):

Tabela 9 – Planejamento interdisciplinar sobre a temática uso de agrotóxicos nas culturas

Tema 1	**Por que não é possível cultivar e combater as pragas sem agrotóxico?**		
Subtemas	**Matemática**	**Ciências**	**Língua Portuguesa**
Agrotóxicos na produção de alimentos: - Quais são mais utilizados? - Quais são os componentes químicos? - Quais os cultivos em que mais se aplicam agrotóxicos? - Conhece outra forma natural de combate às pragas?	- Gráficos; - Regra de três composta; - Proporção; - Geometria; - Fração; - Porcentagem.	- Tipos e composição química do solo; - As fases da lua; - O corpo humano: a pele e os cuidados para a saúde e proteção dos órgãos internos do corpo; - Composto químico dos agrotóxicos; - Composto orgânico das inseticidas naturais.	- Leituras de gráficos envolvendo o uso de agrotóxicos; - Narrativas orais e escritas sobre o modo de produção agrícola e o uso de agrotóxicos; - Textos sobre as implicações do agrotóxico para a saúde do corpo: de quem produz e de quem consome os alimentos; - Orientações linguísticas e estilísticas nas produções escritas; - Leituras e produção de sentidos dos rótulos dos agrotóxicos utilizados pelos estudantes e suas famílias; - Análise de vídeos em torno da questão: O veneno está na mesa.
Tema 2	**Como cultivar e combater as pragas sem agrotóxicos?**		
	Projeto coletivo de Intervenção: É possível cultivar tomate sem uso de agrotóxico?		

Fonte: elaborada pela autora (2019)

E assim, procedemos com a auto-organização dos estudantes para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

4.3 A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

A relação da escola com a vida é defendida pela pedagogia social sob o princípio de que a escola não deve preparar para a vida, mas ela deve ser a própria vida (PISTRAK, 2013). Desse modo,

> [...] a tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio e a penetração nela. Isso não significa, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente [...] A escola deve formar nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, desembocar de forma organizada. A escola deve penetrar na atualidade e identificar -se com ela (PISTRAK, 2013, p. 117-118).

Conforme sinaliza Pistrak (2013), os temas sempre devem ser buscados no plano social e isso foi feito com os estudantes que, a partir das indagações propostas em forma de subtemas, buscaram respostas tanto nas pessoas da comunidade como em pesquisas na internet. Segundo o autor, "[...] o processo de obtenção de conhecimento tem o seu sentido verdadeiro apenas à luz daqueles potenciais ativos que nele se encerram: o conhecimento como meio de estudo do mundo" (2013, p. 403). Desse modo, a articulação da vida com os conhecimentos escolares se constituiu parte integrante do processo pedagógico.

Os temas da realidade atual são definidos por Pistrak como temas complexos de estudos. Eles reúnem em si uma complexidade de informações e de determinações que, para serem compreendidas, necessitam da participação de ciências de vários campos do saber.

> A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade (FREITAS, 2009, p. 37-38).

Com isso, para que o processo de apropriação de conhecimentos tenha sentido, ele precisa se constituir à "[...] luz daqueles potenciais ativos que nele se encerram: o conhecimento como meio de estudo do mundo" (PISTRAK, 2013. p. 403). Pistrak completa que as escolas não podem determinar uma única ordem de uma vez por todas, mas devem-se guiar pelas exigências e interesses do aluno. Por isso,

precisamos inserir em nossos planos de estudos fenômenos que despertem interesse dos sujeitos.

Acreditamos que uma organização pedagógica de caráter interdisciplinar que dialogue com uma temática da realidade atual dos sujeitos possibilita ao estudante reunir conhecimentos plurais necessários para a compreensão de uma mesma questão e para vislumbrar modos de nela intervir. Tudo isso ocorre com e por meio da linguagem.

Sem uma intervenção didática dessa natureza, com um ensino-aprendizagem não contextualizado, fica entendido o porquê da dificuldade de os estudantes exercitarem no papel suas autorias, porque a redação não passa de um projeto preparado pelo avaliador sem perpassar pelo contexto de produção do educando. Em geral, nas aulas de língua materna, o que se prioriza é o que Bakhtin chama de “gramática pura” sem vida, sem sentido, ou melhor, deixa-se de lado o uso discursivo da língua para a construção de frases soltas cujas grafias, às vezes corretas ortograficamente, são desprovidas de coerência e não alcançam a discursividade. Se usássemos a dialógica textual, o estudante teria “uma história para contar”, esclareceria um ponto de vista, faria um elogio, uma crítica, argumentaria e, desse modo, de fato, estaria produzindo textos (GERALDI, 2017).

Então, não basta falar e comprovar as implicações do agrotóxico para a vida em geral; é preciso fazer o contraponto desse uso, mostrando que há experiências desenvolvidas na agricultura sobre formas de produzir alimentos de maneira saudável. Nessa perspectiva, apresentamos o segundo tema: Como cultivar alimentos e combater as pragas sem uso de agrotóxicos?

Para o desenvolvimento dessa temática, foi sugerido pelos estudantes que realizássemos uma experiência na própria escola, com a participação deles. Essa sugestão emergiu da afirmativa de que não seria possível plantar e colher tomates sem o uso de agrotóxico. O desafio foi aceito e, juntamente com os demais professores, passamos a estruturar coletivamente o projeto que teve por objetivo aprender/fazer cultivo de tomates sem uso de veneno, utilizando formas naturais de combate às pragas. Esse projeto ocorreu paralelamente às atividades da sala de aula.

Junto a esse projeto, realizamos a auto-organização dos estudantes, no sentido de que eles estudantes tivessem um tempo e um espaço autônomo para se encontrarem, discutirem suas próprias questões e tomarem decisões em torno do trabalho

empregado no cultivo do tomate de forma agroecológica (CALDART, 2015). Nessa organicidade, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender a se auto organizar e desenvolver um sentimento coletivo em prol de uma questão de ordem social, conforme evidenciado no tópico a seguir.

Corroborando com o sentido da auto-organização, o pedagogo russo Pistrak discute a necessidade de um trabalho sério que produza responsabilidades. “Deve ser uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida. A autonomia escolar só se pode basear num trabalho sério e que implica responsabilidades” (PISTRAK, 2005, p. 196-197).

4.4 PROJETO DE INTERVENÇÃO: É POSSÍVEL CULTIVAR TOMATE SEM USO DE AGROTÓXICO?

Diante da diversidade de trabalhar os conhecimentos visando à transformação daquela realidade do campo em relação ao uso indiscriminado de agrotóxico, combinamos em realizar um trabalho na escola sobre a cultura do tomate.

Conforme evidenciado pelo Inventário da realidade, a escola em que se efetivou esta pesquisa é conhecida pela legislação como escola do campo pelo fato de ela acolher, em sua grande maioria, os filhos da classe trabalhadora que têm no trabalho com a terra a principal fonte de sobrevivência. Essa agricultura familiar tem por princípio a produção de alimentos saudáveis, a produção de água, a conservação do solo e a manutenção de ar livre de poluição.

Entretanto, o inventário da realidade dos estudantes evidenciou práticas na produção de alimentos altamente prejudiciais à saúde da terra e de todos os seres vivos. Diante dessa constatação, este estudo levou à escola assumir uma grande responsabilidade em oferecer a essa população uma formação que a auxiliasse na compreensão desse problema, e como também formas de o superar.

A centralidade dessa função social do campo é a solidariedade, o respeito à vida e ao bem de todo o planeta. Desse modo, os filhos dos trabalhadores do campo necessitam, cada vez mais, de conhecimentos científicos que os auxiliem nas suas sobrevivências materiais por meio do trabalho com a agricultura, modos de produção,

política, cultura e formas de distribuição de seus produtos. Então, após entendermos que a contradição emergente envolvia o uso dos agrotóxicos e a saúde dos sujeitos da pesquisa, dialogamos com os estudantes para promovermos movimentos necessários para refletir e agir.

Por meio dos estudos desenvolvidos nas disciplinas em torno do problema que envolvia o uso do agrotóxico, emergiu do diálogo com os estudantes a proposta de realizar um projeto que pudesse articular a teoria e a prática no fazer/pensar agroecológico. A ideia foi de pronto acolhida por todos e assim iniciamos o processo de pensar juntos a estruturação desse projeto.

Para este trabalho, utilizamos os ensinamentos sobre agroecologia de Ana Primavesi, citada por SANTOS (2017) sobre os passos para uma agroecologia da vida. Ana Primavesi foi uma pesquisadora pioneira em considerar o solo como um organismo vivo. Segundo a autora, “[...] solos mortos geram plantas doentes que a natureza procura eliminar por meio de diversos agentes que, neste caso específico, chamamos de pragas e protógenos”. Essa autora afirma que, na terra, em condições normais, esses agentes denominados pragas e protógenos seriam “cidadãos normais”, ou seja, “guardiões normais” nos ecossistemas (PIMAVESI, 2016, apud SANTOS, 2017, p. 192). Ela alerta que:

> Plantas doentes apresentam qualidade biológica, qualidade nutritiva para nossa alimentação, muito baixa. A transgenia, da forma praticada hoje em dia, simplesmente passa por cima desses conhecimentos ecológicos e promove a produção de alimentos deficientes nutricionalmente para a dieta humana (PIMAVESI, 2016, apud SANTOS, 2017, p. 192).

A autora também recomenda sobre a necessidade de observar mais e melhor a natureza, pois:

> Quando algo vai mal em um sistema de produção, deve-se procurar pelas causas, e não simplesmente combater sintomas. O componente biológico dos solos deve ser considerado. E para isso é preciso saber manejar a matéria orgânica de maneira correta, em termos de tipos, modos e localização. Observando isso, a eficiência dos insumos utilizados (sementes, adubos, irrigação) e o capital investido vão apresentar eficiência surpreendentemente muito maior, em benefício geral: produtor, consumidor, nação (PIMAVESI, 2016, apud SANTOS, 2017, p. 194).

Os conhecimentos científicos de Primavesi serviram de incentivo aos estudantes para procurarem mais informações a respeito. O desequilíbrio nutricional, conforme aponta

a autora, provocado pela adição inconsciente de minerais elaborados por indústria química ou orgânico (cobre de calda bordalesa, enxofre da calda sulfocálcia) é a causa do aparecimento de doenças e pragas. Ela esclarece que plantas “[...] desequilibradas nutricionalmente apresentam muitas moléculas orgânicas formadas pela metade (micromoléculas, como aminoácidos e açúcares redutores) que representam um verdadeiro sopão nutritivo para as pragas e patógenos” (PIMAVESI, 2016, apud SANTOS, 2017, p. 192).

