

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

**PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

**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**

QUEILA MARIA DOS SANTOS BATISTA

**CENTRO E PERIFERIA EM DEBATE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE
LEITURA E ESCRITA**

CÁCERES-MT

2019

QUEILA MARIA DOS SANTOS BATISTA

**CENTRO E PERIFERIA EM DEBATE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE
LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida.

CÁCERES-MT

2019

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

B333c BATISTA, Queila Maria dos Santos.
Centro e Periferia em Debate na Escola: Uma Proposta de
Leitura e Escrita / Queila Maria dos Santos Batista – Cáceres,
2020.
143 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2020.
Orientador: Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida

1. Discurso. 2. Cidade. 3. Periferia. 4. Sujeito. 5. Autoria. I.
Queila Maria dos Santos Batista. II. Centro e Periferia em Debate
na Escola: Uma Proposta de Leitura e Escrita.
CDU 37:028(043.2)

QUEILA MARIA DOS SANTOS BATISTA

CENTRO E PERIFERIA EM DEBATE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE
LEITURA E ESCRITA

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)
ORIENTADORA


Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
AVALIADORA


Prof.^a Dr.^a Mariza Vieira da Silva (UNICAMP)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 30/09/2019

Àqueles que são a razão única da
minha existência: meus amados
filhos Raul, Olavo e Eloah.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amigo mais íntimo, Nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo, pois tudo o que sou e realizo é pela e para sua glória.

Ao meu querido esposo, *Márcio Quirino de Souza*, pela incansável escuta. Pela motivação, na forma da pergunta diária: “escreveu hoje?”. Sua paciência e seus cuidados me ajudaram a chegar até aqui. Grata por essa demonstração de amor.

Aos meus filhos. Cada um, a sua maneira, me mostrou que gestos de amor curam um corpo cansado e uma alma abatida. Meus meninos, entre brincadeiras e bagunças, se responsabilizaram pelos cuidados com a casa. *Raul Batista Quirino*, obrigada pelo café nas horas de maior cansaço! *Olavo Batista Quirino de Souza*, obrigada pelos cuidados. Seu arroz é o melhor que já comi até hoje! *Eloah Batista Quirino*, obrigada por me obrigar a parar e brincar. Pelas massagens, pelos beijos e pelas palavras de amor: “Mãe, eu te gosto tanto!”. Meu amor e gratidão por vocês ultrapassam a compreensão humana.

A minha mãe, *Ernestina dos Santos Batista*, exemplo de força e sabedoria. Meu referencial do feminino e de feminismo. Mulher de luta! Me ensinou desde cedo que “conhecimento é a única coisa que ninguém vai tirar de você” e que “saber não ocupa lugar”. Obrigada pelo carinho e cuidados com meus filhos.

Ao meu irmão, *José Batista*, pelas palavras de incentivo: “começou, tem que terminar” e pelos cafés no meio da tarde para “arejar a cabeça”.

Aos meus sogros, *Nézio e Clarice*, em especial minha sogra que sempre demonstrou um orgulho enorme por ter uma “nora estudada”. Obrigada pelo auxílio com meus filhos, especialmente durante as últimas férias para que eu pudesse estudar.

A minha orientadora, *Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida*, por dividir comigo, humildemente, seu conhecimento. Sua lucidez e sensatez, chamando à realidade, foram essenciais em cada etapa desse trabalho.

Às professoras *Maristela Cury Sarian* e *Mariza Vieira da Silva* pelas contribuições quando do Exame de Qualificação do projeto e por aceitarem o convite para compor a banca examinadora desta Dissertação de Mestrado.

À Coordenação do Programa Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, nas pessoas das professoras Vera Regina Martins e Silva e Maristela Cury Sarian por todo cuidado, carinho e respeito com que sempre fomos tratados.

Aos nobres professores Maristela Cury Sarian, Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, José Leonildo Lima, Nilce Maria da Silva, Olga Maria Castrillon Mendes, Vera Regina Martins e Silva, Elizete Dall'Comune Hunhoff, Mônica Cidele da Cruz e Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida pelas contribuições práticas e teóricas durante as aulas.

À Brenda, pelo excelente serviço prestado junto à secretaria do ProfLetras.

