

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS**

ELISANGELA DOS SANTOS SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DO NOME DA CIDADE DE PORTO ESTRELA – MT: UMA
PROPOSTA DISCURSIVA PARA A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

CÁCERES - MT

2016

ELISANGELA DOS SANTOS SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DO NOME DA CIDADE DE PORTO ESTRELA – MT: UMA
PROPOSTA DISCURSIVA PARA A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maristela Cury Sarian.

CÁCERES – MT

2016

Silva, Elisangela dos Santos

A Constituição do nome da cidade de Porto Estrela-MT: uma proposta discursiva para a assunção da autoria no ensino de língua portuguesa. / Elisangela dos Santos Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

137f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

Orientadora: Maristela Cury Sarian

1. Leitura. 2. Língua portuguesa. 3. Escrita. 4. Nomeação – Porto Estrela-MT. 5. Sujeito morador. 6. Autoria. I. Título.

CDU: 372.4(817.2)

ELISANGELA DOS SANTOS SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DO NOME DA CIDADE DE PORTO ESTRELA – MT: UMA
PROPOSTA DISCURSIVA PARA A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

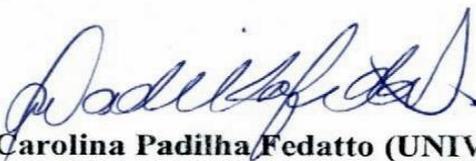
BANCA EXAMINADORA



**Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
Orientadora**



**Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
Avaliadora Interna**



**Dra. Carolina Padilha Fedatto (UNIVÁS)
Avaliadora Externa**

Maria José Landivar de Figueredo Barbosa (UNEMAT)

Suplente

Aprovada em 21/12 /2016

Dedico este trabalho a minha mãe, Adelina dos Santos Silva, aos meus queridos filhos, Matheus Gabriel dos Santos Faria e Thiago Veríssimo Silva Faria.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por me guiar incondicionalmente e dar sabedoria para realizar este trabalho;

À minha orientadora, *Maristela Cury Sarian*, pelo afeto teórico dedicando nos caminhos da Análise de Discurso. Pela responsabilidade, organização, seriedade, ética e pelo profissionalismo acadêmico.

À minha mãe, *Adelina dos Santos Silva*, que muitas vezes me acompanhou pela estrada de Porto Estrela a Cáceres para fazer companhia, cuidou dos meus filhos com amor e carinho;

Ao meu filho, *Matheus Gabriel dos Santos Faria*, que com apenas onze anos me ajudou com os recursos tecnológicos, (des)organização dos meus livros em casa, por entender minha ausência como necessária;

Ao meu filho, *Thiago Veríssimo Silva Faria*, pelos telefonemas que acalentaram meu coração, com oito anos já responsável pelos seus compromissos escolares e familiares;

Ao *José Otávio Campos*, pelo amor, companheirismo e pelas palavras nos momentos difíceis;

Ao meu irmão, *Irineu*, e a minha cunhada, *Kézia*, pelas orações dedicadas a minha família;

Ao meu irmão, *Edélcio*, e a minha cunhada, *Rosimeire*, pelas conversas que deram energia para tomar decisões; pela torcida e pelo apoio;

À minha irmã, *Margarete dos Santos Silva*, pelo incentivo que sempre me sustentou;

À minha irmã, *Claudete dos Santos Silva*, por organizar minha vida e me estimular a crescer sempre;

Aos sobrinhos que amo como filhos, *Christian, Flávio, Patrícia, Nicole, Kelison, Bruna, Renilto, Adrieli, Cauã e João Vitor* (de coração);

À *Karen Karoline Silva Faria (in memoriam)* e *Fábio da Silva Dias (in memoriam)*, por me ensinar a conviver com a dor da ausência e saudade eterna.

Ao amigo *Fernando Jesus da Silva*, pelas provocações que me fizeram pensar discursivamente. Pelos desabafos, materiais e trocas de experiências;

À *Cleuza Brito da Silva*, meu exemplo de professora;

À *Enerly Porfírio de Campos*, pela amizade que cultivamos;

À Coordenação do Programa, na pessoa da professora *Vera Regina Martins e Silva*, pelo profissionalismo e pela dedicação invejável ao PROFLETRAS. Pela contribuição teórica que me fez aprimorar meu olhar sobre a sala de aula;

Aos professores do Mestrado *José Leonildo, Vera Maquêa, Nilce, Maristela, Olga, Vera Regina, Silvia, Leila* pelas contribuições;

Ao secretário do Programa, *Michael Jhonatan*, pelo compromisso e pela responsabilidade.

Às professoras *Carolina Padilha Fedatto e Nilce Maria da Silva*, pelas contribuições quando do exame de qualificação do projeto e pelo aceite em participar da banca de defesa;

Às colegas de estudos discursivos, *Irlei Gomes de Oliveira Andrade e Rita de Cássia Cruz Coelho*, pelas horas de leituras compartilhadas;

Às colegas do curso de Mestrado *Andrea Melo Silva Pereira, Cíntia Guazzi Biral, Cirlei dos Anjos Andrade, Eleonora de Alencar de Souza (Lola), Eliene Cristina de Jesus, Maria Cristina Dani, Sandra Candida Bindandi, Soelene Justina de Oliveira e Valeria André dos Santos*, pelas trocas e pela união com que seguimos o percurso;

À *CAPES*, pela bolsa de estudos;

À *Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso*, pela concessão do afastamento para qualificação;

Aos *moradores* de Porto Estrela, pela participação no processo de construção deste trabalho;

À *Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira*, na pessoa do diretor *Marcio Kleber Moretti*, pelo apoio prestado;

Aos colegas de trabalho, *Tânia Candida Leonel Papa*, por compartilhar o espaço da sala de aula; *Lígia Ferminiano Marin*, por participar na atividade com patrimônios públicos; *Joaci José de Almeida*, por se prontificar a ministrar palestra sobre aspectos históricos e sociais de Porto Estrela; *Silmara Nanci Galbeiro Silva*, pelas trocas de aulas; *Adalgiza Felix da Silva Ferrari*, pelo auxílio na biblioteca;

Aos *profissionais da educação e alunos* da Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira, pelo apoio.

Aos *alunos* do nono ano matutino envolvidos no projeto, pela participação.

Pra que viver assim num outro plano?

Entremos no bulício quotidiano...

O ritmo da rua nos convida.

(Mario Quintana, *A rua dos cataventos*, 2005, p.22)

RESUMO

Em Porto Estrela – MT coexistem três lendas que amparam a nomeação do município, a partir das quais recortamos o tema de nosso projeto de intervenção. O objetivo consistiu em dar condições aos alunos do nono ano (terceira fase do terceiro ciclo) do Ensino Fundamental à assunção de autoria, por meio do trabalho com a leitura e a escrita sobre a constituição do nome da cidade. A pesquisa fundamenta-se na Análise de Discurso de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Propõe o ensino de língua a partir da perspectiva discursiva para pensar a cidade enquanto espaço de significação, para, assim, trabalhar o funcionamento da linguagem e dar condições para os gestos de autoria dos alunos. A proposta metodológica está organizada em quatro etapas: a primeira compreendeu as pesquisas, o levantamento de informações, as buscas por documentos oficiais, ou seja, por materiais pertinentes à constituição da nomeação, permeada por discussões que deram visibilidade ao dito e ao não dito sobre a cidade. A segunda tratou da realização de entrevistas com moradores antigos e pessoas do município, com o intuito de ouvi-las a respeito do processo de constituição desse nome. A terceira envolveu o trabalho escrito, com a produção de narrativas, a partir do que os alunos ouviram, leram e discutiram a respeito, de modo que pudessem manifestar, por meio da escrita, seus olhares sobre a nomeação, escrevendo suas versões a respeito do nome de Porto Estrela. Por fim, a quarta etapa versou sobre a circulação das produções, por meio da publicação dos materiais produzidos no blog da escola estadual Regina Tenório de Oliveira e no livro intitulado: *Porto Estrela: narrativas que nomeiam a cidade*. O efeito de fechamento foi produzido com a apresentação do blog e do livro para a comunidade escolar, num evento organizado com a participação dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Sujeito Morador. Autoria. Nomeação.

RESUMEN

En Porto Estrela – MT coexisten tres leyendas que amparan el nombramiento del municipio, a partir de las cuales recortamos el tema de nuestro proyecto de intervención. El objetivo consistió en ofrecer condiciones a los alumnos del noveno curso (tercera fase del tercer ciclo) de la Enseñanza Fundamental a asunción de autoría por medio del trabajo con la lectura y la escritura sobre la constitución del nombre de la ciudad. La investigación se fundamenta en Análisis de Discurso de Michel Pêcheux, en Francia, y Eni Orlandi, en Brasil. La enseñanza de la lengua es propuesta a partir de la perspectiva discursiva para pensar la ciudad como espacio de significación, para de esa manera trabajar el funcionamiento del lenguaje y dar condiciones para los gestos de autoría de los alumnos. La propuesta metodológica está organizada en cuatro etapas: la primera comprendió las investigaciones, el levantamiento de informaciones, las búsquedas por documentos oficiales, es decir, por materiales pertinentes a la constitución del nombramiento, permeada por discusiones que dieron visibilidad al dicho y al no dicho sobre la ciudad. La segunda trató de la realización de entrevistas con habitantes antiguos y personas del municipio, con el objetivo de oírlos a respecto del proceso de constitución de ese nombre. La tercera involucró el trabajo escrito, con producción de narrativas, a partir de lo que los alumnos oyeron, leyeron y discutieron a respecto del tema, de modo que pudieran manifestar, por medio de la escritura sus visiones sobre el nombramiento, escribiendo sus versiones a respecto del nombre de Porto Estrela. Por fin, la cuarta etapa consistió sobre la circulación de las producciones, a través de la publicación de los materiales producidos en el blog de la Escuela Estatal Regina Tenório de Oliveira y en el libro intitulado: *Porto Estrela: narrativas que nombran la ciudad*. El efecto de cierre fue producido con la presentación del blog y del libro para la comunidad escolar, en un evento organizado con la participación de los alumnos.

Palabras-clave: Lectura. Escritura. Sujeto Habitante. Autoría. Nombramiento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIA 1: Vista aérea da Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira.	19
FOTOGRAFIA 2: Ponte de acesso à comunidade João Paulo II.	41
FOTOGRAFIA 3: Acesso dos alunos ao bairro Renascer (Portelinha).	41
FOTOGRAFIA 4: Roda de conversa.	42
FOTOGRAFIA 5: Imagem de apontamento A.	42
FOTOGRAFIA 6: Imagem de apontamento B.	42
FOTOGRAFIA 7: Texto sobre o que sabem sobre o nome da cidade A.	44
FOTOGRAFIA 8: Texto sobre o que sabem nome da cidade B.	44
FOTOGRAFIA 9: Imagem do ônibus escolar incendiado.	45
FOTOGRAFIA 10: Apontamento no quadro sobre a imagem de cidade.	50
FOTOGRAFIA 11: Imaginário em funcionamento sobre a cidade em “A”.	51
FOTOGRAFIA 12: Imaginário em funcionamento sobre a cidade em “B”.	52
FOTOGRAFIA 13: Imagem dos alunos pesquisando na biblioteca escolar.	54
FOTOGRAFIA 14: Alunos em pesquisa na biblioteca.	56
FOTOGRAFIA 15: Pesquisa no laboratório.	59
FOTOGRAFIA 16: Imagem de pesquisa no laboratório.	60
FOTOGRAFIA 17: Escrita do roteiro de entrevista sobre patrimônio.	65
FOTOGRAFIA 18: Imagem dos alunos durante a escrita do roteiro.	70
FOTOGRAFIA 19: Imagem dos alunos com a moradora Dália.	72
FOTOGRAFIA 20: Entrevista com morador Celso, conhecido como Perereca.	73
FOTOGRAFIA 21: Pais e moradores da comunidade Pé de Galinha.	74
FOTOGRAFIA 22: Imagem das alunas com o morador Benedito.	74
FOTOGRAFIA 23: Alunas e moradora da comunidade Vãozinho.	75
FOTOGRAFIA 24: Alunas e moradores da comunidade Vãozinho.	76
FOTOGRAFIA 25: Capa e contracapa do livro impresso.	94
FOTOGRAFIA 26: Lançamento do livro na escola.	95
FOTOGRAFIA 27: Lançamento do livro no Facebook da EERTO.	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A ESCOLA ESTADUAL REGINA TENÓRIO DE OLIVEIRA	16
1.1 O Ciclo de Formação Humana e seus efeitos de sentidos	22
1.2 Meus alunos	24
2 DOS DIZERES DOS ALUNOS À FORMULAÇÃO DA PROPOSTA: OS LIMIARES DA PRÁTICA DOCENTE	27
2.1 Uma estrada: o trabalho com a leitura	27
2.2 Cidade e autoria: enlaces para a prática docente	31
2.2.2 Sala de aula: um olhar sobre o nome da cidade	33
2.3 Qualificação: o sinal amarelo no semáforo	36
2.4 Apresentando as etapas: sinal verde para o trabalho	38
3 PERCURSOS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA	40
3.1 Primeira etapa: na escola	40
3.1.1 A leitura discursiva em sala de aula: efeitos do dito e do não dito	46
3.1.2 A pesquisa na biblioteca sobre o nome da cidade de Porto Estrela – MT	54
3.1.3 Olhar para a cidade por meio de vídeos: uma proposta discursiva	58
3.1.4 Documentos oficiais do nome de Porto Estrela	62
3.2 Segunda etapa: na rua	64
3.2.1 Visita aos patrimônios públicos	64
3.2.2 Entrevista com os moradores	69
3.3 Terceira etapa: formulação das narrativas	76
3.4 Quarta etapa: circulação das produções	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

Quando era criança, gostava de ouvir histórias antigas sobre minha cidade natal, Cáceres – MT; ouvia lendas e causos, que me emocionavam. Para cada lugar, como nos casarões antigos, na Catedral, nas praças da Cavahada, Barão, Cohab Velha e no rio Paraguai, havia um mistério, um acontecimento que envolvia esses espaços. Hoje, quando retorno àquela cidade, identifico-a como meu lugar de infância. E é a partir dessa identificação com os lugares e espaços que apresento esta Dissertação.

Antes de apresentá-la, discorro brevemente sobre meu ingresso na docência. Meu contato com o ser professora ocorreu durante a minha gestação; minha mãe trabalhou na Secretaria de Educação de Cáceres, lugar que transitavam professores diariamente. Quando nasci, minha mãe não tinha com quem me deixar, então, acompanhei-a por anos no emprego. Sinto ainda o cheiro daquele espaço, dos livros que chegavam para serem distribuídos nas escolas, dos cursos de elaboração de materiais pedagógicos para professores e de todos os eventos realizados pela Prefeitura Municipal de Cáceres.

Desse modo, daquele espaço, lembro que, com quatro anos de idade, já conhecia o alfabeto, lia e escrevia pequenas palavras. Quando ingressei na instituição escolar, com sete anos, já caminhava pela alfabetização. Entre os “brinquedos” que eu mais gostava estavam o lápis de cor, giz de cera, tinta guache e máquina de escrever. Em casa, tinha algumas bonecas, que não era meu forte, pois preferia brincadeiras agitadas como bola, esconde-esconde, betes, bolitas e subir em árvores.

Os anos foram passando e, aos poucos, a escola foi mudando meu olhar para o ensino; fui chamada à “responsabilidade”: cópias, exercícios repetitivos, conteúdos... comecei a ver que o ensino não era “encantado”. Como sempre fui ansiosa, estudava muito; meu “boletim escolar” tinha números impecáveis, principalmente, nas áreas exatas, porque tinha facilidade em “decorar” fórmulas. Bastava decorar para tirar boas notas, no entanto, a disciplina de que eu gostava era a de Língua Portuguesa.

Então prestei vestibular para Letras, conseguindo ingressar no Ensino Superior. Sempre gostei da profissão; quando concluí a graduação, comecei a trabalhar. Hoje não me vejo em outras profissões a não ser na docência.

Sempre me empenhei para participar de eventos realizados na área de linguagens realizados em Cáceres; com isso, me especializei em Educação de Jovens e Adultos, pois, na ocasião, trabalhava no CEJA Milton Marques Curso. Em 2009 fui aprovada no concurso da Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, efetivando-me na docência da Educação Básica. Nas vésperas em que analisei o certame do concurso, observei os locais em que haveria possíveis vagas para o cargo de professor de língua portuguesa. Entre os vários municípios do Estado de Mato Grosso, estava Porto Estrela, lugar ainda desconhecido, já que foram poucas as vezes em que passei por ele.

O nome da cidade chamou-me atenção; ao verificar que nesta localidade apresentavam-se três vagas ao cargo desejado, foram-me despertados o interesse e a curiosidade em saber como era lugar, quem eram as pessoas, como viviam, como era a paisagem, se a cidade era provida de recursos básicos, entre outros. Para sanar tais dúvidas, busquei essas informações na internet – registro a pertinência do papel fundamental das tecnologias digitais, que foi me aproximar de um lugar distante e desconhecido.

Pesquisei vários aspectos, entre eles, sobre a escola, e mesmo o atrativo número de oferta de vagas ao concurso. Na internet, quando buscava informações sobre escola estadual em Porto Estrela, aparecia somente um nome, que era Escola Estadual Deputado Hitler Sansão; na ocasião, não encontrei nenhuma referência ao atual nome da escola, Regina Tenório de Oliveira.

Mesmo assim, dada a proximidade do município com o que residia, Cáceres, optei por prestar o concurso, contudo, mesmo após a aprovação, ainda não sabia o atual nome da escola, já que o antigo nome de Hitler Sansão foi substituído por Regina Tenório de Oliveira. Tomei conhecimento da mudança de nomeação somente no ato da posse, quando peguei o encaminhamento para a unidade escolar “Regina Tenório de Oliveira”. Ainda pairavam algumas dúvidas, tais como: se na cidade haveria ou não duas escolas. Mas, ao chegar ao município, pude constatar que se tratava apenas de uma unidade escolar. Foi com essa visão que cheguei a Porto Estrela, ingressando-me na estabilidade de um concurso docente.

Após se passar quase uma década desde a conclusão da graduação, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNEMAT/CÁCERES. Durante o curso, ao rascunhar as primeiras linhas do projeto de intervenção, a ser desenvolvido na Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira, em Porto Estrela-MT, tinha em mente que gostaria de realizar uma proposta que atendesse à demanda do ensino de língua e também pudesse sustentar minha prática docente. Sabendo que questões de leitura e escrita seriam o foco para ser trabalhado e, conforme Orlandi (2004), nada pode ser pensado sem que tenha a cidade como um pano de fundo, pois esse recorte permite diversas possibilidades de ensino, já que língua circula na sociedade, o que situa o aluno nas reais condições de uso, assim, recortei o tema do projeto “o nome da cidade de Porto Estrela”.

Durante a graduação, meus professores iniciavam o mestrado nos estudos da Análise de Discurso; nesta época, já sentia vontade de transitar por esse caminho, pelo que os ouvia falar, pois sentia-me instigada a conhecer a teoria. No entanto, não havia professores disponíveis para me orientar. Mesmo “com toda a dificuldade de alguém que se propõe a entrar numa linha em que não transita, ainda que houvesse por ela um interesse latente” (SARIAN, 2012, p.22), me inscrevi nessa linha no PROFLETRAS, fundamentando, desse modo, esta dissertação na Análise de Discurso de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Foram menos de dois anos entremeando os estudos discursivos a incansáveis leituras e pesquisas.

“Alinhavar a Análise de Discurso à Educação” (SARIAN, 2012, p.22) com o que Orlandi (2004, p.72) define como uma nova área de conhecimento - “Saber Urbano e Linguagem” - possibilitou a produção desta Dissertação, que objetivou dar condições aos alunos do nono ano à assunção da autoria, por meio do trabalho com a leitura e a escrita sobre a constituição do nome da cidade de Porto Estrela – MT.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresento o local de desenvolvimento do projeto de intervenção, a Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira, em Porto Estrela –MT. Discorro sobre a constituição do nome da escola, bem como questões de ordem e organização do espaço escolar, sistema de ensino da unidade escolar e apresento os alunos participantes da proposta.

No segundo capítulo, mostro meu percurso, desde a elaboração do projeto a seu desenvolvimento, colocando em evidência como se deu minha apropriação

teórica dos dispositivos da Análise de Discurso sobre leitura. Mostro como esses dispositivos contribuíram para a elaboração do projeto, delimitando, primeiramente, o tema em leitura, posteriormente, em ressignificação da leitura proposta pelo livro didático, e, em um terceiro momento, na mudança do tema para assunção da autoria e cidade. Caminhos que possibilitaram pensar a leitura e escrita como processos de identificação no espaço urbano.

No terceiro capítulo, apresento o desenvolvimento do projeto, organizado por meio de quatro etapas. A primeira trata do levantamento bibliográfico, leituras e pesquisas; a segunda trabalha a movência dos alunos na escola e nas ruas da cidade e nas estradas dos distritos, com a realização de entrevistas; a terceira consiste na formulação das narrativas pelos alunos; na quarta, mostro o processo de produção do produto final, constituído por livro impresso e livro digital, em circulação em blog e redes sociais.

Esta dissertação mostra trajetória que o projeto de intervenção percorreu, inscrito numa prática pedagógica com procedimentos teórico-metodológicos que sustentaram o trabalho com a leitura e escrita na Educação Básica, buscando dar condições ao aluno de inscrever seu dizer na história, alçando à autoria.

1 A ESCOLA ESTADUAL REGINA TENÓRIO DE OLIVEIRA

Com Orlandi (2012c, p.21) “partimos do princípio de que há sempre interpretação. Não há sentido sem interpretação. Estabilizada ou não, mas sempre interpretação”. Desse modo, apresento a escola como espaço da cidade que significa, espaço de interpretação, pois ela a constitui; dito de outro modo, tomo a “cidade como espaço significativo”. (ORLANDI, 2010, p.5). Ao descrevermos escola, damos visibilidade ao imaginário da cidade Porto Estrela relacionada ao ensino.

A instituição Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira, doravante EERTO, é uma construção urbana situada à Avenida Getúlio Vargas, bairro Santa Izabel, em Porto Estrela – MT. Localiza-se com distância aproximada de 200 quilômetros da capital Cuiabá. Fedatto (2011, p.25-26) formula que

as construções urbanas são, portanto, o rastro de um efeito de localização: elas bem podem situar o trajeto mais imediato do sujeito pelos caminhos citadinos como estabelecer os sentidos acumulados nas disputas por sua permanência na memória. é no jogo entre o institucional e o cotidiano que a cidade é construída.

Tomando a cidade como gesto de interpretação na relação entre o institucional e o cotidiano, situo Porto Estrela do ponto de vista geográfico como um lugar pequeno, entre 5 e 6 mil habitantes, situado às margens da rodovia MT 343; faz divisa com as cidades de Cáceres e Barra do Bugres.

A EERTO recebeu outras duas nomeações antes de sustentar o nome atual; formula Guimarães (2003, p. 21) que “dar nome é dar-lhe existência histórica”. O Projeto Político Pedagógico (PPP) (2014, p. 1, grifos nossos) mostra que:

A referida escola foi criada em 1936, pela Lei nº 31, de 09/36, com a denominação de **escola primária**, assim funcionando até 27/07/79, quando foi elevada ao nível de 1º grau completo, com o nome do Senador **Filinto Muller**, pelo decreto nº 101. E pelo decreto nº 2207/86, em 17/09/1986, foi elevada ao nível de 2º grau, com a denominação de Dep. **Hitler Sansão**, pela Resolução nº 250 de 01/09/87 foram regularizados os estudos levados a efeito no ensino de 1º grau, no período de 07/02/86 a 17/09/86. Pela Resolução nº 249, de 01/09/87 foi autorizado em caráter excepcional, com efeitos retroativos a partir de 17/09/86 a 31/12/88 o ensino de 1º grau completo. O presente processo solicitando a habilitação para o magistério foi baixado em diligencia pelo parecer nº 231/87 de 10/11/87, regularizando o ensino de 2º grau ofertado pela instituição.

De acordo com o exposto pelo PPP (2014), para se chegar à atual nomeação, é preciso dar visibilidade às nomeações anteriores, pois há um movimento marcado

politicamente entre aquele que é de fora, quem não tem relação com a escola, ao último nome, e quem se relaciona diretamente à escola.

O primeiro nome “Escola Primária”, conforme o PPP (2014), foi dado em 1936, ano em que foi instaurada a criação da escola, o que nos faz pensar no que Karim (2012, p.22) discute sobre o acontecimento de nomeações dos espaços urbanos e o “funcionamento dos nomes, que nomeiam esses espaços, que regula o movimento que tece a rede semântica que constitui e faz significar a própria história dos nomes da História do Estado de Mato Grosso”. Nos dizeres do autor, o espaço tempo-cronológico da existência histórica de Mato Grosso é dividido em três momentos da História do Brasil:

- a) 1º Momento - coincide com a descoberta das Minas do Cuiabá em 1719 e se estende até proclamação da República em 1888;
- b) 2º Momento - começa com a Proclamação da República passando pelo movimento político de desenvolvimento do país instituído pelo governo federal em **1930**, chamado de “Marcha para o Oeste”, que tinha como objetivo urbanizar para explorar as riquezas do Centro-Oeste brasileiro, e termina em 1964, com o início do Regime Militar;
- c) 3º Momento - tem início no período do Regime Militar em 1964, com o término desse período político, em 1985, tem se o início da Nova República, que se estende até os dias atuais. (KARIM, 2012, p.45, grifo nosso).

É possível compreender que a criação da escola surge em um momento específico na História do Brasil, durante a “Marcha para o Oeste”, ou seja, há um entrelaçamento do nome escola com modelos educacionais republicanos no Estado de Mato Grosso, gesto que se inscreve a movimentos políticos nacionais repercutidos em Porto Estrela pela observação da primeira nomeação.

A primeira mudança de “nomeação”, segundo Guimarães (2005, p.9), ou seja, “o funcionamento semântico pela qual algo recebe um nome”, é sustentada pelo acontecimento de oferta do ensino, que de escola primária passou a categoria de oferta do Ensino Fundamental, nomeando-se “Escola Estadual Filinto Muller” em 1979.

A nomeação “Filinto Muller” é uma homenagem ao político mato-grossense:

No dia 11 de julho de 1973, um avião da Varig, ao aproximar-se do Aeroporto de Orly, no subúrbio de Paris, caiu, incendiou, e morreram nesse acidente 122 brasileiros. Dentre os mortos encontrava-se Filinto Müller, aquele que para nós, mato-grossenses, foi o maior líder político; em especial para mim, que sou seu afilhado político e fui seu seguidor leal e correligionário. [...] Quem o conheceu sabe que ele era um homem sincero e respeitado. Foi sob a sua influência, na Capital da República, que Mato Grosso experimentou um dos seus períodos de maior desenvolvimento e progresso, ocasião em

que o seu irmão, Júlio Müller, eleito governador do Estado, foi um verdadeiro estadista. (CAMPOS, 2000, p.1).

A segunda nomeação acontece em 1986, com acréscimo de nível de escola que atendia somente ao Ensino Fundamental – “Filinto Muller”, para escola que passou a ofertar o Ensino Médio – “Hitler Sansão”.

A nomeação Hitler Sansão é uma homenagem ao deputado que dedicou grande parte de sua vida política às demandas da região de Porto Estrela.

A terceira alteração ocorreu pela aquisição da nova infraestrutura escolar; a escola precisou atualizar o processo de autorização e credenciamento, incluindo a nova nomeação – “Regina Tenório de Oliveira”. Em todos os casos de nomeação da escola, os nomes são instituídos a partir do nome de pessoa, nos primeiros com nomes de pessoas políticas e por último com nome de uma moradora da cidade.

O processo de nomeação de Hitler Sansão para Regina Tenório de Oliveira ocorreu “através da Lei 9122 publicada no diário oficial de 05/05/2009” (PPP, 2014, p.01). A nomeação de Regina Tenório de Oliveira, foi uma homenagem ao nome próprio de uma antiga funcionária, a primeira zeladora e merendeira: “dar nome é, assim, identificar um indivíduo [...] para o Estado e para a sociedade”. (GUIMARÃES, 2005, p.36).

Para Guimarães (2005, p.40), “o processo enunciativo da designação significa, então, na medida em que se dá como um confronto de lugares enunciativos pela própria temporalidade do acontecimento”. Na nomeação da escola, o “acontecimento”, conforme Guimarães (2005, p.11), ligado à temporalidade, que marcou a constituição desse nome, foi o de que, durante a vida de servidora pública, Regina permanecia em dedicação exclusiva à escola, principalmente, pelo fato de residir em frente ao antigo prédio. Materializava-se, nesta servidora, um processo de identificação pela instituição, sentindo, naquele espaço escolar, uma extensão de sua casa, sempre pronta para trabalhar, independentemente da ocasião.

A EERTO, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2014, p.1), “encontra-se implantada na zona urbana”, no entanto, o funcionamento difere das outras escolas urbanas do Estado. Isto porque é a única da rede estadual no município que atende alunos tanto da zona urbana, quanto da zona rural, simultaneamente.

No cotidiano da EERTO, o fazer pedagógico é pensado não pela dicotomia urbano – rural, mas como um espaço onde o urbano sobredetermina o rural. Assim, as necessidades pelas quais passam alunos do campo, como necessidade de horários diferenciados e refeições principais, são desconsideradas. Por exemplo, ao programar atividades no contra turno não é possível a participação dos alunos da zona rural, já que dependem do transporte escolar que circulam somente nos períodos onde os alunos estão matriculados, com rotas distintas.

Com relação ao espaço físico, a EERTO é constituída por quatro grandes blocos, além de uma quadra de esporte coberta: no primeiro, há: sala de direção, sala de coordenação, sala para professores com dois banheiros, masculino e feminino, biblioteca, laboratório de informática, secretaria; no segundo bloco: quatro salas de aula, dois banheiros masculinos, sendo um para pessoas com deficiência e dois banheiros femininos, sendo um para pessoas com deficiência; terceiro bloco: seis salas de aula; no quarto bloco: cozinha e refeitório. As salas de aula são equipadas com trinta conjuntos escolares (mesa com cadeira), uma lousa branca, quatro ventiladores de teto, dois ares condicionados, uma mesa com cadeira para professor.

FOTOGRAFIA 1: Vista aérea da Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira.



Fonte: Arquivo da EERTO.

A biblioteca, espaço de prática de leitura, cuja formação imaginária é de um espaço do conhecimento, legitimado e autorizado, conta com um acervo com mais de quatro mil obras e também equipamentos, como: retroprojeter, vídeo cassete, DVD, aparelho de som, impressoras, computadores e projetor integrado.

O laboratório de informática está estruturado com quatorze computadores e internet, os quais precisam de investimentos, pois a internet é lenta e nem todos os computadores funcionam.

Pensar sobre os equipamentos escolares e espaços físicos da escola, entre eles, a sala de aula, o refeitório, o banheiro, a biblioteca e o laboratório, pelo funcionamento da língua, há que dizer acerca das noções de “ordem e organização”, na relação com a cidade.

Reservamos a noção de ‘ordem’ para o real da cidade, com seus movimentos, sua forma histórica, seu real. Já a ‘organização’, que chamamos de organização urbana, está ligada ao imaginário projetado sobre a cidade, tanto pelos seus habitantes como pelos especialistas do espaço, como urbanistas, administradores etc, que, assim, se relacionam com a cidade através desse imaginário, organizando o espaço da cidade, planejando-o, calculando-o de maneira empírica ou abstrata de acordo com seus objetivos. Em geral, ignorando, silenciando as reais necessidades histórico-materiais do espaço enquanto instância real, própria à cidade que está sempre em movimento. (ORLANDI, 2012b, p. 199).

Desse modo, a estrutura física da escola, corresponde, *a priori*, à “organização” definida por Orlandi (2012b), pois se inscreve no imaginário de espaço planejado, calculado, administrado. No entanto, ao aprofundar a relação de cidade e escola, Fedatto (2011, p.24) mostra com propriedade que nos

discursos sobre a formação dos espaços urbanos no Brasil, notamos que eles são atravessadas pelo desejo oficial de fundar a necessidade de um conjunto de valores (como catequização, instrução, escolarização, beleza, organização) que passam a ter uma existência concreta erigida em pedra, asfalto, barro, cimento e palavras. a materialidade urbana é, portanto, também matéria simbólica.

Assim, ao compreender a materialidade urbana da escola, enquanto materialidade simbólica, temos a construção da escola constituída no espaço urbano de organização, cujo “valor” funda-se em um desejo oficial nacional, que é o de escolarização. A “descrição dessa organização como lugar de passagem possível para explicar mecanismos de funcionamento discursivos [...] nos leva a compreender a ordem do discurso”. (ORLANDI, 2012c. p.51).

Podemos chegar à ordem da escola pelo funcionamento da língua: “a ordem significante é capaz de equívoco, de deslize, de falha, sem perder seu caráter de unidade, de totalidade”. (ORLANDI, 2012c. p.48). Para atingir a ordem significante, há que se “considerar o que esta organização indica em relação ao real, seja da língua seja da história”. (ORLANDI, 2012c. p.50). Esse sítio de significação coloca a língua em movimento na história, produzindo rupturas, acontecimentos, os sentidos não estão jamais soltos, ou seja, são administrados, geridos. (ORLANDI, 2012a).

Silva (1999, p. 28) corrobora dizendo que a cidade enquanto discurso apresenta uma organização do espaço e da língua sustentada por uma ordem simbólica, em que o real da história vem se afrontar e confrontar com o real da língua, por meio de um imaginário aí construído. Uma complexa rede de comunicação, em uma língua, em que se instala em um espaço físico, fazendo com que esse espaço signifique, funcione e ganhe, imaginariamente, uma existência independente dessa ordem.

A organização do setor administrativo da EERTO constitui-se de uma equipe, que, discursivamente, funciona como uma tentativa de estabelecer a ordem do lugar social, pois os cargos ocupados pelas funções de diretor, coordenador e secretário são eletivos. A equipe gestora é composta de um diretor, dois coordenadores pedagógicos, um secretário, três técnicos administrativos, um técnico de informática, um professor na biblioteca, tendo ainda a participação democrática do CDCE (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar), constituído pelo segmento de pais, alunos, funcionários, tendo como membro nato a direção escolar.