Com esse olhar agroecológico, lançamo-nos ao desafio do saber/fazer. O primeiro passo foi definir o local onde se realizaria o plantio. O preparo do terreno, a escolha do tipo de tomate a ser plantado, pois há, segundo os estudantes, quatro tipos diferentes desse fruto: Rochester, Bocaina, Cereja e Italiano. Além disso, era preciso pensar em sementes crioulas, ou seja, que não sofreram modificações transgênicas.

Nesse percurso, a sala de aula tornou-se um ambiente movimentado por diversos textos, pois todos os alunos tinham o que dizer, opinar, ensinar e aprender. Como obter sementes livres de resíduos químicos? Onde seria a estufa/bandeja para as sementes crescerem? Para onde elas seriam transplantadas? Como preparar o terreno do plantio? Qual a melhor época para plantar tomate?

Além disso, foi necessário pensar onde conseguir as bandejas onde cresceriam as sementes, para depois serem transplantadas. É importante esclarecer que, nesse processo, os estudantes ensinavam muito uns aos outros, porque eles trabalhavam com plantio de tomates, porém, o que estava em discussão era a produção agroecológica, e não a convencional.

Foi necessário pensar no processo e no registro: Qual o local do plantio? Quantas sementes seriam necessárias? Onde seria feita a semeadura? Como seria feito o transplante de mudas? Como organizar a amarração dos pés de tomates a varas firmes? Como cuidar do plantio e combater as pragas? Quais as receitas de caldas e de homeopatias naturais de combate? Quando se daria a colheita e o que fazer com os tomates colhidos? Como os professores participariam desse processo de produção de conhecimento?

O passo a passo dessa abordagem será descrito a seguir.

a) O local do plantio:

A função de todos era procurar e preparar um espaço para que, em um mês, pudessem receber e abrigar todas as mudas de tomate. A partir da discursividade, estimulei os estudantes a pensarem em como articular com a comunidade um ambiente propício para tal experimento. Depois de dialogarmos, saímos de sala e fomos observar o entorno da escola para identificarmos algum lugar que pudesse abrigar as mudas. Então, os estudantes sugeriram que conversássemos com o presidente da Associação de Moradores da comunidade, senhor Moacir Bellon. A professora, com alguns estudantes, expôs de forma simples o objetivo do projeto e o presidente cedeu um espaço ocioso próximo à escola para que os estudantes iniciassem o replantio das mudas. Começou então o movimento de discutir e elaborar, de forma oral e escrita, os passos dados até então.

Assim que conseguimos o lugar para nossa experiência, detectamos que ele precisaria ser cuidado, pois o solo estava duro. Os estudantes, então, se organizaram em grupos, articulados com as disciplinas envolvidas, e definiram o horário em que cada um deveria assumir o trabalho do preparo do solo. O professor de Matemática, junto com as turmas, mediu a área onde plantaríamos os tomates e também as distâncias de uma cova para outra. Na disciplina de Ciências, os estudantes estudaram a amostra do solo para identificar o tipo. Enquanto na disciplina de Língua Portuguesa, fizemos os registros das narrativas, orais e escritas, desse processo.

Enquanto isso, o primeiro problema foi detectado: o solo estava com tanto mato e endurecido que, apesar do revezamento dos alunos, não davam conta de capiná-lo. Percebemos então que seria necessário um trator para arar a terra e surgiu, por parte de um estudante, a sugestão de pedirmos ao pai da secretária da escola. Por isso, organizamos um grupo para visitá-lo e, dialogando, conseguimos o trator.

Figura 4 - Preparo da terra para o plantio das mudas de tomate

Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Como esse projeto estava sob minha tutela e contava com a ciência da Secretaria de Educação, ela nos ofereceu uma palestra de plantio e uso do solo com técnicos da secretaria do Meio Ambiente. Com as contribuições deles, aproveitamos algumas informações para aplicar no cuidado do solo de nossos tomates.

A terra foi preparada e adubada, pronta para receber as mudas. Passado um mês, chegou a hora de colocar as mudinhas no solo. A casa onde estava a estufa era longe da escola e, por isso, a diretora nos ajudou com liberação do ônibus escolar para conduzir professores e estudantes. Cabe ressaltar aqui que a pedagoga articulou os horários das disciplinas envolvidas para facilitar essa saída.

b) O espaço da semeadura:

O passo seguinte foi a semeadura, deixando as plantas em um lugar adequado por aproximadamente 30 dias, até atingirem o tamanho adequado para serem replantadas no solo já pronto onde iriam ficar até concluir seu ciclo de vida. Foram semeadas cerca de 350 sementes.

Figura 5 - Semeadura feita pelos estudantes e plântulas de tomateiros em desenvolvimento em estufa

Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Esse espaço foi uma estufa cedida pela família do estudante Daniel Mazocco. Os alunos foram até a residência do estudante e realizaram o plantio das sementes em algumas bandejas descartáveis com substrato, material cedido pelo estudante Otávio Pianzola.

Com o solo preparado, chegou o momento de transplantar as mudas, hora de os estudantes colocarem em prática o principal objetivo do projeto: cultivar os frutos de maneira natural até a colheita. Esse preparo foi fundamental para que pudéssemos plantar os girassóis entre as mudas. Depois de muito trabalho, o solo estava pronto para o transplante do tomate.

c) Amarração dos pés de tomates

Com o crescimento do tomate, chegava a hora de fazer a primeira amarrada, a segunda, a terceira, a quarta etc. Essa forma de tutoria consiste em amarrar a planta em uma vara com uma corda fina ou barbante. Esse amarrado teria que ser frouxo para possibilitar a liberdade da planta crescer. Os estudantes, que lidam com a plantação de tomate em suas propriedades, perceberam que seria um reforço para o fruto se aplicássemos um pouco de farinha de osso no pé das plantas, com a finalidade de fornecer mais cálcio para elas. A farinha de osso, de acordo com os estudos, é um fertilizante natural que deve ser utilizado durante a plantação dos tomateiros. Por isso, os estudantes puseram em prática essa aprendizagem que, de acordo com eles, ajuda na boa floração e favorece a produção de frutos de boa qualidade.

d) Manejo e combate natural às pragas:

Perto da escola havia uma senhora que plantava ervas medicinais, então marcamos de ir à casa dela com os estudantes, pois buscávamos sugestões para tratar a plantação de forma natural. Ela nos sugeriu plantar, entre os espaços da cova e ao redor do terreno, sementes de girassóis, pois elas ajudariam a combater as pragas. Mesmo sem entender os fundamentos científicos dessa orientação, decidimos segui-la.

Figura 6 – Plantas de Girassol estabelecidas em áreas próximas aos tomateiros

Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

A produção do conhecimento foi se constituindo no processo. Ouvimos experiências das pessoas e também recorremos a pesquisas na internet em busca de orientações científicas. Ressaltamos que, nesse movimento de apropriação de novos conhecimentos em torno dos desafios postos socialmente, o trabalho com as linguagens fluía como campo divergente e convergente de novos e diversificados conhecimentos. A língua cumpria a sua função de interação verbal e isso se tornava vivo quando os estudantes socializavam as sínteses das pesquisas realizadas na internet ou em outras fontes.

Cada estudante imprimia um estilo de enunciado sobre os valores socialmente reconhecidos pelo seu campo da atividade humana, por meio de sua historicidade, do ponto de vista de sua inventividade e de sua escolha sobre o que e como dizer, e assim respondiam a enunciados antecedentes (BAKHTIN, 2003). Na teoria bakhtiniana, o estilo é uma questão de escolha do falante, uma vez que a escolha, até mesmo de uma determinada forma gramatical, é um ato estilístico.

Dentre as receitas socializadas e que, posteriormente, foram utilizadas no tomateiro, estavam: repelentes com manjericão; inseticida natural feito com casca da laranja fervida na água e curtida da noite para o dia; mistura de água, alho e detergente; dentre outras.

Os estudantes se organizaram em grupos e, a cada dia, preparavam o inseticida natural e o aplicavam à plantação. Chegaram a elaborar uma tabela com a escala de trabalho de cada um. Começaram, então, a aparecer problemas, como a mela e a própria mosca branca que atacara os pés de tomate.

Infelizmente, durante o desenvolvimento dos pés de tomate, a professora pesquisadora perdeu o pai e, por isso, se afastou do trabalho. Nesse período, alguns grupos deixaram de preparar o inseticida e aplicá-lo. Como consequência, a maioria dos pés de tomate foi danificada pelo efeito da praga, restando uma quantidade bem menor no local.

No retorno da professora, avaliamos coletivamente o ocorrido, levando em conta três fatores: O que é trabalho coletivo? Por que ele é necessário socialmente? O que deve ocorrer com um projeto coletivo quando o seu coordenador se ausenta por motivo de força maior? Se o projeto era de todos, por que as atividades anteriormente combinadas e distribuídas foram descontinuadas? Nas produções textuais finais dos projetos, os estudantes reconheceram que deixaram a desejar no cuidado da produção. Disseram que, pelo descuido de uma semana, quase toda a plantação foi perdida.

Com isso, mostraram-se decepcionados com eles próprios. Em roda de conversa, pude refletir com eles que reponsabilidades compartilhadas necessitam de compromisso e de parcerias. E que as experiencias vividas seriam levadas para a vida, por isso, não deveriam ficar decepcionados, mas perceberem que dependemos uns dos outros e que, se juntos não fizermos nossa parte, todos sofremos.

e) A colheita

Estudando as fases da lua, a professora de Ciências e o professor de Matemática realizaram com os estudantes a estimativa de quando seria a colheita. Pelos cálculos, os frutos estariam em condições de servirem de alimento no final de novembro e início de dezembro.

Ao final do processo, permaneceram saudáveis cerca de cinquenta pés, que produziram frutos. Realizamos com os tomates uma saborosa salada que foi degustada por todos da escola. Uma curiosidade interessante é que os tomates ficaram com o gosto do alho utilizado no inseticida natural. Claro que isso merecia uma nova pesquisa, mas ficou para projetos futuros.

Figura 7 - Resultados do trabalho dos estudantes com a produção de tomates orgânicos, livres de agrotóxicos

Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Durante percurso do trabalho, cada estudante registrou no caderno as anotações dos acontecimentos.

5 A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Campos e Cararo (2019), autores que pesquisam sobre o processo formativo escolar em conexão com as práticas sociais dos sujeitos do campo, tratam sobre os desafios envolvidos na ação pedagógica coletiva referendada pela historicidade e pela dialética. Para eles, essa ação opera a metodologia da práxis como "[...] caminho mobilizador de um processo epistêmico que reverbera na produção de conhecimentos vinculados a um projeto de formação humana emancipatória de educação e de escola" (p. 465); e consideram a compreensão e a transformação da realidade social componentes da práxis que constituem o movimento discursivo de ensinar e aprender.

