

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

Uma proposta teórico-metodológica de produção de texto em sala de aula.

Lenice Garcia de Freitas

Dulcinéa Campos



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



Produção e Divulgação

Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em
Educação – PPGMPE

Av. Fernando Ferrari – nº 514 – Campus Goiabeiras – Vitória –
ES

CEP: 29075-910 Tel: (27) 4409-7779

Comissão Científica

Prof.^a Dr^a Dulcinéa Campos Silva

Prof.^a Dr^a Letícia Queiroz de Carvalho

Prof.^a Dr^a Priscila Chaves

Prof.^a Dr^a Regina Godinho

Projeto Gráfico, Diagramação e Revisão

Andressa Dias Koehler

Andréa Dias Koehler

Copyright @2020 by Universidade Federal do Espírito Santo
Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº. 1825
de 20 de dezembro de 1907.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos
respectivos autores.

Material didático público para livre reprodução, citada a fonte.
Material bibliográfico eletrônico.

Paulo Paulo Sérgio de Paula Vargas

Reitor

Roney Pignaton da Silva

Vice-Reitor

Teresa Cristina Janes Carneiro

Pró-Reitora de Administração

Gustavo Henrique de Araújo Forde

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Cidadania

Prof. Dr. Renato Rodrigues Neto

Pró-Reitor de Extensão

Josiana Binda

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Profª Drª Cláudia Maria Mendes Gontijo

Pró-Reitora de GraduaçãoProfessor

Dr. Rogério Naques Faleiros

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Prof. Dr. Valdemar Lacerda Jr.

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Universidade Federal do Espírito Santo – UFESAv. Fernando

Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ESCEP 29075-910

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 leitura 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 vêm! 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



Lenice Garcia de Freitas, formada em Letras Português e Espanhol pelo Centro Universitário da Cidade (2004), morou no estado do Rio de Janeiro e trabalhou durante cinco anos na Rede Adventista de Ensino com o Ensino Fundamental I e II. É pós-graduada em Linguística pela Unisebe/Estácio e pós-graduada em Leitura e Produção pela faculdade Castelo Branco. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu) e na Prefeitura Municipal de Domingos Martins - EMEF Córrego São Paulo. Mestre em Educação, formada pelo Mestrado Profissional em Educação da UFES.

Autoras



Dulcinéia Campos Silva é graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora de graduação e pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras. membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales); do Laboratório de Gestão de Educação Básica (Lagebes); Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação do Campo (Gepeces); membro do Comitê Estadual da Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces). Representante do Comeces no Fórum Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, no acompanhamento do desenvolvimento das ações do Plano Estadual de Educação. Desenvolve pesquisa de alfabetização, leitura e escrita no âmbito da história da formação de professores e das práticas nas escolas do campo e da cidade. Realiza estudos na área de currículo em alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Analisa a gestão escolar sob o prisma da democracia participativa.



SUMÁRIO

DIÁLOGOS INICIAIS	7
OBJETIVOS	8
METODOLOGIA	9
PONTO DE PARTIDA: O REAL EMPÍRICO POR MEIO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE	14
SEGUNDO NÍVEL DO INVENTÁRIO DA REALIDADE: A ORGANIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA COM OS TEMAS DA REALIDADE	37
MEDIAÇÃO/INTERVENÇÃO DIDÁTICA: O USO DE AGROTÓXICO DA AGRICULTURA	46
A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETORNO AO INÍCIO	80
REFERÊNCIAS	86



1 DIÁLOGOS INICIAIS

Esta proposta teórico-metodológica de produção de texto em sala de aula é resultado de uma pesquisa realizada com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do campo, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação (PPGEMP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Teve por objetivo desenvolver, por meio da práxis interdisciplinar, discursiva e dialética, o ensino-aprendizagem de produção de texto, articulada com as práticas sociais dos sujeitos do campo e os conhecimentos linguísticos.

Este estudo teve como motivação principal a persistência histórica apontada em pesquisas das inúmeras dificuldades de ensino-aprendizagem do sistema da língua e da produção de textos. Este trabalho reafirma que o real motivo da permanência das dificuldade se atribui à opção teórico-metodológica pelos moldes formalistas da língua, os quais priorizam o estudo da palavra e da oração isolada do falante e de seu ambiente vivencial. A desconsideração do comportamento vivo da língua no processo ensino-aprendizagem alimenta o ciclo de desinteresse dos estudantes pelo estudo da língua, em especial, da produção de texto.