A equipe docente é composta por cerca de cinquenta professores, com graduação em áreas específicas do conhecimento, todos com especialização. Já a quantidade de alunos matriculados em 2016 perfaz o total de quatrocentos e vinte aproximadamente.

O horário de funcionamento da escola é integral. No período matutino e vespertino, atende-se ao Ensino Fundamental e Médio; no noturno, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Ao mostrar a estrutura da escola, tomada pela imbricada relação simbólica entre espaço e linguagem, é possível compreender o funcionamento de um saber linguístico calcado no estudo sobre a cidade. Conforme Fedatto (2011, p.23),

a forte ligação simbólica entre linguagem e espaço permite refletir simultaneamente sobre a construção da nacionalidade através da urbanidade e da língua nacional em duas esferas muitas vezes disjuntas: a institucional e a cotidiana tomando-as enquanto faces da mesma moeda.

As questões de leitura e escrita nesse espaço escolar se configuram na ordem do institucional, que legitima a produção desse conhecimento, e, simetricamente, algo da ordem do cotidiano que sustenta esse processo. (FEDATTO, 2011, p.20). O jogo entre o institucional proposto pela escola e o cotidiano vivido pelos alunos, em funcionamento pelo modo como os alunos

praticam a leitura e a escrita na escola, produz uma articulação necessária ao processo de aprendizagem pelos alunos. Ao trabalhar o ensino no movimento do cotidiano para o institucional permite-se ao aluno o trabalho com os saberes sobre a língua: a produção de um artigo científico, por exemplo, se constitui pelo saber institucional, ensinado primordialmente por uma instituição de ensino.

1.1 O Ciclo de Formação Humana e seus efeitos de sentidos

Como o projeto foi desenvolvido no Ensino Fundamental da EERTO, recortei-o para apresentar a organização dessa etapa da Educação Básica, para, desse modo, pensar como é que meu trabalho com a leitura e escrita se constituiu nesse espaço, sustentado nas políticas públicas de ensino regido pelo Ciclo de Formação Humana:

Os nove anos de Ensino Fundamental nas escolas estaduais estão organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2013, p.01)

Com a implantação desse sistema de ensino no Estado de Mato Grosso, ampliaram-se as possibilidades de trabalho com a língua, principalmente porque se considera o processo de aprendizagem dos alunos, de acordo com as particularidades da infância, pré-adolescência e adolescência.

Antes de compreender a língua pela Análise de Discurso, enfrentava graves problemas com o Ciclo com relação à leitura e escrita. Via esse método como falho, pois acreditava que produzia nos alunos efeitos de falta de responsabilidade com o estudo e com o saber, um imaginário de completude em relação ao saber em funcionamento na minha prática.

Com as leituras, as disciplinas do Mestrado, pude mudar meu olhar, e comecei a compreender a sala de aula como

um todo que resulta de uma articulação – representando, assim, um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade

discursiva. A individualização dessas relações é que pode ser apreciada da noção de heterogeneidade (diferença). (ORLANDI, 2012c, p.58-59).

Um ganho da educação com a implantação do ciclo é a consideração do tempo do aluno, que, para o trabalho com a leitura e escrita, é fundamental. É no cotidiano que o aluno deixa “descansar” o que leu e discutiu na escola; após esse tempo de amadurecimento, consegue pensar e escrever melhor. É um processo que não ocorre somente em uma aula ou duas, que requer um trabalho sistematizado, por meio de diferentes materialidades significantes, fazendo sentido para o aluno, situando-o em processos de identificações com a leitura e escrita.

Disciplinas cursadas no Programa como *Práticas de Oralidade e Práticas letradas, Alfabetização e Letramento e Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita* deram condições para que eu compreendesse o funcionamento do ciclo relacionado ao trabalho com a leitura e a escrita.

Pelo sistema ciclado é possível sinalizar os diferentes níveis de aprendizagens em leitura e escrita. Deste modo, alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem têm a possibilidade de prosseguir nos estudos. Para pensar nas dificuldades em leitura e escrita, trago considerações importantes acerca da noção de dificuldade, a partir da Neurociência, com Ciasca (1994, p. 41), que discute os efeitos de sentido sobre os conceitos distúrbios e dificuldade no ensino.

Na verdade, atualmente não sabemos definir e classificar exatamente aquilo que é distúrbio do que é dificuldade de aprendizagem, e vice-versa, não só pelo problema terminológico gerado por uma tradução inapropriada do termo de origem inglesa, mas porque classificamos e rotulamos toda e qualquer criança como tendo um ‘distúrbio’, portanto uma causa orgânica; e, nunca como tendo um problema ou uma dificuldade, que seria vinculado ao pedagógico exclusivamente.

A “distinção distúrbios/dificuldade” (CIASCA, 1994) faz-se necessária justamente porque, enquanto professora de Língua Portuguesa, preciso ter clareza desses conceitos para não rotular alunos com dificuldade de aprendizagens como alunos com deficiência¹. Nesse ponto, acredito que foi um ganho a implantação do ciclo, já que o sistema aponta para a possibilidade do trabalho com o heterogêneo da sala de aula. Muitas vezes, alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita de ordem fonológica ou fonética por exemplo, já são marcados como alunos que não sabem, que não aprendem, que são deficientes.

¹ Atualmente, o termo utilizado na Educação Básica para aluno que possui laudo médico é *deficiente*.

Com o desenvolvimento do projeto de intervenção, pude compreender melhor essa realidade, porque trabalhei a partir das principais dificuldades em leitura e escrita dos alunos.

1.2 Meus alunos

A escola, enquanto espaço de sentido da cidade, constitui lugar de significação para diferentes posições-sujeito. Apresento, desse modo, os alunos com os quais trabalhei para a realização deste trabalho.

A turma escolhida são alunos que acompanhei durante o sétimo e oitavo anos e, para o último ano do Ensino Fundamental, nono ano, não gostaria que findasse esse ciclo sem dar nenhuma condição para os alunos exercerem a função-autor, responsabilizando pelos seus dizeres, pelo trabalho com leitura e escrita na perspectiva discursiva. Como a proposta do Mestrado é intervir na falha, na falta, percebo nesta escolha uma possibilidade, sustentada pelos conhecimentos discursivos que estou adquirindo, realizando um trabalho em sala de aula sobre leitura e escrita, nessa perspectiva.

Oficialmente são trinta e quatro alunos matriculados; durante o ano letivo, três alunos foram transferidos para outra escola e outro período; uma aluna afastou-se para licença maternidade e uma desistiu, porque se casou e acompanhou o esposo para o local onde este conseguiu emprego. O número real de alunos que frequentam a turma é de vinte e nove alunos.

Na turma, há um aluno deficiente, que inicialmente resistiu para envolver-se nas atividades; um dos motivos da não aceitação em participar do trabalho foi porque, quando eu o colocava nas rodas de conversas, ele apenas dizia que “não sabia”, “não entendia”, “não adiantava” e saía da sala para andar no corredor ou na quadra de esportes. Essa atitude era comum nas outras disciplinas também. Realmente eu não sabia como lidar com a situação, como trazer aquele aluno para “dentro” do trabalho.

Expus o caso para minha orientadora e decidimos marcar uma conversa com a professora Vera Regina Martins e Silva. Esta professora é doutora em Linguística e desenvolveu seus trabalhos de Mestrado e Doutorado olhando para o deficiente

pela Análise de Discurso. Foram vários vídeos, artigos e teses que a professora Vera me passou, para que eu pudesse compreender o funcionamento deste aluno, além da riquíssima discussão que empreendemos.

A pertinência dessa discussão se deu porque fez com que eu analisasse não somente “o aluno deficiente”, mas a turma como um todo. Foi desse modo que compreendi, na prática, o “real” funcionamento do heterogêneo da sala de aula. É diferente quando se compreende o que é heterogêneo de fora da sala de aula, com o que é heterogêneo de dentro da sala. O efeito é outro, inexplicável.

Fui conversando com esse aluno, motivando-o, tentando mostrar que também poderia participar do projeto. O laudo médico aponta para deficiência mental, intelectual e fônica. Com o tempo, consegui envolvê-lo nas atividades: uns dias participava, discutindo com os colegas, e, em outros, apenas observava o processo; era o que fazia, mas, tendo em vista o modo como se comportava anteriormente, vejo que foi um avanço.

O trabalho com leitura e escrita requer desdobramentos do profissional em sala de aula, considerando os diferentes níveis de aprendizado no momento do planejamento, pois os alunos são constitutivamente heterogêneos. Ser professora da Educação Básica com essa quantidade de alunos requer um trabalho paulatino com a língua.

Outra realidade com a qual convivemos é a participação de alunos de comunidades rurais. Essa turma, especificamente, atende às comunidades São Francisco de Assis, conhecida como Pé de Galinha (nomeação atribuída pela referência à imagem do entroncamento das estradas na entrada da comunidade, que lembra um ‘pé de galinha’) e Vãozinho (nome oficial, que ocorreu porque a comunidade está localizada entre duas serras, segundo os moradores, no “vão”). Para Orlandi (2010, p.6), “o espaço significa, tem sua materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar, de enquadrar o acontecimento”. Assim, duas comunidades são significadas pelos acontecimentos geográficos, no Pé de Galinha, pelas ruas, e no Vãozinho, pelas serras.

Além das comunidades que são mais distantes da escola, na turma há vários alunos que são moradores de fazendas circunvizinhas e também fazem uso do transporte escolar.

Para Orlandi (2010, p. 6), “as condições de produção funcionam de modos diferentes nos diferentes espaços” e, diante das condições de produções do nono

ano, é possível dizer que, para que pudesse planejar atividades com essa turma, tive que considerar essas questões, porque alunos que utilizam o transporte escolar têm apenas o período da manhã para estar na escola, cabendo ao professor alternativas pedagógicas que consigam minimizar as dificuldades em leitura e escrita na sala de aula, conforme mostrarei nesta Dissertação.

2 DOS DIZERES DOS ALUNOS À FORMULAÇÃO DA PROPOSTA: OS LIMIARES DA PRÁTICA DOCENTE

O processo de construção pelo qual passou a proposta de intervenção percorreu avenidas, ruas, estradas, trilhas que a pé concretizam uma longa caminhada em minha prática docente. Mesmo sabendo que iria sair de um lugar com rumo a uma chegada, a viagem realmente não seria fácil. É um sair sabendo onde se quer chegar, mas sem ter a noção do que poderia encontrar no caminho. Tudo isto faz tremer, desestabiliza. O encontro com o novo, com o desconhecido dá medo, principalmente quando se estava acostumada a ir sempre à uma mesma direção, passando por ruas conhecidas, movimentadas e iluminadas.

É a partir destas condições de produção que discorro sobre a proposta teórico-metodológica neste capítulo, apresentando os caminhos por onde andei, desde o levantamento dos primeiros recortes, a mobilização de dispositivos teóricos, até as etapas para o desenvolvimento do projeto em sala de aula.

2.1 Uma estrada: o trabalho com a leitura

Inicialmente, quando se tratava de um pré-projeto, o primeiro recorte antes da qualificação foi o trabalho com a leitura de uma maneira mais ampla, haja vista minha inquietude sobre o modo como é produzida na escola.

Como o projeto é uma proposta vinculada à escola Regina Tenório de Oliveira, analisei documentos que regulamentam o ensino neste espaço escolar. Desta maneira, a leitura é apresentada pelo Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, como uma “capacidade” do aluno em receber “informações”: “vivemos numa sociedade em constante evolução, onde o grande volume de informações veiculadas nos mais diversos meios de comunicação e instituições sociais requer um cidadão que seja capaz de ler”. (PPP, 2014, p.15).

Posteriormente, no mesmo documento, verifiquei que não há detalhamento, quando procurava por especificação da leitura, sinalizada apenas no momento em que trata sobre o currículo:

Valorizando o currículo institucional, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que possibilitarão ao educando ser capaz de estabelecer relações significativas entre conteúdos novos, por processos mentais da observação, comparação, leitura (PPP, 2012, p.8).

Ao pesquisar em outro documento institucional, que parametriza o ensino da área de Linguagens, nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, as Orientações Curriculares, doravante OCs, encontrei os seguintes dizeres: “Na perspectiva que adotamos, é preciso lembrar sempre que a *leitura* é uma atividade de *interação* entre o leitor e o texto, em que o primeiro atua na atribuição do(s) sentido(s)”. (MATO GROSSO, 2012, p. 44, grifos nossos).

Compreendo que a leitura é uma prática social escolarizada. Mesmo sabendo que não é condição de ascensão social, conforme Fedatto (2016b, 79) discute em *O que se diz ao negar-se a ler?*, proponho deslocamentos e ressignificações, rompendo com a prática de leitura já existente na minha escola.

A escola, com o projeto de intervenção inscrito na Análise de Discurso, constitui o espaço que possibilita o trabalho da mobilização do interdiscurso, por meio de atividades que de algum modo relacionam-se entre si, provocando os alunos a discutir, participar e assim posso intervir nas diversas condições de produção próprias de uma sala de aula composta por diferentes posições-sujeito.

Saber ler, conforme Orlandi (2008, p.12), “é saber que o sentido pode ser outro”. Orlandi (2008, p.12) denomina a “leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e a leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto”. A prática de leitura tal qual ocorre na escola Regina Tenório de Oliveira é a parafrástica, proporcionada pela leitura de conteúdo. Por meio da proposta discursiva pretendemos promover a passagem da leitura parafrástica para a polissêmica, “concebida como trabalho simbólico”. (ORLANDI, 2012a, p.65).

Para Orlandi (2012c, p.13), tanto a paráfrase quanto a polissemia são da ordem do simbólico e essa abertura “tem sido tratada nos limites indecisos, e muitas vezes tensos e indefiníveis, entre a polissemia e paráfrase, dois eixos que constituem o movimento da significação entre a repetição e a diferença”.

Mesmo na tensão, esses limites são necessários para que o aluno inscreva seu dizer na história. Ir além da paráfrase significa dar condições aos alunos de praticarem a língua em diferentes condições de produção. Por estes motivos faz-se

necessário trabalhar a passagem da paráfrase, inscrita na repetição formal, para a polissemia, inscrita na repetição histórica. Desse modo, Orlandi (2015, p. 52) propõe três formas de repetição:

- a. a repetição empírica (mneumônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

Às vezes, sozinha, pensava o quanto de trabalho já havia realizado sobre leitura na escola, entre eles, projetos de leitura que não passavam de maneiras para impor conteúdos aos alunos. Algo me incomodava, inquietava. A realização de um Mestrado materializava em meu imaginário algo novo, diferente.

O que eu não sabia é que a falha não estava localizada nos projetos de leituras, estava no modo de realizá-los, no processo de desenvolvimento daquilo que eu me propunha a fazer, porque minha prática permanecia na ordem da repetição formal. Pela Análise de Discurso pude repensar sobre o meu trabalho com a leitura.

Foi um ganho em minha profissão. Entre as contribuições para o ensino de Língua Portuguesa está a possibilidade de compreender como é que os alunos, quando se trabalha a leitura com eles, constituem-se sujeitos-leitores, sendo atravessados por diferentes formações discursivas e ideológicas.

Quando a leitura é produzida, por meio de discussões e atividades pertinentes, os sentidos podem, além de interpretados, ser compreendidos pelos alunos:

O sujeito, que interpreta, lê a partir de sua posição sujeito, o sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição sujeito, sobre as condições de produção de sua leitura, por isso ele não interpreta apenas, ele compreende, sem no entanto trabalhar sua determinação através da teoria. (ORLANDI, 2012a, p. 14).

Diante das considerações acerca da leitura, meu desejo de trabalhá-la no espaço escolar aumentava a cada dia com os estudos e a elaboração do projeto.

Com os estudos teóricos realizados sobre leitura, precisava delimitar o quê da leitura recortaria para a elaboração do projeto, porque ainda não sabia ao certo como seriam os afunilamentos necessários para a produção do projeto. Consegui

especificar mais uma vez, ou seja, a leitura a partir dos livros didáticos. Estava certa de que iria para a qualificação discutindo sobre “a leitura proposta pelos livros didáticos de Língua Portuguesa”.

As discussões e orientações recebidas neste percurso foram ímpares para que pudesse me posicionar sobre o que eu realmente queria. Iniciei compreendendo a teoria, a partir do lugar de professora. Por meio de livros de Eni Orlandi, base para estudos discursivos que especificam a leitura, como *Princípios e procedimentos, Discurso e leitura, A leitura e os leitores, A linguagem e seu funcionamento*, bem como outros textos como dissertações e teses de Gallo (1998), Lagazzi (2015) e Pfeiffer (1995), pude sustentar teoricamente a definição do meu recorte.

O livro adotado para o trabalho com a turma do nono ano em 2016 é o *Singular e Plural*, de Laura de Figueiredo, Shirley Goulart e Marisa Balthasar, escolhido em 2013, para o triênio 2014 a 2016. Então seria com este que trabalharia.

Foram vários lotes de e-mails com sugestões de leituras pertinentes ao trabalho, entre eles, a dissertação de Vargas (2015), egresso da primeira turma do PROFLETRAS/Unidade Cáceres, que discute a leitura proposta pelo livro didático, dando visibilidade à sua prática inscrita na perspectiva discursiva como um outro modo de se trabalhar com a leitura, não se limitando às questões de leitura do livro, mas colocando “desafios a compreensibilidade do aluno”. Para o autor:

A leitura sugerida pelo material limitava-se a uma proposta de leitura superficial e de conteúdo, o que permitiu perceber que a proposta apresentada pelo livro didático não era suficiente para que fosse produzida uma leitura de acordo com os fundamentos da Análise de Discurso. Para atingir este nível de compreensão de leitura, era preciso ir além daquilo que ali estava sendo proposto. (VARGAS, 2015, p.43).

Para ir além do proposto para leitura nos livros didáticos, seria necessário a resignificação da leitura, isto porque, ao observar o modo como as atividades são elaboradas no livro, remeto-me à maneira que realizava em minha prática, que, em vez de resignificá-la, ainda buscava outros textos, que ao meu ver “ajudariam” a entender melhor os conteúdos propostos pelo livro, administrando e gerindo os sentidos. Pensando sobre essa questão, Lagazzi-Rodrigues (2003, p.70) coloca em discussão “que o espaço da docência seja, fundamentalmente, o de produzir questões”, e olhando para o livro didático vi que não seria exatamente pelo livro

didático que eu queria produzir questões aos alunos de modo que pudessem ser afetados pelo trabalho.

O que problematizo no livro didático não é a questão conteudística, já que existe a possibilidade de ressignificá-la; trago o fato que tira do professor o dizer, silenciando de uma única vez o aluno e o professor; corremos o risco de silenciar aqueles que ainda não foram alfabetizados, apresentando dificuldades ou, por outro lado, que tem condições de avançar nos saberes sobre a língua, mas permanecem vinculados às delimitações do livro didático.

Com mais leituras e problematizações, pensei em um desafio maior, ou seja, dar aula sem o livro didático, mas mantendo a questão da leitura. Desta vez, sustentada por uma teoria que me permitisse assumir uma nova prática, me subsidiando na escolha acerca do que trabalhar em sala de aula. Segui para mais uma viagem, buscando um novo recorte para pensar a leitura no ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Cidade e autoria: enlaces para a prática docente

Depois de todo o caminhar com foco primeiramente em leitura de um modo geral, em seguida, a leitura nos livros didáticos, precisei organizar um novo recorte para o projeto de intervenção. Continuei estudando e após todo o “afetamento” teórico compreendi que essa postura não cabia mais em mim, o autoritarismo do discurso pedagógico, algo que há anos resistia direcionando minha prática em sala de aula:

No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito para a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 2011, p.15-16).

Uma maneira de “quebrar” o discurso autoritário seria organizar uma proposta considerando os “dizeres dos alunos”; busquei algo, que para minha prática em sala de aula, desse voz aos alunos e ao mesmo tempo me desse uma satisfação em

realizar. Nessa perspectiva, nas práticas escolares, um dispositivo teórico que joga com a responsabilização dos dizeres dos alunos é o trabalho com a autoria.

Para ser autor hoje, na escola, é necessário um trabalho de leitura e escrita que exija do aluno uma responsabilidade pelo seu dizer. Para Orlandi (2012, p.63), o “discurso é efeito de sentidos”, assim, espera-se que os alunos tenham condições para produzir uma escrita legitimada, com efeitos de início, meio, não contradição e fim, podendo circular socialmente. (ORLANDI, 2012).

A falta de um trabalho que privilegie a autoria na escola atinge principalmente os egressos do Ensino Médio, que buscam dar continuidade aos estudos; nos momentos avaliativos, os alunos dizem que não sabem escrever, após passarem praticamente doze anos (considerando o Ensino Fundamental e Médio regulares) sentados nos bancos de uma sala de aula, estudando língua portuguesa. Ou, quando da produção escrita de curriculum, carta de apresentação, com o objetivo de conseguir um emprego, já observamos que não preenchem um formulário adequadamente com a escrita exigida para aquela situação.

É justamente por estes motivos que a autoria “nos atinge fora da escola pela sua falta”. (LAGAZZI – ROGRIGUES, 2015, p. 91). Deste modo, para Lagazzi-Rodriguez (2003, p. 70), “normalmente legitimada como espaço de circulação de ‘coisas-a-saber’, a sala de aula não convida à apropriação, à autoria. Ela é configurada em fronteiras que tendem à imobilidade. Mas vale a pena buscar as falhas nesse ritual”.

Ao buscar falhas no ritual do processo de escrita na escola, consultei as OCs, as quais afirmam que “na atividade de produção escrita o estudante precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos”. (MATO GROSSO, 2012, p.101). Mas como dar condições de assunção à autoria para o aluno?

Propor leitura e escrita de modo significativo ao aluno não é fácil. Principalmente, quando ficamos anos engessados pelo discurso pedagógico e romper com essa prática de uma hora para outra requer dedicação e horas a fio de leitura e escrita. Gallo (1989), em seu trabalho *O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito*, distingue o discurso oral e o discurso escrito na perspectiva discursiva, colocando em evidência que, na escola, o aluno entra com o discurso da oralidade, conclui toda educação básica sem fazer a passagem para o discurso da escrita. É justamente a assunção da autoria que inscreve o aluno no discurso da escrita:

A assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração pela função-autor, consiste, em última análise, na ‘construção’ de um ‘sentido’, e de um ‘fecho’ organizadores de todo um texto. Esse ‘fecho’ apesar de ser um entre tantos outros possíveis, produzirá, para o texto um efeito de um sentido ‘único’, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse ‘fecho’ torna-se um ‘fim’ por um efeito ideológico produzido pela ‘instituição’ onde o texto se inscreve: o ‘efeito’ que faz parecer ‘único’ o que é múltiplo; ‘transparente’ o que é ‘ambíguo’. (GALLO, 1989, p. 67-68).

O desenvolvimento de atividades com o aluno para que escreva e seja responsável pelo seu dizer, com efeito de unidade imaginária no texto, requer um trabalho contínuo, mobilizando saberes sobre a língua. Portanto:

A tarefa do professor é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. (SILVA, 2009, p.43-44).

Ao pensarmos nessa tarefa pela AD, deixamos de lado o ensino conteudístico, tomamos a língua em seu funcionamento. Como afirma Orlandi (2012b), é o *como* trabalhar em sala de aula que precisa ser privilegiado.

Desse modo, ao pensar em uma proposta para dar condições à autoria, visualizei, por meio dos estudos sobre a cidade, uma maneira de iniciar o trabalho, tanto com a leitura, quanto com a escrita, na escola.

2.2.2 Sala de aula: um olhar sobre o nome da cidade

Em uma disciplina específica do Mestrado, a *Literatura Infantil e Juvenil*, fizemos várias atividades cujo objetivo era propor práticas para sala de aula por meio da literatura brasileira produzida em Mato Grosso. Com a leitura dos materiais da disciplina, vi o quanto a literatura favorece o espaço em MT, desse modo, compreendi o quanto o tema “nomeações da cidade de Porto Estrela” poderia ser um modo de entrada para um trabalho sobre a cidade.

Com o objetivo de conversar com os alunos sobre a elaboração do projeto, fui para sala de aula e dialoguei com a turma envolvida. Nesse bate-papo, expus a possibilidade de trabalhar o projeto e que gostaria que todos pudessem opinar sobre

como seria o desenvolvimento e que temas poderíamos mobilizar relacionados à cidade. Nesse primeiro encontro foi possível delimitar o tema, a questão de nomeação da cidade de Porto Estrela.

Em uma roda de conversa que ocorreu com os professores do Mestrado, apresentei, de forma oral, um esboço do projeto, o qual trataria da nomeação de todas as comunidades do município de Porto Estrela – MT. Neste encontro, a professora Nilce Maria da Silva sugeriu que delimitasse o recorte, porque propor o estudo da nomeação de todas as comunidades seria muito amplo. Indicou o trabalho com apenas o nome do município. Realmente eu não havia pensado sobre, mas como foi uma ideia que me agradou, preferi acatar.

Aprofundar os estudos recortando o nome da cidade seria mais um desafio que estava disposta a enfrentar. A perspectiva da Análise de Discurso, conforme Orlandi (2004), ao tratar da cidade, distingue-se da Sociologia, da Antropologia e de outras especialidades, já que busca analisá-la por meio do discurso, compreendendo seus processos de significação, bem como as relações de sentido.

A proposta do ensino de língua a partir da perspectiva discursiva para pensar a cidade, em especial, o nome de Porto Estrela – MT, possibilita o trabalho com o funcionamento da linguagem, “pois a cidade tem assim seu corpo significativo. E tem nele suas formas”. (ORLANDI, 2004, p. 31).

Estudar o nome da cidade de Porto Estrela envolve a cidade enquanto discurso, pois “o espaço da cidade nos dá ocasião de refletirmos sobre o que são a situação, as condições de produção, nos processos de significação”. (ORLANDI, 2004, p. 19).

Em Porto Estrela coexistem três acontecimentos que constituem o nome da cidade:

As origens históricas do atual município de Porto Estrela se perdem no tempo e nas lendas, contadas pelos mais antigos moradores do lugar. Inicialmente formou-se uma “corrutela” às margens do Rio Paraguai, atual município de Barra do Bugres e Cáceres. O barranco escolhido para assentar o povoado era alto. Todos os anos o lugar era cortado pelas águas do Rio Paraguai na força das cheias. No período das longas estiagens apresentava solo rosado, adornado de pedras brancas. Quando o sol, ao se por, batia nestas pedras, o reflexo obtido lembrava raios estelares. O mesmo se dava em noite de lua cheia. Surgiu então a denominação Porto das Estrelas. Existem ainda outras duas versões para a denominação do município; A primeira da conta que na beira do Rio Paraguai residiam duas donzelas. A beleza das moças transcendia os padrões da

época dos primeiros povoadores. Os muitos navegadores que cruzavam este trecho deram às duas jovens o apelido de “estrelas” – para justificar a euforia da passagem. Ficou então Porto das Estrelas. A segunda versão é sobre o aparecimento de fogo brando à beira rio, logo após a abertura do porto. Uma ilusão de ótica transmitia a ideia de que as inúmeras fagulhas ao ar, mais pareciam um turbilhão de estrelas. Também teriam ficado Porto da Estrelas. As três versões, seja qual for a mais coerente, tem procedência na história oral, e têm valor histórico. Independentemente da opção, mais tarde o Porto das Estrelas teve sua denominação simplificada para Porto Estrela.²

O estudo com os alunos sobre as três lendas permitiria compreender acerca dos mecanismos de nomeação do município, conforme afirma Guimarães (2003, p.22):

As designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo ao de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações histórico-sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte.

Sobre a ordem significativa do nome, em que dar nome a algo é “dar-lhe existência histórica” (GUIMARÃES, 2003, p.21), por essa razão recortamos o nome, sinalizando que a “cidade é um espaço de interpretação, com lugares enunciativos que o seu habitante ocupa para ser sujeito do que diz e produzir sentidos em uma relação determinada com a história”. (SILVA, 1999, p. 23).

Com mais leituras teóricas, para que pudesse entender melhor sobre o funcionamento discursivo de nome no espaço urbano a partir da sala de aula, voltei novamente para escola e conversando com a turma foi possível ouvir o que cada um sugeria. Conforme recomenda as OCs, “o professor pode fazer, junto com os estudantes, um levantamento dos principais temas com os quais eles gostariam de trabalhar”. (MATO GROSSO, p.115. 2012). Desse modo, por meio das conversas com os alunos, continuei com a elaboração do projeto, delimitando o tema, bem como recortando o objetivo geral: “Dar condições aos alunos do 9º ano à assunção da autoria, por meio do trabalho com a leitura e a escrita sobre a constituição do nome da cidade de Porto Estrela – MT”. Quando consegui definir o objetivo, rapidamente consegui ter uma visão geral sobre a proposta que estava por se delinear.

² MATO GROSSO. Prefeitura Municipal de Porto Estrela: História do município. Disponível em <<http://www.portoestrela.mt.gov.br/Hisotira-Municipio/>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

2.3 Qualificação: o sinal amarelo no semáforo

Quando o projeto passou pelo exame de qualificação, fiquei muito feliz com os apontamentos da banca examinadora. Entre eles está o da avaliadora interna, a professora Nilce Maria da Silva, que me questionou sobre a assunção da autoria, apresentada no título do projeto; indagou sobre a possibilidade de existência de autores na escola, porque ao assumir que o trabalho daria condição de assunção de autoria, apagaria inclusive meu trabalho na escola enquanto professora de língua.

O apontamento foi muito pertinente, repensei sobre o aluno, adentrando mais uma vez nas leituras para poder discutir sobre. A autoria, no projeto, foi marcante, no entanto, o que me impulsionou a manter a assunção da autoria foi o olhar que tive quanto ao modo como é trabalhada na escola. Compreendo que, no espaço escolar, a autoria é também uma forma de responsabilidade, mas pelo “texto” unicamente, não pelo “dizer”, conforme sugerem os preceitos discursivos. Se o aluno copia um texto e coloca seu nome é autor? Mesmo aqueles que têm boas “inspirações” para escrever poemas, também podem ser considerados autores, sem um trabalho sério em leitura e escrita? Em ambas as perguntas, a resposta pela escola seria sim. Já para um analista de discurso, os efeitos seriam outros.

Um dos pontos fortíssimos que foi levantado pela professora Carolina Padilha Fedatto foi a questão do gosto pela leitura, que causa inquietação, pois quando fazemos esta afirmação, partimos do pressuposto de que o aluno não lê nada, o que não procede. No projeto, na justificativa, afirmei que nas reuniões pedagógicas da escola uma das reclamações recorrentes apresentadas pelos professores são as de que os alunos não gostam de ler. Foi um ponto importante para que eu repensasse o meu percurso.

Outro apontamento da professora Carolina que me fez refletir foi sobre o objetivo específico do projeto, em que escrevi: “objetivando colocar em evidência o processo de significação do nome da cidade, de modo que os alunos também possam, no processo de apropriação da língua, identificar-se no funcionamento da linguagem enquanto portoestrelenses, ou seja, como partes constitutivas dessa cidade.” Fui questionada sobre o que seria realizado com os outros alunos da turma que não fossem da cidade, indicando uma ampliação da pesquisa para pensar

sobre, ou dar condição para que os alunos se questionem sobre os nomes de suas cidades também.

Após ler e pensar a respeito, aprimorei o objetivo específico do projeto, desta vez, formulei aprimorando-o: “colocar em evidência o processo de significação do nome da cidade de Porto Estrela - MT, de modo que os alunos também possam, no processo de apropriação da língua, (des)identificar-se no funcionamento da linguagem, como partes constitutivas dessa cidade”.

As contribuições da banca enriqueceram meu trabalho, fizeram-me repensar sobre o que é ser de um lugar, que fez a proposta ganhar novas roupagens, inclusive no modo como passei a olhar para a sala de aula, permitindo compreender como é que os alunos, enquanto sujeitos, significam singularmente pelo/no lugar onde vivem, pois “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. (ORLANDI, 2015, p. 37). Essa discussão (re)significou o meu olhar para a sala de aula. Nessa direção, o aluno, cujo imaginário da escola é de um sujeito responsável por “receber informações”, ocupa o *lugar social* de aluno.

O lugar social é da ordem da empiria e, no entanto quando se inscreve no *lugar discursivo* de sujeito-aluno, sai do lugar social, assumindo a posição sujeito-aluno. Como afirma Orlandi (2015, p.44), “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.” Na escola, o sujeito assume a posição de sujeito-aluno atravessado por uma formação ideológica que o constitui em sujeito, sendo que o mesmo sujeito assume outras posições. Para Orlandi (2012c, p. 49):

É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como ‘posição’ é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais.

Trago também a discussão que Fedatto (2016a) desenvolve, dando visibilidade ao processo de identificação em (não)ser de um lugar. A partir desta leitura e afetada pelos dispositivos teóricos da Análise de Discurso, consegui distanciar meu olhar sobre o objeto e me detive sobre a relação entre as posições sujeito-aluno e sujeito-morador.

No desdobramento do *sujeito-morador*, aquele que tem mais possibilidades de identificar-se com Porto Estrela, apresento o *sujeito migrante*. O *sujeito migrante*, vive no município e posiciona-se no processo de (des)identificação, permanecendo na *tensão* entre o lá e o cá: “migrar não é vir de um lá para um cá, é ficar *entre* o lá e

o cá”. (FEDATTO, 2016a, p.101). Desse modo, a migração, pelos viés da AD, é tomada “como um processo historicizado na discursividade do social, do político, (re)velando a equivocidade das *posições* que o sujeito pode ocupar nesse funcionamento”. (FEDATTO, 2016a, p.95).

Quando o sujeito-aluno é atravessado pelo sujeito-migrante, transita entre o lá e o cá. Nesse jogo, os alunos se veem na possibilidade de produzir, de fazer intervir o histórico, o interdiscurso. O aluno-migrante pode participar de atividades, mas silencia-se porque ali não é o “lugar do dizer” ou “diz” contrariando o que está posto ou problematizando sobre esse lugar. Quando silencia ele se identifica, se apresentando como um sujeito que resiste às regras do aqui em contrariedade com o de lá. Há um confronto entre o aqui (escola) e o lá (outro lugar).