Consoante a essa perspectiva, Bakhtin prenuncia a necessidade de que o ensino desenvolva o "[...] gosto e o amor nos estudantes pelos efeitos estilísticos de uma determinada construção sintática para que cada um alcance a plena autonomia e individualidade linguística apartada da linguagem" (BAKHTIN, 2013, p. 7). Para ele, não há um único método para desenvolver a individualidade linguística do estudante; em vez disso, defende uma orientação didático-pedagógica flexível e cuidadosa.

Neste capítulo, analisamos, no movimento de escrita dos estudantes, como se efetivou o emprego da gramática, o estilo e o enunciado como unidade de ensino da língua - inseparáveis no processo de produção de sentidos. Para envolver esses três elementos, foi necessário pensar em uma mediação na qual a gramática, a leitura, a escrita, a produção de sentido e a autoria fossem interligadas no processo vivo e criativo da língua (BAKHTIN, 2015). Para isso, trilhamos coletivamente um itinerário guiado pelos enunciados dos sujeitos, que apontaram em quais conteúdos, mediações, sentidos, estilos e transformações deveríamos focar. Essas categorias precisavam ser formuladas em práticas educativas que materializassem outra forma de escola aliada a uma concepção de educação e de matriz formativa (CALDART, 2015). Para Caldart (2015), o diálogo escolar com as questões da realidade demanda a organização do trabalho pedagógico, no sentido de:

> [...] relacionar teoria e prática, organizar a escola de modo que não se afastasse da vida real, do trabalho, da luta. Os estudantes deveriam se envolver em ações concretas de trabalho social que pudessem, ao mesmo tempo, servir de base para um trabalho rigoroso da escola com o conhecimento, e ajudar a enfrentar os problemas que vivenciavam com seus pais. A escola era chamada a ajudar na compreensão das questões postas pela realidade, a tomar posição e a agira

> organizadamente diante do que essas questões exigem, articulando teoria e prática (CALDART, 2015, p. 121).

De acordo com a autora, isso implica um desafio formativo para a escola, que envolve a apropriação de conteúdos básicos das ciências e das artes, a mobilização de conhecimentos "[...] já apropriados para essa tomada de posição diante dos desafios da ação concreta, o pensamento crítico, a afirmação ou consolidação de valores, de posicionamentos políticos e ideológicos, de equilíbrio efetivo, de hábito de trabalho e de vida social" (CALDART, 2015, p. 121-122).

É relevante retomar que essa foi a intenção desta pesquisa desde o início, todavia, conforme disse a autora anteriormente, trata-se de um desafio formativo porque envolve uma intencionalidade pedagógica por parte da escola. E um movimento coletivo dessa magnitude necessita de um tempo maior que o breve ciclo do mestrado. Mesmo assim, demarcamos nossa concepção de educar, evidenciada na organização pedagógica que considerou, entre outras coisas, "[...] o período histórico, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta" (CALDART, 2015, p. 124).

Isso se deu quando pensamos as questões com os estudantes, quando eles pesquisaram nas próprias comunidades, quando produziram enunciados e buscamos conhecimentos sobre as especificidades elencadas; também se deu na organização coletiva do processo educativo, aliada a nossa inexperiência de lidar com essa maneira de formar enquanto também nos formávamos; em todo esse processo de intencionalidade, a discursividade foi o fio condutor.

Concordamos com Brait (2013) quanto à importância de "[...] levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso" (p. 11). O que está em jogo, ao assumir essa forma de ensino, é adotar o dialogismo e incentivar a linguagem em seus vários aspectos constituintes: "[...]sujeito/linguagem; comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria" (BRAIT, 2013, p. 17).

Dito isso, passaremos para a análise das produções dos estudantes, considerando o uso da gramática, a estilística e os enunciados como partes constituintes e inseparáveis dos textos. Esses textos se constituíram como unidades de ensino da

língua, visto que por meio deles foi possível vislumbrar o ensino por uma mediação qualificada sobre a materialidade do texto.

5.1 ENTRE O DITO E O NÃO DITO: O QUE ENUNCIAM OS ESTUDANTES SOBRE A COMPREENSÃO DE SUAS REALIDADES[6]

Neste tópico, dialogamos sobre as consequências da prática relatada anteriormente para a constituição de sujeitos escritores enunciadores, por meio dos textos elaborados por eles ao longo desta pesquisa.

Para a análise dos textos, baseamo-nos em Bakhtin quanto ao signo ideológico: "[...] se a consciência pode se afirmar como realidade concreta, é porque ela se materializa como signo e o sujeito apreende a ordem do real (do vivido) através do modo como a exterioridade torna o signo orgânico e dotado de sentidos" (apud BRAIT, 2009, p. 106). Segundo Brait (2009), foi essa concepção de linguagem que serviu de alicerce para uma leitura materialista histórica dialética do livro *Marxismo e Filosofia de Linguagem.* Brait diz que*:*

> Ela consiste no modo como Bakhtin/Voloschinov inscrevem a língua de modo dialético, em uma referência universal, "terreno comum de todos", mas ao mesmo tempo heterogêneo, "minada pela divisão heteroglóssica" dos sujeitos que se reconhecem por meio dela nas diferentes esferas da produção, no cotidiano da vida (nas fábricas, nas cooperativas, no campo, na escola, no sindicato etc). Mas Bakhtin/Voloschinov não caracterizam a língua de forma dialética, simplesmente, sem inscrevê-la no campo da práxis, em um ordenamento histórico-simbólico concreto. A língua tomada como corpo material de um corpo social, transcende sua constituição como estrutura para registrar o modo de inscrição dos sentidos em diferentes ordens históricas (BRAIT, 2009, p.106).

Bakhtin/Voloschinov (2017, p. 97), reconhecendo que a "[...] consciência se forma e se realiza no material cíclico, criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada", buscaram compreender como a sociedade que lhes era contemporânea se apropriava dialeticamente da palavra e, para isso, elegeram como *lócus* da pesquisa o cotidiano dessa sociedade em seu movimento histórico.

Assim como Bakhtin e seu Círculo, podemos observar que, apesar de haver uma pretensa homogeneização social, uma vez que os estudantes falam a língua

[6] Os textos dos alunos foram apresentados nos excertos na forma original de escrita.

portuguesa - ou seja, pertencem à mesma comunidade semiótica -, há entre eles um pluralismo linguístico e cultural. Isso ficou transparente nas análises da realidade social desses sujeitos, na essência que reside em seus enunciados, na interação dos diferentes fenômenos da língua, nas escolhas linguísticas e nos sentidos resultantes dessas escolhas. Considerando esses aspectos, discutimos a relação entre língua e normas gramaticais, além da amplitude da primeira em relação à segunda.

5.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Cabe trazer o esclarecimento sobre o contexto de produção que foram construídos esses enunciados. O ano da aplicação da pesquisa do mestrado foi também o ano das OLP, Olimpíadas de Língua Portuguesa em que aproveitamos todo o movimento dos sujeitos da pesquisa em relação ao tema elencado a partir do inventário da realidade que propiciou o estudo discursivo do gênero crônicas a partir da realidade dos estudantes.

O trecho a seguir é parte do texto intitulado “O Fenômeno da Cerejeira”, escrito pelo estudante Lucas, em uma aula sobre o gênero textual crônica argumentativa.

> Hoje, tive a grande honra de poder contemplar um fenômeno que ocorre todo ano bem debaixo do meu nariz, e até agora estou me perguntando: “Porque eu não fui conhecê-lo antes?

Nesse fragmento, há marcas do processo discursivo desencadeado pela articulação da escola com a realidade, em que destacamos as questões ambientais e agroecológicas. Ele realça, inicialmente, o termo “fenômeno”. Segundo o, dicionário online de Português, “fenômeno” é tudo o que está sujeito à ação dos nossos sentidos, ou que nos impressiona de um modo qualquer (física, moralmente etc.). Por que Lucas usara esse termo e não outro? Que sentido fora atribuído a esse vocábulo por ele nesse momento histórico-social de sua vida? Na narrativa, ele explica um pouco do sentido desse termo, denotando admiração, surpresa, descoberta, encantamento e, ao mesmo tempo, decepção consigo mesmo ao afirmar que se trata de “um fenômeno que ocorre todo ano bem debaixo do meu nariz*”;* e que, mesmo assim, ele não conseguia ver e sentir o maravilhoso espetáculo da natureza. Em seguida, ele

lamenta: “Por que não fui conhecê-lo antes?” Então, enquanto ele indaga, ele também se culpa. Lucas ainda não percebera que a forma de ensino dos professores o ajudara a pensar a própria realidade e a vislumbrar, além dos problemas, a beleza que necessitava de ser preservada. O texto prossegue:

> Então, num piscar de olhos, já me via completamente deslumbrado. Me veio o seguinte pensamento a cabeça: “desde que me conheço por gente, sempre passo por aqui, mas nunca tive a oportunidade de poder parar e admirar este fenômeno impressionante!”

O estudante/autor declarou que nunca contemplara a beleza do fenômeno da cerejeira, apesar de não se tratar deum fato isolado. Ele utiliza a expressão “num piscar de olhos”, como se houvesse uma mágica, sem perceber que se tratava de uma formação com intencionalidade e esforço pedagógico do educador para lhe proporcionar essa descoberta. É notório que o conhecimento tem o poder de despertar as pessoas de um sono da indiferença e lhes abrir os olhos para a compreensão de determinadas coisas, afinal, “[...] o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história. A dimensão educativa está no próprio movimento: da realidade, da história” (CALDART, 2015, p. 129). Lucas continua o texto dizendo que:

> Mas, quem vê assim, nem imagina os problemas de fora dessa beleza toda. Uma grande parte deles pode ser encontrada na agricultura local, que ao olhar parece uma coisa normal, mas depois do consumismo, podem vir os problemas.
>
> Problemas que não afetam somente os moradores da região, como também muitos outros que fazem uso dos produtos que são cultivados aqui.