Aos colegas de turma, sem os quais essa caminhada não teria feito o mesmo sentido. Cléia, Daniela, Dionila, Flávia, Gislaine, Jansiléia, Luciana, Márcia, Marcos, Maria de Fátima, Mariley, Marta, Neanderson e Nicéia que nossos caminhos possam se cruzar novamente. Alegrias, angústias, raivas, cumplicidade, saudades... sentimentos que dividimos e que carregarei comigo, como parte da minha história.

Às amigas especiais Cleinha e Leinha e Dio. Amigas de viagem, de quarto, de estudo, de estadia, de risos e dores. Meu coração terá sempre um cantinho especial reservado a vocês. Amigas, irmãos do coração. Do ProfLetras para a vida!

À *Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso*, pela concessão do afastamento, pelo período de um ano, para qualificação.

À Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, por me receber no ano de 2017 e me permitir realizar esse trabalho. Escola que aprendi a amar e respeitar. Aos meus colegas de trabalho, TOD@S (para não correr o risco de esquecer alguém), em especial à diretora Cíntia Fernanda Alves da Silva pela sensibilidade e acolhimento. À professora Sandra Regina, companheira e amiga, que me socorreu, por diversas vezes, durante minhas viagens.

À Universidade do Estado de Mato Grasso – UNEMAT, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Unidade Cáceres-MT, pelo investimento na qualificação de professores para melhoria da educação no país.

Aos alunos do 7º ano B, pela participação no projeto. Não apenas participação. Envolvimento, cuidado, capricho e carinho. Mesmo quando eu desanimava, vocês não desanimaram!

A Escola, sendo assim vista como lugar de interpretação, lugar de constituição do arquivo – relação da sociedade com o conhecimento – vai dar uma forma urbana a esse sujeito do conhecimento. As relações da Escola são relações de sentido que se dão fora dela, poderá mexer com a verticalização. Passar para o outro lado. Viver. Experimentar. Saber a Cidade.

(ORLANDI, 2004, p. 155)

... entendemos que os sentidos são “aves”, eles migram; são “aves” ariscas, não se deixam aprisionar; são “aves” que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E, como todas as canções, estas provocam diferentes reações nos sujeitos.

(PETRI, 2011, p. 25)

RESUMO

Este trabalho desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – teve como objetivo desenvolver práticas de leitura e escrita, tomando a relação centro e periferia como objeto de estudo, através de diferentes materialidades significantes. Para isso, propôs-se problematizar o discurso que circula como evidente sobre periferia, buscando compreender como a língua e os sujeitos são interpelados pela ideologia para significar o espaço em que vivem. Desse modo, buscou-se com o trabalho promover práticas que possibilitem aos alunos a (re) significação do espaço da periferia. Assim, pôde-se colocar a cidade de Rondonópolis em debate, desnaturalizando os sentidos de centro e periferia. Para isso, desenvolvemos várias práticas de linguagens com dicionários, com construção de maquetes, palestras e entrevistas para a produção, junto com os alunos do 7º ano B, da Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, de uma revista intitulada “Viver e Aprender: Rondonópolis”. A proposta dos alunos para a revista consistiu em trazer um histórico sobre a cidade de Rondonópolis, uma breve apresentação da escola, o trabalho com as maquetes, um pouco das reflexões e leituras feitas sobre o centro e a periferia, posteriormente textos produzidos pelos alunos sobre o seu bairro. Motivar os alunos para pensar a cidade foi algo marcante, porque se saiu do convencional historicamente instaurado para uma sala de aulas de língua portuguesa, olhando a cidade, para além dos sentidos postos pelo urbano. Compreende-se a escola como lugar de interpretação e a formação do aluno, como sujeito do conhecimento, perpassa por essa relação da escola com a sociedade para que esse aluno tenha compreensão desse espaço social em que vive.

Palavras-chave: Discurso. Cidade. Periferia. Sujeito. Autoria.