Toda a discussão em torno das posições discursivas ocupadas pelo aluno nos permite compreender o quanto somos sujeitos definidos socialmente e historicamente e dar visibilidade para estas questões em sala de aula permite ao aluno entender que não é necessário se colar a uma identidade, (não)ser de Porto Estrela, tanto no caso do sujeito nascido na cidade ou do migrante.

Os processos de identificação dependem de condições de produção amplas, não cabendo nesta discussão. Contudo, entender essas posições permite compreender a língua em funcionamento pelos alunos em sala de aula. É por meio dessas posições que podemos compreender as várias formulações dos sujeitos-alunos da cidade.

2.4 Apresentando as etapas: sinal verde para o trabalho

O desenvolvimento do projeto foi concebido por etapas, organizado em quatro momentos, sobre o qual tratarei detidamente no capítulo três.

O primeiro compreende as pesquisas, o levantamento de informações, as buscas por documentos oficiais, materiais pertinentes à constituição do nome da cidade, proposto por atividades que objetivem: apresentação do projeto aos alunos, por meio de roda de conversa; leitura de poemas relacionados à cidade; palestra com professor de história da escola com tema: *Aspectos histórico sociais de Porto*

Estrela; visitas aos patrimônios e estabelecimentos comerciais do município; visita *in loco* dos valores patrimoniais do município que se relacionam com o nome da cidade; exposição fotográfica na escola sobre patrimônio; pesquisas na internet sobre vídeos que tratam da cidade; e pesquisas sobre documentos oficiais de Porto Estrela.

O segundo momento objetiva realizar entrevistas pertinentes à constituição do nome da cidade com pessoas mais antigas da cidade e outros moradores do município. Assim, as atividades elencadas para esta etapa são: elaboração de roteiros escritos; ensaio oral; encontros e entrevistas com antigos moradores; entrevista na escola com pessoas públicas; entrevistas com representantes políticos; digitação de entrevistas.

O terceiro momento consiste no trabalho escrito pelos alunos, com a escrita de narrativas que apresentam as três lendas que coexistem na constituição do nome da cidade, de modo que os alunos manifestem, por meio da escrita, seus olhares sobre o nome da cidade, mostrando seus pontos de vista, de modo a intervir no interdiscurso, logo, escrevendo versões sobre o nome de Porto Estrela.

Orlandi (2016, p.13, grifos da autora), na apresentação do trabalho intitulado *Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos*, define a narratividade como “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas”. Desta maneira, por meio das narrativas dos alunos será colocado em evidência os possíveis processos de (des)identificação com a cidade.

Por fim, o quarto momento consistirá na organização do blog da escola, com a seleção dos materiais mobilizados no decorrer do projeto, registrados em áudio, vídeo, imagens e escrita para postagem, a fim de dar visibilidade à publicação e à circulação das produções dos alunos. Sobre a circulação na produção do discurso, Orlandi (2012, p.151) afirma:

Há vários momentos nesse processo discursivo: o da sua constituição, o da formulação e o da circulação. São três momentos inseparáveis do ponto de vista da significação, ou seja, todos os três concorrem igualmente na produção dos sentidos. Os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam.

A proposta foi elaborada pensando justamente o processo discursivo proposto por Orlandi (2012), da constituição, formulação e circulação, engendrando e relacionando sentidos sobre o nome da cidade de Porto Estrela e dando visibilidade à leitura e à escrita na escola estadual Regina Tenório de Oliveira.

3 PERCURSOS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA

Para planejar o trabalho com leitura e escrita, organizei o desenvolvimento do projeto em quatro etapas, que objetivaram dar condições aos alunos de ler e ter o que dizer sobre a cidade, as quais apresento neste capítulo. E “como nada pode ser pensado sem a cidade como um pano de fundo” (ORLANDI, 2004, p.11), em cada atividade, conforme sinalizo aqui, busquei proporcionar aos alunos saberes relacionados à cidade de Porto Estrela. Na movência do estudo sobre o urbano, os alunos foram afetados pela leitura e escrita, conforme apontarei nas etapas seguintes.

3.1 Primeira etapa: na escola

A primeira etapa versa sobre pesquisas de materiais que mobilizam diferentes materialidades significantes, como poemas, vídeos, livros e documentos oficiais sobre a cidade de Porto Estrela.

Para introduzir o projeto na escola, já na primeira etapa, deparei-me com condições climáticas adversas, que atrasaram o início efetivo das aulas. Em outras palavras, a escola Regina Tenório de Oliveira vivenciou, em fevereiro, uma situação bastante complexa, isto é, o período de chuvas na cidade, motivo pelo qual os ônibus não transitavam plenamente. Tivemos, inclusive, casos de pontes quebradas, utilizadas pelos alunos como acesso à escola, tal como vemos na próxima imagem:

FOTOGRAFIA 2: Ponte de acesso à comunidade João Paulo II.



Fonte: Registro dos alunos.

FOTOGRAFIA 3: Acesso dos alunos ao bairro Renascer (Portelinha).



Fonte: Registrada pela autora.

Início o processo de intervenção com a apresentação do projeto na EERTO, unidade escolar que se insere na cidade e “constitui um espaço de interpretação particular”. (ORLANDI, 2004, p.21).

Antes de dar início ao projeto propriamente dito, em sala de aula, conforme Lagazzi (2003, p.4), “ponto de encontro, de confronto, de intersecção, de interlocução, simbolicamente constituído”, foram apresentadas aos alunos, por meio de uma roda de conversa, as etapas e o modo de organização dos materiais que seriam mobilizados e constituídos ao longo do trabalho sobre a cidade.

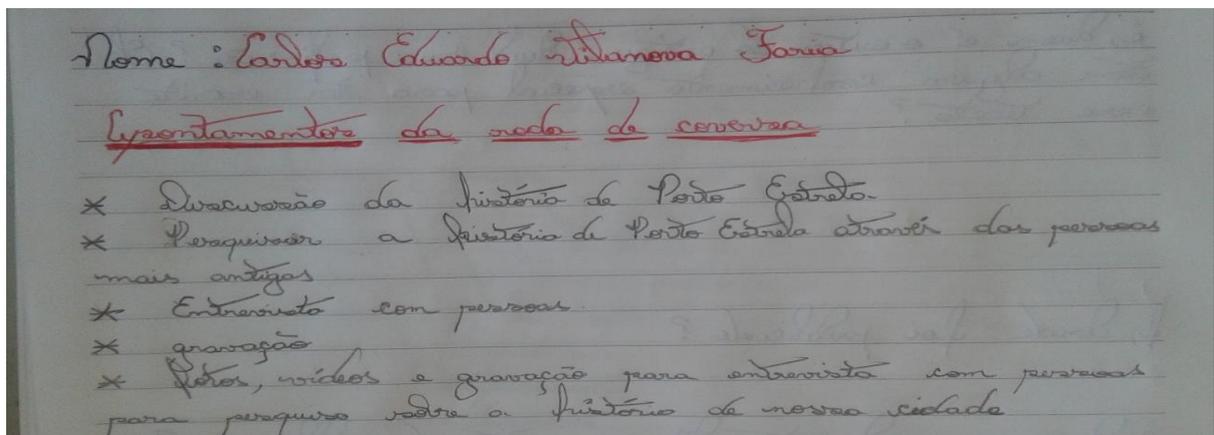
FOTOGRAFIA 4: Roda de conversa.



Fonte: Registros dos alunos.

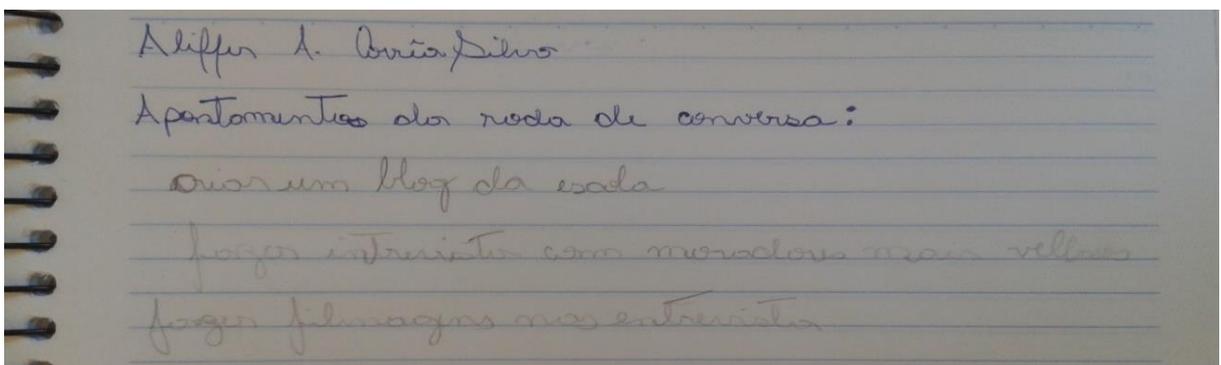
Após a roda, solicitei o registro escrito, na forma de apontamentos, sobre o que foi posto em discussão durante apresentação do projeto. O apontamento é uma forma de registro pouco utilizada na escola e permite ao aluno sintetizar informações e escrever de modo sucinto o que foi visto e ouvido. Vejamos alguns:

FOTOGRAFIA 5: Imagem de apontamento A.



Fonte: Registrada pela autora.

FOTOGRAFIA 6: Imagem de apontamento B.



Fonte: Registrada pela autora.

Assim que os alunos produziram os apontamentos, discutimos o que eles escreveram; cada aluno leu, explicou oralmente o motivo de ter colocado o que lhes chamou atenção durante a apresentação. Podemos observar nos apontamentos “como a cidade impõe gestos de interpretação”. (ORLANDI, 2004, p. 21). Para Orlandi (2010a, p.12), “o espaço [urbano] é o enquadramento dos fenômenos ou práticas que acontecem na cidade. Estamos, assim, considerando o espaço como parte do acontecimento discursivo urbano”.

Os alunos não formularam sobre conteúdo de língua portuguesa, mas sobre “(re)escrita de roteiro, (re)leitura de textos” e “discursões orais”. Ao dizerem “entrevistar pessoas/moradores”, deixam de dizer “escrita de roteiros para entrevistas; dizem “história de Porto Estrela” em vez de “leitura de documentos oficiais”. Desse modo, é possível dizer que podemos olhar a cidade por meio da escola, pois temos a escola como lugar autorizado onde a leitura e escrita são justamente objetos de ensino, constituída por indivíduos (alunos) interpelados em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2015) que transitam pelas/nas posições de sujeito morador, sujeito visitante e sujeito aluno legitimados a falar sobre a cidade.

Com relação à apresentação do projeto, gostaram da proposta e se sentiram entusiasmados com a ideia de publicarem textos em um blog sobre a constituição do nome da cidade.

A sugestão de atividades, como a realização de entrevistas, filmagens, fotografias, visitas, leitura de documentos oficiais, ou seja, discursos que “textualizam-se em diferentes materialidades significantes” (ORLANDI, 2010a, p.7), partiu dos alunos.

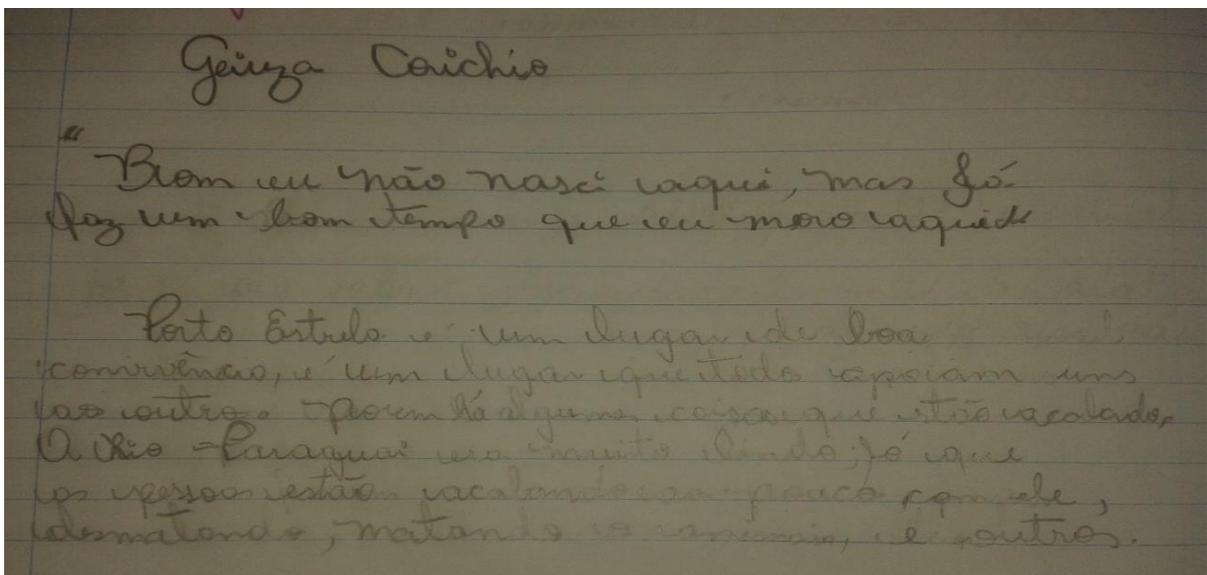
Um fato que me chamou atenção foi o de que, ao apresentar o projeto, neste ano, muitos não lembravam o que eles tinham proposto, como se eu, enquanto professora, não fosse dar sentido ao que sugeriram. Ficaram ao mesmo tempo surpresos e admirados. Sentiram-se integrantes da elaboração do projeto. Era exatamente esse efeito que gostaria de provocar, acolhê-los em um trabalho no qual os alunos fossem autores, inclusive, da elaboração.

A ideia de inseri-los como partes constituintes do processo de elaboração do projeto se deu para romper com um imaginário fortemente propagado na escola, conforme formula Orlandi (2011, p.22), “entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela

ideologia". Ao dar voz aos alunos, desestabilizo a imagem autoritária do professor que sabe tudo e do aluno que não sabe nada, para colocá-los na posição de sujeitos "a" e sujeitos "de" linguagem.

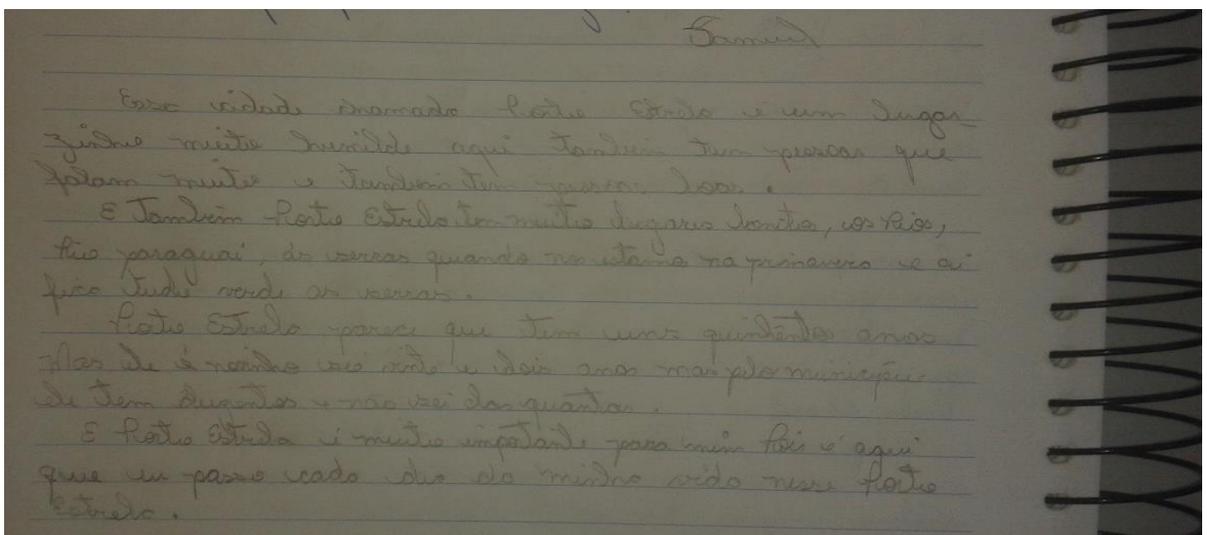
No exame de qualificação do projeto, em março de 2016, uma sugestão dada pela professora Carolina Fedatto foi a de que eu levasse a seguinte problemática aos alunos: como se sentem em ser de Porto Estrela? Visando aos processos de (des)identificação com a cidade. Para atender a sugestão da professora, levei a problemática para sala de aula, lançando a pergunta: o que sabem sobre o nome da cidade?

FOTOGRAFIA 7: Texto sobre o que sabem sobre o nome da cidade A.



Fonte: Registrada pela autora.

FOTOGRAFIA 8: Texto sobre o que sabem nome da cidade B.



Fonte: Registrada pela autora.

Na escrita, os alunos puderam falar sobre como se sentem por morarem em Porto Estrela e “como eles se interpretam na cidade”. (ORLANDI, 2004, p.21). Verifiquei como as posições sujeitos ocupadas pelos alunos dessa turma são distintas, como se vê na fotografia oito: posição de *sujeito morador*, “eu passo cada dia da minha vida”, e na fotografia sete: *sujeito migrante* (FEDATTO, 2016a, p.96): “todos apoiam”; quando diz que “todos apoiam” se exclui enquanto moradora que apoia.

Quando se fala em heterogeneidade, pensa-se em algo voltado para o diferente. Cada um apontou um olhar distinto sobre ser de Porto Estrela. Com essa atividade, cada aluno realizou a leitura do texto que escreveu; os outros, quando ouviram, ficaram surpresos com as respostas. A atividade sinalizou que “os sentidos podem ser outros” (ORLANDI, 2012c, p. 125); pela leitura e escrita, os alunos praticaram diferentes gestos de interpretação sobre ser daquele lugar. Com a fotografia sete, “lugar de boa convivência”, e na fotografia oito, “é muito importante para mim”.

Nem todos puderam participar dessa discussão, justamente porque os alunos faltaram bastante; o ônibus que faz o transporte da zona rural para a cidade foi incendiado, conforme mostro na imagem abaixo:

FOTOGRAFIA 9: Imagem do ônibus escolar incendiado.



Fonte: Imagem registrada pelos alunos.

Não se sabe os motivos que levaram ao incêndio do ônibus que se encontrava estacionado na rua da escola, se foi curto circuito ou possíveis falhas humanas; interessa que, com a perda de um ônibus, não foi possível buscar alunos nas comunidades rurais. Neste ano, alunos de comunidades passaram a frequentar as aulas no período matutino, antes, estudavam somente no período vespertino; houve dias que, de uma turma com trinta e um alunos, iam somente nove ou dez. Por esse motivo, preferi não aprofundar nas atividades previstas. Os ônibus que restaram estavam circulando por rotas alternativas, um dia levava alunos de uma comunidade, no outro dia, de outra.

Outro motivo que gerou transtorno na execução inicial do projeto foi a substituição de três professores da turma (História, Matemática e Artes), fato que provocou tumulto no horário escolar. A professora de Matemática entrou em licença prêmio; além da dificuldade em encontrar professor habilitado, ainda causou novas adequações no horário das minhas aulas.

Outro ponto observado foi o de que os alunos não estão acostumados com um trabalho em que há uma continuidade entre uma aula e outra, com retornos por meio de socialização e discussão do que produzem. Nas primeiras atividades, foram vários que me perguntaram se já tinha encerrado e também onde eu encontrava assunto para falar de uma cidade tão pequena. Por isso, o cuidado em discutir cada passo seguido com eles e também em atender o que sugerirem no decorrer do trabalho. Penso que esse momento introdutório, com pesquisas e levantamento de informações sobre a cidade, possibilitou um efeito de continuidade. A cada aula fiz retomadas, sempre dialogando e conversando com os alunos, instigando-os para que falassem ao menos sobre o que estávamos fazendo. Sempre nas conversas deixei-os cientes de que tudo que estão produzindo em sala serviria para a produção final. Com a introdução do projeto na sala de aula, passei para a atividade programada no cronograma, a qual versa sobre a leitura de poema, discutido a seguir.

3.1.1 A leitura discursiva em sala de aula: efeitos do dito e do não dito

Como foi pensando metodologicamente o trabalho com vários materiais para primeira etapa, e também por conhecer a turma, haja vista meu trabalho na turma em anos anteriores, ofereci aos alunos uma materialidade com a qual já estavam

acostumados a trabalhar, os poemas. No entanto, tomando como base a concepção de leitura proposta pela AD, que “aparece não mais como simples decodificação mas como a construção de um dispositivo teórico” (ORLANDI, 2012a, p 21), objetivei ir além do que estavam acostumados a trabalhar, dando condições para que os alunos pudessem compreender o dito e o não dito no poema, por meio do dispositivo de interpretação:

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2015, p. 57).

Inicialmente selecionei para o trabalho dois poemas: *Cidadezinha Qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Cidadezinha cheia de graça*, de Mario Quintana. Quando comecei o trabalho com a leitura, compreendi que um trabalho com poema daria condições de mobilizar o olhar dos alunos sobre o dito e o não dito, bem como, por meio dele, os alunos conseguiriam estabelecer relação com o tema do projeto.

Desse modo, levei o poema de Mario Quintana para a sala de aula, transcrevi-o na lousa e esperei para que todos os alunos pudessem copiá-lo em seus cadernos. Cogitando que “o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2012c, p,11), intencionei com esse gesto uma leitura prévia pelos alunos, pois, enquanto transcreviam, já iam olhando para o texto. A escrita é também visual. Vejamos o poema:

Cidadezinha cheia de graça

Cidadezinha cheia de graça...
Tão pequenina que até causa dó!
Com seus burricos a pastar na praça...
Sua igreja de uma torre só.

Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca, nem um segundo...
E fica a torre sobre as velhas casas,
Fica cismando como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido,
Sem pouso fixo (que triste sina!)
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha... Tão pequenina
Que toda cabe num só olhar...

Para que os alunos pudessem estabelecer relação entre o poema e a cidade de Porto Estrela, começamos a leitura. Perguntei se alguém gostaria de realizar a leitura em voz alta e prontamente uma aluna iniciou. Como ela leu muito rapidamente, não respeitando algumas pontuações, li o texto, entonando e destacando as sonoridades próprias da poesia.

Após a leitura, de maneira que pudessem discutir sobre, pois “ser escrito ou oral também não muda a definição do texto. Como a materialidade conta, certamente um texto escrito e um oral significam de modo específico particular as suas propriedades materiais” (ORLANDI, 2015, p.67), coloquei em discussão os sentidos imaginários que o poema produziu para os alunos. Em meu caderno, anotei algumas respostas, como: “legal professora”, “interessante professora”, “mostra uma cidade muito bonita”.

Partindo da “questão da incompletude como constitutiva da linguagem” (ORLANDI, 2012c, p.11), perguntei a eles se já conheciam o texto e também o que tinha chamado sua atenção no poema. Algumas respostas obtidas: “parece um lugar que não tem nada”; “um lugar que não existe”; “um lugar que alguém morou e que tem saudades”; “mostra uma cidade igual a Porto Estrela”. Entre outras respostas, estabeleceram relação entre a cidade do poema e o município de Porto Estrela. A relação estabelecida pelos alunos se constitui pela identificação com a cidade, em outras palavras, a identificação dos sujeitos alunos pela cidade na escola ocorre pelos processos de inscrição desses sujeitos no funcionamento discursivo praticado na ordem de leitura e escrita. De acordo com Payer e Celada (2016, p.17):

As práticas de ensino/aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo de inscrição por parte de um sujeito da linguagem numa ordem: o da língua – estrangeira, nacional – estendendo o conceito de inscrição com relação a qualquer ordem de funcionamento linguístico, e também de práticas como a leitura, a escrita, a tradução, a iniciação em um campo conceitual. Esta ‘inscrição na ordem’ especifica o que se entende como processos de identificação, totalmente enlaçado ao de subjetivação, e a cada singular subjetividade.

Quando ouvi a relação, instiguei-os mais ainda: Por que igual a Porto Estrela? O que tem na cidade apresentada pelo poema que é igual a Porto Estrela? Responderam: “Casas velhas”; “lugar pequeno”; “a igreja”. Ao ver, pelos gestos de interpretação, que o dito no poema sobre a cidade foi posto em evidência pelos alunos, passei ao não dito.

Coloquei em discussão a seguinte problemática: Quem lê o poema, tem a impressão de que é um lugar bom de morar? O que não é dito sobre a cidade pequena no poema, mas que vocês sabem que existe? Será que tudo é tão belo? Dei um tempo para que pudessem pensar sobre o que eu questioneei, deixei em suspensão com o encerrar a aula.

O horário definido para a aula de Língua Portuguesa estava seguindo o seguinte cronograma: segunda-feira, a primeira aula (não fiquei satisfeita porque os alunos chegam atrasados, perde-se mais de quinze minutos entre a chegada e organização dos materiais a serem trabalhados); terça-feira, a primeira e a última aulas, e, sexta-feira, a última aula (lembrando que nas últimas aulas os alunos estão cansados, ficam agitados, querendo ir embora, por mais envolvidos que estejam com o trabalho). Antes de iniciar a execução do projeto e a coordenação definir o horário, procurei a escola solicitando, no mínimo, duas aulas em sequência, para que tivesse mais tempo com os alunos. Nesse intervalo, houve eleição para gestão, substituindo tanto a direção, quanto a equipe de coordenadores. Mesmo assim, conversei com os dirigentes, consegui apenas a terça-feira; não era o que eu queria, mas foi o que me possibilitaram.

Ao retomar o trabalho com o poema, fiz oralmente uma pergunta de conteúdo aos alunos: Qual o sentido do título? Mesmo planejado, realmente, não vi naquele momento que se tratava de um pergunta que fechava o sentido. Por meio deste gesto, fui atravessada pelo discurso autoritário do *discurso pedagógico*, doravante DP, o qual define Orlandi (2011, p.28) “como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola”.

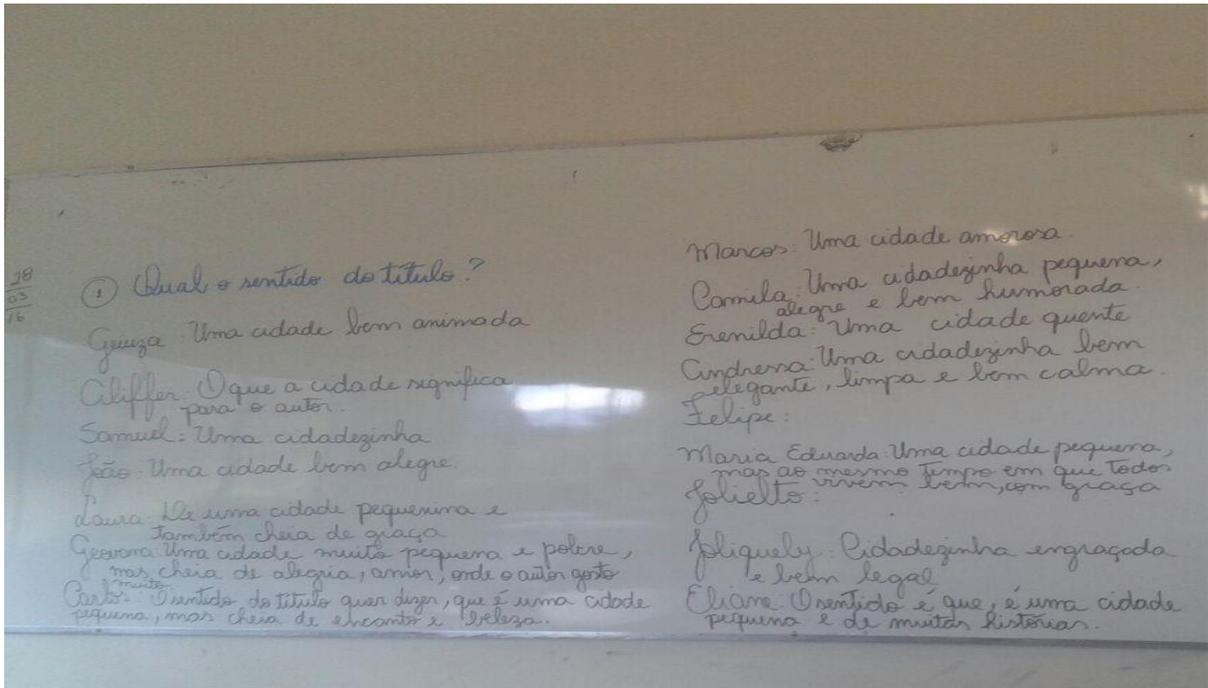
No DP, o *discurso autoritário* é:

O discurso do mesmo e isso está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que temos, na forma de estudos da linguagem, nos moldes de análise propostos etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem algo que é historicamente determinado e se dá em relação a um tipo de discurso numa determinada formação social. Se absolutiza o parcial. (ORLANDI, 2008, p.25).

Em tempo: quando os alunos começaram a responder e vendo que o caminho não era aquele, sugeri para que fizessem apontamentos, um modo de romper com o autoritário do discurso pedagógico.

Ao oportunizar para que para que todos falassem, os alunos descolaram do sentido único do título, conforme perguntei inicialmente aos alunos. Nesse jogo, foi possível perceber as paráfrases que os alunos constituíram com essa prática, como é mostrado na imagem:

FOTOGRAFIA 10: Apontamento no quadro sobre a imagem de cidade.



Fonte: Registrada pela autora.

Conforme mostra a fotografia nove, os alunos deram visibilidade aos sentidos imaginários produzidos sobre a cidade: Geuza: uma cidade bem *animada*; João: uma cidade bem *alegre*; Joliquely: cidadezinha *engraçada* e bem *legal*; Andressa: uma cidadezinha bem *elegante*, *limpa* e bem *calma*.

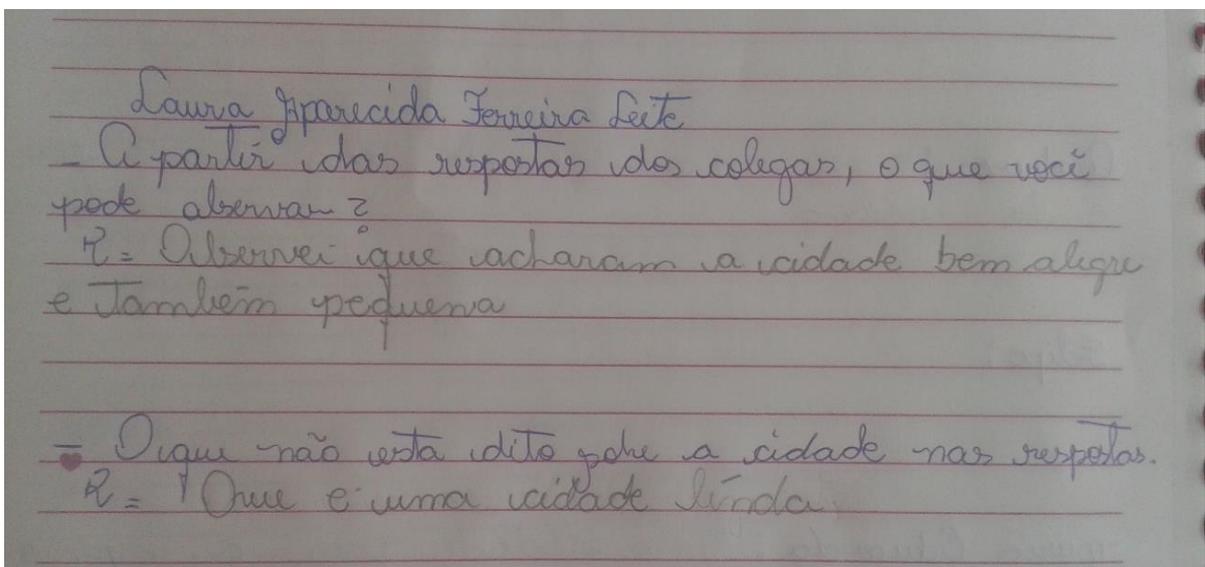
Tomando o título “Cidadezinha cheia de graça”, é possível compreender o deslizamento de sentido dos alunos sobre o enunciado “cheia de graça” para animada, alegre, legal, elegante, limpa e calma. Antes de fazer esse apontamento no quadro, pedi para que escrevessem no caderno as respostas, assim, dar-se-ia visibilidade ao posicionamento de todos com o registro na forma de apontamento geral. Cada aluno leu a sua resposta, eu escrevi o nome do aluno e a resposta no quadro. Foi interessante essa atividade porque enquanto um aluno lia a sua resposta, os outros faziam jogos de imagens, antecipando as possíveis respostas que cada um daria. Sobre o mecanismo imaginário, Orlandi (2015, p.38) formula:

Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso.

No decorrer da atividade, uns dos gestos de antecipação foi o de mostrarem-se curiosos em saber o que o colega apresentaria. Um ponto que observei foi a participação de todos na atividade. Mesmo que no quadro há nomes seguidos de espaço em branco, fui até suas carteiras e observei que esses alunos já tinham registrado as respostas no caderno; uns não queriam mostrar, outros não queriam falar porque o colega já tinha falado “igual”. Sugeri que escrevessem outra resposta, mas não a escreveram e nem apagaram o que já tinham feito. Esse gesto inicialmente me desestabilizou, mas depois compreendi que era a singularidade desses sujeitos funcionando na heterogeneidade, no real da sala de aula.

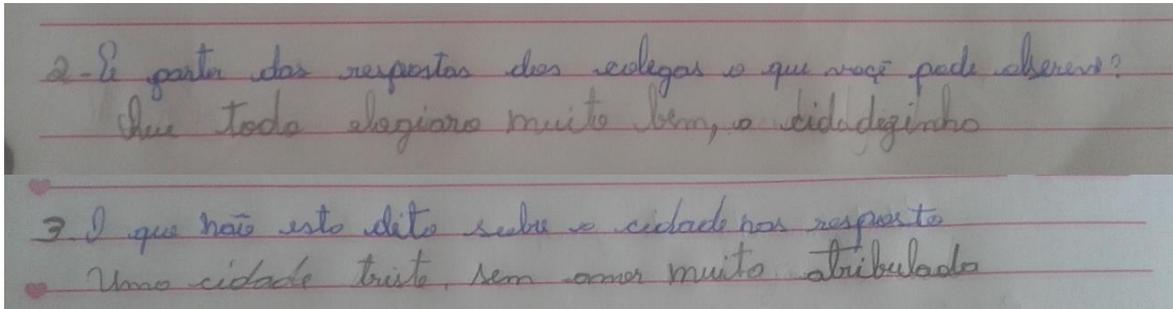
Em outra aula, propus as seguintes discussões: a partir das respostas dos colegas, expostas nos apontamentos, o que vocês puderam observar sobre a cidade? O que não é dito sobre a cidade nos poemas? Vejamos duas respostas distintas que apresentam o sentido imaginário pelos alunos de cidade, organizadas em “A” e “B”:

FOTOGRAFIA 11: Imaginário em funcionamento sobre a cidade em “A”.