A incompreensão das contradições sociais antes não notadas por ele cedeu lugar, conforme os enunciados, ao descortinar dos problemas da agricultura local. Antes ocultos, esses infortúnios vieram à tona no ato de inventariar a realidade: “[...], mas, quem vê assim, nem imagina os problemas de fora dessa beleza toda”. Antes disso, ele não notava o fenômeno da cerejeira e nem os problemas dos venenos aplicados à agricultura. Entretanto, o que nos chama atenção é a quebra do discurso em que ele ressalta que os visitantes desse fenômeno também não dimensionavam o que

aquele cenário lindo escondia: “[...] os problemas de fora dessa beleza toda”. E prossegue*: “*Mas, quem vê assim*...”* – referindo-se às pessoas que visitam o lugar ou que indiretamente comem verduras, frutas e legumes produzidos ali. Ele também expõe que: “uma grande parte deles pode ser encontrada na agricultura local, que ao olhar parece uma coisa normal, mas depois do consumismo, podem vir os problemas”. Ele se refere aos transeuntes que observam superficialmente o local, não conhecendo quem nele e dele vivem, o que para o autor passou a ser tema de reflexão. O jovem complementa: “[...] problemas que não afetam somente os moradores da região, como também muitos outros que fazem uso dos produtos que são cultivados aqui”. Ou seja, isso não afeta somente pessoas da comunidade, mas todos aqueles que consomem os produtos regionais infectados com agrotóxicos e agroquímicos.

Essa compreensão da realidade converte o texto em um espaço de resistência, de denúncia e de anúncio. Resistencia à continuidade do uso do agrotóxico; denúncia aos problemas que acometem a vida em geral; e anúncio à urgência de se providenciar formas saudáveis de cultivo que promovam uma relação amigável com a natureza e com a saúde, assim como a que ele estabelecera com a cerejeira. No trecho seguinte, ele diz:

> As questões que venho relatando aqui se tratam de problemas de saúde, causados pelos agrotóxicos que são muito utilizados nas lavouras para combater pragas e doenças e futuramente podendo colocar a vida do próprio ser humano em risco.

Nesse excerto, o autor aborda a questão da saúde e alerta para a possibilidade de o uso de agrotóxicos colocar em risco a vida humana. Notamos a interação do estudante com seu contexto, uma interlocução, como salienta Brait (2005), para que ele possa partir dessa compreensão e agir em prol dela. O jovem escritor acrescenta que:

> Podem ser citados ainda muitos problemas dentro da comunidade, mas isso não é nada incomum, pois qual lugar que não tem os seus probleminhas?

Para ele, problemas “não são incomuns”, trecho que transparece a lógica do conformismo e reconhece que não se trata de algo simples pois, ao empregar a

expressão “os seus probleminhas”, expõe claramente a ciência da grande periculosidade do uso do agrotóxico.

Assim, o autor evidencia forte expressividade e foge ao caráter frio e sem sonoridade do ensino livresco, conforme assevera Bakhtin (2013). Ele inseriu, dramaticamente, expressões que o colocaram como parte inerente de seu texto, o que abre possibilidades para a criação de outras leituras igualmente expressivas e lógicas.

> Mas, esse é meu lugar, onde pretendo continuar por muitos anos, pois admiro muito a beleza e os moradores que aqui se encontram, pessoas humildes e de bom coração.

Mesmo com toda a problemática descortinada pelo estudante, ele quer permanecer no seu lugar de origem. No entanto, ressalva que o lugar não é apenas seu: “[...] pois admiro muito a beleza e os moradores que aqui se encontram, pessoas humildes e de bom coração”. Lucas compromete-se com esse lugar e com as pessoas; ele percebe ali as potencialidades de realização de mudanças por meio da própria comunidade. Há um tom de esperança nesse enunciado. Ele se reconhece pertencente a esse lugar e pode de alguma forma transformar essa realidade. Apresentamos, a seguir, uma sequência de “probleminhas” citados por ele:

> Probleminhas, bem debaixo do meu nariz, num piscar de olhos, desde que me conheço por gente, problemas fora dessa beleza todo, problemas de saúde, causados pelos agrotóxicos que são muito utilizados nas lavouras para combater pragas e doenças, esse é meu lugar, onde pretendo continuar por muitos anos.

Ao reafirmar a sua posição social no mundo – “esse é meu lugar, onde pretendo continuar por muitos anos” -, o autor utiliza a entonação e a valoração apreciativa das ênfases dadas a cada palavra. Com isso, ele não esquece os elementos da “[...] existência integrados anteriormente, mas entra em embate com eles, reavaliando-os, alterando o seu lugar na unidade do horizonte valorativo. Essa formação dialética se reflete na constituição dos sentidos linguísticos” (BAKHTIN apud BRAIT, 2013, p. 238). Ao se contrapor ao uso de agrotóxico como algo destruidor, o jovem escritor se opõe a isso atribuindo um novo sentido ao saber/fazer da agricultura.

Essa análise estilística nos incita, como professores, a redirecionar o nosso olhar para o ensino-aprendizagem dos fenômenos da língua que não seja “[...] apenas através dos óculos das formas fonéticas e morfológicas” (BAKHTIN apud BRAIT, 2013, p. 241), resultantes em *morfologização* da língua. De acordo com Brait (2013), essas análises explicam a gramática para os alunos de forma acessível e agradável: “[...] ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles” (BRAIT, 2013, p. 40).

Brait (2013), a partir de Bakhtin, reafirma o lugar da reflexão sobre a carga de sentidos que cada palavra carrega no ensino-aprendizagem da língua, uma vez que interagimos por meio de entonações que expressam avaliações *valorativo-sociais.* Por meio dessa reflexão, constata-se que uma mesma construção sintática pode ter variados sentidos, visto que quem decide o que enfatizar no discurso é o próprio autor do enunciado na sua relação com os outros enunciados.

Sobre a prioridade das formas sintáticas às morfológicas e fonéticas, Bakhtin/Voloschinov advertem:

> Entretanto, para uma compreensão correta da língua e da sua constituição, os problemas de sintaxe possuem enorme importância. Pois, de todas as formas da língua, *as sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas do enunciado,* isto é, daquelas dos discursos verbais concretos. Todos os desmembramentos sintáticos do discurso desintegram o corpo vivo do enunciado, e por isso são os que geram mais dificuldade ao serem relacionados ao sistema abstrato da língua (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p. 242).

É, pois, com muita razão e propriedade, que Bakhtin denomina de escolasticismo o uso de metodologias de ensino que focam na “gramática pura”. Segundo esse autor, “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico” (apud BRAIT, 2013, p. 23).

No tópico a seguir, analisaremos nos textos dos estudantes os reflexos do ensino da gramática vinculada aos enunciados, aos gêneros do discurso e aos aspectos temáticos, estilísticos e composicionais.

5.3 MODOS DE DIZER E MODOS DE ESCREVER: O ASPECTO VALORATIVO DO TEXTO

A tônica deste estudo é que a língua é viva e não algo fechado e acabado, e estudar a sintaxe nessa dinâmica enunciativa, ou seja, observando a função de cada termo do enunciado, o tom valorativo e os termos (essenciais, integrantes e acessórios), além de ser mais compreensível, é mais agradável.

Os textos a seguir apresentam uma tipologia narrativa, ou seja, o gênero social da ordem do narrar e são elaborados com uma sucessão de ações (relações de anterioridade, posterioridade e concomitância). Os tempos verbais empregados – no pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do presente - nas histórias reconstituem experiências vividas no cotidiano das pessoas dessas comunidades. Às vezes, equivocadamente, trocaram a desinência do tempo passado “am” pelo “ão”, do tempo futuro. Cabe lembrar que esses gêneros sociais foram construídos nas interações com os conhecimentos da realidade, o que aconteceu discursivamente em um dado momento sócio histórico do percurso desta pesquisa.

No texto a seguir, a estudante/autora narra uma história que, ao mesmo tempo em que evidencia verdades, atribui aos personagens certa ficção. Todavia, tendo em vista o modo como foi produzido, a realidade evidentemente foi o limite do texto. Trata-se de uma narrativa não ficcional, na medida em que relata uma história vivida por trabalhadores da agricultura; paralelamente, é ficcional porque a estudante cria no seu mundo imaginário um enredo vivido pelos personagens. O início tem o tempo verbal no pretérito imperfeito, que antecede a localização do lugar:

Saber atuar para melhorar o mundo

Era uma zona rural havia uma menina chamada: Manuela conhecida como Manu, o pai de Manu trabalhava como lavrador em outra cidade, ele trabalhava com o setor de agrotóxico a 4 anos.Todos os dias ele chegava em sua casa com a máscara, todo protegido, mas não adiantava.

Manu esperava ele todas as noites depois do jantar do lado de fora da casa, na varanda, ele chegava 2 minutos antes das 7 horas, ele chegava tocindo com o rosto avermelhado, Manu sabia que não podia abrassalo pois estava coberto de veneno e aquilo a faria mal à saúde, então corria pro banheiro, ligava o chuveiro e falava:

- Já pode ir!

Ele agradecia e ia tomar banho. Quando ele acabava já perguntava

- Cade o meu abraço?

Manu e ia correndo e o abraçava.

Em um dia de quinta-feira seu pai chegou com falta de ar de tanto tucir a mãe de Manu dona Elizabet levou ao hospital, os médicos o diagnosticarão com câncer de pulmão. Perguntarão a Dona Elizabet:

- Senhora com que o seu marido trabalhava?

Ela respondeu:

- Como lavrador, pulverizava as plantações com agrotóxicos!

Os médicos ficarão quetos e olharão um para o outro, o médico que estava a direita dissi-lhe -Senhora o seu marido tem câncer de pulmão! Mas ele não irá morrer, só que ele tem um tulmor no pulmão irá Precisar de uma máquina de ar para respirar que ao tirar ficará sem ar irá morrer!

Dona Elizabet comtou a filha, pegou e comprou os aparelhos que o esposo precisava mas ele tirou o aparelho. 4 anos depois ele morreu. Manu estava com 20 anos de idade se formou em lavradora junto com a mãe april uma empresa que fiscalizavam as áreas rurais e aplicarão multa nos patrões que utilizavão agrotóxicos.

Aline, 6º ano

O texto revela as contradições já nas primeiras frases do texto. As palavras demarcam o lugar - a zona rural - e um problema - o agrotóxico. Revelam também o uso do equipamento de proteção e a sua ineficácia diante do contato continuado com o agrotóxico: “Todos os dias ele chegava em sua casa com a máscara, todo protegido, mas não adiantava”. Em seguida, é relatado como isso afetava outras pessoas:

> Manu esperava ele todas as noites depois do jantar do lado de fora da casa, na varanda, ele chegava 2 minutos antes das 7 horas, ele chegava tosscindo [sic] com o rosto todo avermelhado, Manu sabia que não podia abrassalo[sic] pois estava coberto de veneno e aquilo faria mal à saúde[...].