ABSTRACT

This study developed in the Professional Master in Letters - ProfLetras – has to objective of reading and writing practices, taking the relation center and periphery as object of study, through different significant materialities. For this, it was proposed to problematize the discourse that circulates as evident on the periphery, seeking to understand how language and subjects are challenged by ideology to signify the space in which they live. Thus, the study sought to promote practices that enable students to (re) signify the space of the periphery. Thus, one can put the city of Rondonópolis in debate, denaturalizing the meanings of center and periphery. To this end, we developed various language practices with dictionaries, building mock-ups, lectures and interviews for the production, along with students of the 7th grade B, Escola Estadual Prof. Elizabeth de Freitas Magalhães, from a magazine entitled “Living and Learn: Rondonópolis”. The students proposal for the magazine consisted of bringing a history about the city of Rondonópolis, a brief presentation of the school, the work with the models, some of the reflections and readings made about the center and the periphery, later texts produced by the students about your neighborhood. Motivating students to think about the city was striking, because it moved from the conventional historically established to a Portuguese language classroom, looking at the city, beyond the meanings posed by the urban. The school is understood as a place of interpretation and, the student's formation as a subject of knowledge, permeates this relationship of the school with society so that this student has an understanding of this social space in which he lives.

Keywords: Discourse. City. Periphery. Subject. Authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1: Foto da fachada da escola	18
Figura2: Vista aérea de Rondonópolis (parcial)	19
Figura3: Vista aérea do bairro Jardim Atlântico em Rondonópolis.....	27
Figura4: Alunos reunidos em grupo realizando a primeira atividade.....	49
Figura5: Comparativo entre acepções dos dicionários e dos alunos	55
Figura 6: Mapa do Brasil	61
Figura7: Mapa do Estado de Mato Grosso.....	62
Figura8: Mapa do município de Rondonópolis (Parcial).....	64
Figura9: Maquete do Grupo 1 - Área de lazer do Cais do Rio Vermelho	66
Figura10: Maquete do Grupo 2 - Praça Poliesportiva do Jardim Atlântico	67
Figura11: Maquete do Grupo 3 - Caiçara Tênis Clube de Rondonópolis	68
Figura12: Maquete do Grupo 4 - Rondon Plaza Shopping.....	68
Figura13: Maquete do Grupo 5 - Horto Florestal de Rondonópolis	69
Figura14: Trecho do texto “Quanto está valendo o metro quadrado nas áreas mais cobiçadas?”	72
Figura15: Trecho do texto “Quanto está valendo o metro quadrado nas áreas mais cobiçadas?”	72
Figura16: Palestra proferida aos alunos pelo Professor Sílvio Negri	75
Figura17: Capa e editorial da revista.....	83
Figura18: Convite do Lançamento da Revista.....	84
Figura19: Alunos do 7º Ano B com a Professora Queila e a Diretora Cíntia	85
Figura 20: Momento de confraternização com as famílias dos alunos	85
Figura21: Texto sobre as primeiras construções em Rondonópolis	105
Figura22: Texto sobre a valorização territorial dos bairros de Rondonópolis	106
Figura23: Texto que aborda o crescimento da cidade	107
Figura24: Continuação do texto sobre o crescimento da cidade.....	108
Figura25: Texto sobre o que é o plano diretor do município de Rondonópolis	109
Figura26: Reprodução da Revista Viver e Aprender - Rondonópolis	112
Figura27: Atividade em grupo com o uso dos dicionários	136
Figura28: Atividade com mapa do Brasil.....	136
Figura29: Atividade com mapa do Mato Grosso	137
Figura30: Confeccção de maquetes	137