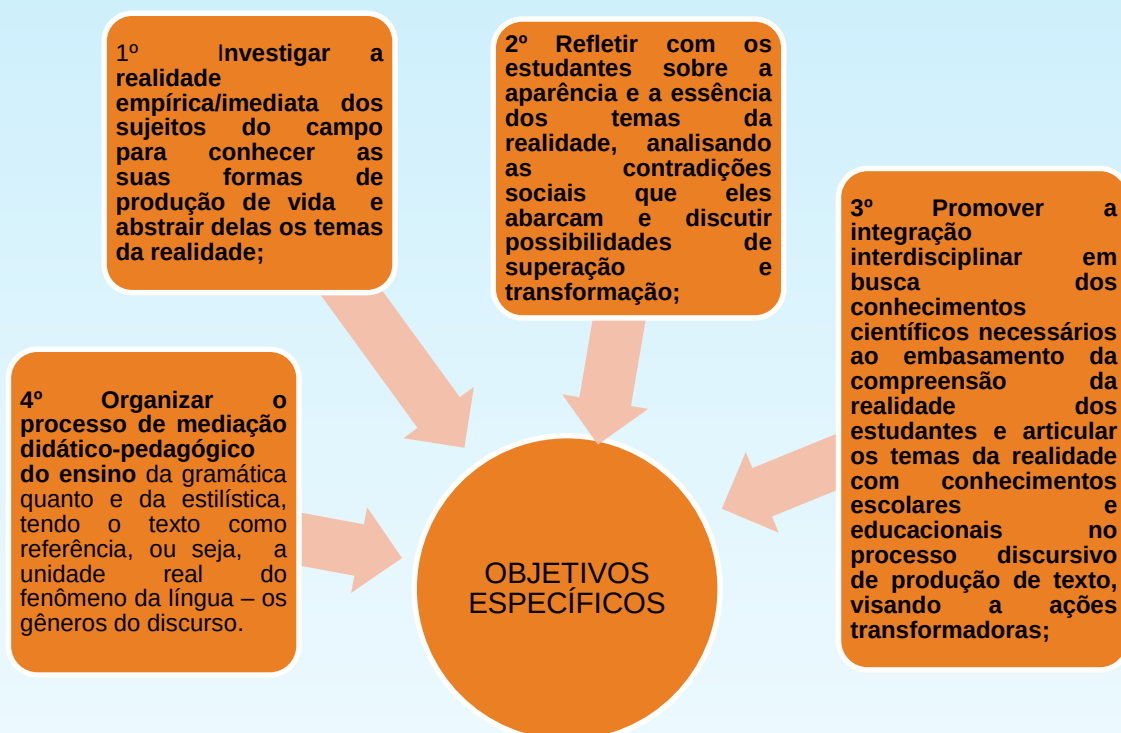
A publicização do resultado desta pesquisa, organizado passo a passo na relação teoria e prática neste documento, tem por objetivo continuar esse diálogo com educadores e educadoras na perspectiva de uma construção criativa e coletiva que reverbere na formação/educação de sujeitos escritores e transformadores de suas realidades sociais.



OBJETIVOS

Para chegar a uma relação de teoria e prática no ensino-aprendizagem, a práxis dos sujeitos e o diálogo com ela sempre é o ponto de partida e também de chegada. É por meio dela que organizamos os processos educativos e formativos.

para isso, seguem alguns objetivos que são pequenos passos que podem garantir o planejamento de processos para chegar a um relação efetiva de teoria e prática, na perspectiva da práxis.





METODOLOGIA

Propomos como base para o trabalho docente em sala de aula a utilização do método Materialismo Histórico-Dialético, como possibilidade de compreensão e interpretação de múltiplas determinações existentes nas práxis dos sujeitos do campo e análise do enunciado, assumindo a palavra como signo sócio ideológico de Mikhail Bakhtin.

Esse método parte do empírico, trilha um caminho de análise com vistas a buscar mediações abstratas/compreensão e retornar ao concreto visando à intervenção e à transformação. Possibilita ir além da aparência dos fenômenos/realidade e buscar identificar e compreender os elementos responsáveis por evidenciar as características do fenômeno estudado.

Também orienta a organização didático-pedagógica do professor, a partir da compreensão da essência dos fatos que contribuem com a elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora.

A análise se fundamenta sobre a relação entre linguagem e sociedade, pois o signo linguístico é um signo sócio ideológico, no qual se destaca sua natureza dialógica e polifônica (BAKHTIN, 2017):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 2017, p. 9).



DO REAL EMPÍRICO AO REAL CONCRETO PENSADO NA PRODUÇÃO DE TEXTO



O processo dialético que move a realidade:

Ponto de partida: a apreensão do real imediato, isso é, a representação inicial do todo.

Converte o real imediato em objeto de análise por meio dos processos que resultam numa apreensão do tipo superior, expressa no concreto pensado.

O concreto pensado, com as categorias interpretativas e as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial.

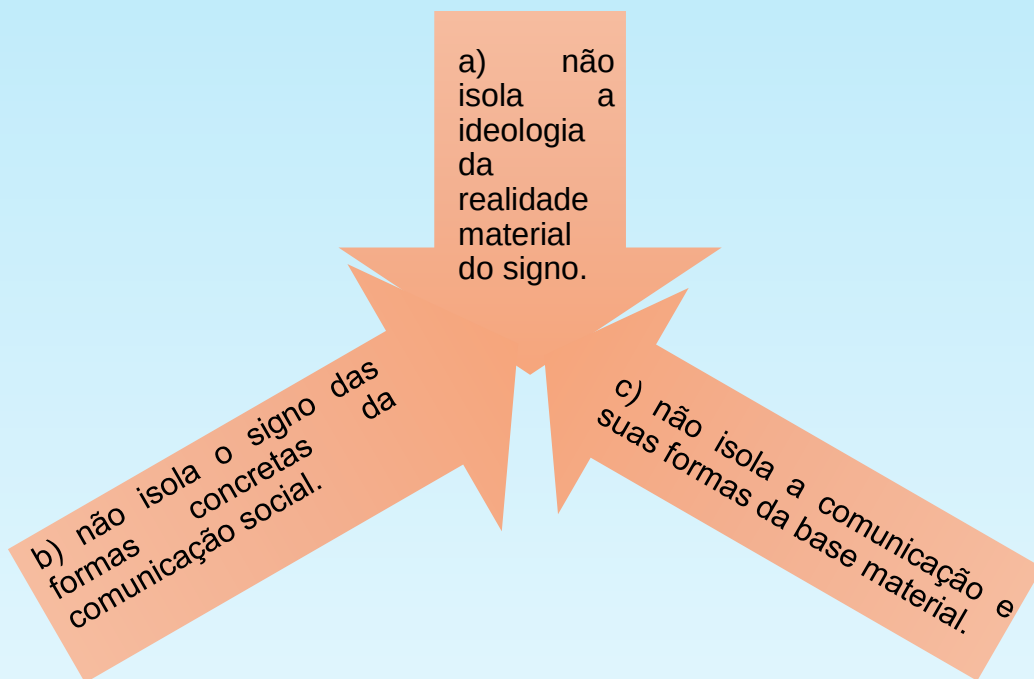


Chega-se à totalidade concreta da realidade, podendo nela intervir para transformar (MARTINS, 2015, p. 14).