A estudante/autora narra as consequências do agrotóxico para a saúde de forma dramatizada e carregada de emoções e suspense:

> [...] em um dia de quinta-feira seu pai chegou com falta de ar de tanto tucir[sic] a mãe de Manu dona Elizabet levou ao hospital, os médicos o diagnosticarão [sic] com câncer de pulmão. Perguntarão [sic] a Dona Elizabet:
>
> - Senhora com que o seu marido trabalhava?
>
> Ela respondeu:
>
> - Como lavrador, pulverizava as plantações com agrotóxicos!
>
> Os médicos ficarão [sic] quietos e olharão [sic] um para o outro, o médico que estava a direita dissi-lhe [sic]
>
> -Senhora o seu marido tem câncer de pulmão! Mas ele não irá morrer, só que ele tem um tulmor[sic] no pulmão irá Precisar de uma máquina de ar para respirar que ao tirar ficará sem ar irá morrer!

Ela conclui a narrativa com o desfecho da história como uma mensagem de morte e de esperança. Ao mesmo tempo em que finaliza um ciclo de vida e de sua narrativa, abre espaço para outro, por meio do fazer transformador de Manu e de sua mãe:

> [...] 4 anos depois ele morreu. Manu estava com 20 anos de idade se formou em lavradora junto com a mãe april [sic] uma empresa que fiscalizava as áreas rurais e aplicarão [sic] multa nos patrões que utilizavão[sic] agrotóxicos.

Na narrativa, a autora fala de um passado composto por anterioridade: “O pai de Manu trabalhava como lavrador em outra cidade, ele trabalhava com o setor de agrotóxico [...]”; por concomitância: “Em um dia de quinta-feira seu pai chegou com falta de ar de tanto tucir [sic] a mãe de Manu dona Elizabet levou ao hospital, os médicos o diagnosticarão [sic] com câncer de pulmão”; e por uma posterioridade: "[...] ele morreu. Manu estava com 20 anos de idade se formou em lavradora junto com a mãe april [sic] uma empresa que fiscalizava as áreas rurais e aplicarão multa nos patrões que utilizavão [sic] agrotóxicos”. O final da narrativa é coerente com o título do texto: “Saber atuar para melhorar o mundo”.

Após a leitura e análise do sentido dos textos, foi possível organizar mediações de ensino da língua a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes demonstradas por meio das escritas. Percebemos que a produção textual da estudante nos apontou que ela chegou no sentido da alfabetização, mas que necessitava de ser alfabetizada na grafia. Esse trabalho pedagógico é sempre intencional, pois os enunciados apontam as intervenções necessárias de serem feitas no movimento vivo do ensino da língua. Ao relermos como foram escritas as palavras *utilizavão, perguntarão, diagnosticarão,* analisamos que sonoramente não há distinção entre o uso de *ão* ou *am* no final do verbo; mas, de acordo com o tempo verbal empregado, é necessário rever a forma da ortografia e não somente nos orientarmos pelo som. O tempo verbal possui características próprias que era necessário aprender. Com o apoio dos textos escritos dos estudantes, em diálogo com o sentido que cada um pretendeu produzir, trabalhamos a conjugação do verbo e a desinência verbal dele; ao falarmos da terceira pessoa do plural, os alunos conferiram que a grafia com *am* no final da palavra era a marca do pretérito perfeito. E assim, com as reflexões proporcionadas pelo contexto discursivo de cada texto, os autores iam fazendo as suas reflexões e também as correções que consideravam necessárias.

Para tratar dos vocábulos *perguntarão* e *diagnosticarão,* retomei o enunciado completo dos textos. À exemplo, cito: “Elizabet levou ao hospital, os médicos o diagnosticarão com câncer de pulmão. Perguntarão a Dona Elizabet”. Pedi que o autor relesse para os colegas o que escrevera e indaguei se ela queria se referir ao futuro ou ao passado. Ela respondeu que se referia ao passado. Então, coletivamente, construímos na lousa como seria a escrita no tempo verbal pretérito e como seria no tempo verbal futuro. Com isso, todos participavam na reelaboração do enunciado com a aplicação das normas linguísticas corretamente.

Percebemos, juntos aos estudantes, que esses verbos grafados de forma inadequada alteraram os sentidos do que se pretendia dizer. Os verbos são classes de palavras que têm a função de se flexionarem para exprimir a ideia de tempo, modo e pessoa, e isso deve ser ensinado pelo professor. Por ser um elemento de representação, é imprescindível recorrer à perspectiva estilística que proporcione ao estudante o conhecimento das formas sintáticas utilizadas nos seus próprios enunciados.

Há nos textos em análise, uma mistura de tempos verbais: são iniciados no tempo passado e depois migrados para o futuro, refletindo uma impropriedade lexical. Então, como fazer essa mediação de forma leve e compreensiva? O próprio Bakhtin (2017) responde que “[...] a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa relação com a situação concreta” (p. 349). Com isso, não se pode separar as palavras utilizadas pelo estudante na organização do enunciado escrito de sua comunicação discursiva.

Assim, ao buscarmos a compreensão do que se pretende comunicar, argumentando com os estudantes nos próprios textos, recuperando o momento que os médicos esboçaram aquelas expressões (conforme o texto), cumprimos a função do ensino da gramática no texto/enunciado e não para o texto. Os enunciados, no lugar da gramática, são o suporte principal do trabalho do professor em sala de aula, promovendo aos estudantes a apropriação da língua como forma de interação social.

No processo de correção da grafia dos enunciados, anotamos as seguintes expressões: *abrassalo, tocindo, tucir*,*quetos, dissi, um tulmor* ,*comtou* e *april*. Percebi que a estudante escrevia conforme falava e não notava a diferença entre a palavra escrita e a falada. Como trabalhar a ortografia nesse contexto? Isso demandou várias intervenções, pois havia, nesses enunciados, verbos, substantivos, e cada qual

precisava ser retomado a partir de conhecimentos anteriores. Busquei fazê-lo na interação com o coletivo de estudantes e também individualmente com a autora.

Esse processo não pode ser ignorado, pois implica promover momentos de indagações, reflexões e preparo para as repostas, e não apenas a memorização de regras prontas e paradigmas abstratos, que não garantem uma aprendizagem que leve à práxis. No texto a seguir, o estudante relata uma situação ocorrida na comunidade e a forma como uma intervenção ocorrida na escola ajudou na solução do problema. Disso, emergiu a ideia de construirmos um projeto para trabalhar esse tema.

> Em uma pequena comunidade, onde a maioria dos habitantes dependia da agricultura de Robson um garoto de apenas 12 anos, deliciava com o seu jantar, um prato que continha apenas alimentos retirados da roça de seu pai.
> Desde os primeiros anos de sua infância Robson ingerir regularmente alimentos que foram plantados pelo seu pai. o que o garoto não sabia, era que seu pai sempre utilizou muito agrotóxico em sua plantação para obter uma bela aparência em seus vegetais.
> O garoto de apenas 12 anos começou a apresentar sintomas de dois pontos vermelhidão e dor na pele ponto todos os seus colegas e professores haviam percebido principalmente sua professora de português e o levou para um pronto-socorro pois aquilo não parecia ser uma alergia. Após alguns exames Robson foi diagnosticado com intoxicação tardia. pensando o quanto o agrotóxico faz mal para saúde, e até atingiu um de seus alunos a professora de português teve uma brilhante ideia! fazer uma plantação sem o uso de agrotóxico.
> Os alunos do 6º ano, que foram encarregados de ajudar a professora nessa missão, usar um fertilizante natural de alho para afastar as pragas. a plantação que mais desenvolveu foi a que foi plantada no solo humífero o solo que antes havia sido queimado apresentou pouco desenvolvimento. todo este trabalho foi apresentado agricultores. A escola em geral fez um trabalho para melhorar o mundo.

O estudante autor relata no texto o problema que justificou a ação educativa na escola. Na reflexão sobre o fato, é empregado o verbo no presente, evidenciando a atualidade do fato: “Após alguns exames Robson foi diagnosticado com intoxicação tardia.

pensando o quanto o agrotóxico faz mal para saúde, e até atingiu um de seus alunos a professora de português teve uma brilhante ideia! fazer uma plantação sem o uso de agrotóxico". O autor cita a atitude da professora de fazer a plantação sem agrotóxicos como uma "brilhante ideia". E conclui expressando gratidão pelo trabalho desenvolvido na escola: "A escola em geral fez um trabalho para melhorar o mundo".

Em certo trecho, ele cita que: "[...] o homem percebeu que não podia continuar com o agrotóxico até que seu filho mais velho desse que na escola estavam fazendo um trabalho que era uma plantação 100% orgânica. ele resolveu fazer a mesma coisa. e até hoje ele continua fazendo isso". Nessa autoria, o estudante vê possibilidades de superar a contradição apresentada em sua realidade sobre o agrotóxico, quando expõe, na conclusão, que os alunos do sexto ano, junto com a professora, usaram um "fertilizante natural de alho para afastar as pragas", o que impulsionou o desenvolvimento da plantação e pode ser compartilhado com os agricultores.

A autora utiliza no texto conhecimentos apropriados no diálogo com outras ciências que resultou em ações práticas, pois "[...] foi plantada no solo humífero o solo que antes havia sido queimado apresentou pouco desenvolvimento" [sic]. Essa informação só foi possível porque a professora de Ciências aceitou o desafio de trabalharmos de forma integrada a contradição existente no inventário da realidade. Ela ensinou sobre os tipos de solos, levando os estudantes a observarem a diferença de um para outro, além de acompanhar o desenvolvimento do tomate. Após comprovarem a eficácia do tratamento natural, a estudante chegou à seguinte conclusão: "[...] a escola em geral fez um trabalho para melhorar o mundo".

No último texto que analisamos, a estudante fez questão de demarcar o lugar de produção e de relatar sobre o cotidiano local:

Um pequeno Vilarejo chamado de São Paulo do Aracê ou mais conhecido como são Paulinho morava um homem que tinha 40 e poucos anos, morava com sua esposa, seus dois filhos e teu pai, E por aí vai... Como quase todos ele era agricultor. plantava desde os 12, até agora.

Até que um dia apareceu um pequeno bicho branco, mas que fez um grande estrago. Produtores não sabiam mais o que fazer. Mas, um agricultor rico apareceu lá para as montanhas com algo que nunca tinham visto. Esse agricultor explicou o quê aquele objeto fazia e como era para ser usado e ainda distribuiu um pequeno vidro para todos os curiosos que estavam ali, inclusive o homem de 40 anos

O homem ansioso fui logo testar o remédio em seu pequeno espaço de terra. Colocou a proteção já que o agricultor rico pedirá e foi ponto no começo não sabia direito como manusear, mas depois pegou o ritmo passou e foi-se ao seu rumo. Passaram meses e sempre passava a cada semana.