Figura31: Grupos reunidos para a confecção das maquetes	138
Figura32: Confecção da maquete do Horto Florestal	138
Figura33: Confecção da maquete do Caiçara Tênis Clube	139
Figura34: Confecção da maquete do Rondon Plaza Shopping	139
Figura35: Maquete do Cais do Rio Vermelho pronta	140
Figura36: Momento de descontração durante as atividades	140
Figura37: Hora de escrever	141
Figura38: Fugindo do calor para escrever	141
Figura39: Turma reunida	142
Figura40: Diretora do Cefapro Valdelice Oliveira e Coordenador Rodrigo Leandro Lemes	142
Figura41: Apresentação durante o evento de lançamento da revista	143
Figura42: Demonstração de alegria e orgulho com o resultado do projeto	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 RONDONÓPOLIS E ESCOLA: ESPAÇOS DE SIGNIFICAÇÃO	15
1.1 A Escola Elizabeth junto à comunidade	16
1.2 Rondonópolis, terra de oportunidades?	18
1.3 O espaço urbano: a cidade cresce e a periferia surgia	24
1.4 A Escola Elizabeth e os sujeitos da intervenção	28
2 UMA CONVERSA, UMA IDEIA, UMA PROPOSTA: OS CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	32
2.1 Problematizando a prática pedagógica	32
2.2 A sustentação teórica da proposta de intervenção	37
2.3 Pensando e repensando o processo: onde menos é mais.....	43
3 O PROCESSO DISCURSIVO DA INTERVENÇÃO: CENTRO E PERIFERIA EM DEBATE NA ESCOLA	46
3.1 Produzindo sentidos para centro e periferia a partir do uso de dicionários ..	46
3.2 O mapa como texto na sala de aula.....	59
3.3 A leitura da cidade por meio de maquetes	64
3.4 Centro e periferia em debate na sala de aula	70
3.5 Processo de planejamento e produção da revista	80
3.6 O discurso do aluno sobre a cidade: a construção da autoria.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
ANEXO I – Alguns textos trabalhados com os alunos	105
ANEXO II – Questionário da entrevista com o representante do poder público	110
ANEXO III – Revista VIVER E APRENDER - RONDONÓPOLIS	112
ANEXO IV – OUTRAS FOTOS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	136

INTRODUÇÃO

Apresentamos, nesta dissertação, a intervenção pedagógica realizada em uma turma de 7º ano, da Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, em Rondonópolis, uma das cidades-polos do Estado de Mato Grosso. Nosso projeto nasceu da necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita de uma maneira diferente nas aulas de Língua Portuguesa.

Durante as aulas no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, tivemos a oportunidade de conhecer a Análise de Discurso, que se pauta nos estudos de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e outros importantes pesquisadores brasileiros, como principais referenciais teóricos. Dessa maneira, nosso trabalho se filia à Análise de Discurso francesa, pois entendemos que ela nos forneceria o aporte teórico para a construção de uma proposta que ressignificasse as práticas de leitura e de escrita na escola, além de problematizar a evidência de sentido de *centro e periferia*.

Falar sobre a periferia significa dizer sobre a minha própria história de vida, de quem nasceu e cresceu, experimentando os conflitos presentes nas lutas de classe e na desigualdade social. De alguém que viveu e sentiu as distâncias entre ricos e pobres, entre as pessoas que moravam “no bairro” e de quem morava “na vila”. Quando criança, as lembranças que tenho são de que o lugar onde eu morava “tinha futuro”, mas não era o bairro todo, não. Para mim, que morava na última quadra, “lá embaixo” as previsões não eram boas, pois era a parte esquecida do bairro. Lembro quando o asfalto chegou à minha rua, fiquei tão ansiosa, com medo de que não chegasse até a última quadra. Essas lembranças remetem ao discurso “‘sobre’ o pobre” (Silva, 2017, p. 3). Conforme a autora, esse discurso

funciona em condições de produção específicas em que estão compreendidos os interlocutores, o contexto imediato, as circunstâncias da enunciação, mas também o contexto histórico mais amplo, a memória, uma memória discursiva relacionando dizeres: os ditos, os não ditos e os já ditos e, quase sempre, esquecidos, e que retornam sob a forma de pré-construídos. (*Ibidem*, p. 3)

Na adolescência, enfrentei os conflitos próprios da idade, durante o processo de formação de identidade, em que, muitas vezes, senti vergonha por morar naquele lugar, naquela casa. Vivi em uma época em que o lugar onde você morava determinava também a sua posição social e “de diferentes-e-mesmos lugares o sujeito urbano vem sendo historicamente visto e falado e, muitas vezes, se vendo, sendo re-conhecido e se re-conhecendo em sua forma histórica de assujeitamento: o de sujeito pobre” (Silva, 2017, p. 4), não que atualmente essa forma de assujeitamento não ocorra/exista. Nesse sentido, foram fundamentais para meu processo de consolidação da minha identidade a participação em dois projetos específicos: os encontros de jovens, na Pastoral da Juventude e nas CEBs, as Comunidades Eclesiais de Base, ambos movimentos da Igreja Católica. Esses movimentos foram importantes para que eu entendesse quem eu era e meu lugar no mundo. E quem eu era? Era a jovem da periferia, que poderia mudar a sua própria realidade e a de outras pessoas através do conhecimento. E quem eu sou? A moradora de periferia, que entendeu que o estudo era a única maneira de transformar a sua realidade. E para isso eu estudei. Tornei-me professora, pois, para mim, esse era o caminho para modificar também outras realidades.