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.



Toda representação advém de relações entre os indivíduos e a natureza e, nessas relações, a práxis é constituída, e uma das características da práxis é o seu caráter dialógico (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017). Adverte o autor que a práxis discursiva:



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, a análise da realidade empírica é orientada pela chave sociológica, que compreende os elementos da situação imediata de comunicação, as ênfases valorativas, as esferas da atividade humana, a ideologia do cotidiano, entre outros fatores (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017).



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).



Desse modo, 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).

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.



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).

**PONTO DE PARTIDA: O REAL EMPÍRICO
POR MEIO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE**



O Inventário da Realidade é um importante instrumento de aproximação do real imediato. 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).



Esse inventário, elaborado com a participação dos estudantes, deve proporcionar:

- 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, a revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p. 220).

Segundo Caldart, 2018, o estudo da realidade pode ser pensado em dois níveis:

O primeiro nível é do inventário ou levantamento objetivo sobre o que a realidade local dispõe:

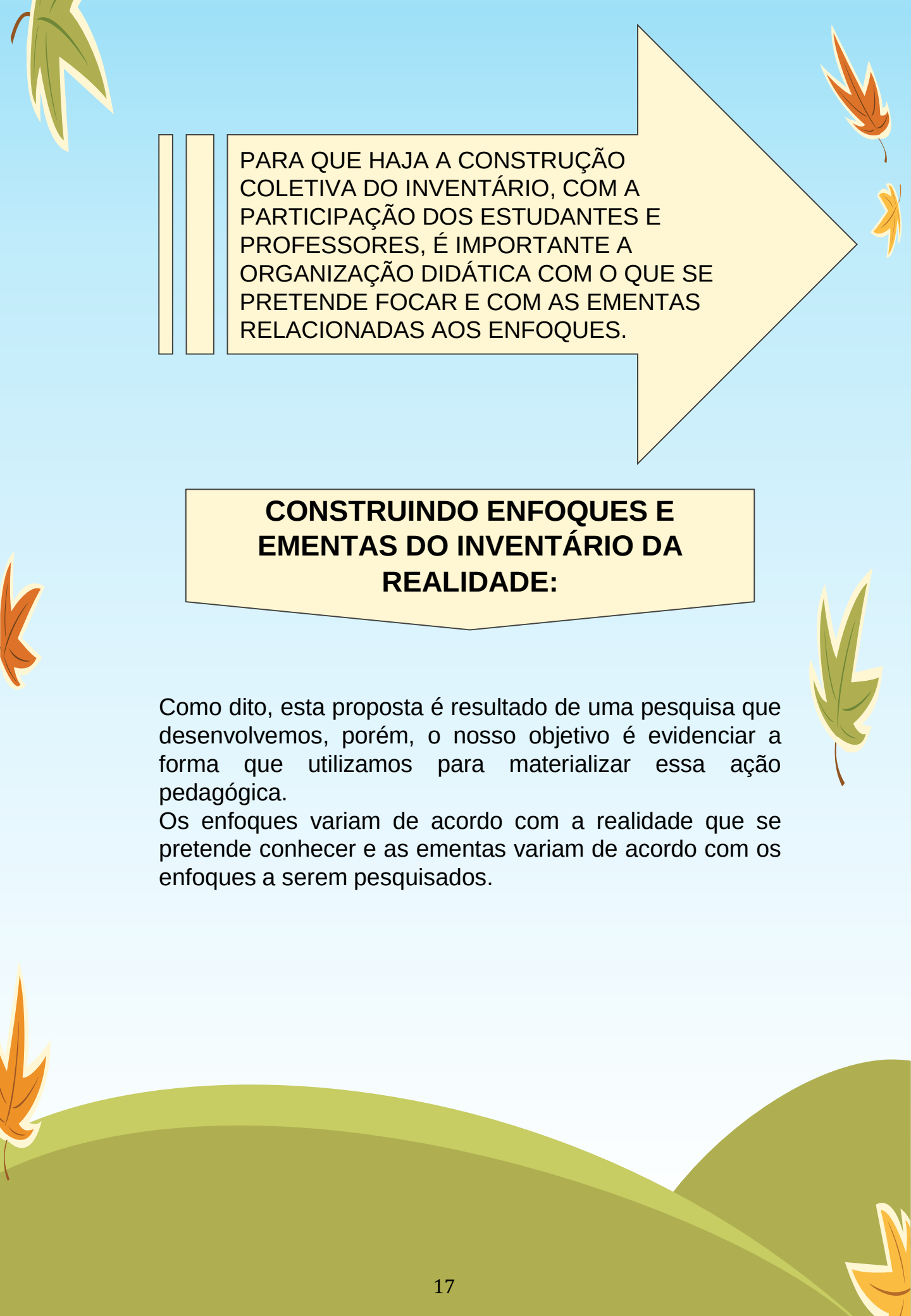
- recursos naturais,
- informações sobre as famílias,
- a composição da comunidade,
- as lutas sociais em que se envolvem,
- os principais sistemas produtivos, as formas de organização do trabalho, a existência e atuação de organizações políticas,
- as manifestações e influências culturais, etc.