Finalmente estava na hora da colheita, o homem colheu e vendeu todos e pegou 20 para sua família, na hora do almoço o primeiro a comer foi o Papa:

- Dio Santo! Mas que tomate orribile!

Passou seus anos, o idoso e é ficando mais doente até que por fim ele veio a falecer. o homem percebeu que não podia continuar com o agrotóxico até que seu filho mais velho desse que na escola estavam fazendo um trabalho que era uma plantação 100% orgânica. ele resolveu fazer a mesma coisa. e até hoje ele continua fazendo isso.

Ana Julia, 6º ano

Um trecho proveniente da pesquisa da realidade foi que: “[...] Como quase todos ele era agricultor”, realidade vivida pelos estudantes, em sua maioria agricultores. A estudante também tinha clareza de como ocorria a infestação das pragas: ao usar a expressão “bicho branca”, ela remete ao problema da Mosca Branca.

É interessante notar como ela cita o agrotóxico como alternativa para combater a praga:[...], mas, um agricultor rico apareceu lá para as montanhas com algo que nunca tinham visto. Esse agricultor explicou o quê aquele objeto fazia e como era para ser usado e ainda distribuiu um pequeno vidro para todos os curiosos que estavam ali, inclusive o homem de 40 anos”. Metaforicamente, esse “agricultor rico”, no imaginário

da estudante, traria o veneno para combater as pragas, que seria transportado em um pequeno frasco para “[...] todos os curiosos que estavam ali, inclusive o homem de 40 anos”. Quando usa a palavra “inclusive”, ela demarca que até mesmo um homem experiente buscava a solução para acabar com as pragas, e que este tratou de logo testar o remédio em seu pequeno espaço de terra: “Colocou a proteção já que o agricultor rico pedirá e foi ponto no começo não sabia direito como manusear, mas depois pegou o ritmo passou e foi-se ao seu rumo”. Naturalmente, a estudante também relata no texto o mal que isso causou à saúde daquele senhor: “[...] ficando mais doente até que por fim ele veio a falecer”.

A solução para o uso de agrotóxicos surgiu quando o filho mais velho desse senhor soube da plantação orgânica que a escola estava fazendo. Ela relata que: “[...] ele resolveu fazer a mesma coisa. e até hoje ele continua fazendo isso”. A jovem não só detectou o problema, mas também percebeu uma forma de transformar essa realidade.

É importante enfatizar que, mesmo não fazendo análise dos conhecimentos trabalhados em outras disciplinas, verificamos nos textos dos estudantes um acervo de conhecimentos de outras ciências que contribuiu para o processo discursivo de produção de textos escritos. Eles falaram de um lugar pensado e concreto. Tinham muito a dizer e, em vista disso, a escrita fluiu com muita alegria, conforme observamos na socialização das escritas em sala de aula.

Percebemos que a estrutura do texto é apenas um dos pilares que sustenta a escrita de determinado gênero discursivo, segundo as apropriações da concepção de Bakhtin. Isso posto, na concepção dialógica desse autor, qualquer tentativa de seguir modelos pré-estabelecidos para o trabalho com a língua é no, mínimo fantasiosa, inverídica. A língua é dinâmica e não cabe qualquer iniciativa que a torne estática.

5.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA GRÁMÁTICA NO CONTEXTO ENUNCIATIVO DO TEXTO

De acordo com o trabalho discursivo desenvolvido nesta pesquisa, comprovamos junto a Bakhtin que a língua materna, ou seja, a sua composição vocabular e sua estrutura gramatical, "[...] não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam" (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Segundo o autor, no estudo de alguns aspectos da sintaxe, a estilística é extremamente necessária. Principalmente nos casos de estudos das "[...] formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escritor têm a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas, igualmente corretas do ponto de vista gramatical" (BAKHTIN, 2013, p. 25). Isso implica aprender a fazer substituições com objetivo claro.

Como o estudante saberia fazer essa substituição autonomamente com objetivos claros? Para esclarecer essa pergunta, apoiamo-nos no exemplo citado por Bakhtin:

> Quando um aluno aprende em quais condições uma oração subordinada adjetiva pode ser transformada em um particípio e quando tal mudança é impossível, além de tomar conhecimento da técnica gramatical dessa conversão, esse aluno aprendeu o emprego da sintaxe no seu dizer/escrever (BAKHTIN, 2013, p. 25).

Essa conversão não é de fácil compreensão para o aluno, visto que ele precisa, no momento da produção de sentido do enunciado, escolher uma ou outra forma gramatical, para que ele possa produzir o sentido almejado. Isso não é aprendido em nenhum manual, mas no exercício vivo da língua.

Nessa perspectiva de ensino da gramática, cabe ao professor fazer um contraponto entre duas situações de escrita, explicando aos alunos que, ao transformar uma oração subordinada desenvolvida em uma reduzida de particípio, diminuímos a natureza verbal dessa frase e realçamos o caráter secundário da ação, expresso pelo verbo. Do mesmo modo, diminuímos a importância da palavra indicativa de circunstância (BAKHTIN 2013).

É especialmente necessário saber fazer escolhas gramaticais coerentes com o sentido que se pretende produzir. Bakhtin (2013) sugere que observemos duas frases: 1) “A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.” 2) “A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito. “As duas estão escritas gramaticalmente corretas, mas como saber escolher uma e não outra? Qual a especificidade estilística de cada uma delas? O que perdemos e o que ganhamos na escolha de uma das formas? Na primeira frase, “há dois personagens ou protagonistas: “notícia” e “eu”, sendo que algumas palavras se agrupam em torno de “notícia” (“muito”, “interessou” e “me”), e outras em torno de “eu” (“ouvi” e “hoje”)” (BAKHTIN, 2013, p. 26). Na outra, o segundo protagonista, “eu”, sai de cena, e todas as palavras se agrupam em torno do único protagonista, “notícia” (em vez de “eu ouvi”, agora temos “a notícia ouvida”). Isso altera o sentido específico das palavras isoladas que compõem a frase (BAKHTIN, 2013). Eis a razão para esse autor apelar por um ensino paciente. Acrescenta o autor,

> A fim de levar os estudantes a compreenderem por si mesmo essa questão. É útil fazer a seguinte pergunta: seria possível fazer a transformação, se o falante quisesse enfatizar que foi justamente *hoje* que ele ouviu a notícia? Imediatamente, fica claro para os estudantes como o peso específico dessa palavra enfraquece com a mudança. Em seguida é preciso mostrar a eles que a natureza verbal da frase e o peso específico das palavras indicativas de circunstâncias podem diminuir ainda mais, se a oração reduzida de particípio for colocada antes do substantivo determinado por ele: Ouvida por mim a notícia me interessou muito” (BAKHTIN, 2013, p. 26).

Observamos, portanto, assim como Bakhtin, que a língua é empregada em forma de enunciados compostos não apenas pelo conteúdo e pelo estilo da linguagem, mas, sobretudo, por sua construção composicional, e é por isso que a essência da linguagem está vinculada à “criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p. 270), conforme exemplificamos no fragmento de texto de um dos estudantes: “[...] a plantação que mais desenvolveu foi a que foi plantada no solo humífero o solo que antes havia sido queimado apresentou pouco desenvolvimento. [...]

A escola em geral fez um trabalho para melhorar o mundo”. Esse estudante/autor escolheu, conscientemente, palavras que representariam os seus sentimentos naquele momento; elas foram tecidas ideologicamente em um compósito vinculado não ao sistema lexicográfico neutro, mas à realidade pensada e concreta.

Ele também fez referência a um importante aprendizado sobre o manejo e a preservação do solo, evidenciando o prejuízo causado pela ação das queimadas: “[...]

o solo que antes havia sido queimado apresentou pouco desenvolvimento”. E, ainda, evidenciou emoção, juízo de valor e expressões que finalizaram o texto em tom de reconhecimento: “A escola em geral fez um trabalho para melhorar o mundo”.

É fato que o ensino da gramática isolado do contexto vivencial não daria a esse estudante opções de uso de determinadas palavras na composição de seus enunciados, mas “[...] só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós” (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Esses textos são uma pequena amostra das muitas possibilidades de realização do ensino da gramática dentro dos enunciados dos próprios sujeitos. É fato que tanto os textos aqui expostos, quanto os outros elaborados no ano letivo, apresentaram uma diversidade de uso da língua portuguesa que não impediu que fossem compreendidos.

Houve uma série de indicativos de conhecimentos linguísticos, alguns a serem ensinados e outros a serem aprofundados. Nesta pesquisa, li todos os textos junto com os alunos e anotamos os problemas a serem trabalhados nas aulas subsequentes. Ao construir os conhecimentos linguísticos utilizando os próprios textos dos estudantes, eles puderam trabalhar as autocorreções.

O mais importante disso tudo foi o reforço do entendimento, por parte dos estudantes e da minha parte, como pesquisadora, de que os discursos dos outros são atos sociais e de que todos eles interagem por meio da linguagem. Essa concepção bakhtiniana nos ajudou a perceber que a língua, tal qual codificada pela gramática, não deve ser a nossa primeira e grande preocupação, pois entendemos que o saber gramatical está a serviço da produção de enunciados e é neles e por meio deles que o ensino da gramática se efetiva verdadeiramente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETORNO AO INÍCIO

Na parte introdutória desta pesquisa, evidenciei um conflito pessoal e profissional em relação ao ensino da Língua Portuguesa: ao longo de minha formação, aprendi a valorizar estritamente o trabalho com a gramática. Algumas perguntas instigadoras foram inevitáveis: Se não ensinar gramática, como os estudantes produzirão os seus textos? O que ensinar: gramática ou textos? Se escolho a primeira opção, como proceder? Se a segunda, o que fazer com o texto em si?

Essas indagações resultaram na questão maior que norteou o presente estudo: **como se realiza a articulação entre educação e os enunciados concretos dos sujeitos na prática discursiva de produção de textos em uma escola do campo e quais as consequências para a educação dos estudantes?**

Busquei respostas na perspectiva materialista histórica dialética concomitante a teoria do enunciado de Mikhail Bakhtin (2003), segundo o qual "[...] o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dados texto no diálogo" (p. 401). Com o filósofo da linguagem e o seu Círculo, aprendi a reconhecer os elementos enunciados e, com isso, obtive pistas metodológicas para o trabalho diário do professor em sala de aula, conforme expresso no *corpus* discursivo desta pesquisa.

Segui uma metodologia sociológica que possibilitasse uma aproximação com a realidade concreta dos estudantes, a fim de compreender a relação de seus enunciados com as suas produções de vida. Essa metodologia apontou os caminhos para o trabalho com a língua em sala de aula. Para isso, organizei com os alunos um questionário a fim de inventariar a realidade da cultura local, da história, do trabalho e das lutas/problemas sociais do lugar onde viviam. Com isso, produzimos enunciados que revelaram informações importantes a serem tratadas no diálogo com os conhecimentos escolares, em especial, com os conhecimentos da língua.