No entanto, ao longo de minha trajetória profissional, entre acertos e desacertos, algo se naturalizou: o trabalho com a leitura e a escrita era basicamente conteudista. Para mim, era certo que trabalhar os textos pensando “no que o autor quis dizer”, a estrutura do texto e da língua, as formulações linguísticas, o texto como pretexto para a gramática estaria abarcando e contemplando tudo o que os alunos precisavam. Isso bastava. Enfim, a Análise de Discurso me ajudou a compreender que os alunos precisavam ler para além das evidências, precisavam sair da repetição formal onde a escola, historicamente, os colocou. Aprender a ler não apenas os textos verbais, mas outras materialidades discursivas que ampliassem as possibilidades de leitura, que provocassem reflexões, bem como a assunção da autoria dos alunos.

Assim, nosso trabalho foi organizado em três capítulos, com o intuito de refletir sobre novas práticas de leitura e escrita, problematizando a relação centro e periferia. Propusemos debates e espaços de dizer, partindo de leituras diversas e desenvolvimentos de atividades em cada etapa da intervenção, até a produção da nossa revista.

No primeiro capítulo, pensamos na historicidade do município de Rondonópolis, enfatizando os aspectos históricos, geográficos, econômicos e sociais que levaram à formação dos bairros da cidade, principalmente a periferia, ponto central do nosso trabalho. Neste capítulo, apresentamos ainda a escola, sua estrutura física, os recursos humanos de que dispõe e a população atendida, ou seja, apresentamos as condições de produção em que o projeto de intervenção foi desenvolvido.

O segundo capítulo apresenta brevemente minha relação inicial com o trabalho de leitura e escrita, até a filiação teórica da Análise de Discurso, quando do ingresso no mestrado. Neste capítulo, trazemos também o percurso da elaboração do projeto, passando pela qualificação, o que nos levou a repensar o desenvolvimento da intervenção, ou seja, toda a trajetória que nos possibilitou (re)pensar a leitura e a escrita como mecanismo de identificação com a urbanidade da periferia.

No terceiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento da intervenção, em que as atividades foram organizadas em quatro etapas. Na primeira etapa, trabalhamos com dicionários, para lermos e escrevermos sobre concepções de centro e periferia. Na segunda etapa propusemos a leitura de mapas, além da construção de maquetes, para que os alunos explorassem novas maneiras de leitura e escrita. A terceira etapa consistiu na realização de palestra e entrevistas. Nesta etapa, construímos um arquivo de leitura, constituído de diferentes materialidades discursivas, sobre a cidade de Rondonópolis. Na quarta etapa, organizamos a produção escrita dos alunos, bem como a elaboração do nosso produto final: a edição, impressão e lançamento da Revista Viver e Aprender – Rondonópolis.

A avaliação que fazemos de todo o processo tem relação com o nome da revista “Viver e Aprender”, a intervenção foi um momento importante para a professora e para os alunos de viver novas possibilidades de ensinar e aprender, assim como diz Guimarães Rosa “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Assim, esperamos que este trabalho junte-se a outros, no sentido de contribuir com o ensino de língua na perspectiva discursiva.

1 RONDONÓPOLIS E ESCOLA: ESPAÇOS DE SIGNIFICAÇÃO

*“No cenário nacional,
Rondonópolis, avante!
Apresente seus valores
Para que o mundo se encante
Com o seu traje de gala
De beleza exuberante.”¹*

Este trabalho toma a cidade (de modo amplo) e a relação centro e periferia (de modo restrito) como objeto de estudo. Isso porque pensamos a escola como Orlandi (2004, p. 149) “como lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto instituição”. Ao trazer a cidade como objeto de estudo, propomos sair do trivial costumeiro da escola, conduzindo os alunos a refletirem o meio em que vivem, estimulando-os a olhar para a cidade para além das evidências.