Fonte: Registrada pela autora.

FOTOGRAFIA 12: Imaginário em funcionamento sobre a cidade em “B”.



Fonte: Registrada pela autora.

Com estas respostas, podemos identificar gestos de identificação com a cidade de Porto Estrela, por exemplo, em a: quando a aluna diz “que é uma cidade linda”, deriva inicialmente de uma cidade “cheia de graça”, conforme o título, no entanto, não se identifica com as “graças” propostas pelo poema, porque, para a aluna, o imaginário de cidade “linda” não está explicitamente apresentado no poema.

Conforme formula Orlandi (2015, p.58):

As transferências presentes nos processos de identificação dos sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas. Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva.

Assim, a aluna identifica-se com um *sujeito-morador*, com o modo como a cidade é apresentada no poema, que não é suficiente para retratar Porto Estrela, que, a seu ver, tem mais qualidades do que as mostradas pelo poema; por esse motivo, respondeu o que não é dito nos poemas, uma “cidade linda”.

Os dispositivos analíticos da Análise de Discurso permitem questionar as evidências, por exemplo, a escrita de “linda”, ou de outras palavras, é um ato na ordem do simbólico, pois “a abertura do simbólico está na dispersão necessária”. (ORLANDI, 2012c, p.12). O que permitiu compreender o não dito no enunciado “A” foi a compreensão da posição ocupada pela aluna, ou seja, uma identificação com o *sujeito-morador*.

No exemplo b) “sobre ter muito tempo de sobra, sua igreja de uma torre só”, podemos sinalizar, nesse gesto de interpretação, a referência ao “tempo de sobra”, ou, em outras palavras, sobre o que não é dito sobre a cidade no poema:

que as pessoas têm tempo suficiente para trabalhar, estudar e ainda sobra tempo, porque na cidade não há outras opções como lazer, cursos etc.

Em “b”, o sujeito aluno, por meio desse discurso, transita entre a posição de sujeito-morador e a de sujeito-migrante. Por um lado, enquanto sujeito-morador, um dos efeitos de sentido desse enunciado é o de que a cidade é tão boa para viver que há tempo, inclusive de sobra, para os moradores aproveitarem a cidade, como o lazer. Por outro lado, na posição de sujeito-migrante, aquele que toma outro lugar como referência, na tensão entre o *lá* e o *cá* (FEDATTO, 2016a, p. 97), “há a necessidade de fazer laços no *aqui* para que o *lá* não fique tão distante”, temos o *lá*, que, para esse sujeito, é um lugar onde o tempo não sobra e é bem aproveitado, e o *cá*, onde o tempo, além de ser suficiente, ainda não há nada o que fazer, porque não há recursos na cidade ou também espaço para outros sentidos possíveis.

Assim que concluímos as atividades sobre o poema: *Cidadezinha cheia de graça*, os alunos me perguntaram se eles iriam fazer poemas também; eu respondi que poderiam fazer, no entanto, indaguei lhes: Poema sobre o quê? “Sobre a cidade, professora!”. Então, fiquem à vontade, respondi.

Na aula seguinte, trouxeram os poemas produzidos. Nem todos fizeram, então, quem produziu leu em voz alta, os outros alunos deram sugestão de aprimoramento para a versão final da escrita. Após a leitura, reuniram-se em grupos para correções e reescrita. Após a reescrita, fizeram novamente as leituras em voz alta, para que outros alunos pudessem ouvir a produção.

Um ponto observado pelo trabalho com o poema foi quando eu disse aos alunos que os poemas seriam publicados no *blog*; eles não permitiram que eu tirasse fotos de suas produções. Ao mesmo tempo que vi avanços com relação os gestos autorais, percebi que a questão da circulação ainda os incomodava.

Com Fedatto (2016b, p.82) aprendemos que “aprender a ler é começar a habitar o mundo adulto, decifrar, saber algo até então inacessível e ao mesmo tempo compartilhado.” Até a leitura em voz alta para que os próprios colegas ouvissem era um obstáculo, mas, como foi a turma quem opinou e sugeriu para que acontecesse essa etapa, bem como o processo de aprimoramento do texto, eles conseguiram ler em voz alta, circulando os textos inicialmente na turma. Utilizaram os poemas em outros momentos, por exemplo, para a elaboração das narrativas, sobre as quais discorreremos mais adiante.

3.1.2 A pesquisa na biblioteca sobre o nome da cidade de Porto Estrela – MT

Em atendimento ao objetivo específico: “compreender como a nomeação de Porto Estrela se relaciona com as condições de produção históricas que a produziu”, organizei uma atividade na biblioteca da escola. Para Pfeiffer (2002, p.12), “a escola representa o lugar do autorizado em nossa sociedade” para o ensino de língua. Nesse lugar, os alunos poderiam pesquisar em livros sobre a historicidade da nomeação de Porto Estrela.

Usar a biblioteca como espaço de pesquisa para olhar para a cidade funciona de modo diferente para o aluno, pois, nesse espaço, é autorizada a produção de gestos de interpretação sobre cidade, mas que precisa de instrumentos legitimados, os livros, para dizer sobre a cidade.

FOTOGRAFIA 13: Imagem dos alunos pesquisando na biblioteca escolar.



Fonte: Registrado pelos alunos.

No início, comentaram que vários alunos leriam o mesmo texto, porque os livros consultados na biblioteca eram poucos; desse modo, quando o texto apresentado pelo aluno já tido sido lido por outro colega, ele entrava somente com o comentário, ou seja, com novos sentidos.

Entre os livros pesquisados, estão: a *Enciclopédia Ilustrada de Mato Grosso*, de João Carlos Vicente Ferreira (exemplares de 2004 e 2014); e *Mato Grosso e seus municípios*, do mesmo autor.

Os alunos mobilizaram outros sentidos nos textos encontrados nos livros (ANEXO A), porque orientei-lhes a falar sobre aquilo que eles não conheciam e também sobre o que não estava dito naqueles livros sobre a cidade, mas que ele, enquanto morador, sabia. Foi interessante porque, desse modo, deixou de ser atividade de conteúdo, já que os alunos se viram na necessidade de se colocar, na injunção à interpretação.

Entre os principais destaques dados pelos alunos, estão: a questão do jurídico apresentado pelos textos; a apresentação de três lendas; o extrativismo de madeira de lei; o Rio Paraguai.

Com essa atividade, os alunos constataram que são poucas as informações oficiais acerca do município e que em vários livros elas repetem-se. Por outro lado, viram também que são capazes de acrescentar informações que poderiam enriquecer as informações já dadas neste material, por exemplo: comentando sobre o que não está dito e também sobre as atualidades de Porto Estrela.

Um ponto observado por mim, durante as pesquisas, foi o uso do celular enquanto recurso didático. Em 2014, foi publicado o Decreto³ nº 10232, de 29/12/2014:

Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Autor: Deputado Mauro Savi

A Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, tendo em vista o que dispõe o Art. 42 da Constituição Estadual, aprova e o Governador do Estado sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º Torna defeso, para uso não pedagógico, o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso.

Parágrafo único. Compreende, para efeitos desta lei, como aparelhos/equipamentos eletrônicos, entre outros: celulares; MP3; MP4; IPOD; notebooks; smartphones; câmeras digitais; tablets; outros.

Art. 2º A utilização desses equipamentos será permitida desde que seja para fins pedagógicos, sob a supervisão e orientação do profissional de ensino.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 29 de dezembro de 2014, 193º da Independência e 126º da República.

Após esta publicação, tentou-se controlar o uso do celular em sala de aula nas escolas públicas do Estado. Mesmo com tentativas para fazer cumprir o decreto,

³Promulgado à época do governador Silval Barbosa, disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/SiteAssets/Paginas/Em-sala-Estudantes-n%C3%A3o-podem-usar-aparelhos-eletr%C3%B4nicos/LeiN10232-29122014.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

não foi possível controlar uso pelos alunos na escola. Na biblioteca da escola há um aviso alertando sobre a proibição. Durante a pesquisa, pelo fato de ter apenas cinco exemplares dos livros, os alunos solicitaram a utilização do celular para fotografar as páginas pesquisadas, para ler e transcrever no caderno. Inicialmente a bibliotecária nos advertiu, no entanto, intervimos dizendo que era para fins pedagógicos e, por esse motivo, os alunos estavam exercendo o que lhes eram de direito. Nessa direção, Sarian (2012) analisa os chamados usos “relevantes e irrelevantes” de laptops educacionais em circulação em orientativos de um programa de inclusão digital do governo federal, que categorizam os usos, situando-os na ordem da oposição, efeito do processo de instrumentalização das tecnologias digitais. A autora formula os seguintes dizeres:

O sentido de tecnologia digital como instrumentalização se dá na relação com a compreensão de língua enquanto instrumento de comunicação. Sentidos que fazem ressoar um gesto de administração dos sentidos no que tange aos sentidos que o Estado atribui sobre o que seja ‘relevante’ ou ‘irrelevante’ para se levar às escolas, o que vem dizer sobre os modos legitimados, portanto, autorizados institucionalmente, para a apropriação do laptop pelos sujeitos da escolarização na relação a ser estabelecida entre professores, alunos e tecnologia. (SARIAN, 2012, p. 158-159).

Com Orlandi (2015) aprendemos que os sentidos se estabelecem em relação a, assim como a utilização do celular está em relação a. A EERTO, ao proibir o uso do celular na biblioteca, atualiza o sentido de “instrumentalização” dado ao celular relacionado à língua enquanto instrumento de comunicação. No entanto, quando assumo que em minhas aulas os alunos utilizarão o celular para o trabalho com leitura e escrita na biblioteca, há um rompimento com esses sentidos, porque possibilito ao aluno apropriar-se do “instrumento” para o trabalho com a língua em funcionamento.

O simples registro da realidade pela fotografia do livro, como a “reprodução de um acontecimento” (ORLANDI, 2012b, 60), possibilita uma materialidade diferente, ou seja, a imagem textualizada pela fotografia, a imagem como discurso.

FOTOGRAFIA 14: Alunos em pesquisa na biblioteca.



Fonte: Registrada pela autora.

“Para que haja memória é preciso que o acontecimento, ou o saber, registrado, saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância”. (ORLANDI, 2012b, p.61). Com esse ato, o saber saiu da insignificância, possibilitou aos alunos uma nova forma de pesquisa, bem como de acesso a mais de um texto, já que puderam fotografar passagens dos livros que lhes chamou atenção. Foi um ganho para a posterior discussão.

Com essa atividade, pude compreender os efeitos produzidos nesta sala de aula, o quanto é forte a questão da legitimação do livro para os alunos. As versões que tratam sobre a origem do nome de Porto Estrela, por exemplo, aparecem nos livros pesquisados. Isto fez com que mudasse inclusive o olhar do aluno em relação às versões orais coletadas por meio de entrevista aos moradores, apresentadas adiante.

Os alunos ficaram surpresos por encontrarem a história do município escrita e impressa nas páginas dos livros. Como se o fato de estar nos livros autorizasse a existência da cidade na memória dos moradores. As versões são saberes urbanos que vivem na oralidade, como uma lenda que ora adormece, ora acorda. Fedatto (2011, p.17, grifos da autora), ao tratar do saber urbano, considera “o discurso histórico em relação aos campos da história e da análise do discurso, considerando-o como um dispositivo de leitura que formula um *efeito de temporalidade*”. Diante

disso, é possível compreender que o discurso histórico corrobora a legitimação das lendas sobre o nome do município.

O efeito de fecho da atividade na biblioteca ocorreu por meio de discussões em sala de aula que possibilitaram aos alunos condições para pensar sobre o processo de nomeação da cidade a partir dos livros, inscrevendo saberes para um trabalho para um próximo momento, conforme discorreremos a seguir.

3.1.3 Olhar para a cidade por meio de vídeos: uma proposta discursiva

Esta atividade foi pensada também a partir do objetivo específico: “compreender como a nomeação de Porto Estrela se relaciona com as condições históricas de sua produção”. Desse modo, ao compreender como a cidade é significada nos vídeos que circulam na internet, dá-se condições para que os alunos se (des)identifiquem com a cidade, pois, para “relacionar com o mundo e produzir conhecimento, é preciso compreender o funcionamento do urbano e das relações urbanas, pois, para mim, a tecnologia se manifesta e se significa, hoje, no espaço da cidade”. (DIAS, 2009, p.8).

O vídeo é uma materialidade que faz parte do discurso eletrônico, conforme versa Orlandi (2010, p.8):

O dispositivo analítico terá sua forma afetada pela natureza do material significante: não se analisa da mesma maneira um texto verbal e uma estátua, ou uma pintura, etc. Isto é a abertura do simbólico e esta abertura deve ser levada em conta pelo analista, respeitando as diferentes materialidades significantes com que trabalha. Assim também com o discurso eletrônico, ou mais geralmente, o digital, em sua materialidade específica.

Para dar início à atividade, considerando que “linguagem e tecnologia caminham de par” (DIAS, 2011, p. 262), foi realizada, na sala de aula, uma conversa com os alunos sobre os vídeos acerca de sua constituição, formulação e circulação: perguntei se já viram na internet algum vídeo que trata sobre o nome de cidade; que vídeos conhecem; se têm a prática de postar vídeos. Nessa conversa, os alunos

disseram que não encontraram vídeo sobre a cidade; afirmaram que não têm o hábito de postar vídeos sobre a cidade. Conforme Orlandi (2010b, p.8):

O modo de circulação dos sentidos no discurso eletrônico nos faz pensar que, pela sua especificidade, produz consequências sobre a função-autor e o efeito-leitor que ele produz. E estas consequências estão diretamente ligadas à natureza da memória a que estes sentidos se filiam. E, certamente, à materialidade significativa de seus meios.

Em um segundo momento, sugeri aos alunos que selecionassem, na escola, vídeos que circulam na internet que tratam da cidade de Porto Estrela, arquivando todo o material pesquisado.

Ao se deslocarem para o laboratório de informática, os alunos iniciaram as buscas pelo site de busca *Google* e digitaram palavras relacionadas ao nome de Porto Estrela – MT.

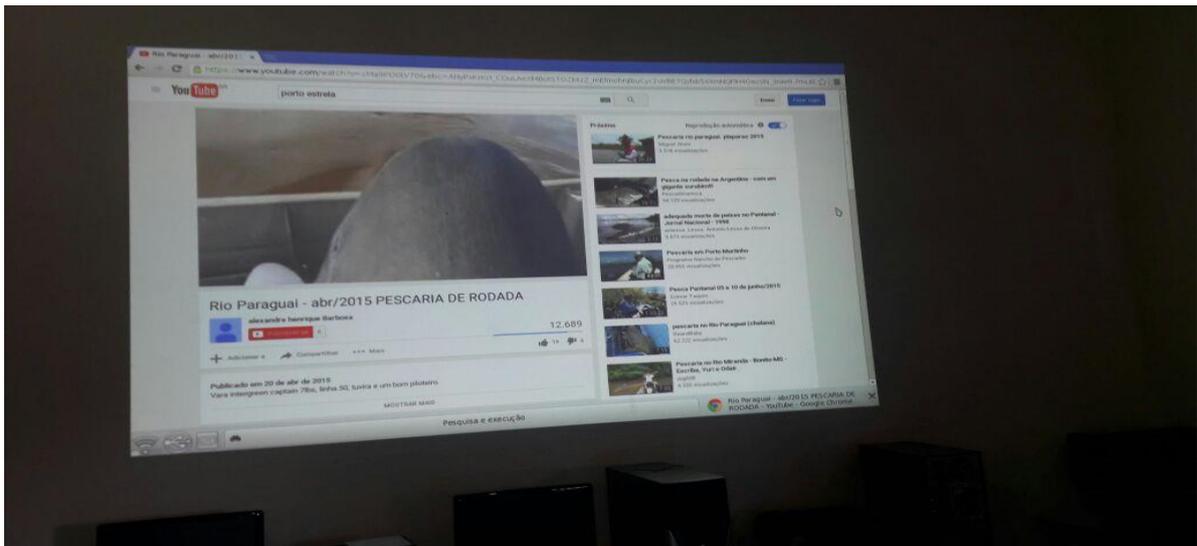
FOTOGRAFIA 15: Pesquisa no laboratório.



Fonte: Registrada pela autora.

Durante a pesquisa, com a insuficiência da potência da internet, foi possível assistir a poucos vídeos, porque, ao clicar no *play*, os vídeos começavam a travar. Após várias tentativas, solicitei a eles que escolhessem os principais vídeos para que eu os projetasse com o uso de *data show*. Desse modo, todos teriam acesso aos mesmos vídeos que seriam postos em discussão posteriormente.

FOTOGRAFIA 16: Imagem de pesquisa no laboratório.



Fonte: Registrada pela autora.

Os vídeos assistidos foram os seguintes: “rio Paraguaí - abr/2015 pescaria de rodada⁴ e Pescaria rio paraguaí Porto Estrela MT⁵. Sobre o nome propriamente de Porto Estrela – MT, não encontraram nenhuma referência.

Ao assistirem aos vídeos, na sala de aula, organizamos uma roda para discussão sobre o que viram acerca do dito e o não dito sobre a cidade nos vídeos.

Entre os pontos discutidos, estão:

- O que vocês gostariam de falar sobre os vídeos, o que chamou a atenção de vocês?
- O que assistiram nos vídeos sobre nome da cidade?
- Há alguma informação sobre nome da cidade de Porto Estrela?
- Vocês conhecem os lugares onde foram gravadas as imagens?
- Vocês (des)conhecem as pessoas que aparecem nas imagens?
- Que caminhos utilizou na internet para encontrar esses vídeos?
- Você acha importante publicar vídeos sobre/na cidade?
- Como esses vídeos contribuem para a história do município?
- O que não é mostrado sobre a cidade nos vídeos que pesquisou?
- Como você se (des)identifica com os vídeos?
- Você utilizaria os vídeos para apresentar a cidade de Porto Estrela?

⁴ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cMa9PD0LV70>>. Acesso em: 11 abr.2016.

⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=d5TOyCxLXJg>>. Acesso em: 11 abr.2016.

- Como as pessoas que não conhecem Porto Estrela poderão vê-la a partir dos vídeos?
- O que propõem de diferente?
- Quais os pontos fracos e pontos fortes sobre a cidade nos vídeos?

Dentre os gestos de interpretação dos alunos que anotei em meu diário de bordo, estão as seguintes colocações: “Bom, Porto Estrela não tem muitos vídeos publicados porque tem poucos habitantes e também porque é pequena, pois há alguns vídeos publicados, mas são sobre pescaria, ou seja, turistas que postam”; “muitas pessoas não postam vídeos de Porto Estrela porque eles não preocupam com sites, muitos turistas entram para saber da história de Porto Estrela e não acham nada. Se quiser saber da história tem que procurar com as pessoas mais antigas, e se achar ainda. Mas Porto Estrela é uma cidade querida com muitas coisas boas”. O modo como os alunos posicionam-se permite compreender a imagem da cidade que constroem, ou seja, o imaginário de um lugar pequeno e acolhedor.

Ao questionar sobre o porquê de a cidade não aparecer nos vídeos, os alunos imputam ao fato de ser uma cidade pequena, sem nada para mostrar. Alguns simbolicamente identificaram-se com as informações que circularam nos vídeos, outros não:

É por meio do simbólico que outros processos de identificação podem ocorrer, outras formas de significação no e para o sujeito, como suporte desse simbólico, em outras condições de produção possíveis de realização. (SARIAN, 2012, p.128).

Entre os assuntos levantados pelos alunos sobre o dito, estão: a maioria dos vídeos estão relacionados ao rio Paraguai e não há registros oficiais sobre a cidade, ou seja, outros aspectos da cidade são silenciados nos vídeos que circulam na internet; não é possível conhecê-la por meio dos vídeos. A imagem que os alunos apresentaram foi a de que não consideram essa materialidade autorizada para dizer sobre a cidade; por outro lado, quando proposto para que eles mesmos produzissem um vídeo, recusaram, participando e discutindo apenas oralmente. Esse trabalho no laboratório foi necessário porque os alunos puderam ver que há pouca informação em registro de vídeos. Os materiais encontrados são amadores, de baixa resolução, não publicados por instituições oficiais municipais como Câmara Municipal e Prefeitura, órgãos que, dentre suas responsabilidades, estão divulgações sobre a

cidade, como parte da construção da história do município. Os vídeos foram produzidos pelo *sujeito morador* como acontecimentos do dia-a-dia, ou pelo *sujeito migrante* – turistas, que optam por acontecimentos como uma pescaria com amigos, ou um passeio qualquer. O trabalho com mídias na perspectiva discursiva por meio da “materialidade do gesto de interpretação pensando o digital, o discurso eletrônico [...] nos coloca de imediato no contato com o mundo da tecnologia” (ORLANDI, 2013, p.1) e permitiu problematizar os vários modos de ler, possibilitando efeitos de sentidos múltiplos no trabalho de ensino de língua.

3.1.4 Documentos oficiais do nome de Porto Estrela

Tendo em vista que os alunos, durante a elaboração do projeto, sugeriram realizar um estudo dos documentos oficiais que tratam do nome da cidade, organizei a atividade a partir dessa sugestão, direcionada pelo objetivo específico que “coloca em evidência o processo de significação do nome da cidade de Porto Estrela - MT, de modo que os alunos também possam, no processo de apropriação da língua, (des)identificar-se no funcionamento da linguagem, como partes constitutivas dessa cidade”.

A proposta inicial era realizar uma visita *in loco* na Prefeitura e na Câmara Municipal de Porto Estrela, para buscar documentos oficiais que tratam do nome da cidade, para, desse modo, trabalhar a historicidade do texto, compreendido “como a matéria textual produz sentidos”. (ORLANDI, 2012c, p.55). No entanto, quando apresentei o projeto aos alunos no início do ano letivo, os alunos anteciparam-se e foram sozinhos coletar esses dados, com gestos que os inscrevem, conforme Orlandi (2015), na posição de responsáveis pelos seus dizeres. Assim, recolhi os materiais que os alunos entregaram para ler e discutir com a turma.

Os documentos que os alunos entregaram tratam da história do município. Nesta estão inclusos o decreto de criação, bem como as lendas que sustentam a nomeação de Porto Estrela, retirados do site da Câmara, também encontrados no site da Prefeitura.

O trabalho em sala de aula ocorreu da seguinte maneira: primeiramente, fotocopiei o texto (ANEXO B) para os alunos.

A primeira leitura dos alunos ocorreu em silêncio, individualmente, já que todos tinham uma cópia do texto. Perguntei se alguém gostaria de comentar, ou dizer algo sobre o texto. Afirmaram que já conheciam o texto. Poucos não conheciam, porque, com o início do projeto sobre a cidade, os alunos começaram a olhar sites que de algum modo se relacionavam com o tema estudado. O modo como os alunos trabalharam possibilitou compreenderem o texto, porque raramente pesquisavam sobre um tema estudado em sala de aula. Geralmente, esperam somente os materiais didáticos entregues pelo professor.

Em um segundo momento, organizei uma roda para leitura e discussão do texto.

Nessa leitura fui chamando atenção para o dito e para o silenciado, o não-dito. Iniciei a leitura do primeiro parágrafo e pausei a leitura para colocar em discussão aquilo que estava posto.

Fomos discutindo, por parágrafos, para que eles pudessem pensar e comentar. Por exemplo, no primeiro parágrafo do texto sobre a história do município, está escrito “O povoamento da região está ligado diretamente à expansão econômica e cultural do município de Cáceres, que no final do século passado era o maior ponto de referência para a exportação da ipecacuanha” (ANEXO B). Então, perguntei o que significa dizer que o povoamento está ligado diretamente à expansão econômica de Cáceres. Como isso funciona e o que é uma expansão econômica. Após várias discussões, um ponto que gostei de ouvir foi quando disseram: “Ah professora, esse texto não fala da realidade do município”. Fiquei muito emocionada, pois tomei esse discurso como um gesto de interpretação sobre o não dito no texto. E vale dizer que em momento algum eu direcionei o sentido; algumas vezes realizei perguntas de conteúdo para mostrar ao aluno que mesmo com perguntas que direcionam o sentido, a língua tem sua opacidade e incompletude.

Assim que li o primeiro parágrafo, uma aluna pediu para continuar a leitura em voz alta e assim seguimos com a discussão do texto, lendo e discutindo cada parágrafo. O papel da escuta discursiva, conforme Orlandi (2015, p 58), “deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos”. Nessa atividade, assim como nas realizadas anteriormente, foi fundamental dar voz aos alunos, pois, assim, puderam posicionar-se nas discussões.

Como a metodologia de leitura do texto foi ler parágrafos seguidos de comentários, a leitura ocorreu em seis aulas, porque todos queriam comentar sobre o texto. Foi muito proveitoso, porque discutíamos aquilo que eles sabiam, mas que não diziam, ou que era silenciado pelo texto. Orlandi (2012c, p.11) aponta para o silêncio como constitutivo na língua, estabelecendo uma “relação importante entre o silêncio, a incompletude e a interpretação”. (ORLANDI, 2012c, p.11). Assim, dando visibilidade ao silenciamento do texto, os alunos igualmente participam do processo de significação.

Antes de passar para a segunda etapa, foi planejada uma atividade juntamente com o professor de História, que faria uma palestra com tema: *Aspectos históricos-sociais de Porto Estrela*, resultado de um projeto executado pelo professor, cujo objetivo foi “resgatar os valores históricos do município”. A atividade não foi realizada porque o professor ausentou-se da escola por meio de licença para tratamento de saúde em pessoa da família.

3.2 Segunda etapa: na rua

Esta etapa compreende a realização de entrevistas com moradores que se relacionam com os patrimônios escolhidos pelos alunos. Para realizá-la, os alunos foram para a rua, espaço fora da escola que permite outros saberes sobre a língua.

3.2.1 Visita aos patrimônios públicos

Essa atividade de entrevistas sobre patrimônios da cidade com os funcionários públicos foi planejada juntamente com a professora de artes, pois, como o projeto foi realizado na escola, uma das regulamentações do PPP é realizar projetos interdisciplinares.

Os materiais lidos e discutidos na disciplina de Artes foram escolhidos pela professora da disciplina e por mim. Ela propôs o texto sobre patrimônio, retirado da fonte do Wikipédia, e entregou cópias aos alunos. Sugeri a visita em sites sobre os patrimônios de Mato Grosso e verificar se Porto Estrela é citada em algum lugar, por

ser geograficamente banhada pelo rio Paraguai e este ser incluso no Patrimônio Mundial Natural – MT. A indicação que passei foi o portal.iphan.gov.br.

Ficou organizado do seguinte modo o planejamento: na disciplina de Artes, aconteceriam leitura de textos sobre patrimônio e pesquisa no site do IPHAN. Na disciplina de Língua Portuguesa seriam realizadas rodas de conversas sobre as leituras realizadas na disciplina de Artes; organização dos alunos em grupos para pesquisa sobre os patrimônios da cidade; elaboração de roteiros escritos e entrevistas com pessoas autorizadas a dizer sobre os principais patrimônios da cidade que, de algum modo, relacionam-se com o nome da cidade.

Após sistematizado o planejamento, iniciei o trabalho com os alunos.

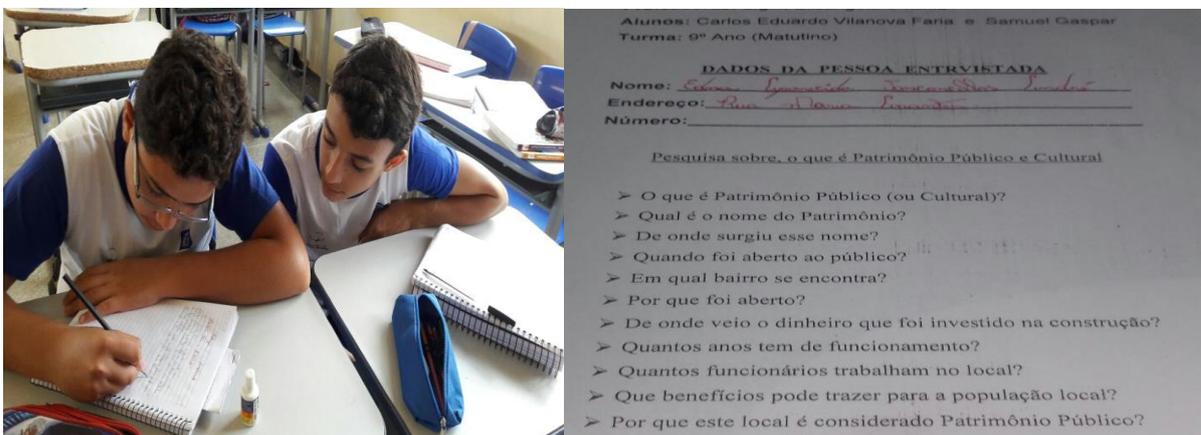
Por meio de uma roda de conversa, discutimos sobre distintas leituras do mesmo material relativas aos tipos de patrimônios (ANEXO C) tratados na disciplina de Artes; os alunos discorreram sobre patrimônios e eu os indaguei sobre qual entendimento tiveram sobre patrimônios da cidade. Eles apontaram os que poderiam ser trabalhados no projeto de intervenção, como praças, igrejas, câmara e escolas.

Com a discussão foi possível organizar os grupos que realizariam as entrevistas, deslocando-se até os patrimônios da cidade que relacionam de algum modo com o nome da cidade. Assim, os alunos definiram a Câmara, a escola estadual e municipal, a Prefeitura e a praça, para irem até os locais e realizarem as entrevistas.

Os alunos iniciaram a elaboração da escrita de um roteiro de entrevista para ser ensaiado em sala de aula e utilizado na entrevista com os funcionários públicos.

As imagens abaixo mostram parte dos alunos durante o processo de escrita do roteiro de entrevista:

FOTOGRAFIA 17: Escrita do roteiro de entrevista sobre patrimônio.



Fonte: Registrada pela autora.

Compreendo que a proposta de elaboração de um roteiro escrito, como o digitado pelos alunos e exposto na fotografia dezesseis, foi para eles um gesto autoral. Esse gesto não foi expresso em palavras escritas, mas em anseios, perguntas e dúvidas. Sem um modelo pronto imposto pela professora, como antes era realizado, viram-se como incapazes, me questionando sobre o que era para eles perguntarem. Respondi para que perguntassem o que fosse pertinente a uma entrevista sobre patrimônio.

Com os roteiros escritos, partimos para os ensaios. Fizemos ensaios gravados em vídeos, disponibilizados no blog da escola (escolareginatenoriodeoliveira@blogspot.com). Mesmo com os roteiros escritos, no momento da fala, sentem-se pouco seguros. A tensão foi grande: houve aluno que esqueceu inclusive o próprio nome. Mesmo que a prática de fazerem vídeos em outros momentos fora da escola seja comum, na sala de aula, com objetivos específicos, os alunos sentem medo e vergonha de exporem-se.

Esse ensaio foi oportuno justamente para mostrar para os alunos que ainda não tinham concluído o roteiro o quanto poderiam contribuir com seus colegas, sendo responsáveis não só pelo grupo em que estavam inseridos, mas também com o trabalho do outro na sala de aula.

A produção de entrevistas se constitui como um modo de relação social entre os alunos e os moradores. Orlandi (2004, p.82) formula que “as relações sociais não se esgotam nas relações urbanas, mas, atualmente, social e urbano viraram a mesma coisa”. Com esse olhar, faz-se necessário romper (na ordem simbólica) com os muros da escola:

Um muro significa indistinguir relações sociais muito importantes [...] fica ‘dito’ que os que estão do lado de cá do muro são as pessoas com as quais se quer conviver, que está para fora são as que excluiu. O social fica indistinto porque não são todos que estão do lado de fora que são nossos ‘inimigos’. Então o ‘hostis’ (inimigos) e o ‘socius’ (nossos iguais) ficam confundidos. Com isso começamos a restringir o espaço social. (ORLANDI, 2004, p.84).

Desse modo, as entrevistas realizadas, tomadas como um modo de sociabilidade, foram entregues a mim, sem uma data previamente estabelecida; como o trabalho seria realizado por eles na rua, dependeria de agendamento com as pessoas que eles julgavam pertinentes para conversar sobre os respectivos patrimônios encontrados. Vários alunos não a fizeram; a justificativa que me deram foi a de que não encontravam as pessoas, ou que estavam com vergonha.

O nono ano é o último ano do ciclo de formação escolar; a avaliação é por conceito, então, se o aluno frequenta a aula, participa, mantém o caderno em dia (mesmo que abarrotado de cópias), tem um bom conceito. Assim, não se veem na responsabilidade de fazer uma atividade; quando não a concluem, ou não conseguem fazê-la, deixam-na de lado. Tive que insistir muito para que entregassem a atividade, mas, entre os que consegui que entregassem, fizeram-na pela metade, sem fotos ou filmagens que servissem para montar a exposição fotográfica posteriormente.

Na prática, a atividade foi direcionada por outro caminho, em relação ao modo como foi elaborada, discutida e executada; as atividades que envolviam os patrimônios, no meu imaginário, penso que para os alunos foi muito difícil. Isto porque eles nunca tinham realizado uma atividade que fosse trabalhada em vários dias com discussões sobre aquilo que eles fizeram. Quando os alunos elaboraram o primeiro roteiro de entrevista para que pudessem entrevistar as pessoas acerca dos patrimônios, realizei a leitura com discussão desse roteiro, para mostrar o que poderiam melhorar. Penso que essa estratégia ao mesmo tempo os ajudou e também os assustou, e até mesmo intimidou os outros que ainda não tinham terminado as questões, porque estavam entusiasmados em pesquisar sobre patrimônios, mas, quando perceberam que seriam eles quem elaborariam o roteiro e também realizariam as visitas. Compreenderam que teriam que assumir uma responsabilidade pelo dizer e pelo fazer. Fiquei satisfeita de conduzir a aula desta forma, e faria novamente. No entanto, como alguns estavam reescrevendo e elaborando as entrevistas, não recolhi o roteiro escrito, mas, mesmo assim, iniciamos a discussão; os outros alunos sentiram que teriam que melhorar a sua produção também, motivo pelo qual não a entregaram.