Esses enunciados foram analisados segundo as suas categorias e transformados em temas complexos de ensino e aprendizagem. Devido a essa complexidade dos assuntos, recorrermos a outras ciências/disciplinas para compor uma proposta pedagógica interdisciplinar.

Como se trata de uma escola do campo, focamos nas discussões a respeito da agricultura local, elegendo como primeiro tema para a mediação didática o uso de agrotóxicos prejudiciais à saúde. O questionário evidenciou as consequências desse veneno na vida de moradores e de pessoas de fora que consumem os produtos ali cultivados. Para tratar desse problema, articulamos conhecimentos com professores de outras disciplinas e desenvolvemos o plantio de tomates orgânicos sem a utilização de agrotóxicos ou agroquímicos, o que possibilitou a auto-organização dos estudantes em um trabalho com finalidade social. Eles pesquisaram outras formas de fazer agricultura, por exemplo, produzindo e aplicando caldas naturais de combate à Mosca Branca e a outras pragas do tomateiro. Também aprenderam sobre os tipos de solos e a manejar a terra para que ela não perca a capacidade produtiva.

Concomitante a esse movimento, aqueles jovens produziram textos orais e escritos nos quais, gradativamente, iam aumentando o acervo vocabular. Afinal, eles tinham o que dizer, para quem dizer e receberam orientações de como dizê-lo. Sob a ótica bakhtiniana, cabe a nós, professores, abdicarmos o ensino da linguagem livresca e nos debruçarmos na linguagem da vida gramatical e culturalmente correta, audaciosa e viva (BAKHTIN, 2013). As dificuldades gramaticais presentes nos enunciados dos textos dos estudantes me possibilitaram delinear as intervenções a partir das necessidades de aprendizagens demandadas.

Dialogamos sobre várias possibilidades de uso da língua no sistema linguístico e sobre a escolha de estilos. Percebemos que fazer esse estudo com os próprios enunciados dos estudantes foi significativo e potencializou a compreensão da gramática por parte deles.

Considerando as demandas presentes nos textos, traçamos metodologias de ensino, por exemplo, quanto a questões de concordância, seleção de vocabulário, coesão, coerência, pontuação, estruturação de parágrafos, emprego dos tempos verbais, seleção e uso de sujeitos discursivos, ortografia, entre outras especificidades. As análises do corpus de estudo sinalizam que é imperativo nos desvencilhamos da abordagem gramatical pura e formalista quando nos propomos a enveredar no ensino discursivo da língua, o que tem implicações muito promissoras para a aprendizagem e desperta o interesse dos estudantes. Estes têm a oportunidade de desenvolver o pensamento criativo, original e investigativo, que não se afasta da riqueza e da

complexidade da vida, tornando-se capazes de desenvolver formas de linguagem personalizadas, diversificadas e metafóricas (BAKHTIN, 2013).

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. A.; GIORDAN, M. Discursos que circulam na correção de um questionário: sentidos e significados. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.14, n. 3, p. 239-259, set-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00239.pdf.> Acesso em: 5 out. 2020.

ANDRADE, C.A.B. de. *Questões de estilística no ensino da língua* de Mikhail Bakhtin (Resenha). **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 223-228, Ago./Dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19830/15615. Acesso em: 14 out. 2020.

ARTEMEVA, N. Approaches tolearninggenres: A bibliographicalessay. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Eds). **Rhetoricalgenr estudies and beyond**. Winnipeg, Manitoba, Canada: Inkshed, 2007. p. 9-99.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês Esthétique de lacréation verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria do romance I**: a estilística. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015.

BAKHTIN, M.M. (V. N. Voloshínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M.M. (V. N. Voloshínov). Relações entre a infraestrutura e as superestruturas e a interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem***:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.ed. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Tradução Sheila Grilo e Ekaterina VólkovaAmériso. São Paulo: Editora, 2017.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: DIONÍZIO, A. P. Orgs. Trad. Hoffnagel, Judith Chambliss. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____(Org.). **Bakhtin:** dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-107.

_____. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____ (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. **Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.> Acesso em: 10 out. 2020.

CAMPOS, Dulcinéa. CARARO, Américo, José. **Processo formativo escolar em conexão com a realidade do campo: uma escola potencializando essa função educativa**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 15, n. 32, p. 464-480, abr./jun. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos**: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART et al. **Guia discutido no Seminário:**Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS (IEJC), jun- jul. 2016.

CARDOSO, D. A dialética nos escritos do círculo de Bakhtin. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS,** Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), p. 30-46, nov. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilton/Downloads/22382-105831-1-PB%20(2).pdf.> Acesso: 5 ago. 2020.

CARNEIRO, F.F.; BÚRIGO, A.C.; DIAS, A. P. Saúde no Campo. In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 693-699.

CARNEIRO, F. F.; PIGNATI, W.; RIGOTTO, R. M.; AUGUSTO, L. G. S.; RIZOLLO, A.; FARIA, N. M. X.; ALEXANDRE V. P.; FRIEDRICH, K.; MELLO M. S. C. Dossiê da ABRASCO: Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO, 30 abril de 2012.1ª. Parte, 98p. CARSON, R. Primavera Silenciosa. São Paulo, Gaia Editora, 2010, 328p.

CARVALHO, H.M. de; Costa, F.A. Agricultura Camponesa. In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 28-34.

CORREA, M.C. **Escrita**: esse obscuro objeto de desejo. 2002. 221 f. Tese (Doutorado em Aquisição de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

COSTA, D. F.; CARMO, J. C.; SETTIMI, M. M. & SANTOS, U. P. **Programa de Saúde dos Trabalhadores**: A Experiência da Zona Norte – Uma Alternativa em Saúde Pública. São Paulo: Hucitec, 1997.

DELLOSSO H.C.B.B. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

DUTRA, K.G.; SANTOS, F.M.; SILVA, M.F.; SOUZA, Q.T. **Reflexões acerca do Processo de Produção Textual no Ensino Fundamental II**: Análise de Dados no Estágio Supervisionado. In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 2017, Campina Grande-PB, ANAIS: REVISTA SINALGE, ISSN: 2527-0028. Disponível em: <file:///C:/Users/ADM/Downloads/TRABALHO_EV066_MD1_SA8_ID837_23032017135215.pdf.> Acesso em: 21 set. 2020.

ELICHIRIGOITY, Maria Terezinha Py. A Formação do Sentido e da Identidade na Visão Bakhtiniana. In. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 181-206. Ed. UFF: Pelotas-RS, 2008.

FERNANDES, B.M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educao_do_campo_e_pesquisa_-__questes_para_reflexo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREITAS, L.C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras Unioeste**. Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62 ,1º sem. 2008. Disponível em: <http://e-

revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 21 nov. 2020.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

GERALDI, João Wanderley. **O texto nos processos de aquisição da escrita. Revista brasileira de alfabetização** – ABALF, Vitória, v. 1, n. 5, p. 152-162, jan./jun. 2017.

GERHARDT, T, E; SILVEIRA, D, T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M.G.A. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Unicamp, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

GÖRGEN, F.S.A. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 494-497.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. In VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

GRILLO, S.V. de C.; AMÉRICO, E.V. Bakhtin, Vinográdov e a estilística. In: **Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

GUHUR, D.M.P.; TONÁ, N. AGROECOLOGIA. Movimento dos Pequenos Agricultores.

HEHR, R.G. **Produção escrita e Educação no Campo**: um estudo de caso em uma escola de Ensino Fundamental do Município de Domingos Martins – ES. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, 2015.

JOYCES, T.; TAKEMATSU, A.P. **Pragas que atacam repolho:** alternativas para controle**.** 2010. Artigo em Hypertexto. Disponível em: <http://www.infobibos.com/Artigos/2010_1/repolho/index.htm>. Acesso em: 8 nov. 2020.

LEITE, G.L.D.; FIALHO, A. **Pragas do Tomateiro**. Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Ciências Agrárias, Insetário G.W.G. de Moraes, 2017. Disponível em: <https://halley.adm-serv.ufmg.br/ica/wp-Content/uploads/2017/06/Pragas_de_tomate.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. OLIVEIRA, de E.; ROJO, R. H.R. In: **Coleção Explorando o ensino**, Língua Portuguesa: ensino fundamental, v.19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: **29º Reunião Anual da ANPED**. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1. p. 1-17.

_____. Reflexões da prática pedagógica. In: ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, K. R. C.; FREIRE, P. A. R. **Escola da Terra Ceará:** conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal, 2016. p. 293-302.

_____. MARTINS; LAVOURA, LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface**: comunicação, saúde e educação, 21(62), p. 5-18, 2018.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf> Acesso em: 5 out. 2020.

MARX K.; ENGELS, F. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1987.

MÉSZÁROS, I. Marx: **a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
..
PALUDO, C.; DARON, V.P. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 483-488.

PEREIRA, M.C. de B. Revolução Verde. In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 687-691.

PIMENTA, G.K.G. **Práticas de Leitura e Produção de Textos em diálogos com as práticas sociais dos sujeitos do campo**: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos. 2019. 206f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, 2019.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 2005.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direitos. In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 726-729.
PONZIO, Augusto. A revolução bakhtiniana. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

POTKUL, R.S. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. 2019. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, 2019.

RICCI, Rudá. Os desafios dos movimentos sociais hoje. **Entrevista à revista Ihu On-line**. edição 324 da IHU On-Line, 19 abr, 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/31548-os-desafios-dos-movimentos-sociais-hoje-entrevista-especial-com-ruda-ricci www.ihuonline.unisinos.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

RIGOTTO, R.M; ROSA, I. F. Agrotóxico. In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 88-96.

SANTOS, J.V. Observar, conhecer e integrar. Passos para uma perspectiva sistêmica. In: CALDART, R.S. (Org). **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

SCHUNCK, C.; ROSA, D.; LITTIG, P.; EWALD, V.; SCHUNCK, V.; MACHADO, W. Meio ambiente em debate: uma metodologia vinculada a prática. In: SILVA, A.S. et al. (Orgs.). **Educação do Campo**: Saberes e Práticas. Vitória: EDUFES, 2013, p. 205-218.

SILVA, A.S.; MORETO, C.; FOERSTE, E.; DE JESUS, J.G.; TRARBACH (Orgs). **Coleção Educação do Campo:** Saberes e Práticas. Vitória: Edufes, 2013.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 659-668.