Segundo Orlandi (2004, p.11), “para nossa época, a cidade é uma realidade que se impõe com toda sua força. Nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade”. Assim, o “espaço urbano” torna-se um bom objeto de estudo. Como afirma Orlandi (2001, p. 187), é preciso pensar a cidade em uma perspectiva discursiva, pois ela não pode ser vista e entendida apenas como um espaço físico-geográfico, mas como um espaço urbano simbolizado, carregado de sentidos que pedem gestos de interpretação dos sujeitos. O sujeito, ainda sob o ponto de vista da autora (*Ibidem*, p. 187), “é parte do acontecimento do significante” e, além de ter a cidade fazendo sentido em si, ele também “significa (se significa) na cidade”, construindo uma rede de movimentos de sentidos.

É neste núcleo urbano, visto que a “a cidade não é só paisagem, ela estrutura significações para o sujeito na atualidade” (FEDATTO, 2007, p. 14), que situamos, além da Escola Estadual Elizabeth de Freitas Magalhães, os sujeitos da intervenção: alunos adolescentes, do ensino fundamental, de uma escola pública da periferia da

¹Trecho do poema “*Rondonópolis, Terra Mãe*”, de Ademir Lopes do Amaral, publicado no jornal Folha Regional, Edição Especial nº 413, de 10/12/2014, p. 02. Ademir Lopes do Amaral é sul mato-grossense de nascimento, mas vive em Rondonópolis há 24 anos. Dedicou-se à Literatura de Cordel e lançou seu primeiro livreto “*A festa da dona onça*” em 2014. Além de outros poemas, publicados nos jornais da cidade e região, Ademir publicou ainda “*O golpe do tuiuiu*”, em 2016.

cidade de Rondonópolis. É importante destacar a especificidade da periferia, pois foi a partir dessa palavra que todo esse trabalho teve início, sendo ela decisiva para a escolha do tema, uma vez que pretendíamos desenvolver um trabalho que verdadeiramente fizesse sentido para os alunos. Como professora, foi impossível não ser afetada por esse assunto, pois me relaciono profundamente com ele, afinal, também sou moradora da periferia.

Essas são as nossas condições de produção, o que, segundo Orlandi (2015a, p. 17) podem ser entendidas em sentido estrito, que seriam as condições de enunciação, o contexto imediato, e, em sentido lato, o contexto sócio-histórico, ideológico, os quais funcionam conjuntamente. Assim, sob a perspectiva da Análise de Discurso, podemos pensar o ensino discursivamente, nos propondo a realizar uma prática diferente daquela já materializada, concebendo a linguagem em seu funcionamento, trazendo à baila o sujeito e as condições de produção, as quais, repetimos, envolvem sempre sujeitos e condições sócio-históricas de produção.

A cidade não compreende apenas aspectos geográficos, certamente, sua história, as pessoas que a construíram e as histórias pessoais desses sujeitos se misturam às ruas, praças, vielas, bairros, espaços outros que constituem o todo da cidade. Em outras palavras, “o espaço significa, e a relação dos sujeitos com o espaço é determinante para sua forma de vida” (ORLANDI, 2004, p. 81).

1.1 A Escola Elizabeth junto à comunidade

Para que seja possível compreender como se deu o Projeto *Centro e Periferia em debate na escola: uma proposta de leitura e escrita* é fundamental situar historicamente a escola estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães e como ela faz sentido para/pelos sujeitos que a significam, além de falar do lugar onde ela está inserida, do espaço em que ela se constituiu, ou seja, o bairro Jardim Atlântico e a cidade de Rondonópolis.

De acordo com Orlandi (2004, p. 149), “a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade”, em outras palavras a escola significa de acordo com o lugar onde está, neste caso, significa pela sua urbanidade, estabelecendo e administrando os sentidos para e na cidade.

A escola da nossa intervenção está situada na Rua Carlos Pereira Barbosa, 68, no bairro Jardim Atlântico e foi criada pelo Decreto nº 870/84, publicado no Diário Oficial do dia 05/09/1981 e autorizada pela resolução nº 346/88 de 20/12/88.