O segundo nível, após a realização do inventário, inclui descrições etnográficas detalhadas (Temas da realidade atual); e análises sobre os diferentes aspectos da realidade local (Plano de Estudos). – Auto-organização dos estudantes (trabalho, ação/transformação)

ELABORANDO AS QUESTÕES DO PRIMEIRO NÍVEL DO INVENTÁRIO DA REALIDADE

OBJETIVOS

- Produzir os dados necessários ao planejamento da escola;
- Identificar possibilidades de inserção dos estudantes nos processos de trabalho e as potencialidades de estudo tecnológico que os processos produtivos comportam;
- Identificar que ligações com fenômenos reais podem tornar mais significativo o estudo de conteúdos das diferentes disciplinas de ensino;
- Identificar processos produtivos que não degradam a natureza (CALDART, 2017).



PARA QUE HAJA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO INVENTÁRIO, COM A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES, É IMPORTANTE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA COM O QUE SE PRETENDE FOCAR E COM AS EMENTAS RELACIONADAS AOS ENFOQUES.

CONSTRUINDO ENFOQUES E EMENTAS DO INVENTÁRIO DA REALIDADE:

Como dito, esta proposta é resultado de uma pesquisa que desenvolvemos, porém, o nosso objetivo é evidenciar a forma que utilizamos para materializar essa ação pedagógica.

Os enfoques variam de acordo com a realidade que se pretende conhecer e as ementas variam de acordo com os enfoques a serem pesquisados.

Este quadro foi dialogado entre os estudantes em trabalho coletivo, o que possibilitou o levantamento, por eles, de indagações que lhes interessavam saber naquele momento. No caso do estudo que realizamos, os enfoques foram direcionados à realidade social camponesa.

INDAGAÇÕES IMPORTANTES PARA A ELABORAÇÃO DE UM ROTEIRO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE:

- Quais as condições e as potencialidades existem no entorno da escola e nos processos que ela já desenvolve?
- Quais as fontes vivas de conhecimento, especialmente sobre a natureza: o que em nosso entorno é possível observar e pesquisar para compreender o fenômeno da vida, em suas diferentes dimensões e relações?

(CALDART, 2017)



A partir da interação verbal, emergiu a necessidade de pensar: a relação desses enunciados com a realidade dos estudantes; as categorias que se destacaram 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 inventário da realidade.

A partir dessa interação discursiva, emergiu a necessidade de trabalhar adequadamente com o ensino do gênero questionário para a sua utilização pelos estudantes no inventário da realidade.



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.



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. Essas categorias são assim compreendidas conceitualmente neste estudo:

Identidade: 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 papéis desse eu – que pode ser professor, pai, italiano, branco, masculino e ter tantas outras características. Esses papéis 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).



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).

Trabalho: 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, são 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.

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).

Segundo Tiriba e Fischer (2012), 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).

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).



Por meio do diálogo entre os estudantes, 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):

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.

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?



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, assim, 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.



As indagações mobilizadoras do diálogo foram levadas pelos estudantes para as suas famílias e comunidades, para a realização da escuta.

Durante esse processo, os estudantes realizavam registros no caderno, ao qual denominamos de Caderno da Realidade.



Os registros foram socializados em sala de aula, possibilitando a realização coletiva de uma síntese sobre cada enfoque por eles pesquisado. A partir desse movimento, chegamos aos seguintes temas mobilizadores de produção de conhecimentos:

TEMAS DA REALIDADE ATUAL

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

A RELIGIOSIDADE E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

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. 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.

COLETIVISMO, MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS

Em diferentes estados do Brasil, foram constituídos 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 os pequenos agricultores, pescadores artesanais, quebradeiras de coco, extrativistas, arrendatários, meeiros, ribeirinhos, posseiros, boias-frias, diaristas, parceiros, sem terras, acampados e assentados, assalariados rurais e indígenas (PALUDO; DARON, 2012).

Segundo Kolling, Vargas, Caldart(2012), esses movimentos construíram uma dinâmica educativa de organicidade que muito nos ensinou sobre a construção/afirmação coletiva de uma concepção de educação no processo de formação humana vivido pela coletividade Sem Terra em luta como matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais. Isso levou a refletir sobre o conjunto de práticas que compõe o dia a dia dos Sem Terra e a extrair dele lições de pedagogia que permitem qualificar a intencionalidade educativa do movimento, pondo em ação diferentes matrizes constituidoras do ser humano: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, conhecimento e história.



ASSOCIATIVISMO COOPERATIVISMO, AUTOGESTÃO DOS MODOS DE PRODUÇÃO

O modo 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 mantém 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.

AGRICULTURA FAMILIAR E AGROECOLOGIA



A agricultura familiar constitui o berço organizado da produção agrícola agroecológica. Essa forma de produção saudável, bem como a valorização de práticas e conhecimentos tradicionais, traduzem a importância dos saberes agroecológicos passados de gerações a gerações. 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).

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.

Agrotóxico na produção de alimentos



De acordo com Rigotto e Rosa, 2012, há cerca de sessenta anos, o uso de agrotóxicos vem se difundindo intensamente na agricultura, e também no tratamento de madeiras, na construção e na manutenção de estradas, nos domicílios e até nas campanhas de saúde pública de combate à malária, doença de Chagas, dengue etc. (Silva et al., 2005).