Assim que concluíram a escrita do roteiro, para a realização das entrevistas, acompanhei grupo por grupo para discutir e somente depois socializar o restante dos roteiros para os outros alunos, para que pudessem aprimorar as questões nas entrevistas seguintes. Acredito que é constitutivo do processo da realização das entrevistas não ocorrerem conforme o previsto; o que não vejo que seja é o fato de os alunos não registrarem a entrevista. Durante a entrevista, solicitei que tirassem fotos, mas não tiraram. Sentiram vergonha, ou mesmo julgaram que não era necessário, mesmo eu dizendo que faria uma exposição com as fotos, momento que funcionaria o processo da circulação, “que se dá em certa conjuntura e segundo

certas condições”. (ORLANDI, 2012a, p.9). A negação dos alunos em registrar este momento por meio de fotografias constituiu-se como uma “resistência” à circulação.

As entrevistas foram realizadas com o diretor da Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira, com a supervisora da Escola Municipal Izabel dos Santos Faria (escola de Porto Estrela que oferta o ensino da pré-escola ao sexto ano do Ensino Fundamental) e com o contador da Câmara Municipal de Porto Estrela, José Otávio de Campos. Após as entrevistas, em sala de aula, foi realizado um momento de socialização para que os alunos pudessem apresentar as informações coletadas e também para que os outros sugerissem pontos para aprimoramento, indicando melhoramentos para a próxima atividade com entrevista.

O trabalho foi satisfatório, mas a falta de exposição fotográfica como um efeito de finalização dessa atividade por todos os grupos fez com que se criasse um efeito de dispersão, ao menos, para minha proposta propriamente dita. O trabalho deu certo, no sentido de cumprir com sua finalidade, no entanto, no meu olhar, é como se o trabalho não tivesse sido executado por todos. Hoje certamente faria diferente, ficaria apenas com a entrevista escrita, tendo em vista que a exposição fotográfica contemplaria o trabalho de todos os grupos e não somente uma parte.

Assim que finalizamos a atividade sobre os patrimônios e como fiquei cobrando dos alunos os roteiros das entrevistas, parei para pensar sobre o andamento do projeto. Trabalhar várias atividades relacionadas a um único tema, no caso, o nome da cidade, fez com que causasse neles um efeito de “saber tudo”.

E a cada proposta diziam: ainda professora? Foi a partir dessa angústia que sugeri a escrita de um texto em que pudessem apresentar a cidade, pensando em um leitor que não a conhecesse, mas que gostaria de conhecê-la.

Eis mais uma surpresa para mim. Não sabiam o que da cidade falariam, isto porque escrever não é uma atividade fácil, feita de modo trivial. Ainda mais uma escrita considerando a narratividade urbana, pois

atravessar o urbano saturado e flagrar o real da cidade se significando em clarões, relâmpagos, luminosidades que não duram senão o tempo de um flash, de uma mirada, de um lembrete. Fulgurações. Mas que ficam na retina produzindo seus efeitos. (ORLANDI, 2004, p.36).

Essa foi a entrada para que conseguissem compreender que o trabalho era realizado de modo processual, no decorrer das aulas, que se constituía por meio das atividades realizadas por eles.

No que diz respeito à escrita de textos em que introduzem uma apresentação à cidade, vi vários casos de necessidade de acompanhamento, por apresentarem problemas de ortografia, concordância, coesão e coerência. Fiz uma sistematização das ocorrências mais recorrentes e discuti com eles, solicitando uma reescrita. Também organizei os alunos em duplas para que um lesse o texto do outro e comentasse com quem produziu. O resultado foi bom, porque conseguiram “enxergar” o que e como poderiam melhorar o seu texto e que aquele mesmo texto poderia ser revisto sempre, não era fechado, pronto e acabado.

Como encontrei na biblioteca o livro *A Rua dos Cata-ventos*, de Mario Quintana, com uma coletânea de textos do cotidiano que pensam o espaço urbano, iniciei com os alunos a leitura desses poemas, um para cada início de aula, somente como deleite e também como modo de introdução da aula, ou das atividades. A cada aula um aluno lia um poema e outro fazia um breve comentário, visto que o poema se relaciona com a cidade, ou com casas.

3.2.2 Entrevista com os moradores

Para a preparação e a organização das entrevistas com os antigos moradores da cidade e das comunidades, os alunos se organizaram em grupos, em horários que fossem compatíveis com a disponibilidade dos entrevistados. Como eu acompanhei todos os grupos, foram previstos encontros em períodos e dias diferentes.

Durante a organização, os alunos acharam melhor realizar entrevistas em grupos, porque, desse modo, poderiam ter acesso a mais de um morador, com a produção de sentidos distintos sobre o nome da cidade. As entrevistas foram definidas para serem realizadas nos locais: bairro Beira Rio; comunidade Vãozinho, comunidade São Francisco de Assis (Pé de Galinha) e bairro Centro.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, por escrito, foi realizada uma discussão sobre o que seria interessante perguntar aos entrevistados, haja vista que os alunos, ao exporem o que foi perguntado nas entrevistas anteriores, oportunizaram momentos de aprimoramento para as entrevistas posteriores.

Após ouvir os alunos sobre o que eles gostariam de perguntar, sistematizei o que seria importante aparecer quando fossem escrever o roteiro, por exemplo: nome e idade do entrevistado; tempo que mora no município e o porquê de o município ter a nomeação de Porto Estrela.

Na elaboração, os alunos fizeram um rol de perguntas que poderiam realizar nas futuras entrevistas; algumas não entraram porque eram perguntas repetidas, ainda que formuladas de outro modo.

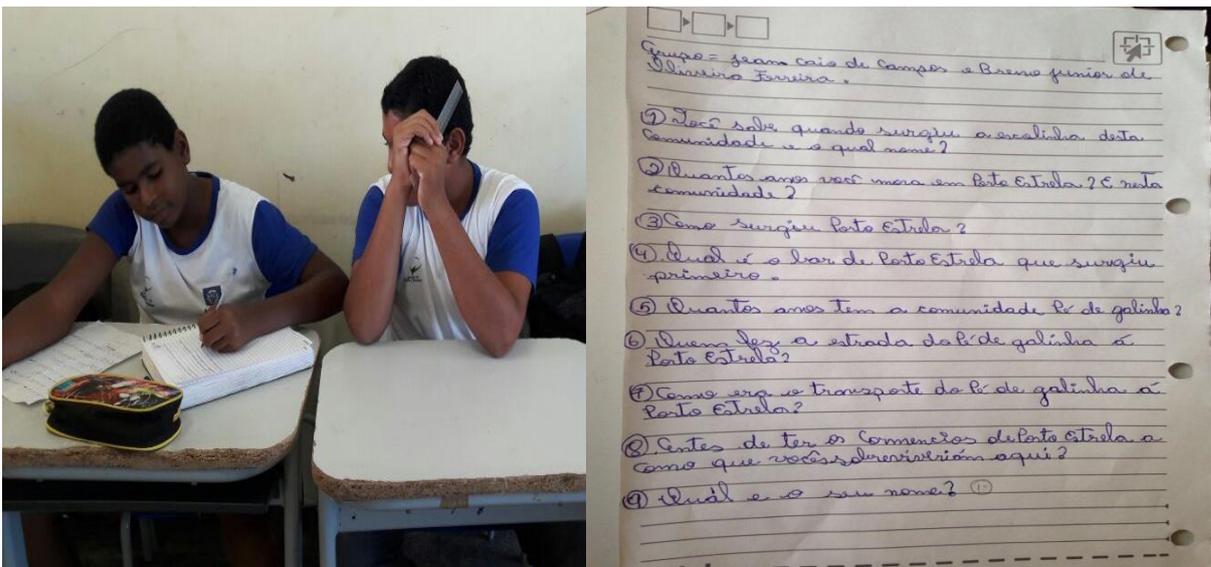
Um ponto que me chamou atenção durante a escrita do roteiro pelos alunos foi o questionamento sobre o desenvolvimento do trabalho, sobre a ‘falta’ de conteúdos de língua. Com Orlandi (2012c, p.64), vemos que

é do conteudismo que resulta o que temos chamado de ‘perfídia da interpretação’, ou seja, o fato que consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção dos sentidos.

Eu disse a eles que estávamos trabalhando conteúdo; a diferença é que de um modo que utiliza os saberes sobre a língua na prática do cotidiano, ou seja, a língua em movimento, na sua exterioridade, pelo funcionamento discursivo.

As imagens mostram alguns dos alunos durante a produção da escrita do roteiro:

FOTOGRAFIA 18: Imagem dos alunos durante a escrita do roteiro.



Fonte: Registrada pela autora.

Mesmo com o gesto autoral propiciado pela escrita do roteiro, “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (ORLANDI, 2012c, p.70), então,

conseguiram elaborar as perguntas escritas para os alunos ensaiarem. Tentei filmar vários grupos, mas eles não quiseram que eu os filmasse. Nos dizeres de Silva (2014, p. 1), “a escola vem sendo cobrada pelo seu descompasso em relação às demandas da sociedade, aos avanços das tecnologias de linguagem que produzem novas práticas de leitura e escrita”. Porém, ao utilizar a filmadora como instrumento na constituição dos vídeos em sala de aula para o trabalho com leitura e escrita, criou-se um efeito de pedagogização dos recursos tecnológicos.

Gesto que Silva (2014, p. 2) formula com propriedade ao discutir sobre a “pedagogização da vida em sociedade que coloca o cidadão, pelo modo como circula o conhecimento, na posição de eterno aprendiz, despossuído de todo e qualquer conhecimento necessário às práticas cotidianas de cada um”. Nesse jogo, de ordem simbólica, “interessa-nos [...] refletir sobre os processos de significação desse instrumento nesse espaço de ensino”. (SARIAN, 2012, p.150). Neste sentido, podemos afirmar que os alunos/sujeitos urbanos resistiram em aceitar a pedagogização de um instrumento, cujo funcionamento discursivo, pelo imaginário dos alunos, inscreve-se numa prática do cotidiano, fora da escola.

A primeira entrevista ocorreu com os moradores ribeirinhos, no bairro Beira Rio. Nela foi realizada a entrevista com a moradora Dália e com o morador Celso. O envolvimento dos alunos foi tanto que, após a entrevista, queriam procurar mais pessoas para entrevistar. Deixei-os à vontade para que procurassem quem desejassem, no entanto, solicitei que procurassem atender ao roteiro que elaboraram em sala.

Mesmo com o roteiro escrito, no momento da fala, os alunos fazem outras construções espontâneas que não estavam no roteiro, parafraseando as perguntas, falando de um modo com que, em seu imaginário, o entrevistado pudesse compreender melhor. Após a realização da entrevista, os alunos fizeram, na escola, um relato oral gravado em vídeo, sugerido por mim e incluso no blog, além de registros fotográficos.

No momento da entrevista, vimos que o roteiro escrito não poderia ser cumprido à risca conforme estava previsto; percebi pelo olhar dos alunos o nervosismo, como se cometessem algo errado ou que comprometeria o trabalho. Tranquilei-os dizendo que poderiam fazer como melhor lhe conviessem, desde que atendessem ao que se propuseram a fazer. Ali usaram a língua em sua fluidez. A língua fluída marca-se pelo movimento e mudança contínua: “é aquela que não se

deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas”. (ORLANDI, 1990, p. 75). Usaram o roteiro escrito com naturalidade e conduziram a entrevista de um modo para que a entrevistada pudesse falar. A primeira entrevistada falou muito pouco; como os alunos procuram, entre os moradores, o mais antigo, essa era tão antiga que o tempo causou danos em sua saúde.

FOTOGRAFIA 19: Imagem dos alunos com a moradora Dália.



Fonte: Registrada pela autora.

Sua memória falhava, bem como sua audição. A experiência foi válida. E o fato da língua oral manter regularidades diferentes da escrita não significa que uma apaga a outra, ou seja, pelo fato de os alunos perguntarem diferentemente para a senhora não significa que não saibam escrever conforme a regularidades da língua escrita. Muito pelo contrário. No roteiro registraram “Qual o seu nome?” e, durante a entrevista, perguntaram “Como que a senhora chama?”. Gallo (1989, p.50), ao discutir acerca das instâncias da oralidade, mostra “a oralização da escrita, sua reprodução com todas as características formais e semânticas”. Desse modo, esse gesto coloca em evidência que eles sabem quando e como usar língua oral, com suas marcas da oralidade e língua escrita, sinalizando com propriedade gestos de oralização da escrita.

Esse mesmo grupo, fez a entrevista com outro morador, Celso, que nos apresentou uma versão inédita sobre o nome da cidade, o qual atribui o processo de

nomeação sustentado pelo acontecimento de uma estrela guia. Afirmou que Porto Estrela é uma homenagem à estrela guia.

FOTOGRAFIA 20: Entrevista com morador Celso, conhecido como Perereca.



Fonte: Registrado pela autora.

Os alunos gostaram muito dessa informação porque não a conheciam; com isso, conversamos sobre o quanto podemos aprender com a prática de pesquisa.

O segundo local em que realizamos a entrevista foi a comunidade rural denominada São Francisco de Assis, conhecida como Pé de Galinha, com grupo de alunos diferente da primeira entrevista. A pessoa entrevistada não aceitou registros fotográficos, mesmo assim, os alunos não quiseram mudar de entrevistado; preferiam realizar a entrevista sem registros de imagem; já os pais dos alunos que nos acompanhou durante a entrevista participaram contribuindo com os relatos sobre o nome da cidade; por fim, aceitaram o registro fotográfico.

Nessas entrevistas, as pessoas não aceitaram gravá-la nem em vídeo, nem em áudio. No entanto, a conversa contribuiu para o trabalho, porque a entrevistada explanou bastante fatos sobre a cidade.

Os pais dos alunos foram envolvidos no trabalho, acompanharam seus filhos na entrevista, participando da roda de conversa com os entrevistados.

FOTOGRAFIA 21: Pais e moradores da comunidade Pé de Galinha.



Fonte: Registrada pela autora.

Os alunos responderam bem a esta etapa, escrevendo as respostas no roteiro que elaboraram em sala de aula. Sinalizo mais uma vez, no gesto da fotografia, os dizeres de Silva (2014) acerca da “pedagogização”, pois, em sala de aula (na escola), os alunos não quiseram fotografar, mas, na realização das entrevistas (na rua/na visita à comunidade), conforme mostra a fotografia vinte e um: aceitaram a realização do registro fotográfico dos próprio pais, que são também moradores da comunidade, efeito que sustenta a utilização dos recursos tecnológicos, nessa turma de nono ano, como prática do cotidiano.

O terceiro local em que foi realizada a entrevista foi o bairro Centro, entrevistando o senhor Benedito de Campos, que se emocionou ao falar sobre o nome da cidade. A cada pergunta, ele se emocionava, como se o passado retornasse.

FOTOGRAFIA 22: Imagem das alunas com o morador Benedito.



Fonte: Registrada pelos alunos.

Na versão apresentada pelo entrevistado ao nome do município, consta que, antigamente, sem mencionar datas, não tinha estrada de acesso na região e o abastecimento aos moradores era feito por meio de barcos. E, no local onde eram estacionados, existiam belas mulheres. Com isso, o lugar era denominado Porto (lugar onde se estaciona barcos) Estrela (referência a mulheres bonitas).

A quarta entrevista foi realizada na comunidade Vãozinho, que fica a cerca de vinte e sete quilômetros aproximadamente da cidade; é uma comunidade quilombola. Nessa comunidade, os alunos – moradores são tímidos.

Compreendo que a escola, ao situar no mesmo espaço da sala de aula, alunos da zona urbana com da zona rural, situa esses sujeitos não com fronteiras de espaços (urbano e rural), mas como alunos escolarizados urbanos, já que a escola está localizada na cidade.

Os alunos organizaram as entrevistas com os antigos moradores, no entanto, no momento da entrevista, as pessoas não quiseram falar; entrevistamos outros moradores, também antigos no local. Vejamos a imagem dos alunos com os entrevistados:

FOTOGRAFIA 23: Alunas e moradora da comunidade Vãozinho.



Fonte: Registrada pela autora.

FOTOGRAFIA 24: Alunas e moradores da comunidade Vãozinho.



Fonte: Registrada pela autora.

Após realizar todas as entrevistas programadas, em sala de aula, os grupos puderam falar sobre as entrevistas realizadas, sinalizando as mais vivas na memória dos moradores.

Para olhar para todas as atividades efetivadas, realizamos uma roda de conversa para discutir todo o desenvolvimento do projeto, para, assim, entrar na terceira etapa, com a escrita das narrativas. Assim que concluímos as etapas anteriores, as escolas estaduais de Mato Grosso, entre elas, a Regina Tenório de Oliveira, entra em greve no dia trinta e um de maio e retorna às atividades no dia oito de agosto de 2016, com sessenta e quatro aulas trabalhadas até aqui.

3.3 Terceira etapa: formulação das narrativas

Após a greve, para iniciar a escrita das narrativas, fizemos uma retomada sobre nosso percurso, desde o início do ano. Indaguei se se lembravam o que nós fizemos no primeiro semestre.

Tendo em vista o longo período sem aulas em virtude da greve, fiquei emocionada quando disseram: “fizemos entrevistas com moradores, olhamos vídeos, vimos poemas, fomos no laboratório, fomos na biblioteca”; no meu imaginário, não se lembrariam das atividades do percurso.

Após quase um bimestre em greve, a sensação que tive foi a de que o trabalho foi um dia anterior. Geralmente, quando se passa uma semana, perguntamos aos alunos o que foi trabalhado e eles não se lembram; com o projeto foi diferente, porque as atividades trabalhadas pelos alunos sobre a cidade foram significativas: “no território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro”. (ORLANDI, 2004, p.11).

Iniciamos a conversa sobre a produção das narrativas. Eles queriam saber o que era uma narrativa, como produzir uma narrativa, queriam que eu citasse exemplos. Eu apenas disse que se tratava de um texto em que eles iriam contar, por meio da escrita, todo o percurso que fizeram, focando no tema do nome da cidade.

“Escrever é sempre parir a si mesmo no sofrimento... mas também no prazer”. (REVUZ, 2002, p.42).

Começaram a perguntar: “Nós podemos inventar?”. Com a compreensão de que “qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito” (ORLANDI, 2012c, p.14), respondi que os textos eram deles, quem definiria o que redigir seriam eles, eu apenas ajudaria nos caminhos a serem trilhados por eles.

Perguntei como queriam que fosse a produção, se elaborada de modo individual ou em grupos. Como eu já previa, optaram por grupos, como se o fato de ser em grupo eximisse a responsabilidade pelos dizeres em coletivo. Diante disto, sugeri a possibilidade de elaboração e organização para a publicação de um livro com as narrativas que seriam produzidas por eles.

Perguntaram: “Mas onde nós vemos narrativas, professora?” Respondi que narrativas são fatos contados, por meio de um enredo. Comentei fazendo comparações com filmes, onde se constitui uma narrativa, assim como em novela e contos. Deixei aberto para que eles se posicionassem na iniciativa da construção do texto.

Nas primeiras semanas, após o período de greve, faltaram muitos alunos; houve dias que compareceram na sala de aula somente dezenove alunos. Isto porque, nesses dias, o ônibus que faz a linha comunidade do Vãozinho não circulou, pois estava em manutenção. Outros alunos também faltaram, embora não usassem o transporte escolar.

Como definiram que o trabalho seria em grupo, então propus que formassem cerca de seis grupos, para, assim, não formar grupos com muitos alunos. Propus o trabalho em duplas. Não aceitaram. Então, solicitei que organizassem os grupos. Começou um alvoroço na sala. Não entravam em um consenso. Uns queriam sorteio, outros queriam que permanecessem os grupos que iniciaram as atividades em grupo, por exemplo, os grupos das entrevistas.

Diante de tanta indisciplina, chamei seis alunos aleatoriamente, coloquei o nome dos que não vieram no quadro, para que fossem escolhidos também. Falei que, a partir daquele momento, eles deveriam se preparar para organizar os grupos. Então, os seis alunos indicados por mim foram para a parte da frente da sala e, em pé, cada aluno chamava um que estava sentado. No final, queriam alterar os componentes dos grupos. Mas sustentei o fato de que quem escolheu os componentes foram eles, então, que respeitassem a vontade dos colegas.

Achei interessante um aluno me dizer que queria sair de um grupo porque o menino que o escolheu gostava muito de brincar. Disse-me o seguinte: “Professora, uma tarefa difícil dessa, só nosso grupo não vai conseguir”. Pensei sobre esse sentimento de inferioridade que os alunos sentem, de exclusão, fruto do processo de “escolarização”. (SILVA, 1998, p.26).

Respondi de modo a incentivar o trabalho, argumentando que ele poderia contribuir bastante com o grupo. No entanto, o menino que o escolheu ouviu e ficou chateado, dizendo para ele trocar com outra pessoa. Assim fizeram sem que eu interviesse, somente ouvi.

Quando eu fazia as retomadas no início de uma das aulas, um aluno me chamou e perguntou se eu não daria conteúdo de Língua Portuguesa. Pela AD, “não [se] trabalha com o que [a] linguagem quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo) mas como o ‘como’ funciona”. (ORLANDI, 2004, p. 20). Então, respondi que o modo como estávamos trabalhando estava sendo o trabalho com a língua, porque escreveriam a partir de coisas que já estudaram, pois dei condição para isso. Falei a ele para que ficasse calmo, que é nesse caminho que se faz um bom trabalho, que ele gostaria das narrativas quando estivesse finalizando (efeito de fecho) e que nunca tinha visto algo. Ele se justificou, dizendo que ele é apenas um aluno aplicado e que queria estudar.

O imaginário de ensino de língua para este aluno é a de que para ensinar Língua Portuguesa é necessário trabalhar conteúdos puramente gramaticas, com

“exercícios” repetitivos e maçantes, a posição ocupada é de um aprendiz permanente. Acreditamos com Gallo (1994, p.25) que

em relação ao ensino de língua materna é absolutamente necessário abandonar os estereótipos pedagógicos que fazem referência a um aluno receptor, um professor emissor e um conteúdo a ser ensinado, pois nessa prática os elementos que estão em jogo constituem-se de outra maneira.

Já no final, após todas as conversas de como seriam as narrativas e como eles organizariam, o próprio aluno que pediu por “conteúdo” voltou a me chamar e dizer: “Professora, teremos que contar uma história?”. Concordei dizendo sim e ele comentou: “Nossa, professora, português não é fácil, né?”. Respondi com uma pergunta: difícil por quê? O que estamos fazendo você faz diariamente em sua vida, apenas sem dar nomes. Ou você não narra o dia todo com seus amigos, familiares ou vizinhos? Ele apenas sorriu concordando com a cabeça.

Na aula seguinte, ainda na primeira semana após greve, também vários alunos faltaram. Após reunirem os grupos para darem continuidade à escrita, pedi para que conversassem sobre o trabalho entre eles, porque este seria o primeiro dia daqueles que faltaram nas aulas anteriores; queria que me dissessem, após a conversa entre eles, como seria o processo de escrita.

Fiquei observando o modo como conversavam; devido às faltas frequentes, dois grupos se diluíram, formando apenas quatro grandes grupos, elencados pelo nome de um dos componentes dos grupos, indicados por números para referenciá-los. Grupo um, da Maria Eduarda, grupo dois do Aliffer, grupo três, do Marcos Afonso, e grupo quatro, o Carlos Eduardo.

Nessa aula, discutiam como cada um participaria. Conversei com cada grupo, perguntando como cada aluno participaria na produção. Uns faziam desenhos que se relacionam com a narrativa; outros estavam pensando nas entrevistas; outros estavam apenas observando todo aquele processo.

Já na escrita, o Marcos Afonso, do grupo três, viu um erro na escrita do Breno e chamou atenção para a concordância. O erro é um gesto de autoria, significa que o aluno está tentando escrever.

Todos os grupos fizeram rascunhos sobre a versão que se sustentaria como inédita, como sendo criada por eles, todas inscritas na ordem do imaginário. Nesses textos, podem ocorrer identificações com a realidade, no entanto, o que os alunos propõem são ficções. Desse modo, sucintamente, o grupo *um* apresentou a versão

que seria o acontecimento da nomeação da cidade sustentada pela história de vida uma indiazinha que viveu em Porto Estrela e que brilhava como uma estrela; grupo *quatro*: ainda em desenvolvimento, os componentes estavam indecisos se o nome seria oriundo de uma estrela guia, que clareava muito a cidade, ou se seria oriundo de um avião que foi derrubado por uma estrela, justamente nesta cidade; grupo *dois*: a cidade tem esse nome porque na região tem uma fruta em abundância que, cortada, parece uma estrela. A fruta seria a carambola; grupo *três*: a cidade tem esse nome porque uma estrela cadente caiu no meio da cidade. Por isso, os moradores se uniram e colocaram o nome de Porto Estrela.

Ao refletir sobre os trabalhos realizados em grupo, entendo que o modo de organização fez com que todos participassem, inclusive, quem tem deficiência. O aluno deficiente participou das atividades primeiramente realizando desenhos que ilustrassem as lendas do nome da cidade, no entanto, como ele observou que os outros grupos não estavam incluindo imagens, decidiu que não colocaria as imagens que produziu. Como eu o deixei à vontade, pois “o sujeito deficiente mental tem na observação dos limites - identificar as fronteiras entre o que pode/deve ser feito e o que não pode/não deve ser feito – a sua maior dificuldade” (MARTINS e SILVA, 2006, p.8), não o reprimi por não colocar as imagens; ele começou a participar oralmente das discussões, contribuindo com o grupo.

Os alunos me perguntaram se aqueles que iriam desenhar também ganhariam nota, funcionando o imaginário de que o ensino-aprendizagem “deve” ser avaliado. Essa pergunta me chamou a atenção, porque eles não são avaliados por nota, conforme já dito no Capítulo 1, sobre o funcionamento do Ciclo de Formação Humana. Nem sequer toquei em avaliação. Disse apenas que cogitava em publicar um livro com as produções. Com Orlandi (1995) aprendemos que o texto pode ser tanto verbal, quanto o visual; ambos são discursos, constituídos a partir das “diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades”. (ORLANDI, 2012c, p.9). O efeito de sentido produzido nos alunos diante da dúvida sobre o desenho mostra o funcionamento do imaginário do que seja a escrita, ou seja, unicamente verbal.

Quando eu comentei sobre a possibilidade de publicação do livro, vários falaram ao mesmo tempo: “Professora, como nós vamos fazer com os ‘negócios’ da escrita?”. Respondi que eles conseguiriam e eu estava lá para ajudá-los neste processo. Outra pergunta formulada: “Professora, eu não quero fazer, não vou dar

conta"! Cometei que daria conta sim, porque nós trabalhamos um semestre e agora ele poderia dizer, por meio da escrita, o que de fato ocorreu, o como contar quem decidirá seriam eles.

Revuz (2002) faz uma discussão sobre a aprendizagem da língua escrita, mais especificamente, sobre algumas cicatrizes (dificuldades em leitura e escrita) que perpetuam na vida adulta. Entendo que, ao dar condições para que os alunos possam ler e escrever, pude contribuir para uma vida adulta sem esses traços:

O que se observa num adulto que sente dificuldade para se exprimir, que na escrita ou na fala, são os traços, as cicatrizes, às vezes, dessas aprendizagens primeiras tanto na família quanto na escola. As contentas com o sistema linguístico muitas vezes não passam de manifestações superficiais de uma dificuldade em tomar a palavra, no sentido de arrogar-se um discurso em primeira pessoa. Essa dificuldade pode ser geral e maciça, ou afetar seletivamente tal ou tal tipo de situação. Isto explica por que a dificuldade para escrever varia, numa mesma pessoa, em função do que se espera dela. (REVUZ, 2002, p.27).

Nos dizeres de Pfeiffer (2000), quando analisa o sujeito urbano escolarizado, afirma que quanto mais "bem se escreve", mais urbanizado se é; dito de outro modo, a civilidade do sujeito é dada por meio de uma escrita com urbanidade.

O ensino da escrita é processual, precisa ser trabalhado respeitando os desenvolvimentos dos alunos. É possível compreender, pelas perguntas que me fizeram, como "negócios da escrita e não vou dar conta", um imaginário de "medo" e "insegurança" em escrever, mesmo eu partilhando condições para tal.

Na segunda semana pós-greve, olhando para os grupos, vi que já tinham escrito algumas versões. Passei pelas carteiras olhando o início das produções. De imediato, meus olhos viram questões ortográficas, mas esperei para chamar atenção para esses pontos. Pensei que, se falasse ali, naquele primeiro momento, poderia bloquear de algum modo os efeitos da autoria. Depois que conversei com todos, retornei aos grupos. Nesse retorno, fiz leves apontamentos, como perguntas: É assim mesmo que escreve essa palavra? Ou não tem nada faltando aí? Em outras palavras, coloquei-os para pensar na língua em seu funcionamento. Quando ouvimos o que os alunos têm a dizer, o trabalho não fica autoritário, não há imposição.

Na aula seguinte, observei que também vieram poucos alunos, porque no município fazia frio; também não vieram os alunos das comunidades, o ônibus estava no conserto. Mesmo assim, continuamos com a escrita da narrativa. Vale

dizer que mesmo sem todos os membros dos grupos presentes na sala, os integrantes continuaram com a escrita. Pedi para que olhassem e analisassem o que poderia melhorar; “sentei” com cada grupo e fui questionando o que eles colocaram nas narrativas. Com isso, queria acompanhar o trabalho. A partir daí, permaneceram tentando organizar o texto, colocar informações que julgaram interessantes.

No Grupo do Carlos Eduardo, percebi que os alunos não gostaram de olhar para o texto; a prática de reescrita não agradou; eles me disseram que no texto tinha “coisas” que só eles conseguiam entender. Pedi para que deixassem o texto de um modo que quem fosse ler não precisasse de outra pessoa para interpretar. Intencionei a formulação escrita para se produzir o efeito de coerência, pois a língua oral e a língua escrita se constituem e se formulam de maneira diferente. Somente a leitura com “adequações da língua oral” não bastaria para a produção deste efeito na escrita do texto. Com Gallo (1989, p.19) aprendemos que, na escola, no geral, “nada se comenta, no entanto, sobre o fato de que aprender [ou não] a grafar não garante absolutamente a escrita”. Um trabalho sustentado teoricamente pode contribuir com escrita, pois (não) saber “regras ortográficas” não assegura autoria na escola.

Resistiram *a priori*, disseram que iriam rasgar, porque foi o único grupo que trouxe o texto digitado (digitaram sem eu pedir, porque ainda não era o momento); não queriam ter o “trabalho” de reescrever. O gesto “rasgar o texto” sinaliza um imaginário de língua pelo aluno, marcado pelo ensino de conteúdo, o aluno escreve apenas uma vez, não há retorno, muito menos reescritas significativas, cujas condições são fundamentais para assunção da autoria. Conversei com o grupo apontando para os caminhos da escrita, que aceitou em continuar a partir da reescrita.

No grupo do Marcos Afonso, os alunos estavam olhando o texto, mas entenderam que a escrita estava boa; pedi para que, entre os membros do grupo, um lesse para o outro ouvir e verificar se estava compreensível, se poderia melhorar, se contemplaram o que estudaram no decorrer do projeto e concluíram que o texto poderia ser melhorado.

No grupo da Maria Eduarda, foram somente dois integrantes; como a pasta de arquivos estavam com outra integrante, eles não trabalharam em seu próprio texto, mas sim em outros grupos, contribuindo no sentido de ajudar a ver o que poderiam melhorar.

No grupo de Aliffer, continuaram a escrita, estavam discutindo sobre o texto, sobre o que ficaria interessante colocar. Concluíram que fariam um desenho para constituir a narrativa. Vi que a discussão realizada durante todo o projeto estava fazendo sentido para a escrita, produzindo efeitos.

Ao olhar para o desenvolvimento das narrativas em sala, fiquei muito emocionada, realizada, porque “formular é dar corpo as palavras”. (ORLANDI, 2004, p.27). Então, senti que o que escreviam eram os gestos autorais; nada do que propuseram foi imposto por mim. Auxiliei no sentido de orientar para que olhassem os materiais que tinham, pensassem em como fizemos e que todos do grupo poderiam contribuir diferentemente.

Na outra aula, ainda da segunda semana, desta vez, vieram quase todos, tanto os das comunidades, quanto os que moram na zona urbana. Nesta aula, fizemos a leitura de todas as narrativas, para que a sala pudesse contribuir com os grupos. Muitas vezes, no texto, não conseguimos enxergar o que o outro vê. O olhar do outro muito contribui; essa prática nunca tinha ocorrido em aulas de Língua Portuguesa e eles gostaram muito.

Então, solicitei para que escolhessem um membro do grupo para ler a produção.

O primeiro que leu foi o Carlos Eduardo. Fiquei maravilhada em ver que, conforme ele foi lendo e fazendo alterações verbais, mudanças estruturais que eu sabia que não estavam escritas, mas que, pela leitura em voz alta, ele conseguiu ver e adequar para que a sala pudesse compreender. Por exemplo: leu em voz alta do seguinte modo: “— Não entendi João! Até onde eu sei Porto Estrela tem só uma história e ela aconteceu em um lugar como esse mesmo, ‘a beira de um barranco’. Na formulação escrita no caderno estava “— Não entendi, João!”; a complementação da ideia foi espontânea.

A turma apontou palavras repetidas no texto do grupo e para o fato do texto não ter uma “conclusão”. Então, o grupo se reuniu novamente e voltou a fazer a correção, conforme apontou a sala de aula.

O segundo a ler foi o grupo do Aliffer; durante a leitura, também alguns alunos apontaram questões de concordância. A proposta foi para que enquanto um do grupo lesse, os outros anotassem o que os colegas falavam para depois se reunir e organizar o texto novamente. Quando o aluno leu o texto, ainda estava em fase de conclusão, então, se organizaram para fazer as correções e também concluí-lo.