SOUZA, D.O. A saúde na Perspectiva da ontologia do ser social. **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, Maio-ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200337#B12>. Acesso em: 30 out. 2020.

THEMES, O. Nucleação de Escolas no Campo: Conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.42, n. 2, abril-junho, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200707>. Acesso em: 12 out. 2020.

TIRIBA, L.; FISCHER, M.C.B. Produção associada e autogestão. In:CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 614-620.

THOMSON, C. Mikhail Bakhtin: seu tempo e o nosso. **Bakhtiniana***,* ***Revista do Estudo do Discurso*** *(Onl*ine), v.11, n.1, p. 4-17, 2016. ISSN 2176-4573. DOI: 10.1590/2176-457325560.

ZANDWAIS, Ana. bakhtin/voloschinov: condições de produção de Marxismo e Filosofia da Linguagem. In.: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo. Conexão, 2009.

APÊNDICE A - PROJETO DE EXTENSÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal do Espírito Santo	Campus Goiabeiras		
Curso: Mestrado profissional em Educação			
Departamento responsável: Mestrado Profissional em Educação			
Data de aprovação (art. Nº. 91):			
Orientadora: Dulcinéa Campos			
PROJETO DE EXTENSÃO **A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENUNCIADOS CONCRETOS DOS SUJEITOS DO CAMPO**			
Carga Horária Semestral: 12	Distribuição da carga horária semestral		
	Encontros	Leituras	Culminância
	80	40	20
Ementa:			
A prática discursiva e interdisciplinar de produção de texto. A práxis como proposta unificadora e dialética entre a prática social e os conhecimentos científicos. A organização curricular e interdisciplinar em torno dos temas da realidade dos alunos. Planejamento, avaliação e trabalho interdisciplinar na escola do campo. O agro ecossistema com foco na agroecologia, como eixo mobilizador da prática discursiva (leitura e escrita) em todas as áreas de conhecimento.			
Metodologia			
Essa formação continuada de professores em serviço adotará a metodologia semipresencial em permanente articulação entre teoria e prática, inseparavelmente. **1 Atividades presenciais:** - Encontros para dialogar e elaborar, a partir de experiências docente e das necessidades educativas observadas na escola, uma proposta de uma formação continuada de professor em serviço que tem na práxis o seu principal movimento formativo;			

- Elaboração coletiva de Plano de Estudos para a pesquisa de realidade dos e pelos alunos;

- Analise pelos professores das questões trazidas por meio do Plano de Estudo e a elaboração de temas da realidade, mobilizadores da dialética entre a vida e os conhecimentos escolares;

- Organização curricular do trabalho docente interdisciplinar, adotando o texto (oral e escrito) no ensino das ciências;

- Reuniões de planejamento coletivo e de estudos semanalmente;

- Leitura e discussão analítica de textos selecionados a partir de questões levantadas durante o processo de formação continuada na escola.

- A execução do trabalho docente em sala de aula na perspectiva da práxis;
- Ações integrativas com a comunidade por meio de encontros com os pais; visitas às comunidades dos estudantes para verificação de experiências agroecológicas;
- Parceria com os movimentos sociais camponeses como MPA, MST, entre outros;
- Atividades em grupo (discussão de textos, observações do cotidiano escolar, relatos de experiências, análise de fatos, elaboração e apresentação de sínteses);
- Produção e execução de projetos, materiais de coleta de dados e/ou de intervenção pedagógica.

2 Atividades não-presenciais

- Leituras individuais de textos formativos
- Planejamento dos conteúdos disciplinares
- Análise e correção das atividades dos alunos
- Realização de pesquisa necessárias ao trabalho docente interdisciplinar

EIXO TEMÁTICO: IDENTIDAE, TRABALHO E NATUREZA

Enfoque 1 – Identidade

Ementa: Famílias da comunidade (De onde vieram; A que etnias pertencem; Os tipos de composição das famílias que existem nesta comunidade; se participam em movimentos sociais e sindicais; as entidades ou instituições estão presentes e ou têm influência significativa sobre as relações e práticas da comunidade (movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades, etc.

Enfoque 2 – Trabalho e produção agrícola

Ementa: *cultivos existentes*: (espécies e variedades) e para que finalidades; se há consórcios de plantas e rotação de culturas; a origem das sementes utilizadas; as formas de cultivo e tecnologias utilizadas; uso de fertilizantes sintéticos e agrotóxicos; uso de adubos ou outros produtos orgânicos.

Enfoque 3 - Produção

Ementa: os *resultados da produção*; O que é produzido para consumo doméstico (de cada família ou de um grupo coletivo/comunitário)? Há excedentes de produção que são

comercializados e onde/para quem? Há produção feita exclusivamente para comercialização? Quais produtos? Como e onde é feita a comercialização de cada produto, quando acontece?

- Há alguma forma de “assistência técnica” no local? Quem faz e de que forma?

Enfoque 4 - Saúde

Quais os problemas de saúde mais comuns entre as famílias e como costumam ser tratados? Como é o atendimento de saúde? Há iniciativas de tratamentos alternativos, quais e como é sua receptividade pelas famílias? Existe posto de saúde na comunidade ou próximo?

Enfoque 5 – Problemas da comunidade

Principais problemas identificados moradores da comunidade.

APÊNDICE B - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: ***A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENUNCIADOS CONCRETOS DOS SUJEITOS DO CAMPO***

Pesquisador Principal: Lenice Garcia de Freitas

Orientador(a): Dulcinéa Campos

1. **Natureza da pesquisa**: osr.(a.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade aliar a produção textual em Língua Portuguesa a proposta da agroecologia a partir do viés da mesma e de como ela pode motivar a atitude crítica diante da realidade atual dos campesinos, contribuindo com a formação humana do estudante frente a valorização destes diante do capitalismo avassalador que procura lucros em detrimento da saúde dos campesinos e da sociedade como um todo. Por uma proposta discursiva dialógica, com a aplicação da estratégia da agroecologia, valorizando o contexto de produção textual dos estudantes da escola rural. Promover esta realidade para focar no aprimoramento da escrita, a fim de que estes saiam do Ensino Fundamental II, da escola do campo, para o Ensino Médio e Superior tendo como foco principal contribuir com as implicações sociais que provêm de uma efetiva comunicação a partir da linguística aplicada ao contexto histórico, cultural e social do estudante propiciando ao mesmo o aperfeiçoamento da escrita, para o respeito e ascensão social destes.
2. **Participantes da pesquisa**: teremos 32 estudantes envolvidos nesta pesquisa.

3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a Sra. (sr) permitirá que o (a) pesquisadora Lenice Garcia de Freitas tenha acesso a aplicação de questionários e entrevistas. O sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sr (a.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas**: Questionário
5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Aparentemente, não há riscos, pois o que será utilizado é a leitura e escrita. O plantio experimental de tomates próximo a escola para as observações. Uso de plantas medicinais como possíveis combatentes naturais para a praga, mosca Branca. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade**: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa o sr (a.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa aprimorar o sistema de leitura e escrita dos estudantes campesinos da referida turma. Promover a agricultura orgânica. Diminuição do uso do agrotóxico, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ser usufruído pela comunidade, onde a pesquisadora se compromete divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento**: o sr (a.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de

consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Turma: 8º ano - 2019

Nome do Participante da Pesquisa	Assinatura do Participante da Pesquisa	Assinatura do Pesquisador	Assinatura do Orientador
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			
8-			
9-			
10-			
11-			
12-			
13-			
14			
15			
16			
17			

Pesquisador Principal: Lenice Garcia de Freitas –Telefone 28 -99987-7117

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

SENHORA DIRETORA

A Pró-Reitoria de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo está propondo, por meio da professora Lenice Garcia de Freitas, um projeto de extensão de formação continuada de professores que tem a práxis como princípio da formação docente. A referida professora é aluna do curso de Mestrado em Educação na modalidade profissional (PPGMP) da UFES e esse programa de pós-graduação tem por princípio compartilhar com a escola de origem de seus alunos, conhecimentos teóricos e práticos que possam contribuir com as necessidades educativas de alunos e professores da educação básica. Desse modo, o projeto de extensão proposto tem por objetivo o desenvolvimento da leitura e da escrita com alunos que apresentam necessidades de aprendizagem nessa área. Trata de uma proposta interdisciplinar que se realiza com a participação de professores das diversas disciplinas em um processo formativo que reúne teoria e prática em um mesmo movimento que, contará com a orientação da professora Drª Dulcinéa Campos e o acompanhamento e realização das ações na escola, sob a responsabilidade da aluna do Mestrado profissional em Educação, Lenice Garcia de Freitas.

Diante do exposto, solicito a sua autorização e apoio para que os professores de sua escola possam participar na construção de novas possibilidades de relações sociais na escola e na comunidade. A cópia do projeto com a justificativa, objetivos, ações e cronograma será entregue à escola pela professora responsável pela realização dele na escola.

Desde já agradecemos a atenção e o apoio.

Dulcinéa Campos
Professor DEPES/CE/UFES
SIAPE 2109985

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu,_____autorizo a estudante de pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação, tendo como número de matricula nº 2018230371,Lenice Garcia de Freitas, CPF: 0864448087-15, a realizar a pesquisa na escola EMEF Córrego São Paulo ,distrito de Aracê, município de Domingos Martins, intitulada como **A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENUNCIADOS CONCRETOS DOS SUJEITOS DO CAMPO.**

A prática discursiva e interdisciplinar de produção de texto. A práxis como proposta unificadora e dialética entre a prática social e os conhecimentos científicos. A organização curricular e interdisciplinar em torno dos temas da realidade dos alunos. Planejamento, avaliação e trabalho interdisciplinar na escola do campo. O agro ecossistema com foco na agroecologia, como eixo mobilizador da prática discursiva (leitura e escrita) em todas as áreas de conhecimento.

Esse projeto se desenvolverá durante o ano de 2019 e tem por objetivo desencadear um processo formativo de práticas de produção de textos interdisciplinar. Para isso, tendo em vista a realidade concreta do campo, foi escolhido o tema agroecologia, por se tratar de um tema aberto, abrangente, capaz de estabelecer um diálogo em várias dimensões e direções. Para a orientação da escolha dos temas, faremos um breve diagnósticos que se tornará uma síntese e referência para a organização docente do trabalho pedagógico interdisciplinar. Queremos analisar como esse movimento interdisciplinar contribui para potencializar a prática de produção de texto dos alunos.

Em primeiro lugar, dialogaremos coletivamente na escola, em torno dessa proposta para estabelecermos linhas de organização do trabalho docente. Este trabalho se fará por adesão dos professores.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

1- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
2- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Domingos Martins, 09 de maio de 2019

_____