Afirmam que, além do amplo uso de agrotóxicos, ainda há uma gama de produtos disponíveis, o que complexifica a exposição e a avaliação de seus impactos sobre o ambiente e a saúde. São inseticidas, fungicidas, herbicidas, raticidas, acaricidas, desfoliantes, nematicidas, molusquicidas e fumigantes. Atualmente, existem pelo menos 1.500 ingredientes ativos distribuídos em 15 mil diferentes formulações comerciais no mercado mundial (Brasil, 2004).

Esses autores, baseados em estudos, advertem sobre os efeitos nocivos dos agrotóxicos, visto que eles podem causar diversos efeitos crônicos:

- 
- 
- inseticidas organofosforados e carbamatos: alterações cromossômicas;
 - fungicidas fentalamidas e herbicidas fenoxiacéticos: malformações congênitas;
 - nematicidas dibromocloropropano: infertilidade masculina;
 - fungicidas ditiocarbamatos, herbicidas dinitrofenóis, fenoxiacéticos: câncer;
 - organofosforados e organoclorados: neurotoxicidade;
 - alquilfenóis, glifosato, ácido diclorofenoxiacético, organoclorados (metolaclo, acetoclo, alaclo, clorpirifós, metoxiclo) e piretroides sintéticos: interferência endócrina;
 - organoclorados, herbicidas dipiridilos: doenças hepáticas;

- inseticidas piretroides sintéticos, ditiocarbamatos e dipiridilos: doenças respiratórias;
- organoclorados: doenças renais;
- organofosforados, carbamatos, ditiocarbamatos e diiridilos: doenças dermatológicas (Franco Neto, 1998; Koifman e Meyer, 2002; Peres, Moreira e Dubois, 2003; Mansour, 2004; Queiroz e Waissmann, 2006).

SAÚDE NO CAMPO

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).

PRINCIPAIS LUTAS/DESAFIOS E COMO ENFRENTÁ-LOS



Observamos que, desde o primeiro diálogo com os estudantes, algumas pautas como a 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 devia receber 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 as pessoas têm direito e o que de fato conseguem dentro dessa convivência. Os problemas evidenciados pelos estudantes camponeses e seus familiares evidenciam a necessidade de rever as políticas públicas voltadas para os camponeses, e anunciam a necessidade de maior participação política da comunidade na conquista da igualdade que tanto reivindicam. Essa participação promove a emancipação de pessoas que passam a agir para o bem coletivo.

Kolling, Vargas, Caldart (2012) afirmam que cabe à educação construir referências teóricas e práticas da direção a seguir quando o movimento de construção de uma escola aberta à vida, em todas as suas dimensões, e vinculada aos objetivos sociais dos trabalhadores torna-se possível.



Como visto, o inventário da realidade traz para a sala de aula a vida em seu movimento real, que possibilita à escola organizar um currículo que articule os conhecimentos historicamente sistematizados às necessidades sociais das pessoas.

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.

Compreendemos que a vida não é compartimentada; não há cercas 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.



Com esses temas buscados no plano social, passamos ao segundo nível do inventário da realidade, no capítulo a seguir:

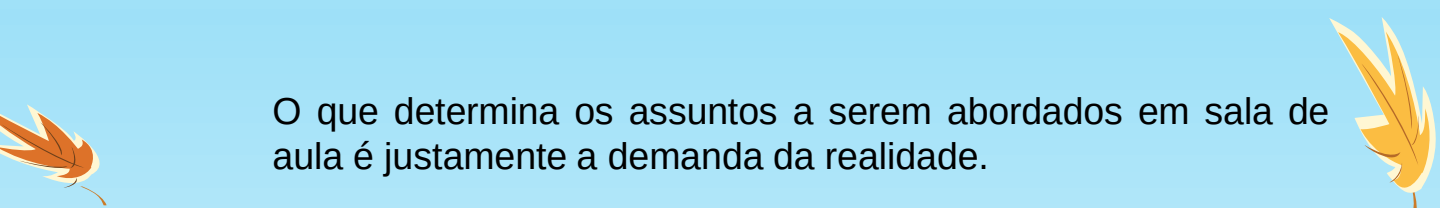
2 SEGUNDO NÍVEL DO INVENTÁRIO DA REALIDADE: A ORGANIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA COM OS TEMAS DA REALIDADE ATUAL

Após a realização do inventário e da síntese da qual emergirem os temas da realidade atual, é necessário continuar o diálogo interdisciplinar em torno do tema a ser trabalhado. Nesse sentido, a organização do trabalho docente é fundamental. Isso inclui descrições etnográficas detalhadas de cada Tema da realidade a ser articulado com os conhecimentos disciplinares :

- Primeiro, é indicado elaborar, com os estudantes, os Planos de Estudos para análises sobre diferentes aspectos da realidade local. É uma oportunidade para que os alunos questionem particularidades desses temas, socializem na sala de aula e os articulem aos conhecimentos escolares.
- Em seguida, é importante que seja feita a auto-organização dos estudantes para o desenvolvimento de trabalhos e ações/transformações sociais.

TEMA DA REALIDADE ATUAL OU TEMA DOS COMPLEXOS

Compreendemos com os enunciados dos sujeitos que a vida não é compartimentada; não tem cercas 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.

Desse modo, um tema carrega em si toda a complexidade que compõe a realidade que ele representa e por isso, o diálogo interdisciplinar é uma condição do trabalho pedagógico comprometido com a compreensão e transformação social.

O que muda no trabalho interdisciplinar por meio dos temas dos complexos?

A mudança consiste no fato de que a interdisciplinaridade não é realizada pela via dos conteúdos, mas pela via da vida.