Desde quando iniciaram as leituras, o grupo da Maria Eduarda pediu para ficar por último, já que no dia anterior não produziram.

Então, fomos para o terceiro grupo, do Marcos Afonso, que, neste dia, faltou. Este é o grupo dos alunos mais tímidos da sala. Não leem em voz alta, é um grupo que marquei aulas extras, para conversar com os integrantes e acompanhá-los nas dificuldades de leitura e escrita que apresentaram. Tiveram avanços, se envolveram na proposta, mas ler em voz alta, por exemplo, causaria inibição. Três integrantes são da comunidade do Vãozinho, dois da São Francisco de Assis e um do Centro da cidade. A letra de quem tinha rascunhado é um pouco ilegível, além de não ter vindo neste dia para aula. Os colegas, por não entenderem muito bem a letra e também por não saberem ler com fluência, preferiram não ler. Pedi para que viesse um integrante do grupo e o texto permanecesse comigo; o restante esperou para ouvir os colegas e anotar se sugerissem aprimoramentos. Eu mesma fui lendo em voz alta. Ficou curta a narrativa, mesmo tentando contemplar todo um trabalho durante o primeiro semestre. Após a leitura, foram discutir entre os integrantes do grupo sobre os apontamentos e a elaboração de um título.

O quarto grupo, da Maria Eduarda, iniciou a leitura. Um fato que me chamou atenção foi o colega filmar a leitura dela. Por várias vezes, pedi para que filmassem as atividades, produzissem em vídeos; a cada tentativa, um fazia e a maioria não. Sem que eu pedisse e nem esperasse, começaram a filmar. Vi que fizeram grandes alterações no texto, porque sentiram que não estava “coerente” e, para dar o efeito de coerência, fizeram aprimoramentos.

Depois que todos leram e apontaram o que poderia melhorar, dei a minha contribuição. Falei sobre a organização da narrativa, porque a pessoa que fosse ler precisava compreender o que estava escrito. Desse modo, sugeri que substituíssem algumas palavras e lessem em voz alta em casa, porque é um modo de ouvir o que escreveram. Disse também que, após a reescrita, que fizéssemos mais uma vez a leitura para a sala, para depois partir para a digitação. Falei sobre a circulação, que a publicação no blog daria o acesso a toda a comunidade, além do livro que estávamos cogitando a possibilidade de produzir.

Assim que concluíram as escritas das narrativas na versão final (anexos D, E, F, G), fizemos uma apresentação oral dos textos para a sala de aula. Assim, os colegas opinariam para melhorar. Desta vez, os textos foram aprovados pelos

colegas da sala de aula. Os alunos filmaram as apresentações e também registraram em fotografias que anexei no blog.

É possível sinalizar, nas versões finais, o atravessamento da memória discursiva, pois cada grupo trabalhou com diferentes eixos de escrita. As versões finais carregam marcas do que leram e ouviram no decorrer do processo do trabalho, que mostrarei a seguir.

Com a escrita das narrativas, os sentidos foram historicizados pelos alunos; geralmente, na escola, em trabalhos em grupos, ocorre um aluno produzindo e os outros somente incluem o nome para marcar presença. Com o projeto foi diferente; pela primeira vez, ao longo de minha vida docente, constatei a efetivação de um trabalho em grupo com o funcionamento do efeito autor.

Antes do projeto, nem os alunos sabiam trabalhar desse modo, com todos participando e focando na escrita de um único texto.

Na escola, com o ensino de conteúdo, organizamos atividades em grupo e é comum, no cotidiano escolar, cada aluno separar a atividade por partes, fragmentadas, dispersas. Nesta prática, cada aluno faz sua pesquisa e escreve de modo isolado, no final, reúnem todos os escritos “montando” o que eles chamavam de trabalho em grupo.

Nas leituras que fiz, deparei-me, como referência teórica em *Análise de Discurso para autoria coletiva*, apenas com o trabalho de Gallo (1989), que mostra a realização de um projeto trabalhado em sala de aula, com atividades de “correção” em grupo, visto que a escrita dos alunos foi individual, por meio de relato de uma experiência em sala de aula:

Comecei o curso perguntando a eles sobre as histórias que já tinham lido. [...] Eles anotaram no caderno, [...] então desenharam o seu próprio personagem, que era único [...]. A ideia era desencadear todo um processo de criação a partir desse personagem. Assim depois da descrição, eles escreveram a história do personagem e em seguida uma aventura vivida por eles. (GALLO, 1989, p. 82-83).

Na literatura, há a prática de escrita de poemas coletivos, em que cada aluno escreve um verso. Penso que o diferencial deste trabalho, com as narrativas de autoria coletiva, reside justamente no fato de se tomar a leitura e escrita como objeto de ensino.

O efeito de fecho foi a elaboração uma escrita coletiva, embora em grupos, que se sustenta por um processo cuja condição de produção foi individualizada pela heterogeneidade desses sujeitos da sala de aula.

No processo de escrita das narrativas, os alunos assumiram a responsabilidades pelos seus dizeres. Eu fui tentar sugerir pontos para inserção e supressão e eles não aceitaram. Fiquei afetada com essa posição. Senti-me muito satisfeita. A única intervenção que fiz enquanto professora foi querer saber o que cada aluno faria, como seria a participação de cada um no processo.

Assim que os grupos foram organizados, no início desta etapa, eu disse a todos que acompanharia todos os grupos e que eu gostaria de saber primeiramente o que seria escrito. Queria que me contassem a narrativa antes de escrever. Intencionei um roteiro para escrita da narrativa, mesmo que sem escrever um roteiro escrito, eu queria que o grupo apresentasse para mim o que eles intencionavam narrar.

Com essa prática de ouvir os procedimentos para o processo de escrita, pude constatar que, a partir do momento em que eles já sabiam o que seria colocado, o que eu sugerisse seria deixado de lado, questionado. Assim, minha contribuição nessa etapa foi apenas de colaborar com apontamentos de ordem linguística, como perguntar, por exemplo, sobre uso de pontuações, se do modo como estavam escrevendo seria possível para o leitor compreender o que estavam dizendo.

A primeira narrativa que discuto denomina-se *Porto Estrela entre linhas* (ANEXO D) e narra a saga de uma pessoa de origem indígena e portuguesa. Nesta, o início da escrita começou pelo final do texto, com um *flashback*. Perguntei como seria a escrita da narrativa, para saber o que seria colocado, antes de escreverem. E responderam perguntando se eu nunca tinha assistido a filme que começasse daquele modo. Como minha resposta foi sim, afirmaram-me que então ficaria bom também.

Nas primeiras escritas de *Porto Estrela entre linhas*, perguntei como cada aluno estava colaborando com o trabalho. “Está tudo certo, professora”, disseram-me, e apontaram para as ideias que cada aluno deu no aprimoramento. Minha satisfação foi enorme, porque era muito sincero. Eu sabia de todo o desenvolvimento, da participação de todos nas etapas e constatei, na escrita, esses alunos mobilizando os saberes que foram discutidos durante as atividades.

Entre os exemplos do atravessamento da memória discursiva na primeira narrativa, estão:

- a) “Quando eu era pequeno morava em uma casa de adobe” – recorte que aponta para casas de adobe vista durante a entrevista na comunidade Vãozinho.
- b) “Mas eu sentia que havia mais uma versão a ser contada” – o não dito, trabalhado durante a primeira etapa.
- c) “Porto Estrela quase nem era habitada, a fauna e a flora eram dominadas por uma aldeia que ficava do outro lado do rio” – o rio, elemento comum nos vídeos encontrados e discutidos sobre a cidade durante a pesquisa no laboratório. Ao ocuparem as posições sujeito morador/migrante, os alunos já sabiam outras informações sobre o rio.
- d) “Fui perguntando sobre uns relatos históricos acontecidos por esta região mesmo, só assim para tentar chegar ao assunto dos meus pais” – recorte que sinaliza o trabalho com a leitura dos documentos oficiais, bem como nos textos dos livros na biblioteca que aparecem as lendas como relatos históricos.
- e) “— Lá os índios cultivaram madeiras de lei como a seringueira, para a sobrevivência e aqui no Porto os moradores colhiam poaia e trocavam por mercadorias” – os documentos oficiais apresentaram informações sobre as madeiras de lei retirada da região.
- f) “— Vó, a senhora me contou do fogo brando que surgiu a margem do rio, eu mesma já o vi, mas aquilo era apenas uma ilusão de ótica – versão do nome encontrada nos livros e nos documentos oficiais”. Durante a escrita, falei com os alunos sobre o uso do “vó” para referir-se a avó; responderam com propriedade que aquilo era uma fala do dia a dia, se mudasse, descaracterizaria a personagem que estavam projetando no texto. Outro

ponto está no fato de o grupo usar a imagem da avó para protagonizar a narrativa. Durante a etapa da entrevista, dois moradores entrevistados são avós de três alunos.

- g) “— Era tempo de colonização no Brasil. Eu era criada e educada pelo meu pai, porque minha mãe se foi quando eu ainda era pequena como você! Os portugueses dominavam os índios e os negros” – entrevista na comunidade quilombola Vãozinho, em que discutimos sobre o porquê da comunidade ser quilombola. Outro gesto possível pode ser provavelmente traços do trabalho sobre a história do Brasil, colonização, materiais que viram em outro momento e em outra disciplina e que estabeleceram alguma relação.
- h) “As duas tinham tais belezas que o povoado dali as apelidaram de duas donzelas. Não só chamavam atenção do povoado como também dos embarcadores que as apelidaram de um apelido diferente, as duas estrelas” – entrevistas que ouviram dos moradores.
- i) “Meu nome é Pedro Manut Castille, já tenho noventa e quatro anos e já contei essa história aos meus filhos e netos e que possam passá-la de geração a geração, que possa ser a maior herança da nossa grande família!” – entrevistas, referência às lendas ouvidas pelos moradores e que se perpetuam no tempo.

Na segunda narrativa, denominada pelos alunos de *A fruta da cidade*, (ANEXO E) os autores simulam um episódio do cotidiano portoestrelense, com conversas informais com costureira e moradores para contar sobre a nomeação de Porto Estrela. Nesta narrativa, assim como nas outras, os alunos brincam com o imaginário do leitor, pois atribuem o acontecimento do nome do município ao formato de uma fruta, possivelmente a carambola, ou outra que a imaginação do leitor permitir.

Entre os destaques do atravessamento da memória discursiva na segunda elaboração da narrativa estão:

- a) “Sentado em uma pedra, as margens do rio Paraguai” – Rio Paraguai, ponto forte discutido a partir dos vídeos pesquisados no laboratório.
- b) “A tão pequenina cidade de Porto Estrela. Um lugar esplêndido para morar, formosa porque não há conflitos, nem assaltos e nem essas coisas perigosas que ocorrem nas cidades grandes” - imagem da cidade na primeira etapa com a leitura do poema.
- c) “Dona Júlia é costureira de mão cheia, mora num pesqueiro que era de seus pais, já é uma senhora de idade, muito conhecida por toda região” – entrevista com moradora no bairro Beira Rio; outra referência é a identificação da profissão costureira, comum na família desse grupo. Foi discutido na primeira etapa, durante a leitura do poema que, pelo imaginário dos alunos, em cidade pequena todos moradores se conhecem.
- d) “A nossa cidade tem várias lendas sobre seu nome, meus pais contavam pra mim desde quando eu pequena.” – versões trabalhadas nos documentos oficiais, entrevista e pesquisa na biblioteca.
- e) “Cidadezinha tão pequenina...
 Tranquila e com boas pessoas
 Com crianças passeando pela praça
 E com a pequena igreja ao fundo
 Com águas correndo as margens do Rio Paraguai
 E o vento balançando as folhas das árvores
 Com lindas serras e montanhas e muitas paisagens aqui, ali, lá
- Porto Estrela uma cidade de maravilhas
 Tem aqui lindos sítios
 E também lindas fazendas
- Aqui moro desde pequeno
 E não penso em ir embora

Sou muito feliz aqui” – poema elaborado durante o trabalho com a leitura discursiva do poema *Cidadezinha cheia de graça*, de Mario Quintana.

- f) “Disse que a cidade é triste e parada” – imagem de cidade mostrada no poema trabalhado na primeira etapa.
- g) “Nem disseram sobre as comunidades” – não dito, um modo para dar significado as comunidades na sala de aula, discutido na leitura do poema e nos documentos oficiais.
- h) “— A comunidade Vãozinho, vou contar o que está acontecendo, já que tenho minha fazenda lá. Afirmou o amigo, explicando: — Lá é uma comunidade complicada, porque está acontecendo uma invasão na reserva da comunidade” - entrevista e o não dito durante a primeira etapa. Aqui, os alunos já sinalizaram a relação do não dito com a entrevista, porque, durante a entrevista na comunidade Vãozinho, em nenhum momento os entrevistados apontaram para um possível desmatamento; no entanto, o grupo, com membros que moram na comunidade, colocaram em discussão, escrevendo e estabelecendo relação com o trabalho, sobre o que é silenciado sobre a cidade.
- i) “Ah, querida Porto Estrela! Tão pacata, tão sossegada e acolhedora, não troco aqui por nada, com suas belezas naturais, seus moradores tão unidos e queridos! Seus rios, sua igreja e suas ruas tão lindas” – imagem de cidade projetada para os alunos, discutida durante a primeira etapa.
- j) “Porto Estrela tem essa denominação, por causa do cais que existiu na cidade e estrela por causa de uma fruta típica, muito abundante na cidade e que tem o formato de uma estrela” – versão inédita, criada a partir das leituras e discussões durante todo o processo do trabalho.

Na terceira narrativa (ANEXO F), *A estrela cadente e o Pé de Galinha*, os autores mostram a constituição do nome do município incluindo, na narrativa, a historicidade da comunidade São Francisco de Assis. Vejamos alguns modos de

apropriações pelos alunos de tudo o que leram e ouviram durante o desenvolvimento da intervenção materializada nas narrativas.

- a) “Os dois sobrinhos João e Francisco foram visitar a tia deles, a dona Maria e fazer uma entrevista” – etapa da entrevista que os alunos da comunidade São Francisco de Assis entrevistaram sua tia.
- b) “Começo da cidade foi criado a mais de duzentos anos atrás e que a cidade” – não dito durante a leitura dos documentos oficiais. No documento, pela data de criação, o município tem apenas x anos, mas os alunos, na posição de moradores, sabem que a cidade é mais antiga.
- c) “A cidade tem mais de duas lendas” – versões das lendas trabalhadas durante as entrevistas, pesquisadas na biblioteca e laboratório.
- d) “A primeira dela é a do Rio Paraguai.” – elemento comum nos vídeos sobre a cidade, discutido durante a pesquisa no laboratório.
- e) “O povo fala que na beira do Rio Paraguai viviam três moças virgens” – versão sobre o nome mais vivo na memória dos moradores, trabalhado durante as entrevistas.
- f) “Outra lenda diz que há muito tempo atrás caiu uma estrela cadente dentro do rio Paraguai, aí toda água do rio secou e voltou ao lugar de novo, ficando o nome de Porto Estrela” – versão inédita, criada a partir do que viram e ouviram durante o processo de leitura e escrita sobre o nome da cidade.
- g) “Os sobrinhos, por serem dessa comunidade, fizeram mais perguntas para a tia sobre o começo da comunidade Pé de Galinha” – não dito, trabalhado durante as leituras, um modo para dar visibilidade às comunidades da cidade.
- h) “Porto Estrela foi criada pela lei estadual nº 5901, de 20 de dezembro de 1901, por ordem do deputado Hermes de Abreu e sancionada pelo governador Jaime Campos. No começo da cidade, formou-se uma currutela

às margens do rio Paraguai denominada Porto das Estrelas. O ponto escolhido pelos moradores foi um barranco bem alto. Em 16 de dezembro de 1953, foi criado a distrito de Porto Estrela, com território jurisdicionado ao município de Barra do Bugres” – recorte discutido durante a leitura dos documentos oficiais e livros na biblioteca.

- i) “Muito simples, eu li as histórias sobre Porto Estrela em livros antigos.” – trabalho na biblioteca com os livros; com esse gesto, os alunos legitimam os dizeres sobre a cidade.

A quarta narrativa, (ANEXO G) *A Estrela Azul*, trata da nomeação da cidade, mostra a imagem da cidade pelos moradores e, no efeito de fecho, deixa em suspensão um outra narrativa.

- a) “Dois homens conversavam a beira do Rio Paraguai” - o Rio Paraguai como ponte forte encontrado nos vídeos sobre a cidade e elemento comum nas três versões sobre a cidade.
- b) “Uma cidade como essa que falta um pouco de tudo” – imagem da cidade para os alunos, trabalhada durante a etapa de leitura.
- c) “Antigamente havia poucas casas e poucos habitantes” – histórias contadas pelos moradores nas entrevistas.
- d) “O nome dele é Éder Junior, ele mora aqui em Porto Estrela mesmo há quase dez anos, e gosta muito dessa cidade que ele diz ser tão bela e calma” – efeito da leitura do poema e dos modos de identificação, porque a maioria dos integrantes do grupo apontam para o imaginário de cidade que “falta tudo”; como esse aluno não concordou com essa discursividade, discutiram e viram, na criação de um personagem que gosta da cidade, uma alternativa para mostrar as duas imagens sobre a cidade de Porto Estrela.
- e) “Segunda versão conta sobre um turbilhão de estrelas” – versão discutida na etapa de pesquisa na biblioteca e nos documentos oficiais, bem como ouvida nas entrevistas.

O que sinalizei foi apenas um gesto de interpretação sobre o modo como o trabalho com a leitura e escrita foi realizado, inscrevendo-se na memória discursiva dos alunos. A partir do momento em que essas narrativas circularem, seja pelo blog ou pelo livro, como diz Silva (2014, p.5), não são os “indivíduos empíricos, que funcionam nos processos discursivos, mas suas imagens que resultam de projeções e que irão constituir as posições de sujeito”. Esse mecanismo produz também as representações imaginárias do referente em um processo de subjetivação e de identificação. Desse modo, os gestos poderão ser outros a depender das posições ocupadas pelos leitores.

3.4 Quarta etapa: circulação das produções

Essa etapa compreende a circulação das narrativas produzidas pelos alunos.

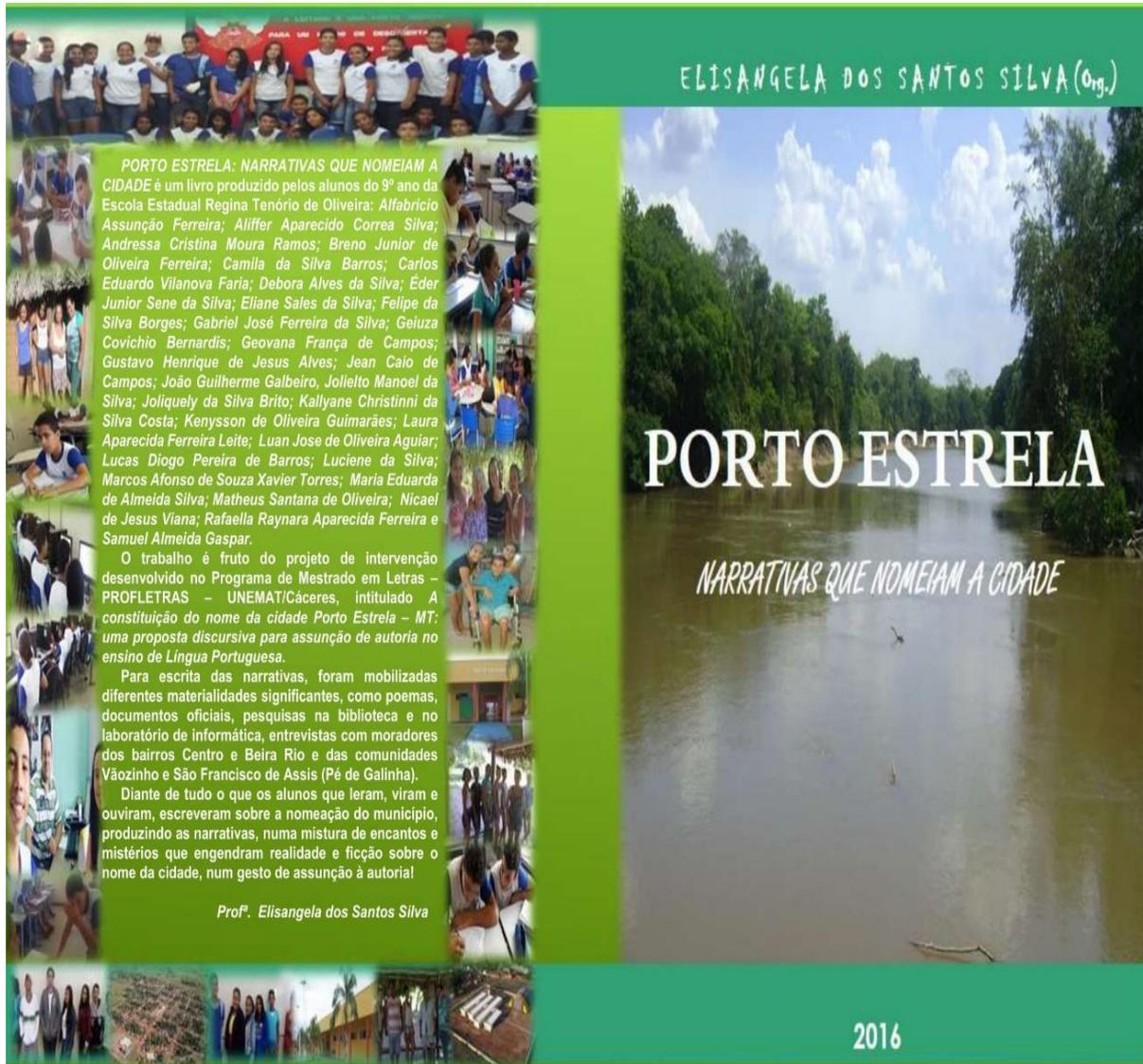
Como “os sentidos se constituem, se formulam e transitam” (ORLANDI, 2004, p.11), inicialmente pensei em criar um blog juntamente com os alunos, conforme já dito em outros pontos deste trabalho. No entanto, quando comuniquei a equipe gestora da escola, fui informada que a escola já tinha um blog, pouco usado, mas tinha. O que alterou na execução dessa etapa foi que, em vez dos alunos inserirem as narrativas, eu mesma inseri, já que a senha não é disponível aos alunos.

Ao comunicá-los sobre o imprevisto, eles me disseram que blog não é muito utilizado, que ninguém tem o hábito de ler blogs. Inicialmente fiquei pensativa, aliás, foram eles que deram a ideia do blog e, a partir dessa sugestão, foi realizado todo um trabalho para dar conta dos objetivos propostos, e, no final, me surpreenderam com um blog “não viável”, que “quase não é lido”. Meus alunos, a cada aula, me surpreenderam com as discussões e com o modo como se posicionaram nas atividades.

Ao pensar em um modo para que os alunos dessem visibilidade ao que produziram, e conforme sugeri anteriormente, a elaboração de um livro, retomei a sugestão das narrativas a serem publicadas, além do blog, também em um livro impresso. Para tanto, eu ficaria com o processo de organização e edição do livro e

os alunos entrariam com a escrita das narrativas, já que, ao enviar um livro para que uma gráfica possa imprimir, é necessário organizar o documento em formato pdf.

FOTOGRAFIA 25: Capa e contracapa do livro impresso.



Fonte: Registrada pela autora.

As imagens da contracapa mostram todo o processo de desenvolvimento das atividades. A sugestão do livro foi bem aceita, porque eles poderiam levar o material para casa, mostrar a quem os interessassem a sua autoria.

Após a edição e impressão do livro, levei os exemplares para a escola para que os alunos pudessem realizar a divulgação do trabalho com o lançamento do *livro*, que ocorreu no pátio da escola, com os grupos mostrando e comentando sobre

o processo. Assim, estavam circulando não só os textos, mas também dando visibilidade a todo o processo.

FOTOGRAFIA 26: Lançamento do livro na escola.



Fonte: Registro pelos alunos.

Como o blog da escola não é muito conhecido pela comunidade, os alunos convidaram primeiramente a comunidade escolar, apresentando as narrativas nas salas de aula e convidando os alunos para leitura dos exemplares que foram doados à biblioteca escolar; externaram o convite à comunidade por meio do endereço eletrônico do *blog* da escola, passando aos alunos em visitas às salas de aula.

Outro modo de divulgação ocorreu com os integrantes dos grupos que utilizaram as redes sociais, o *Facebook*, para mostrar a realização do trabalho; nas publicações, adicionaram o *link* do *blog* para acesso da comunidade na rede e o *link* que dá acesso diretamente às narrativas:
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxwb3J0b2VzdHJlbGFuYXJyYXRpdmFzfGd4OjdiODM2NmM2NmI0ZjY0OGQ>

FOTOGRAFIA 27: Lançamento do livro no Facebook da EERTO.

The image shows a Facebook post from Elisangela Santos. The post text reads: "A Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira parabeniza aos alunos do nono ano matutino pelo lançamento e publicação do livro 'PORTO ESTRELA: narrativas que nomeiam a cidade', organizado pela professora Elisangela Santos, fruto do projeto de intervenção, dos estudos no curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, UNEMAT/CÁCERES. Parabéns professora e alunos. Acesso ao livro: <https://docs.google.com/viewer...>". Below the text is a group photo of students and teachers holding copies of the book. The post has received numerous comments, including: "Fabiola Covichio Eu quero um livro", "Eder Junior" with a laughing emoji, "Maria Eduarda Muito Obrigada Prof Elizangela, por nos dar a honra de participar desse trabalho tão maravilhoso, todos nós te adoramos", "Fabiola Covichio Parabens a todos", "Laura Ferreira", "Gleice Lima Sep Parabens Guardem um livro pra mim", "Tereza Bezerra Parabens lindo trabalho", "Caroline Soares Parabens Pessoas", "Ana Geneveva Pettinari Parabens a todos os participantes. Quero um livro.", "Marcio Moretti Andréia Moretti PARABENS Isso é maravilhoso Quero um livro e autografado por todos vcs...", and "Elaine B. Ferreira Parabens... as histórias do livro são lindas".

Fonte: Registrada pela autora.

Com a circulação, as narrativas ganharam “sociabilidade”, como diz Orlandi (2004, p.89). Quando encontro os pais dos alunos pelas ruas, assim como outros moradores, vejo a emoção em falarem do envolvimento dos alunos, do livro e da cidade. Para romper as “barreiras” da escola e “mostrar” o funcionamento da língua entre a escola e a rua, “é preciso acolher esse movimento [sociabilidade], dar-lhe um lugar e não cerceá-lo”, colocando, desse modo, o funcionamento do urbano na/pela escola a partir do trabalho com a língua, em nossas salas de aula.

Sinto que os alunos foram afetados no decorrer do desenvolvimento do projeto, pois participaram e se envolveram a cada etapa, conseguiram estabelecer relação com as outras, por meio de comentários orais que fizeram em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões sobre a cidade me tocam profundamente, porque disponibilizam um terreno fértil para o trabalho com a leitura e escrita discursivas na escola, partindo dos espaços do cotidiano do aluno.

Trabalhar com leitura e escrita pela Análise de Discurso estabelecendo relação entre teoria e prática foi um desafio constante na elaboração desta pesquisa. Romper com o “sedentarismo teórico” causou, primeiramente em mim, e também nos alunos, estranhamento, desestabilizou nossos modos de enfrentar o ensino da leitura e da escrita. Lidar com um objeto de pesquisa movente requer constantes pesquisas, apropriações e identificações. A realização do trabalho foi um ganho em minha posição de professora, deslocando-a da postura de professora autoritária.

Os alunos foram afetados pelas atividades do projeto. Assim, penso que contribuí com o processo de aprendizagem. Sentiram certo estranhamento com as primeiras atividades, tanto tempo com apenas um tema, mas, no decorrer do processo, viram o quanto aprenderam; compreenderam que na leitura o sentido sempre pode ser outro; que o sentido do texto que produzem (assim como todo e qualquer texto) é aberto à significação, passível de mudanças, aprimoramentos; que podem sugerir atividades, temas, textos para serem trabalhados em sala, participando do processo de ensino-aprendizagem de modo significativo; e que saber trabalhar em grupo participando e colaborando com o trabalho é uma maneira de constituir-se enquanto sujeito na/pela língua.

Alunos que pouco liam, nem participavam das aulas, foram afetados pelo trabalho, se interessando mais pela leitura, envolvendo-se nas atividades por meio de gestos de interpretações acerca dos temas propostos.

A constituição, a formulação e a circulação dos materiais de diferentes materialidades significantes, como poemas, vídeos, textos orais (entrevistas, discussões), textos formais institucionais (história do município no site da câmara), textos informacionais (pesquisados nos livros e sobre patrimônio), roteiro escrito e apontamentos possibilitaram diferentes modos de entrada no ensino da língua. Sustentada pelo processo de (des)identificação, demos visibilidade às leituras dos alunos, por meio de seus gestos de interpretação sobre a cidade.

O trabalho com leitura e autoria foi possível com os alunos participando desde a elaboração do projeto, por meio de sugestão e escolha de temas, até a circulação das narrativas, passando pela seleção dos materiais e da escrita do que será publicado. Assim, responsabilizaram-se não somente pelo dizer, mas também pelo processo, enquanto partes constituintes.

A cada etapa cumprida, senti o efeito de possibilidades de trabalho na/pela língua em funcionamento, materializado na satisfação, minha e dos alunos, no desenvolvimento de um projeto em que teoria e prática docente estavam imbricadas.

Com relação às expectativas, foram várias que se abriam antes e durante a sua realização; nem todas as atividades planejadas ocorreram conforme eu previa, porque, no meu imaginário, os alunos cumpririam à risca atividades voltadas à produção de fotografias e vídeos. Durante o desenvolvimento do projeto e das leituras da Análise de Discurso, compreendi que esse funcionamento faz parte do processo de constituição da autoria. No entanto, até eu entender como funciona esse processo, que se deu no momento em que fui afetada pela teoria, o que levou tempo, houve momentos que, em meu imaginário, a intervenção não “daria certo”, pois, para aquela posição de professora autoritária em que eu me inscrevia, não cabia a ausência de ensino puramente de conteúdo, mesmo compreendendo que a autoridade seja constitutiva da posição discursiva do professor, no sentido de se sentir autorizado a dizer.

A pesquisa possibilitou a abertura de diversas perspectivas de estudos, como o aprofundamento sobre o estudo da cidade, de nomeações, autoria, leitura, entre outras que podem estabelecer relação com o ensino pela Análise de Discurso.

Como efeito de uma “suspensão” e olhando para as possibilidades que se abrem após a realização da dissertação, posso dizer que o modo como se organizaram as etapas deste trabalho é possível o trabalho com imagens da cidade (fotografias), para que o aluno possa lançar o gesto de interpretação sobre o imaginário de cidade; relações de sons e ruídos urbanos podem ser tomados para pensar nos gestos que essa materialidade poderia produzir; a escrita de um único texto, de forma coletiva, reescrevendo-o em outras materialidades, para que o aluno compreenda que diferentes materialidades envolvem diferentes modos de formular e circular e, por fim, trabalhar com um único texto durante todo o processo, para dar visibilidade ao efeito de não completude da língua e que os sentidos sempre podem ser outros.

Este estudo interessa aos profissionais da educação que calcam as dificuldades de leitura e escrita na ordem do impossível. Com um trabalho que se sustenta na leitura e na escrita torna-se uma possibilidade real e significativa aos alunos, conforme esta dissertação mostrou, na ordem do “possível”.

Acredito, assim, que fiz funcionar as funções leitor e autor na minha sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S. **Autoria e resistência**: uma abordagem discursiva. Dissertação (Mestrado em Letras). 2015, 75f. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.

BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2014. (Série Discurso e Ensino).

_____. **A leitura no cinema**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. (Série Discurso e Ensino).

_____. **O cinema na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. (Série Discurso e Ensino).

BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998, 144p.

BRESSANIN, A. **O currículo no movimento das políticas de ensino de língua portuguesa**: a língua que falha, falta. 2013. 90f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2013.

CAMPOS, J. Filinto Muller, a vida e a história. **Diário de Cuiabá**. Ed. 9658. 2000. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=12028>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CIASCA, S. M. **Distúrbios e dificuldades em crianças**: análise do diagnóstico interdisciplinar. 1994. 180 f. Tese (Doutorado em Neurociência) - Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP. 1994.

DALCICO, E. C. **Novos gestos de interpretação**: o desafio de ensinar a ler: uma abordagem discursiva. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.

DIAS, C. Espaço, tecnologia e informação: uma leitura da cidade. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos. BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 259-272.

_____. A escrita como tecnologia de linguagem. In: SCHERER, A.; PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**, Santa Maria, v.1, p.8-17, 2009. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FEDATTO, C. P. O que é migrar? Ser de um lugar? **Revista Dissol**, Pouso Alegre, ano 2, n. 3, p. 93-106, 2016a.

_____. O que se diz ao negar-se a ler? In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas: inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes, p.79-94, 2016b.

_____. Saber linguístico e história urbana: a produção do *nós* nacional. **Língua e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, SP. n. 31, jan/jul, 2013. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao31/artigo5.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. **Um saber nas ruas**: o discurso histórico sobre a cidade brasileira. 2011. 183f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2011.

_____. Língua na rua: margens do sujeito. **RUA** [online]. v.1, n. 15, p.63 – 72, 2009a. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. Os sentidos da língua na cidade: ideias e nomes. **Anpoll**: espaço público e linguagens, Florianópolis, SC. v.1, n. 26, p.15-48, 2009b.

FEDATTO, C. P.; MACHADO, C.P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 9-16. (Série Discurso e Ensino).

GALLO, S. L. Plágio na internet. In: MORELLO, R. (Org.). **Giros na cidade**: materialidade do espaço. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 2004. p.47-56.

_____. **Texto**: como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva do texto na escola. 1994. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 1994.

_____. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 148 f. Dissertação (Mestre em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 1989.

GUIMARÃES, E. A marca do nome. **RUA**, Campinas, n. 9, p. 19-31, 2003.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80. (Introdução as Ciências da Linguagem).

KARIM, T. M. **Dos nomes à história**: o processo constitutivo de um estado: Mato Grosso. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 2012.