As atividades da escola se iniciaram em fevereiro de 1984, com quatro salas de aulas, em duas casas do bairro, cedidas pela Construtora Treze – responsável pela construção das casas do bairro Jardim Atlântico – que funcionava como salas anexas da Escola Estadual Prof.^a Renilda Silva de Moraes. Ela nasceu para atender uma necessidade dos moradores do bairro e a sua constituição coincide com a criação do próprio bairro. Aprovado em 1982, o bairro Jardim Atlântico foi sendo construído por etapas sucessivas que duraram em torno de quatro anos (1984-1988). Custeadas pelo Banco Nacional de Habitação (BNH) e executadas pelas empresas privadas “Treze Incorporadora”, “Congepel” e “Construtora Alvorada”, as moradias populares tinham como público-alvo os moradores de baixa renda, que, por sua vez, conviviam com precárias condições de infraestrutura e sofriam com a falta de serviços públicos adequados por situarem-se em uma região periférica da cidade.

Após dois meses de aulas, a mesma Construtora Treze cedeu um barracão para a continuidade das atividades escolares, onde a escola funcionou até 1986, quando passou ao prédio próprio. A nova escola contava com seis salas de aulas, uma cozinha, uma sala para direção, uma sala para os professores, uma secretaria, um banheiro masculino e um feminino (com três boxes cada um), funcionando em apenas um pavilhão. Mais tarde, em 1988, foi feita a ampliação do prédio e a escola passou a ter dois pavilhões e nove salas de aulas.

Atualmente, a unidade escolar (Figura 1) conta com 22 salas de aulas; uma biblioteca, que tem seu acervo incrementado todos os anos por conta do Projeto Literação, desenvolvido pela Escola há oito anos; um Laboratório de Informática, que conta com apenas oito computadores funcionando, o que está muito abaixo da demanda; uma Sala de Recursos, para onde são encaminhados todos os alunos com deficiência da comunidade; uma sala destinada ao Laboratório de Aprendizagem; uma sala para os Professores; uma sala para a Coordenação; uma sala para a Secretaria; uma sala para a Direção e uma sala (em construção) para o Grêmio Estudantil. Possui ainda uma cozinha, juntamente com o refeitório; uma quadra coberta, um campo de futebol gramado, de tamanho considerável, e uma área coberta, que é o Espaço Cultural, com palco, banheiros e estrutura adequada

para a realização dos eventos da Escola, além de possuir diversas áreas de convivência, arborizadas, com mesinhas e bancos de concretos.

Figura1: Foto da fachada da escola



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Como se pode ver na Figura 1, a Escola é grande, e conta com uma equipe constituída de 82 professores; 23 funcionários do Apoio Administrativo Educacional (AAE), que são responsáveis pela nutrição, infraestrutura e vigilância; quatro funcionárias em desvio de função devido a problemas de saúde; e, ainda, seis Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs), que atuam na secretaria.

A princípio, a escola funcionava com dois turnos e oferecia apenas a pré-escola e o Ensino Fundamental, da 1ª a 7ª série, atendendo, em média, noventa alunos por turno. A escola contava, ainda, com um diretor, uma secretária e a equipe técnica pedagógica. Em 2018, a escola atendeu aproximadamente 1900 alunos, em quatro modalidades de ensino: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, é importante dizer que a escola tem sido uma presença marcante e fundamental para a comunidade do Jardim Atlântico e região.

1.2 Rondonópolis, terra de oportunidades?

Para compreender a importância da escola Elizabeth para a comunidade, se faz necessário abordar sobre o processo histórico de urbanização da cidade de Rondonópolis (Figura 2).

Figura2: Vista aérea de Rondonópolis (parcial)



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Toda cidade tem um “começo”. Com Rondonópolis não foi diferente. Sua história data de, pelo menos, cinco mil anos atrás, segundo estudos realizados no sítio arqueológico Ferraz Egreja. Vários outros estudos relatam que as primeiras incursões no território, que hoje constitui o município de Rondonópolis, começaram a ocorrer no final do século XIX, no entanto, nesse período, o local já era habitado há muito tempo por índios Bororos. Nessa época, o futuro município de Rondonópolis era chamado de Arraial do Rio Vermelho (ou Poguba na língua indígena) e se caracterizava por ser apenas um local de passagem de militares e garimpeiros, que se transformava e se desenvolvia lentamente.