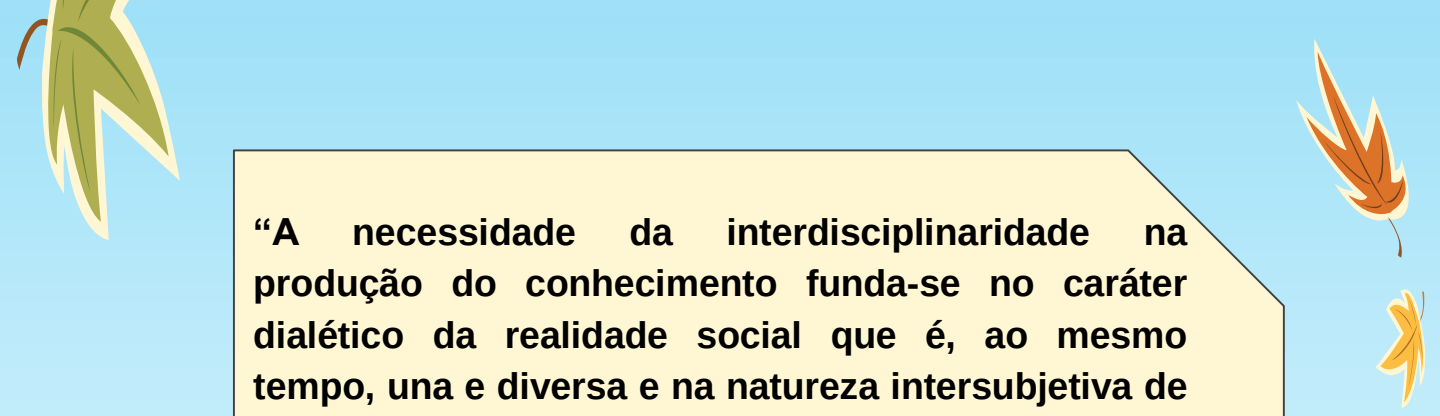
Escola do/no campo. “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

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 dialeticidade 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 temas dos complexos possibilitam o desenvolvimento de uma educação que abarca a formação humana de forma mais globalizada.



“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 di 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 determinantes que o constituem. ... neste sentido que mesmo delimitando um fator inverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Todos os temas da realidade elencados neste estudo tiveram uma relevante significação e, portanto, todos são importantes para a composição do currículo escolar no decorrer dos anos letivos.

São temas que apresentam possibilidade de aprofundamento de estudos, a depender do ano escolar e das condições de aprendizagem dos estudantes. O ensino abarca uma intencionalidade pedagógica que necessita ser organizada na escola.



Ressaltamos que os temas da realidade produzidos nesta proposta, compõem um currículo ao longo dos anos escolares e por isso, não seria possível desenvolvê-los nos limites desse trabalho. Com isso, escolhemos iniciar esse diálogo e intervenção didática pelo tema que na nossa perspectiva, mais tocou a todos que foi o uso do agrotóxico na agricultura. Ele se mostrou inicialmente, o maior dos problemas vivenciados nas comunidades, na perspectiva dos estudantes.

Essa inquietação em torno da questão do uso do agrotóxico está diretamente relacionada com as produções de vida, conforme evidenciamos a seguir:



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.

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.



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 campestinos, como se apresenta o sistema capital e como ocorrem as relações econômico-sociais e culturais.

De acordo com os dados provenientes do inventário da realidade, os produtos mais cultivados pelas famílias dos estudantes 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.

Além disso, constatamos alguns desafios sinalizados por eles, como as pragas. Para combatê-las, eles usavam agrotóxicos, reconhecidos como produtos venenosos e perniciosos à saúde. Notamos que esses sujeitos não vislumbravam outras possibilidades de combate às pragas.

Essa descrença evidencia a ausência de relação com os movimentos sociais que propõem formas alternativas e naturais de combate às pragas, 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.

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





Contrário à lógica do uso de agrotóxico, movimentos camponeses trazem 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 agroecologia.

3 MEDIAÇÃO/INTERVENÇÃO DIDÁTICA: O USO DE AGROTÓXICO NA AGRICULTURA

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.

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.

De acordo com a concepção teórica e metodológica assumida nesta proposta, não basta compreender os problemas, é preciso buscar formas e possibilidades para transformá-los.



TEMA/PROBLEMA: O USO DE AGROTÓXICO NA PRODUÇÃO AGRÍCOLA

Este tema foi desenvolvido com base em dois subtemas problematizadores:

1 - Por que não é possível cultivar e combater as pragas sem agrotóxico?

2 - É possível cultivar tomate e outras culturas sem uso de agrotóxico?

Essas duas temáticas mobilizaram os conhecimentos das áreas participantes deste estudo.

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



Todavia, 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, incentivamos a auto-organização dos estudantes, no sentido de que eles tivessem tempo e espaço para discutirem suas próprias questões e tomarem decisões em torno do trabalho empregado no cultivo do tomate de forma agroecológica (CALDART, 2015). Nessa organicidade, eles tiveram a oportunidade de aprender a se auto organizar e desenvolver um sentimento coletivo em prol de uma questão de ordem social.

O projeto foi pensado e construído com os estudantes e, por meio da auto-organização, foram definidos grupos de trabalhos responsáveis por ações relacionadas ao projeto. Assim, durante esse percurso, a sala de aula se tornou um ambiente movimentado por diversos textos e gêneros, orais e escritos, pois todos tinham o que dizer, opinar, ensinar e aprender.



Eles queriam saber: como obter sementes crioulas, 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? Como combater a mosca branca e outras pragas sem agrotóxico? Onde buscar respostas?

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 homeopatas 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?