LAGAZZI – ROGRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 89 - 110.

_____. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **LETRAS**: UFS, n. 27, p. 67-71, dez. 2003.

_____. Deixar a cidade: vir morar na terra. **RUA**, Campinas, n. 5, p. 39-46, 1999.

MARTINS e SILVA, V. R. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo**. 2006. 128f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2006.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: área de linguagens: Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Orientativo 2013: ciclos de formação humana**. Disponível em: <[http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Políticas%20Educacionais/Sup erintendência%20de%20Educação%20Básica/Coordenadoria%20de%20Ensino%20 Fundamental/Orientativo%20Ensino%20Fundamental%202013.pdf](http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Políticas%20Educacionais/Sup%20erintendência%20de%20Educação%20Básica/Coordenadoria%20de%20Ensino%20Fundamental/Orientativo%20Ensino%20Fundamental%202013.pdf)>. Acesso em: 29 de out. 2016.

MAQUÊA. V. L.R. **Ilhas**. Cuiabá: Lemos Design, 2002.

MORELLO, R. (Org.). **Giros na cidade: materialidade do espaço**. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI-UNICAMP. 2004.

ORLANDI, E. P. (Org.) **Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. Disponível em <<http://www.cienciasdalinguagem.net/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12.ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, C. (Org.). **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade**, LABEURB/EURBANO, Campinas, SP. 2013. Disponível em: <[http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumell/arquivos/pdf/eurbanoVol2_Eni Orlandi.pdf](http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumell/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Pontes: Campinas, 2012a.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2.ed. Pontes Editores. Campinas, 2012b.

_____. **Interpretação, autoria e efeitos do trabalho simbólico**. 6.ed. Campinas: Pontes, 2012c.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA** [online], v. 2, n. 16, p. 05-17, 2010a. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816/6422>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010b.

_____. **Discurso e leitura.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Cidade dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. (Org.) **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas, SP: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003a.

_____. **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço. Campinas, SP: Pontes, 2001. (Cidade, linguagem, sociedade, 1).

_____. (Org.). **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, Campinas, n, 1, p. 35-47, 1995.

_____. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e o novo mundo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990 (Série 5. Estudos de linguagem).

_____. GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. In: ORLANDI, E.P. **Vozes e contrastes:** discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. (Série 5. Estudos de linguagem) v.1.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Sobre sujeitos, língua(s), ensino: notas para uma agenda. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação:** sujeitos e línguas em práticas discursivas: inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016. p. 17-42.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola, alunos e professores em busca da autorização. **Escritos**, Campinas, n. 7, p. 09-20, 2002.

_____. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001a. p. 29-33.

_____. Escola e divulgação científica. In: GUIMARAES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento.** Campinas: Pontes, v.1, p.41-58, 2001b.

_____. **Bem dizer e retórica:** um lugar para o sujeito. 2000. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.

_____. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira**. Porto Estrela, 2014, 25p.

QUINTANA, M. **A rua dos cataventos**. 2 ed. Globo, SP, 2005. (Coleção Mario Quintana).

REVUZ, C. Eu?...escrever?...eu?. **Escritos**: escrita, escritura, cidade (III). Campinas: SP. n. 7, p. 21-42, 2002.

SALES, C. S. **Discursividade e autoria no trabalho com o jornal escolar**: possibilidades de deslocamentos no ensino de língua portuguesa. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: SP 2012.

SILVA, M. G. T. Outros sentidos para galhos secos. In: BOLOGNINI, C.Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p. 31-38, 2009. (Série Discurso e Ensino).

SILVA, M. V. da. As cartilhas na sociedade do conhecimento. **Entremeios**: Revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, MG, n. 8, p. 01-13, jan/2014.

_____. Destino: Brasília. **RUA**, Campinas, n. 9, p. 33-46, 2003.

_____. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001. p. 139-154.

_____. Espaços urbanos - espaços da escrita. **Escritos**: escrita, escritura, cidade (I). Campinas, n. 5, p. 23 - 30, 1999.

_____. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto dos Estudos da Linguagem, Campinas, 1998.

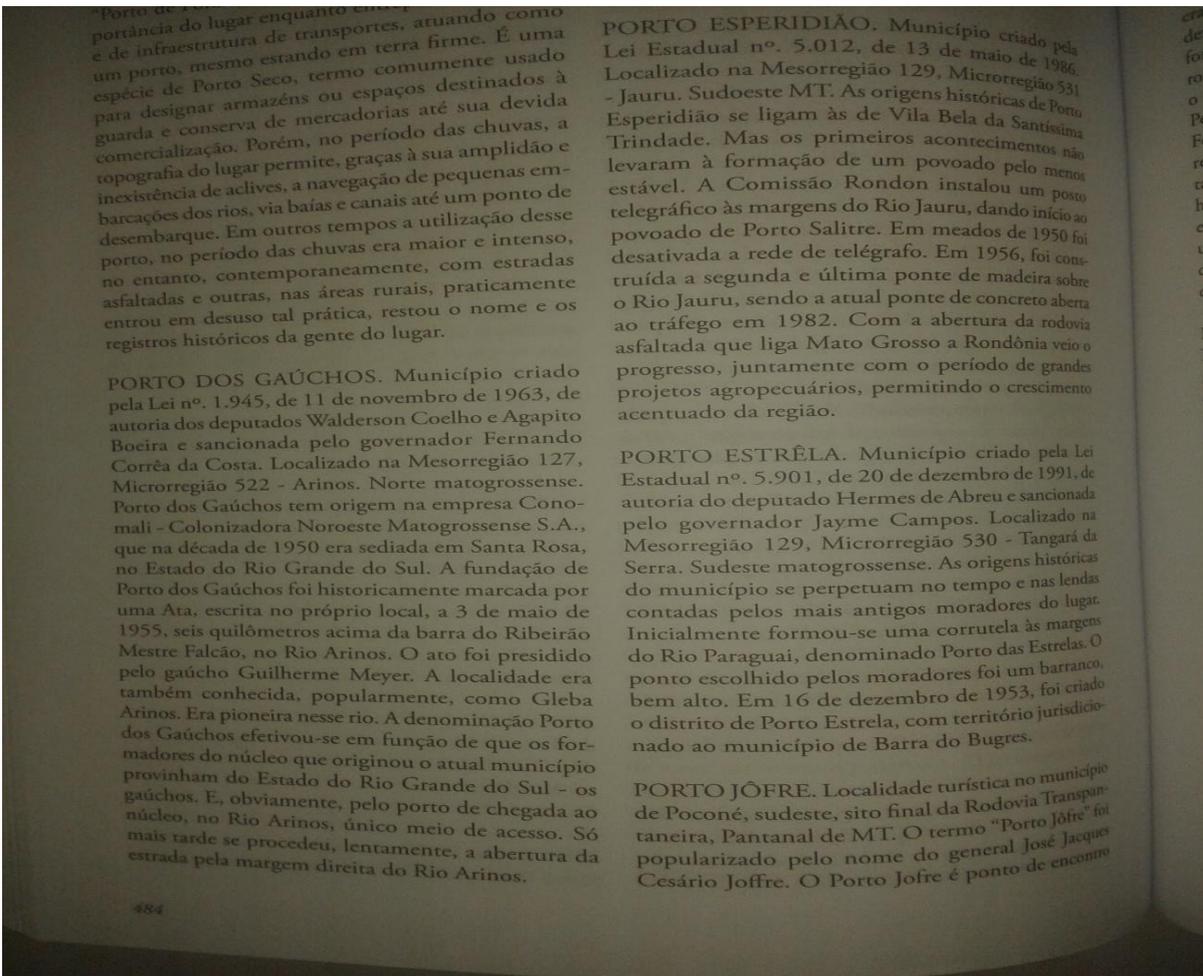
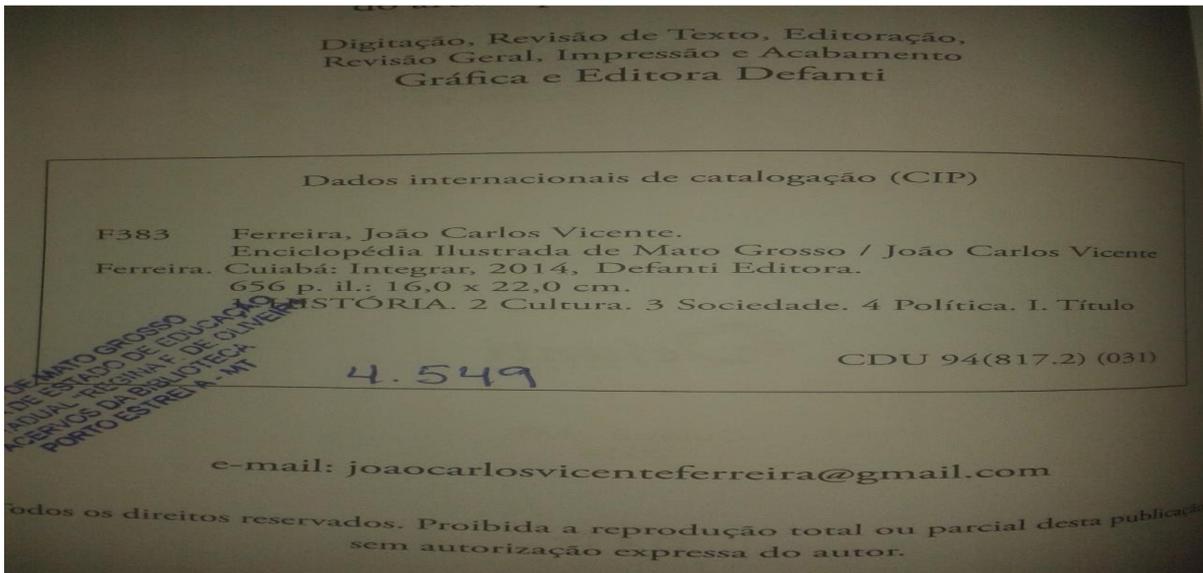
SILVA, M.V. da.; PFEIFFER, C. C. A pedagogização do espaço urbano. **RUA** [online], edição especial. Campinas, p. 87 – 109, 2014. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

VARGAS, O. J. **Práticas de leitura na escola**: uma abordagem discursiva. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

ANEXOS

ANEXO A: TEXTOS TRABALHADOS DURANTE NA PESQUISA DA BIBLIOTECA

Arquivo 01:



Arquivo 02:

Ficha Catalográfica

Ferreira, João Carlos Vicente, 1954 -
 Mato Grosso e Seus Municípios / João Carlos Vicente Ferreira. -
 Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 2001
 660 p. : ret. ; 23 cm.
 Inclui bibliografia e índice.

1. Mato Grosso - História. 2. Mato Grosso - Municípios. I. Título

CDD (19º Ed.)

981.72

918.1722

PORTO ESTRELA

Histórico- As origens históricas do atual município de Porto Estrela se perdem no tempo e nas lendas, contadas pelos mais antigos moradores do lugar.

Inicialmente formou-se uma “corrutela” às margens do Rio Paraguai, entre o atual município de Barra do Bugres e Cáceres. O barranco escolhido para assentar o povoado era alto.

Todos os anos o lugar era cortado pelas águas do Rio Paraguai - na força das cheias. No período das longas estiagens apresentava solo rosado, adornado de pedras brancas. Quando o sol, ao se pôr, batia nestas brancas pedras, o reflexo obtido lembrava raios estelares. O mesmo se dava em noite de lua cheia. Surgiu então a denominação Porto das Estrelas. Existem ainda outras duas versões para a denominação do município:

A primeira dá conta que na beira do Rio Paraguai residiam duas donzelas. A beleza das moças transcendia os padrões da época dos primeiros povoadores - seriam o que chamamos hoje de “pitéu”. Os muitos navegadores que cruzavam este trecho deram às duas jovens o apelido de “estrelas” - para justificar a euforia da passagem. Ficou então Porto das Estrelas.

A segunda versão é sobre o aparecimento de fogo brando à beira rio, logo após a abertura do porto. Uma ilusão de ótica transmitia a idéia de que as inúmeras fagulhas ao ar, mais pareciam um turbilhão de estrelas. Também teria ficado Porto das Estrelas.

As três versões, seja qual for a mais coerente, têm procedência na história oral, e têm valor histórico. Independentemente da opção, mais tarde o Porto das Estrelas teve sua denominação simplificada para Porto Estrela.

As primeiras notícias que se tem a respeito do lugar vem do ano de 1800, período em que as iniciaram-se as primeiras construções às margens do Rio Paraguai.

Os primeiros nomes que a história registrou foram os de Maria Luzia, Pedro Pinto e André. Em 1890, Antonio da Costa, sua esposa Maria Benedita da Costa e os irmãos Pedro Santiago da Costa e mais sua mulher Felismina Costa, fixaram residência às margens do histórico rio. Dedicaram-se à criação de gado e agricultura de subsistência.

A comunidade que havia se formado dedicava-se à extração da poaia - a ipecacuanha - planta conhecida por excelentes propriedades medicinais, que abundava na mata virgem e representava meio de vida.

Em 1920, chegaram à região José Inácio, Angelo e Manoel Castilho, vindos de Cáceres, com o objetivo de explorar a extração de madeiras de lei. Era comum encontrar nestas matas ainda virgens inúmeras variedades, tais como a araputanga (mogno), ipê, jatobá, cedro, peroba e tantas outras.

O transporte de madeiras era via fluvial, através do Rio Paraguai até Cáceres. Com o passar dos anos a atividade foi intensificando-se, até que diminuiu. Acabaram-se as reservas nativas de madeiras.

A 16 de dezembro de 1953, foi criado o distrito de Porto Estrela, com território jurisdicionado ao município de Barra do Bugres. Apesar de vida política organizada, o lugar amargou longo tempo para conseguir emancipar-se.

A Lei Estadual nº 5.901, de 20 de dezembro de 1991, de autoria do deputado Hermes de Abreu e sancionada pelo governador Jayme Campos, criou o município. Artigo 1º - Fica criado o município de Porto Estrela, com território desmembrado do município de Barra do Bugres.

Dados Gerais do Município

Dependência Genealógica - Cuiabá deu origem ao município de São Luiz do Paraguay (Cáceres), que deu origem ao município de Barra do Bugres, do qual originou-se o município de Porto Estrela.

Denominação dos Habitantes - Portoestrelenses.

População - 4.679 habitantes (IBGE/2000).

Eleitores - 3.399 (TRE/2000).

Distrito - Sede.

Limites - Cáceres, Barra do Bugres, Rosário Oeste, Nossa Senhora do Livramento.

Comarca - Barra do Bugres.

Altitude - 150 m.

Distância da Capital - 198 km.

Extensão Territorial - 2.053,94 km²

Coordenadas - 15° 19' 27" latitude sul, 57° 13' 25" longitude oeste Gr.

Localização Geográfica - Mesorregião Sudeste mato-grossense, Microrregião Tangará da Serra.

Relevo - Baixada Paraguai, calha do Rio Paraguai. Serras: Grande, Camarinha, Canal, Limboso, Três Ribeirões, Cinquenta, Halaluie-Tiagli.

Formação Geológica - Coberturas não dobradas de Farenozóico, Bacia Mesozóica dos Parecis.

Coberturas dobradas do Proterozóico com granitóides associados. Grupo Alto Paraguai e Cuiabá. Faixa Móvel Brasileira.

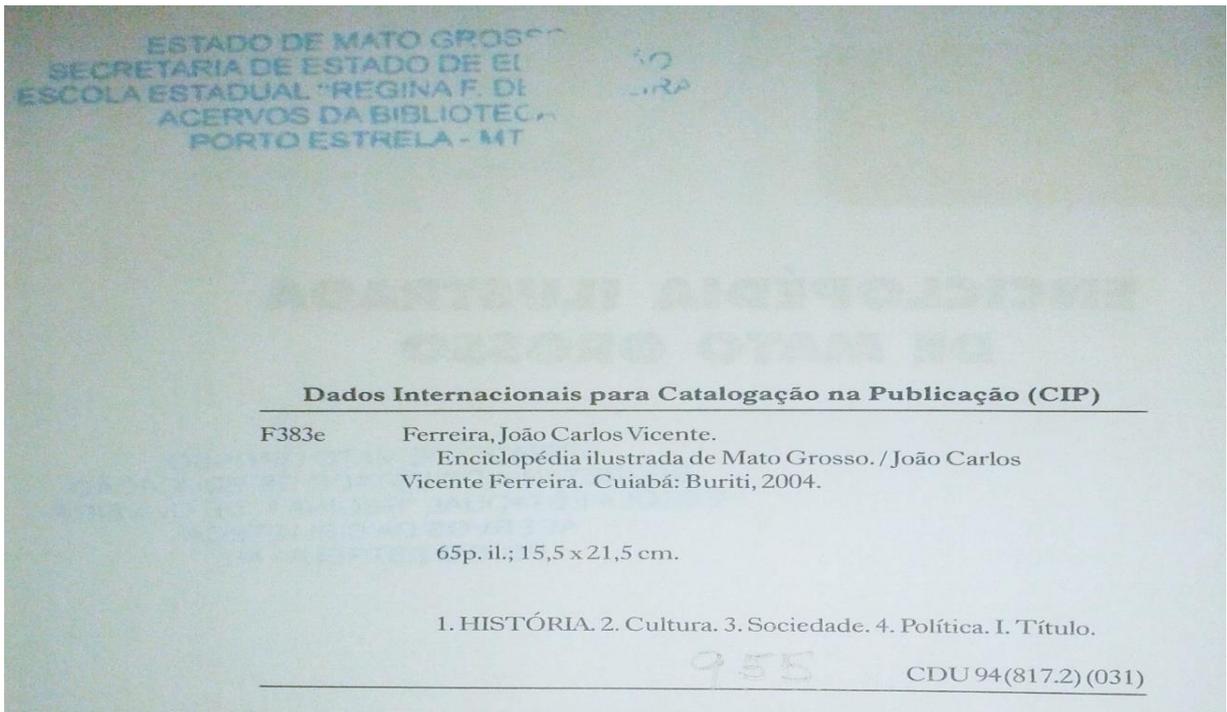
Solo - Plintossolo (plintossolo Tb álico A moderado textura média/argilosa, relevo plano), Cambissolo (cambissolo Tb álico A moderado textura média, relevo suave ondulado).

Bacia Hidrográfica - Grande Bacia do Prata. Contribui com o Rio Paraguai.

Clima - Tropical quente e sub-úmido, com 4 meses de seca, de junho a setembro. Precipitação anual de 1.750 mm, com intensidade máxima em dezembro, janeiro e fevereiro. Temperatura média anual de 24° C. Maior máxima 40° C, menor 0° C.

Principais Atividades Econômicas - Agricultura (algodão, milho, feijão e arroz) pecuária (cria, recria e corte), comércio.

Arquivo 03:



Porto Saitiré. Em meados de 1950 foi desativada a rede de telégrafo. Em 1956, foi construída a segunda e última ponte de madeira sobre o Rio Jauru, sendo a atual ponte de concreto aberta ao tráfego em 1982. Com a abertura da rodovia asfaltada que liga Mato Grosso a Rondônia veio o progresso, juntamente com o período de grandes projetos agropecuários, permitindo o crescimento acentuado da região.

PORTO ESTRÊLA. Município criado pela Lei Estadual nº. 5.901, de 20 de dezembro de 1991, de autoria do deputado Hermes de Abreu e sancionada pelo governador Jayme Campos. Localizado na Mesorregião 129, Microrregião 530 - Tangará da Serra. Sudeste mato-grossense. As origens históricas do município se perpetuam no tempo e nas lendas contadas pelos mais antigos moradores do lugar. Inicialmente formou-se uma corrutela às margens do Rio Paraguai, denominado Porto das Estrelas. O ponto escolhido pelos moradores foi um barranco, bem alto. Em 16 de dezembro de 1953, foi criado o distrito de Porto Estrela, com território jurisdicionado ao município de Barra do Bugres.

PORTOCARRERO (Hermenegildo de Albuquerque). Marechal (Recife/PE, 13/04/1818 - Rio de Janeiro, 12/09/1893). Herói da Guerra do Paraguai, era o comandante do Forte de Coimbra em 28 de dezembro de 1864, quando este foi atacado por forças do Exército paraguaio comandadas pelo coronel Vicente Barrios. Por ter bravamente defendido o solo brasileiro, foi condecorado pelo Imperador Pedro II, com o título nobiliárquico de Barão do Forte de Coimbra. Um caso curioso e digno de registro é que, antes da deflagração da guerra, tanto Portocarrero quanto Barrios eram amigos e haviam convivido em harmonia e respeito mútuo em Assunção, no Paraguai. A guerra os levou ao um encontro indesejado por qualquer das partes, consignando esse duelo no compromisso que cada qual tinha de defender os interesses pátrios.

PORTOCARRERO (Ludovina de Albuquerque). Nacionalista (Cuiabá, 08/11/1828 - Rio

de Janeiro, 1900). Conhecida por sua coragem impressionante, convocando e liderando um exército de mulheres, defensoras, ao lado de seus maridos, do Forte de Coimbra, quando atacado pelo Exército paraguaio. Essas bravas mulheres fabricaram munição para os duzentos soldados brasileiros, que lutavam contra três mil e duzentos paraguaios. Muitas delas morreram, lutando lado a lado com seus maridos. Ludovina foi condecorada e recebeu o título nobiliárquico de Baronesa do Forte de Coimbra.

PÓVOAS (Isác). Professor, literato, poeta, jornalista e político (Cuiabá, 04/01/1886 - idem, 01/10/1970). Ocupou diversos cargos públicos em Cuiabá e no Estado. Foi prefeito da capital, onde executou notável administração. Ocupou o cargo de presidente da CEF em Mato Grosso e mostrou-se hábil jornalista, tendo escrito em vários jornais e revistas do Estado. Fez excelente trabalho em relação ao folclore mato-grossense e era membro da AML. Foi presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso de 1956 até 1971.

PÓVOAS (Lenine de Campos). Advogado, historiador, literato, político e empreendedor cultural (Cuiabá, 04/07/1921 - idem, 04/12/2003). Ainda jovem foi eleito deputado estadual constituinte, para o período 1947/1950, reelegendo-se, posteriormente. No campo da política teve grandes conquistas, tendo ocupado a pasta de ministro do Tribunal de Contas do Estado, vice-governador do Estado de Mato Grosso, e entre 1961/1971 ocupou o cargo de secretário de Estado em vários governos. No campo cultural destacou-se, dentre outras coisas, como o primeiro presidente da Fundação Cultural de Mato Grosso, instituição ligada, naquela época, à Secretaria de Educação e Cultura, onde realizou inúmeros trabalhos em prol da cultura mato-grossense. No campo da docência, atuou como professor de geografia junto à Escola Técnica Federal e de Direito Penal na UFMT, na categoria de professor fundador da mesma instituição. No campo literário, seu currículo é vastíssimo, pois escreveu dezenas de livros,

ANEXO B: TEXTO ENTREGUE PELOS ALUNOS CARLOS EDUARDO E MATHEUS APÓS VISITA *IN LOCO* À CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ESTRELA

Porto Estrela ⁶

O povoamento da região está ligado diretamente à expansão econômica e cultural do município de Cáceres, que no final do século passado era o maior ponto de referência para a exportação da ipecacuanha.

Outro ramo do extrativismo vegetal também atraiu aventureiros à região, a borracha. Eram muitas as seringueiras, além de madeiras de lei. A notícia correu e a febre fez história.

As origens históricas do atual município de Porto Estrela se perdem no tempo e nas lendas, contadas pelos mais antigos moradores do lugar.

Inicialmente formou-se uma “corrutela” às margens do Rio Paraguai, atual município de Barra do Bugres e Cáceres. O barranco escolhido para assentar o povoado era alto.

Todos os anos o lugar era cortado pelas águas do Rio Paraguai na força das cheias. No período das longas estiagens apresentava solo rosado, adornado de pedras brancas. Quando o sol, ao se por, batia nestas pedras, o reflexo obtido lembrava raios estelares. O mesmo se dava em noite de lua cheia.

Surgiu então a denominação Porto das Estrelas. Existem ainda outras duas versões para a denominação do município;

A primeira da conta que na beira do Rio Paraguai residiam duas donzelas. A beleza das moças transcendia os padrões da época dos primeiros povoadores. Os muitos navegadores que cruzavam este trecho deram às duas jovens o apelido de “estrelas” – para justificar a euforia da passagem. Ficou então Porto das Estrelas.

A segunda versão é sobre o aparecimento de fogo brando à beira rio, logo após a abertura do porto. Uma ilusão de ótica transmitia a ideia de que as inúmeras fagulhas ao ar, mais pareciam um turbilhão de estrelas. Também teriam ficado Porto da Estrelas.

⁶ Disponível em sites oficiais da Câmara Municipal de Porto Estrela <<http://www.camaraportoestrela.com.br/historia>>, e da Prefeitura Municipal de Porto Estrela <<http://www.portoestrela.mt.gov.br/Hisotira-Municipio/>>. Acessos em: 29 jul. 2016.

As três versões, seja qual for a mais coerente, tem procedência na história oral, e têm valor histórico. Independentemente da opção, mais tarde o Porto das Estrelas teve sua denominação simplificada para Porto Estrela.

As primeiras notícias que se tem a respeito do lugar vem do ano de 1800, período em que as iniciaram as primeiras construções as margens do Rio Paraguai.

Os primeiros nomes que a história registrou foram de Maria Luzia, Pedro Pinto e André.

Em 1890, Antônio da Costa, sua esposa Maria Benedita da Costa e os irmãos Pedro Santiago da Costa e mais sua mulher Felismina Costa, fixaram residência às margens do histórico rio. Dedicaram-se à criação de gado e agricultura de subsistência.

A comunidade que havia se formado dedicava-se à extração da poaia, a ipecacuanha planta conhecida por excelentes propriedades medicinais, que abundava na mata virgem e representava meio de vida.

A poaia foi fator de economia dominante por muitos anos, sendo comercializado com os barqueiros que trafegavam pelo Rio Paraguai. Por muito tempo a poaia apresentou a segunda colocação na pauta das exportação mato-grossenses.

Em 1920, chegaram a região José Inácio, Ângelo e Manoel Castilho, vindos de Cáceres, com o objetivo de explorar a extração de madeiras de lei. Era comum encontrar nestas matas ainda virgens inúmeras variedades, tais como a araputanga (mogno), ipê jatobá, cedro, peroba e tantas outras.

O transporte de madeiras eram vias fluviais, através do Rio Paraguai até Cáceres. Com o passar dos anos a atividade foi se intensificado, até diminuir. Acabaram-se as reservas nativas de madeiras.

A Lei nº 710 de 16 de dezembro de 1953, foi criado o distrito de Porto Estrela, com território jurisdicionado ao município de Barra do Bugres. Apesar de vida política organizada, o lugar amargou longo tempo para conseguir emancipar-se.

A Lei Estadual nº 5.901, de 19 de dezembro de 1991, de autoria do deputado Hermes de Abreu e sancionada pelo governador Jayme Campos, criou o município.

“Artigo 1º - Fica criado o município de Porto Estrela, com território desmembrado do município de Barra do Bugres...

Artigo 2º - O município criado é constituído de um só distrito da sede”.

Parágrafo Único - O município somente será instalado com a eleição e posse do prefeito, vice – prefeito e vereadores realizada de conformidade com a Legislação Federal.”

Na eleição de 03 de outubro de 1992, foi eleito como primeiro prefeito municipal o Sr. Flávio Farias, tendo na vice o Sr. Lourenço Rossetti.

Nesta mesma ocasião elegeram-se vereadores as seguintes pessoas: Ana Tereza Félix Garbim, Jasso Martins de Freitas, Inácio Sene de Silva, José Carlos da Silva, Ademar Corsino dos Santos, Ademirson Ribeiro Duarte, Arides Rodrigues Ramos, Marcos Antonio de Melo e José Candido Sobrinho.

ANEXO C: TEXTO TRABALHADO NA DISCIPLINA DE ARTES PELA RESPECTIVA PROFESSORA

Patrimônio cultural⁷

Patrimônio é o conjunto de todos os bens, manifestações populares, cultos, tradições tanto materiais quanto imateriais (intangíveis), que reconhecidos de acordo com sua ancestralidade, importância histórica e cultural de uma região (país, localidade ou comunidade) adquirem um valor único e de eternidade. Assim, de acordo com sua particular e significativa forma de expressão cultural, é classificada como Patrimônio Cultural, determinando-se sua salva-guarda (proteção), para garantir a continuidade, divulgação e preservação. Com a intenção de assegurar, para as gerações futuras conhecer seu passado, suas tradições, sua história, os costumes, a cultura, a identidade de seu povo

Patrimônio é tudo aquilo que nos pertence. É a nossa herança do passado e o que construímos hoje. É obrigação de todos nós, preservar, transmitir e deixar todo esse legado, às gerações vindouras

Do patrimônio cultural fazem parte bens imóveis tais como castelos, igrejas, casas, praças, conjuntos urbanos, e ainda locais dotados de expressivo valor para a história, a arqueologia, a paleontologia e a ciência em geral. Nos bens móveis incluem-se, por exemplo, pinturas, esculturas e artesanato. Nos bens imateriais considera-se a literatura, a música, o folclore, a linguagem e os costumes.

Um local denominado patrimônio mundial é reconhecido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) como tendo importância mundial para a preservação dos patrimônios históricos e naturais de diversos países. Até à 30.^a sessão do Comité do Património Mundial, em Julho de 2006, eram 13 os sítios ou conjuntos de sítios considerados Património Mundial em Portugal e 19 no Brasil. Portugal é um dos países com maior número de monumentos no mundo classificados como Patrimônio da Humanidade, o que demonstra a amplitude da sua atuação mundial. Os monumentos portugueses podem ser encontrados por todo o mundo, o que mostra bem a dimensão e

⁷Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Patrim%C3%B3nio_cultural> Acesso em: 29/07/2016.

influência da presença portuguesa a uma escala global. Do Brasil à Tanzânia, do Paraguai ao Sri Lanka, os portugueses deixaram marcas culturais e de enorme valor, classificadas oficialmente pela UNESCO em três continentes diferentes.

A proteção do património cultural

As entidades que procedem à identificação e classificação de certos bens como relevantes para a cultura de um povo, de uma região ou mesmo de toda a humanidade, visam também a salvaguarda e a protecção desses bens, de forma a que cheguem devidamente preservados às gerações vindouras, e que possam ser objecto de estudo e fonte de experiências emocionais para todos aqueles que os visitem ou deles usufruam.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu em 1972 um tratado internacional denominado Convenção sobre a protecção do património mundial, cultural e natural visando promover a identificação, a protecção e a preservação do património cultural e natural de todo o mundo, considerado especialmente valioso para a humanidade.

Como complemento desse tratado foi aprovada em 2003 uma nova convenção, desta vez especificamente sobre o património cultural imaterial.

Brasil



Móvel que guarda a Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 estabelece no seu Artº 216 que "Constituem património cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as

criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Para além de signatário da Convenção sobre a protecção do património mundial, cultural e natural e da Convenção sobre o património cultural imaterial, a protecção dos bens culturais em território brasileiro está garantida pela Lei Federal nº 25, de 30 de Novembro de 1937a qual define as regras do "tombamento" (inventariação) dos bens pertencentes ao "Patrimônio Histórico e Artístico Nacional", bem como a protecção a que esses bens ficam sujeitos no sentido da sua preservação e conservação.

No sentido do apoio ao património cultural é ainda "facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais"(artº216-V-§6)

O órgão nacional encarregado de promover a protecção patrimonial é o IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado em 1937 (tendo, ao longo da história, recebido outras denominações e sofrido diversas alterações em seu status administrativo), contando em sua origem com a participação direta do escritor Mário de Andrade.

Segundo estudo da Universidade Federal de Viçosa, 100% das edificações brasileiras de relevância histórica, principalmente igrejas e casarões, estão ameaçadas pelos cupins, carunchos, traças, brocas e outros insetos xilófagos. Segundo o professor e engenheiro florestal Norivaldo dos Anjos, "se não forem tomadas medidas urgentes e eficazes, o país perderá, no máximo em 50 anos, os acervos dos séculos 17, 18 e 19, que guardam a memória e atraem turismo".

ANEXO D: “PORTO ESTRELA ENTRE LINHAS”

Camila da Silva Barros
Geovana França de Campos
João Guilherme Galbeiro
Jolielto Manoel da Silva
Joliquely da Silva Brito
Luan Jose de Oliveira Aguiar
Lucas Diogo Pereira de Barros
Maria Eduarda de Almeida Silva

Quando eu era pequeno morava em uma casa de adobe, junto da minha avó Lorina de Castille. Minhas gerações passadas, uma parte era de Portugal e a outra metade indígena vinda daqui de Porto Estrela.

Minha avó nunca gostou de tocar no assunto em relação a ela ter se casado com um índio, sempre que se lembrava disso mostrava tamanha tristeza! Com certeza é uma história pra se aprofundar, porque está guardada no fundo do baú.

Eu nunca soube a verdade sobre minha mãe e meu pai, minha única lembrança dos dois era um lindo colar feito de uma pedra difícil de se encontrar. Sempre tive tamanha curiosidade em saber sobre eles, até que um certo dia, enquanto minha avó preparava o almoço, tomei coragem e fui perguntando sobre uns relatos históricos acontecidos por esta região mesmo, só assim para tentar chegar ao assunto dos meus pais.

Aos poucos, comecei perguntando sobre o nome dado a Porto Estrela, já havia ouvido aquelas duas versões umas mil vezes, mas eu sentia que havia mais uma versão a ser contada.

Quando cheguei aqui em Porto Estrela quase nem era habitada, a fauna e a flora eram dominadas por uma aldeia que ficava do outro lado do rio chamada Maotah, foi de lá que conheci seu avô! Disse ela quando perguntei como era este lugar antigamente. Mas quando minha vó chegou ao assunto do meu avô ela ficou em certo silêncio profundo!

— Então perguntei:

— Vovó, está tudo bem?

— Claro! Ela disse, e continuou a história pulando o assunto que se tratava sobre meu avô. Depois continuou:

— Lá os índios cultivaram madeiras de lei como a seringueira, para a sobrevivência e aqui no Porto os moradores colhiam poaia e trocavam por mercadorias. Antigamente em Porto Estrela não se tinha nem nome! Já falaram sobre pedras brancas que quando ao pôr do sol refletiam-se nelas que brilhavam como estrelas e aí ficou o nome de Porto Estrela e o mesmo acontecia com a lua cheia!