Ressaltamos que, nesse movimento, novos conhecimentos foram buscados pelos estudantes e eles chegavam à sala de aula com essa pluralidade. 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.

Nessa busca e produção de conhecimentos, várias receitas naturais de combate às pragas foram trazidas para a sala de aula e algumas delas foram selecionadas para serem utilizadas no plantio de tomates. A receita que deu melhor resultado foi a inseticida produzida com alho.



É interessante ressaltar que na colheita dos tomates foi feita uma deliciosa salada que já trazia no fruto o sabor do alho usado como inseticida natural.

Durante percurso do trabalho, os estudante realizavam registros no caderno as anotações sobre cada ação/intervenção realizada.



A auto-organização dos estudantes

No coletivo com os estudantes, decidimos:

- **O local do plantio:** os estudantes sugeriram articularam com o presidente da Associação de Moradores da comunidade a cessão de um espaço ocioso próximo à escola para que fizéssemos o replantio das mudas. Detectamos que o solo precisaria ser cuidado, pois estava duro. Os estudantes, então, se auto organizaram articulados com as disciplinas envolvidas. Eles se dividiram em grupos de ações e definiram o horário em que cada um deveria assumir o trabalho no preparo do solo.



Fonte: pesquisadora 2019

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 eram feitos os registros das narrativas, orais e escritas, desse processo.

- **O espaço da sementeira:** o passo seguinte foi a sementeira, 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.



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)



Fonte: pesquisadora 2019

- **A amarração dos pés de tomates:** com o crescimento do tomate, chegava a hora de fazer a primeira amarrada, e assim foi até a segunda, terceira, 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.

- **O 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.

Plantas de Girassol estabelecidas em áreas próximas aos tomateiros



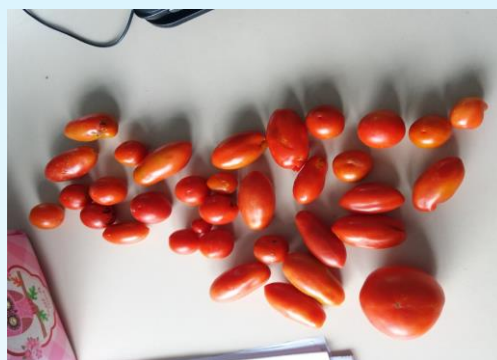
Fonte: acervo da pesquisadora, 2019

Os alunos 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. Dentre as receitas socializadas e que, posteriormente, foram utilizadas no tomateiro, estavam: repelentes com manjeriço; 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.

Explicamos que as experiências vividas seriam levadas para a vida, e que aprendemos que dependemos uns dos outros; se, juntos, não fizermos nossa parte, todos sofreremos.

- **A colheita:** por meio das 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.

Resultados do trabalho em equipe dos estudantes com a produção de tomates orgânicos, livres de agrotóxicos



Fonte: pesquisadora 2019

4 A PRÁXIS DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Campos e Cararo (2019), 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 componentes da práxis do movimento 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 um itinerário guiado pelos enunciados dos sujeitos, que apontaram em quais conteúdos, mediações, sentidos, estilos e transformações deveríamos focar.

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).



O diálogo com a realidade dos sujeitos no ensino-aprendizagem tem a linguagem como elemento articulador que produz sentidos aos conhecimentos escolares. Desse modo, o professor de Língua Portuguesa, conforme orienta Bakhtin (2003), tem em mente que o estudante necessita de uma orientação cuidadosa e flexível e, em vista disso, evoca uma complexidade metodológica que envolve o estudo da forma da língua dentro dos processos vivos dos falantes. São dois conhecimentos, porém 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.

O autor orienta que gramática, leitura, escrita, produção de sentido e autoria são interligadas no processo vivo e criativo da língua e que, por isso, cabe ao professor proporcionar “[...] uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho” (BAKHTIN, 2015, p. 7).



Procedemos à análise da 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 quais conteúdos, mediações, sentidos, estilos e transformações deveríamos focar.



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 à 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.



Durante todo esse processo discursivo, a produção de textos orais e escritos ocupou espaços de aula. 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 que serviu de alicerce para uma leitura materialista histórica dialética do livro *Marxismo e Filosofia de Linguagem*.

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

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, observamos que, apesar de haver uma pretensa homogeneização social, uma vez que os estudantes falam a língua 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.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Tendo em vista a natureza discursiva da produção de texto, não partíamos dos gênero textuais para as produções de textos, mas dos contextos discursivos que nos levavam a determinados gêneros. Desse modo, o fragmento a seguir é parte do texto intitulado “O Fenômeno da Cerejeira”, escrito pelo estudante Lucas, em uma aula sobre o gênero textual crônica argumentativa. As nossas aulas estavam cada vez mais argumentativas e dialógicas e nessas condições emergiu a necessidade do ensino sistemático da 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: “Por que 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.). Isso leva às seguintes indagações: 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?” 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 de um 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).



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.

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.



Essa compreensão da realidade converte o texto em um espaço de resistência, de denúncia e de anúncio. Resistência 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 estabeleceria com a cerejeira.



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.

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.

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).



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 dos elementos da “existência integrados anteriormente, mas entra em embate com eles, reavaliando-os, alterando o seu lugar na unidade do horizonte valorativo, uma formação dialética que 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 redirecionarmos 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).



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



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, os autores 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.

Uma estudante/autora narra uma história que, ao mesmo tempo em que evidencia verdades, atribui aos personagens uma 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 abraçá-lo pois estava coberto de veneno e aquilo a faria mal a 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 disse-lhe -Senhora o seu marido tem câncer de pulmão! Mas ele não irá morrer, só que ele tem um tumor no pulmão irá precisar de uma máquina de ar para respirar que ao tirar ficará sem ar irá morrer!

Dona Elizabet contou 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 abriu uma empresa que fiscalizavam as áreas rurais e aplicariam multa nos patrões que utilizavam agrotóxicos.

Aline, 6º ano



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.

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



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.

Após a análise do discurso do estudante, tivemos a oportunidade de trabalhar o aprofundamento da língua a partir das necessidades de aprendizagem que os textos demandaram. 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*, explicamos que seria necessário revisar a forma da ortografia, e não somente nos orientarmos pelo som. O tempo verbal possui características próprias que eles precisariam 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 refletiram e realizaram as correções.



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 a autora 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.

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.





O importante, nesse contexto, é pensar em práticas que estimulem a compreensão viva e dinamizada, tendo como pressupostos os conceitos bakhtinianos de texto, gênero e estilo. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua conectam elementos linguísticos, estilísticos e discursivos que conduzirão à construção dialógica do conhecimento.

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, usaram um fertilizante natural de alho para afastar as pragas. A plantação que mais desenvolveu foi a que foi cultivada no solo húmifero. O solo que antes fora queimado apresentou pouco desenvolvimento. Todo este trabalho foi apresentado aos 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. Ele usou 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 húmifero 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. Metaforicamente, um “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. 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.

O ENSINO DA GRAMÁTICA 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.

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, diminuimos a natureza verbal dessa frase e realçamos o caráter secundário da ação, expresso pelo verbo.

Do mesmo modo, diminuimos a importância da palavra indicativa de circunstância (BAKHTIN 2013).

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).



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.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETORNO AO INÍCIO



Na parte introdutória desta pesquisa, evidenciamos um conflito pessoal e profissional em relação ao ensino da Língua Portuguesa: ao longo de nossa formação, aprendemos 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?**

Buscamos respostas na perspectiva materialista histórica dialética e na 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, aprendemos a reconhecer os elementos enunciados e, com isso, obtivemos pistas metodológicas para o trabalho diário do professor em sala de aula, conforme expresso no *corpus* discursivo desta pesquisa.



Seguimos 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 o conhecimento da vida dos estudantes, organizamos com eles um questionário a fim de inventariar a realidade nos que dizia respeito à cultura local, história, trabalho e 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, recorreremos 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 consumiam os produtos ali cultivados.



Para tratar desse problema, articulamos conhecimentos com professores de outras disciplinas, todos mediados pela linguagem, e desenvolvemos uma experiência com 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 isso, os 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 desvencilharmos 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).

CONHECIMENTOS DA LÍNGUA QUE EMERGIRAM DOS ENUNCIADOS

De acordo com a autora Beth Brait (2010), o estudo da metalinguagem deve se basear na índole metalinguística do enunciado (da produção do discurso):

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso” (...) “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva (p. 323).

A partir desses apontamentos, elaboramos um quadro com base nos enunciados em situações reais trazidas pelos estudantes e mediadas pelo ato da comunicação escrita, que nos apontou as intervenções linguísticas necessárias para a alfabetização na grafia.

Conhecimento da língua que emergiriam das produções	Proposta de produção	Contexto de produção
Relatório	Construção dos enfoques e escolhas das questões. 6º e 8º anos.	Sala de aula em grupos.
	A partir da leitura e discussão do questionário, escrever o que achou da leitura, se já haviam tido a oportunidade de discutir os enfoques escolhidos. 6º e 8º anos.	Atividade da aula de produção textual.
Acentuação Gráfica	Criar o primeiro relatório da pesquisa. 6º e 8º anos.	Atividade de leitura e produção
Acentuação Gráfica	Segunda proposta de relatório. Casa da mãe do estudante do 8º ano. Ela fala dos êxitos e dificuldades da agricultura na família dela. 6º e 8º anos.	Casa da mãe do estudante. A sementeira a importância de relatar os acontecimentos.
Substantivos	Em busca de um espaço para o plantio do tomate. Materiais necessários para a limpeza do terreno e cultivo do solo. 6º ano	Entorno da escola.
Tipos de Sujeitos	Pesquisa: “o que são as Moscas Brancas?” 6º e 8º anos.	Pesquisa em casa com a ajuda dos pais.
Memórias	Produção de texto com memórias vividas até aquele momento. 6º e 8º anos.	Sala de aula e produção textual.
Acentuação Gráfica	Produção de um calendário de ações. 6º e 8º anos.	Sala de aula na disciplina de português.
Crônica argumentativa	Conhecer o fenômeno da Cerejeira que acontece uma vez por ano em Pedra Azul. 8º ano.	Aula de campo Parque de Pedra Azul.
	Elaborar uma crônica argumentativa desse fenômeno. 8º anos.	Detalhes anotados durante a visita e sala de aula.

Fonte: pesquisadora 2019

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.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, 1999

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês Esthétique de la création verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BAKHTIN, M.M. **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 na ciência da linguagem**. 1. ed. Tradução Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora, 2017.

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

BRAIT, B. **Tramas verbo-visuais da linguagem. In: Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 193-228.

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

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>](file:///C:/Users/Nilton/Downloads/22382-105831-1-PB%20(2).pdf). Acesso: 5 ago. 2020.

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.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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.

ELICHIRIGOITY, M.T.P. 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/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf>](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

GERHARDT, T, E; SILVEIRA, D, T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: [<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>](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>](https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.

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

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

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

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.

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.

PISTRAK, M. Mikhailovich: **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução por Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 1981

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

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.

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.

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.