— Vó, a senhora me contou do fogo brando que surgiu a margem do rio, eu mesma já o vi, mas aquilo era apenas uma ilusão de ótica.

— Vovó e sobre as duas donzelas que os moradores contam?

Nesse instante, ela ficou em silêncio profundo novamente.

— Vá comer menino chega de perguntas. Ela me ordenou.

— Vó não acha que devo saber sobre? Eu vi tristeza em seus olhos e então não quis me aprofundar no assunto.

Passados alguns dias, acordei bem cedinho e nesta manhã nublada não vi minha avó, então resolvi ir até seu quarto. Ela ainda permanecia deitada em sua cama, estava à beira da morte.

Eu não entendia o porquê dela querer levar a histórias sobre meus pais. Poxa, já tinha perdido tanta gente que eu amava sem conhecer e agora minha avó! Comecei a ficar desesperado gritando socorro, mas ninguém ouvia. Então, cheguei ao lado dela, vi que ainda tinha forças para segurar minhas mãos e falar:

— Meu neto!

— Vovó? Eu chorava muito.

— O que houve? Perguntei a ela.

— A vida já deu pra mim filho!

— Vovó, não me deixe!

— Antes que eu possa partir quero lhe contar o que sempre precisou saber. O que eu não deveria ter escondido!

— Estou aqui vovó, quero ouvir!

— Era tempo de colonização no Brasil. Eu era criada e educada pelo meu pai, porque minha mãe se foi quando eu ainda era pequena como você! Os portugueses dominavam os índios e os negros. Fui ter uma visão diferente daquilo, quando me

apaixonei por seu avô Manut Mahota, obviamente ele era da aldeia! Eu e ele nos envolvemos e sem planejar tivemos duas lindas filhas. Quando dei a notícia ao seu bisavô, ele se enfureceu por elas terem um pouco da origem do Manut. Mas, eu sei que dentro daquele coração de pedra tinha amor pelas netas, porém seu bisa voltou para Portugal e me deixou para criar minhas filhas perto do seu avô, foi então que me casei com ele.

— Vovó como a senhora conheceu meu avô? Eu a interrompi.

— Ah! Seu bisavô vinha explorar o Brasil em uma grande caravana e como eu era criada por ele, pra não ficar sozinha, fazia parte de suas viagens e até que viemos ao Mato Grosso e paramos aqui em Porto Estrela para ele fazer a continuação de suas trocas de mercadorias.

— Hum! Pode continuar onde parou, muito interessante!

Ela estava mais cansada e seu coração batia muito mais lento, mas mesmo assim ela foi forte o bastante para continuar a história.

— Então, aí eu me casei com seu avô, fui muito feliz, até a chegada de Serena e Maíra. As duas tinham tais belezas que o povoado dali as apelidaram de duas donzelas. Não só chamavam atenção do povoado como também dos embarcadores que as apelidaram de um apelido diferente, as duas estrelas.

— Nossa vó!

— Serena que era sua mãe conheceu um vizinho, de fato um pouco afastado de onde morávamos, eles adoravam brincar por aí e assim se apaixonaram! Na adolescência mais ou menos com dezessete anos, sua mãe deu o primeiro beijo e veio louca para contar para nós, porém seu avô era rigoroso demais para aceitar aquilo e os dois discutiram bem feio! Foi então que conversei com seu avô, e ele tinha que aceitar aquele amor, e não os impedir, pois só afastaria ele dela, então ele compreendeu e queria algo mais sério entre sua mãe e seu pai e deu a seguinte recomendação: para ela não engravidar.

— Vó!

— Mas era tarde, Serena já estava grávida de você, ela tentou esconder, mas eu e seu avô já desconfiávamos de tudo. Eram tão novos para tamanha responsabilidade. Passados os nove meses você nasceu tão lindo, os olhos de seu avô brilhavam como diamantes ao te olhar e eu já te amava desde o ventre da sua mãe.

Minha vó contava essa história com os olhos cheios de lágrimas.

— Passados seis meses e meio, mais ou menos, teu pai convidou tua mãe para passear no barco, só para lembrar os velhos tempos, me lembro de seu avô tentando impedi-los, era algo do tipo que chamamos de pressentimento, mas a teimosia de sua mãe falava mais alto, ela só não tinha levado você naquela tarde porque você dormia como um anjo! Mas enfim, sua mãe subiu no barco com teu pai e foram ao rio abaixo... As horas iam passando e passando e nada deles, seu avô foi atrás deles e você começava a chorar, eu orava e sua tia Maira tentava te acalmar, você precisava da presença da tua mãe. Passando a tarde, ao escurecer, começou a chover muito, teu avô voltou pra casa, mas nada de encontrá-los, ele continuaria a procurar pela manhã! E na manhã seu avô novamente foi procurar, eu e sua tia só pedíamos a Deus para não ter acontecido nada, aí quase escurecendo avistei teu avô vindo e chorando e em suas mãos estava esse colar que você carrega no pescoço.

Naquela hora comecei a chorar, segurei meu colar com muita força e quanto mais eu apertava, mais parecia sentir a presença dos meus pais! E assim minha avó continuou:

— Essa pedra que seu colar tem, com estas listras meio rajadas, significa proteção, vinha de teu tataravô, que passou para seu bisavô, passou para seu avô e depois para seu pai e seu pai deu de presente para sua mãe e agora ele é seu! Os corpos de seus pais nunca foram encontrados. Todos nós caímos em prantos. Você foi crescendo e precisava de alguém e o amor de sua tia Maíra por você, foi ficando mais forte e ela estava predestinada a ser sua segunda mãe! Mas como se não bastasse, nós a perdemos também. Em um dia chuvoso caiu um raio, que devastou parte das nossas matas, todos foram olhar e viram uma linda flor de cinco pétalas brilhantes com bordas tão douradas que pareciam ser ouro, quando Maíra a viu, ficou fascinada, parecia que tinham uma certa ligação e por algo muito forte. Os dias passavam e sua tia ficava ainda mais atraída pela flor. Seus cabelos que eram pretos como ébano iam clareando para o dourado, precisávamos fazer alguma coisa, pois sua tia estava mudando e não era nem um pouco comum, era um fenômeno inexplicável. Então, enquanto Maíra dormia, eu e seu avô planejamos de arrancar a flor para o bem de sua tia, mas quando íamos saindo, um velho vestido de branco apareceu em nossa frente avisando que se arrancássemos a flor Maíra morreria, ela tinha uma ligação com a flor e então ambas dependiam uma da outra para viver. Ficamos assustados e voltamos a dormir, antes te olhamos e lhe demos

um beijo e olhamos Maíra, seus cabelos estavam ficando dourados. Passados uns cinco dias a flor adoeceu e Maíra também, fizemos de tudo por elas, mas a flor morreu misteriosamente e sua tia morreu ao lado da flor que tinha mais brilho, seus cabelos voltaram a ser pretos, mas a Maíra brilhou como um sol que poderia cegar qualquer um.

— Quanta tristeza vó, por isso escondeu de mim!

— Foi completamente cruel perder as nossas duas lindas filhas, a aldeia toda ficou em luto e por lá nunca mais foi a mesma coisa! Seu avô morreu quando você tinha uns dois anos e meio e assim você ficou comigo e hoje estamos aqui, estou morrendo!

Minha vó estava com a voz calma, mãos pálidas, e ela já não tinha mais forças pra nada, mas antes que ela pudesse morrer me deu a seguinte recomendação:

— Filho, tu pegas na gaveta uma passagem de caravana para Portugal, vá quando quiser e volte quando quiser. Vá para a aldeia e fique lá com a parte de seu pai!

— Essas foram as últimas palavras dela! Fui para a aldeia e morei por lá conforme prometi para minha vó, depois que eu soube da verdade. Agora só me restam as lembranças de tudo. Quando completei vinte anos, fui para Portugal, morei por lá um tempo e conheci Catrina, com ela me casei e a levei para Porto Estrela, para a aldeia para o grande tabu que existia entre os homens a serem quebrados. Com ela tive três filhos, dois rapazes e uma mocinha linda! Desculpe-se por não ter me apresentado ao longo dessa história, meu nome é Pedro Manut Castille, já tenho noventa e quatro anos e já contei essa história aos meus filhos e netos e que possam passá-la de geração a geração, que possa ser a maior herança da nossa grande família!

ANEXO E: “A FRUTA DA CIDADE”

Aliffer Aparecido Correa Silva
Andressa Cristina Moura Ramos
Felipe da Silva Borges
Geiuza Covichio Bernardis
Gustavo Henrique de Jesus Alves
Laura Aparecida Ferreira Leite
Matheus Santana de Oliveira
Nicael de Jesus Viana
Rafaella Raynara Aparecida Ferreira

Estava sentado em uma pedra, as margens do rio Paraguai, observando aquele belo rio que corta a tão pequenina cidade de Porto Estrela. Um lugar esplêndido para morar, formosa porque não há conflitos, nem assaltos e nem essas coisas perigosas que ocorrem nas cidades grandes. Obviamente que tem, mas não são constantes.

Como é ótimo ouvir aqui o canto dos pássaros que voam entre as árvores. Com suas folhas dançando no embalo do vento, com o pôr do sol perfeito, em um horizonte bem longe que mal os olhos podem ver.

Lugar solidário que sempre ajuda as pessoas que necessitam.

Dona Júlia é costureira de mão cheia, mora num pescueiro que era de seus pais, já é uma senhora de idade, muito conhecida por toda região. Nas manhãs passeia com seus dois netinhos, Isabela e Antônio, por toda a cidade falando:

— Cuidado crianças, não corram, vocês podem machucar!

— Tá bom vovó! Respondem as crianças. Após andar mais um pouco, encontra seu compadre, o seu José:

— Bom dia compadre Zé!

— Bom dia comadre Júlia.

Papo vai, papo vem, eles começam a falar sobre as lendas da cidade.

— Compadre, como a nossa cidade tem várias lendas sobre seu nome, meus pais contavam pra mim desde quando eu pequena.

— Meu pai dizia que na beira do rio Paraguai moravam duas donzelas, elas eram tão lindas, que chamava a atenção de todos, e de tão lindas que os turistas as apelidaram de “Estrelas” e já que vinham de barco pelo pequeno porto que ali havia, chamaram o lugar de Porto das Estrelas. Também, eles diziam outra lenda, que parecia um fogo brando na beira do rio, depois que inaugurou o porto da cidade, parecia uma ilusão de ótica, porque transmitia uma luz que se parecia a um monte de estrelas, mas na verdade era somente fagulhas ao ar.

— Nossa comadre, não tinha ouvido essas versões, a que eu sei é diferente dessa, vou lhe contar:

— Eu ouvia meus pais dizendo que tinha caído um pedaço de estrela dentro do rio Paraguai, durante a noite, quando a luz da lua refletia sob a água, tudo ficaria perfeito.

— Que coisa mais linda compadre! Prosseguiu:

— Como a nossa cidade é repleta de histórias.

Logo após, chega um primo de dona Júlia:

— Olá! Tudo bem? Disse o primo.

— Oi, tudo sim! Disseram dona Júlia e seu Zé.

— Escutei que vocês estavam falando sobre as lendas da cidade! Afirmou o primo, continuando:

— Falando sobre lugar, eu moro em uma comunidade chamada Vãozinho! Tem esse nome porque o local fica em um vão, entre duas serras. Lá é muito bom de se morar, inclusive é uma comunidade quilombola, todos são conhecidos, e também é sossegado, você pode chegar na casa de qualquer morador de lá que será bem recebido!

— Nossa que legal, qualquer dia quero ir lá! Disse seu Zé.

— Agora preciso ir embora, meu carro já está saindo!

— Tchau então Dona Júlia e seu Zé! Após despedir-se o primo de Dona Júlia foi embora.

Depois que o primo saiu, o compadre e dona Júlia continuaram o papo:

— É comadre, ultimamente ando tão inspirado em meu poemas, vou recitar um que eu mesmo compus e que gostei muito.

Nesse momento chega um amigo dos dois que também mora no Vãozinho e fica ouvindo em silêncio a declamação do compadre:

Cidadezinha tão pequenina...
Tranquila e com boas pessoas
Com crianças passeando pela praça
E com a pequena igreja ao fundo
Com águas correndo as margens do Rio Paraguai
E o vento balançando as folhas das árvores
Com lindas serras e montanhas e muitas paisagens aqui, ali, lá

Porto Estrela uma cidade de maravilhas
Tem aqui lindos sítios
E também lindas fazendas

Aqui moro desde pequeno
E não penso em ir embora
Sou muito feliz aqui

Após ouvir o poema, o amigo morador do Vãozinho palpita:

— Nossa! Mas disse que a cidade é triste e parada, e nem disseram sobre as comunidades, e tem uma comunidade que está sofrendo desmatamento!

— Nossa, qual comunidade? Perguntou dona Júlia.

— A comunidade Vãozinho, vou contar o que está acontecendo, já que tenho minha fazenda lá. Afirmou o amigo, explicando:

— Lá é uma comunidade complicada, porque está acontecendo uma invasão na reserva da comunidade. A reserva ajuda a proteger algumas espécies de plantas raras e animais em extinção. Eles dão a desculpa de que têm plantações lá, mas na verdade eles estão desmatando ilegalmente! Isso é desrespeito com a comunidade e com os moradores!

O compadre ficou chocado com a fala do primo de dona Júlia, dizendo:

— Nossa deveriam tomar uma atitude, e se os moradores se juntassem contra eles, porque cinco moradores só não dá, mas a comunidade inteira lutando conseguiria! Os moradores poderiam se juntar e fazer um boletim de ocorrência, ou

denúncia anônima porque não pode desmatar a reserva! Conheço lá, tem uma nascente de água doce, e além do mais, temos que preservar porque se desmatarmos acontece a quebra da camada de ozônio e aí também acontece o efeito estufa que prejudica a todos.

— Pois é, mas não podemos fazer nada por eles, infelizmente! Comentou o amigo.

Dona Júlia falou:

— Ah querida Porto Estrela! Tão pacata, tão sossegada e acolhedora, não troco aqui por nada, com suas belezas naturais, seus moradores tão unidos e queridos! Seus rios, sua igreja e suas ruas tão lindas.

— Ah comadre, já ia me esquecendo da lenda mais importante e mais coerente sobre o nome da cidade, disse o compadre: Porto Estrela tem essa denominação, por causa do cais que existiu na cidade e estrela por causa de uma fruta típica, muito abundante na cidade e que tem o formato de uma estrela.

ANEXO F: “ESTRELA CADENTE E O PÉ DE GALINHA”

Marcos Afonso de Souza Xavier Torres

Breno Junior de Oliveira Ferreira

Jean Caio de Campos

Luciene da Silva

Kenysson de Oliveira Guimarães

Alfabricio Assunção Ferreira

No dia dezoito de dezembro de mil novecentos e noventa e nove, numa tarde de quinta-feira os dois sobrinhos João e Francisco foram visitar a tia deles, a dona Maria e fazer uma entrevista sobre o começo da cidade de Porto Estrela.

Ela contou que o começo da cidade foi criado a mais de duzentos anos atrás e que a cidade tem mais de duas lendas, a primeira dela é a do Rio Paraguai.

Nesta o povo fala que na beira do Rio Paraguai viviam três moças virgens, muito lindas que encantava os homens com sua beleza quando eles iam trabalhar.

A outra lenda diz que há muito tempo atrás caiu uma estrela cadente dentro do rio Paraguai, ai toda água do rio secou e voltou ao lugar de novo, ficando o nome de Porto Estrela.

Ai, os sobrinhos, por serem dessa comunidade, fizeram mais perguntas para a tia sobre o começo da comunidade Pé de Galinha, eles perguntaram:

— Tia quando surgiu a escolinha desta comunidade?

— A partir dos anos de 1985, disse ela.

— Quem fez a estrada do Pé de Galinha à Porto Estrela?

— Foram os moradores da comunidade, respondeu.

— E como era o transporte utilizado para levar as pessoas da comunidade até o centro da cidade?

— Carroça, carro de boi, cavalo e bicicleta, falou a tia.

— Como surgiu a cidade de Porto Estrela?

— Ah, foi o senhor José Antônio de Farias, ele ajudou muita gente!

Depois da entrevista, os dois sobrinhos perguntaram como foi criado o município e a tia respondeu:

— Porto Estrela foi criada pela lei estadual nº 5901, de 20 de dezembro de 1901, por ordem do deputado Hermes de Abreu e sancionada pelo governador Jaime Campos. No começo da cidade formou-se uma currutela as margens do rio Paraguai denominada Porto das Estrelas. O ponto escolhido pelos moradores foi um barranco bem alto. Em 16 de dezembro de 1953 foi criado a distrito de Porto Estrela, com território jurisdicionado ao município de Barra do Bugres.

Ai, os sobrinhos perguntaram:

— Nossa! Sério tia?

— Sério, respondeu a tia.

— Como é que a senhora sabe sobre tudo isso?

Muito simples, eu li as histórias sobre Porto Estrela em livros antigos.

ANEXO G: “A ESTRELA AZUL”

Carlos Eduardo Vilanova Faria

Debora Alves da Silva

Éder Junior Sene da Silva

Eliane Sales da Silva

Gabriel José Ferreira da Silva

Kallyane Christinni da Silva Costa

Samuel Almeida Gaspar

Certo dia, dois homens conversavam a beira do Rio Paraguai:

— É Pedro, como pode uma cidade como essa que falta um pouco de tudo, ter tantas histórias e lendas envolvendo um pequeno barranco como esse que estamos sobre eles, onde antigamente havia poucas casas e poucos habitantes.

— Não entendi João! Até onde eu sei Porto Estrela tem só uma história e ela aconteceu em um lugar como esse mesmo, “a beira de um barranco”.

— É sim Pedro, mas além dessa existe mais duas versões, que meu amigo conta. O nome dele é Éder Junior, ele mora aqui em Porto Estrela mesmo há quase dez anos, e gosta muito dessa cidade que ele diz ser tão bela e calma.

— Mas João, se existe mais duas histórias, quais são elas?

— Calma Pedro, logo chego lá. Agora continuando, esse meu amigo fala que todos aqui são amigos, parentes ou conhecidos, e afirma que os moradores se orgulham de morar em Porto Estrela.

— Agora Pedro, vou te contar as histórias que dão origem ao nome dessa cidade. Como vocês sabem existem três versões sobre o nome de Porto Estrela:

— A primeira conta que, na beira do Rio Paraguai residiam duas donzelas. As belezas das moças transcendiam os padrões da época dos primeiros povoadores. Os muitos navegadores que cruzavam este trecho deram às duas jovens o apelido de “Estrelas”, para justificar a euforia da passagem. E por isso, o nome Porto Estrela (ou Porto das Estrelas).

— Nossa João, essas mulheres deveriam ser muito lindas mesmo!

— É sim Pedro, ainda dizem que beleza igual não existia.

— E a outro versão da história João? Deve ser sobre alguma estrela ou algo do tipo.

— Quase isso Pedro, a segunda versão conta sobre um turbilhão de estrelas. Fala sobre o aparecimento de fogo brando à beira do rio Paraguai, logo após a abertura do porto. Uma ilusão de ótica que transmitia a ideia que as inúmeras fagulhas ao ar, mais pareciam um turbilhão de estrelas. E por isso teria ficado o nome Porto Estrela (ou Porto das Estrelas).

— Nossa João, essa cidade é tão pequenina, mas rodeada de histórias, que marcaram e ainda marca o nome dessa cidade.

— Verdade, mas qual é a história que você conhece Pedro? Ela tem a ver com um barranco não é?

— Sim João, ela fala sobre pequenas pedras que adornava o barranco. Essa versão da história, conta que todos os anos o lugar era cortado pelas águas do Rio Paraguai na força das cheias. No período das longas estiagens o barranco apresentava solo rosado, adornado com pedras brancas. Quando o sol, ao se por, batia nestas pedras o reflexo obtido lembrava raios estelares, e o mesmo se dava em noites de lua cheia. E por isso o nome da cidade teria ficado Porto Estrela (ou Porto das Estrelas).

— Nossa Pedro, essa história foi a que mais me convenceu, por causa que foi a única história que nos passa a informação sobre o que acontecia naquela pequena curruetela que ali tinha se formado.

— Concordo com você João, e fico me perguntando como pode uma cidade pequena em tamanho como essa, ser tão grande em seus mistérios.

— Verdade Pedro.

— E digo mais João, essa cidade além de ser calma e boa para se viver, não tem índices elevados de violência, e por isso todos vivem em paz e se orgulham dessa cidade chamada Porto Estrela.

— Bonitas palavras Pedro, mas você sabia que além dessas três versões, existe mais uma história sobre o nome da cidade?

— Não, e qual é essa história? Pergunta João.

— Essa é a quarta versão, e ela conta sobre a Estrela Azul, e em breve você (e vocês) saberá qual é ela.

ANEXO H: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

DATAS	ETAPAS CONCLUÍDAS	OBSERVAÇÃO
22/02 23/02 29/02	Apresentar o projeto aos alunos por meio de uma roda de conversa, discutir sobre as etapas e a organização dos materiais a serem constituídos ao longo do trabalho	Solicitação de registro escrito, por meio de apontamentos, sobre o que os alunos já sabem a respeito do nome da cidade.
01/03 07/03 08/03 11/03 14/03	Retorno das produções. Produção escrita relatando sobre o que os alunos já sabem sobre o nome da cidade.	Após discussão, solicitei a reescrita dos apontamentos para retomada ao término do projeto. Produção escrita de textos sobre o que já sabem sobre o nome da cidade. Leitura dos textos pelos alunos, com discussão e registro de apontamentos sobre o que já sabem sobre o nome da cidade.
21/03 22/03 28/03	Trabalhar a leitura do texto: Cidadezinha Cheia de Graça, de Mario Quintana.	Estabelecimento de relação entre a poesia e a cidade de Porto Estrela – discussão oral e registro escrito: - Leitura e discussão do poema Cidadezinha Cheia de Graça, de Mario Quintana; - Estabelecimento de relação entre a cidade imaginada/projetada no poema e a cidade de Porto Estrela; - Escrita pelos alunos sobre o dito e o não dito no poema; - Produção de poemas pelos alunos sobre a cidade de Porto Estrela; - Socialização dos poemas produzidos em sala de aula.
29/03	Discutir em roda de conversa sobre as	Após a realização das

	<p>pesquisas na biblioteca a respeito de Porto Estrela.</p>	<p>pesquisas na biblioteca, pudemos em sala discutir os textos pesquisados. Os alunos anotaram informações sobre o município.</p> <p>Na sala de aula, organizamos uma roda, de modo que todos pudessem visualizar quem falaria. Cada aluno leu sua pesquisa e, após a leitura, comentou sobre aquilo que achou interessante, ou que não conhecia.</p> <p>Como registro, solicitei a todos que notassem no caderno o nome do aluno o qual comentaria o vídeo, deixando especificado o que cada aluno explanou.</p> <p>No início, comentaram que vários alunos leriam o mesmo texto, porque os livros consultados na biblioteca eram poucos. Desse modo, quando o texto apresentado pelo aluno já tido sido lido por outro colega, ele entrava somente com o comentário.</p> <p>O objetivo foi mobilizar os outros sentidos do texto, porque orientei-lhes a falar aquilo que eles não conheciam e também o que não estava dito naqueles livros sobre a cidade, mas que ele enquanto morador sabia. Foi interessante porque, desse modo, não ficou uma atividade de conteúdo, já que os alunos se viram na necessidade de comentar.</p> <p>Entre os principais destaques dados pelos alunos, estão: a questão jurídica que comparece</p>
--	---	--

		<p>nos textos; a apresentação de três lendas; o extrativismo de madeira de lei; o Rio Paraguai.</p> <p>Com essa atividade, os alunos constataram que são poucas as informações oficiais acerca do município e que em vários livros elas repetem-se. Por outro lado, viram também que são capazes de acrescentar informações que poderiam enriquecer as informações já dadas neste material, por exemplo, comentando sobre o que não está dito e também sobre as atualidades de Porto Estrela.</p> <p>Entre os livros pesquisados estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Enciclopédia Ilustrada de Mato Grosso</i>, de João Carlos Vicente Ferreira (exemplares de 2004 e 2014); - <i>Mato Grosso e seus municípios</i>, de João Carlos Vicente Ferreira.
01/04 04/04	Solicitar aos alunos pesquisas na internet sobre vídeos que tratam da cidade de Porto Estrela, selecionar e arquivar o material pesquisado.	<p>Realização de pesquisa no laboratório de informática, no Google, sobre vídeos que, de algum modo, tratam de Porto Estrela.</p> <p>Visualização de vídeos e anotação no caderno para posterior discussão em sala de aula.</p>
05/04 08/04	Discutir os aspectos abordados nos vídeos.	<p>Discussão sobre as condições de produção dos vídeos, aspectos sociais, culturais, de infraestrutura da cidade de Porto Estrela. Trabalhar com o dito e o não dito e estabelecer relações entre as imagens e o nome da cidade.</p> <p>Como forma de registro,</p>

		os alunos podem elaborar, a partir dos materiais mobilizados e das discussões realizadas, um texto apresentando como o nome da cidade é tratado nos vídeos.
01/04 04/04 05/05 08/04	Planejar atividades, com a professora de artes, sobre patrimônios.	Os materiais a serem lidos e discutidos na disciplina de Artes foram escolhidos pela professora da disciplina e por mim. Ela propôs o texto sobre patrimônio, retirado do Wikipédia, para entregar cópias aos alunos. Sugeri a visita em sites para ler sobre os patrimônios de Mato Grosso e verificar se Porto Estrela é citado em algum lugar, por ser geograficamente banhado pelo rio Paraguai, e este ser incluso no Patrimônio Mundial Natural – MT; a indicação que passei foi o portal.iphan.gov.br Ficou organizado do seguinte modo o planejamento: Na disciplina de Artes: leitura de textos sobre patrimônio e pesquisa no site do IPHAN. Na disciplina de Língua Portuguesa: - roda de conversa e discussão sobre a leitura realizada na outra disciplina; - organização dos alunos em grupos para pesquisa sobre os patrimônios da cidade; - elaboração de entrevistas sobre os principais patrimônios da cidade.
12/04	Organização do roteiro de entrevista e visita aos patrimônios.	Após as discussões sobre o que seria um patrimônio, bem como os patrimônios

		da cidade que relacionam de algum modo com o nome da cidade, propus aos alunos a escrita de um roteiro de entrevista para ser ensaiado e utilizado por eles nas entrevistas com pessoas que de um algo modo estão relacionadas ao patrimônio, como funcionários.
15/04	Ensaio oral das entrevistas.	Fizemos ensaios gravados em vídeos, mesmo com os roteiros escritos, pois, no momento da fala, sentem-se pouco seguros. A tensão foi tão grande: teve aluno que esqueceu inclusive do próprio nome. Mesmo que a prática de fazerem vídeos em outros momentos fora da escola seja comum, na sala de aula, com objetivos específicos, os alunos sentem medo e vergonha de exporem-se.
18/04	Leitura do poema <i>Escrevo diante da janela</i> , de Mario Quintana. Atividade de escrita: produção de texto apresentando o município de Porto Estrela.	Solicitei a elaboração de um texto fazendo a apresentação da cidade por meio da escrita. Entendi ser necessário para que o aluno pudesse fazer um ensaio sobre o uso das discussões e leituras que foram feitas até o presente momento em sala de aula, para que, desse modo, pudesse avançar nas discussões.
19/04	Promover pesquisas sobre documentos oficiais da cidade de Porto Estrela.	Os alunos buscarão <i>in loco</i> , na Câmara Municipal e Prefeitura, documentos que tratam da origem da cidade. Em sala, selecionaremos documentos para serem discutidos.
25/04	- Leitura do poema <i>Dorme ruazinha</i> , de	Os alunos pesquisaram os

26/04 29/04	Mario Quintana. - Leitura dos documentos oficiais.	documentos oficiais, foram até a prefeitura e câmara municipais. Nesses espaços tiveram acesso a fotocópias que trouxeram para leitura e discussão em sala de aula. O documento sobre a história do município de Porto Estrela traz a ata de criação, bem como as lendas que referem à origem do nome do município. Leitura discursiva da ata.
02/05	Organizar entrevistas com os antigos moradores da cidade e das comunidades.	Durante a organização, os alunos acharam melhor realizar entrevistas em grupos, porque, desse modo, poderiam ter acesso a mais de um morador. Os alunos se organizaram. Fizeram grupos cujos horários fossem compatíveis para sair e fazer as visitas. Como eu acompanhei todos, então foram previstos encontros em períodos e dias diferentes. As entrevistas foram definidas para serem realizadas nos locais: Bairro Beira Rio; comunidade Vãozinho, comunidade Pé de Galinha, e bairro do Centro. Discussão oral sobre o que seria interessante perguntar nas entrevistas. Após ouvir os alunos sobre o que eles queriam perguntar nas entrevistas, sistematizei o que seria importante aparecer quando fossem escrever o roteiro, por exemplo: - nome e idade do entrevistado;

		<p>- tempo em que mora no município;</p> <p>- o porquê do município ter a nomeação de Porto Estrela.</p>
03/05	Elaborar roteiro escrito para entrevista com os moradores.	<p>Na elaboração, os alunos fizeram um rol de perguntas que poderiam realizar nas futuras entrevistas; algumas não entraram porque eram perguntas repetidas, ainda que formuladas de outro modo.</p> <p>Durante a elaboração, os alunos questionaram sobre o desenvolvimento do trabalho, sobre a “falta” de conteúdos de língua. Eu disse a eles que estávamos trabalhando conteúdo sim, a diferença é que de um modo com que utilizasse os saberes sobre a língua na prática do cotidiano, ou seja, a língua em movimento, na sua exterioridade.</p>
03/05	Entrevistar moradores ribeirinhos das comunidades.	<p>Grupo Beira Rio</p> <p>Durante as primeiras horas da tarde, foram realizadas as entrevistas com a moradora Dália e com o morador ribeirinho Celso. O envolvimento dos alunos foi tanto que, após a entrevista, queriam procurar mais pessoas para entrevistar. Deixei-os à vontade para que procurassem quem desejassem, no entanto, solicitei que procurassem atender ao roteiro que elaboraram em sala.</p> <p>Mesmo com o roteiro escrito, no momento da fala, os alunos fazem outras construções que não estavam no roteiro, falando de um modo com</p>

		<p>que o entrevistado pudesse compreender melhor.</p> <p>Após a realização da entrevista, os alunos fizeram um relato oral gravado em vídeo, além de registros fotográficos.</p>
03/05	Entrevistar moradores de comunidades rurais da cidade.	<p>Grupo comunidade Pé de Galinha</p> <p>Na entrevista realizada no final da tarde, as pessoas não aceitaram gravar a entrevista nem em vídeo, nem em áudio. No entanto, a conversa contribuiu para o trabalho, porque a entrevistada explanou bastante sobre fatos oriundos da cidade.</p> <p>Os pais dos alunos foram envolvidos no trabalho, acompanharam seus filhos na entrevista, participando da roda de conversa com os entrevistados.</p> <p>Os alunos responderam bem à atividade, escrevendo as respostas no roteiro que elaboram em sala de aula; também foram feitos registros fotográficos.</p>
04/05	Entrevistar morador do centro da cidade.	<p>Grupo Centro</p> <p>Foi entrevistado o senhor Benedito de Campos, que se emocionou ao falar sobre o nome da cidade.</p>
05/05	Entrevistar moradores de comunidade quilombola.	<p>Grupo comunidade Vãozinho.</p>
06/05	Socializar, na sala de aula, as entrevistas com os moradores. Início da escrita das narrativas sobre o nome da cidade.	<p>Os grupos puderam falar sobre as entrevistas realizadas, sinalizando as mais vivas na memória dos moradores.</p> <p>Para o início dessa escrita, os alunos revisitaram os materiais trabalhados, bem como as entrevistas.</p>

10/05	Discussão, por meio de roda de conversa, dos textos produzidos pelos alunos.	Mesmo com a visita aos materiais, percebi que, para os alunos escreverem as narrativas, era necessário uma roda para discutirmos sobre o que havíamos pesquisado, lido em sala de aula.
13/05 16/05	Escrita da primeira versão sobre o nome da cidade.	A partir do início da escrita dos textos, serão observadas, além de outras regularidades, a pontuação, de modo que os alunos possam compreender o funcionamento desse sinal no texto. Serão dadas condições para que possam analisar seus textos e também os dos outros alunos.
17/05	Leitura das versões.	O trabalho com o texto será de modo gradativo: a cada aula abordaremos um aspecto no texto. Para essa etapa serão analisadas várias questões nos textos, recorrendo-se ao uso do dicionário em sala de aula para consulta relacionadas a língua escrita padrão.
23/05	Discussão em roda de conversa sobre as atividades trabalhadas.	Conversa com os alunos sobre os assuntos trabalhados Leitura do texto: <i>A viva sedução da narrativa</i> , de Vera Maquêa. Discussão sobre como narrar faz parte do cotidiano das pessoas.
31/05		Início da greve
05/08	Assistir à palestra do professor de História da escola com tema: "Aspectos histórico sociais de Porto Estrela".	Atividade não realizada.
08/08 09/08 10/08 13/08 16/08	Produzir narrativas sobre o nome da cidade de Porto Estrela dando continuidade à escrita dos momentos anteriores.	Em grupos, escrita de narrativas a partir das etapas desenvolvidas em sala de aula, para, desse modo, mobilizar as

17/08 20/08 23/08 24/08 30/08 31/08		atividades desenvolvidas para aprimorar os textos.
06/09 07/09 13/09 14/09 20/09 21/09	Ler e discutir sobre os efeitos de fechamento das narrativas	Discussão dos textos em sala de aula, com retornos da sala para reescrita.
04/10 05/10	Digitar os textos para publicar no <i>blog</i> .	
26/11	Apresentar e divulgar narrativas à comunidade.	Realização de uma manhã cultural para que os alunos mostrassem para a comunidade as narrativas. Além da comunidade escolar, os pais também foram convidados. As narrativas circularam por meio do <i>blog</i> , do livro e do <i>link</i> publicado no facebook.