A ocupação local era marcada por um contingente de índios Bororos, pelo efetivo do destacamento militar em Ponte de Pedra (1875 -1890), além das comitivas de aventureiros que se arriscavam pela região em busca de ouro e pedras preciosas. Porém, somente em 1902 foi que começou, realmente, o povoamento do local com a chegada das famílias Esteves e Rodrigues, que eram agropecuaristas de Palmeiras (GO) e se fixaram às margens do Rio Vermelho. Este novo aglomerado mantinha ligação, sobretudo, com Palmeiras e não com Cuiabá, capital

do Estado, como seria o esperado. Isso porque o contato com a capital era muito difícil, pois não se sabia, ao certo, sua localização exata, pela falta de caminhos terrestres e o fluvial era desconhecido pelos migrantes.

Os moradores do local nutriam grandes desejos de prosperidade, mesmo diante das adversidades que surgiram durante os primeiros anos do novo povoado. Por ter sido construído às margens do Rio Vermelho e do Ribeirão Arareau, o lugar era sujeito a grandes enchentes, o que dificultava o desenvolvimento da cidade. Mesmo assim, novos moradores chegavam vindos, principalmente, de Goiás e Cuiabá, mas também de outras cidades e estados. Assim a cidade foi sendo construída e tomando forma.

Conforme Negri (2008, p. 37), no início do século XX, começava a surgir a primeira norma urbanística para o local:

O Povoado de Rio Vermelho, primeira denominação do local, passou a contar em 1915, através da Lei Estadual nº 395, de 10 de Agosto, com 2.000 ha (dois mil hectares). Já em fevereiro de 1918, foi elaborada a primeira norma urbanística do local, que tratava do traçado urbano, edificação e postura, garantindo a proteção dos fundos de vale e áreas de equipamentos públicos. Dividia a área em três zonas: zona urbana com 4 km², zona suburbana com 12 km² e zona rural com a área restante.

Em 8 de outubro de 1920, o povoado do Rio Vermelho foi elevado à categoria de Distrito de Paz de Cuiabá, por meio da Resolução nº 814, aprovada pela Assembleia Estadual. Nesse documento, houve a troca do nome de Rio Vermelho para Rondonópolis, uma homenagem ao Marechal Candido Rondon, que ainda era vivo. Sobre a nomeação da cidade e a memória que se construía sobre ela, podemos perceber que a figura do Marechal Rondon ganha destaque maior que a dos primeiros habitantes (os índios) e dos pioneiros, conforme destacam Gimenes, Moralis e Karim(2013, p. 154):

Ao lado da figura do pioneiro, um outro personagem entra em cena para reforçar a ideia de progresso e desenvolvimento – Marechal Rondon – que desenvolve planos de organização e investimentos para a cidade, uma vez que interliga Rondonópolis, por meio de redes telegráficas, ao restante do país e determina os caminhos do progresso.

A escolha do nome de Rondonópolis para homenagear um “vulto nacional” não agradou a todos os que viviam ali. Entre os anos 1919 e 1924, o número de moradores começou a diminuir significativamente; a instalação definitiva do posto telegráfico em 1922 não foi capaz de barrar o êxodo daquele período. Segundo Nair Lopes Esteves, filha e nora de pioneiros, diz que parte dos moradores sentiu a troca do nome, à revelia, o que, para ela, justificou a saída de várias famílias goianas de Rondonópolis: “Eles desgostaram e saíram tudo. Tudo o que já tinham feito, o patrimônio já tinham medido, por eles mesmos, foi o Major Otávio Pitaluga que mediu, mas toda a despesa foi do meu sogro”. (MOURA *apud* SUZUKI, 1996, p. 101).

Segundo Luci Léa Lopes Tesoro, a ideia de homenagear o Marechal Rondon foi do Major e deputado Otávio Pitaluga. O Major, aproveitando do afastamento do Marechal Rondon para se tratar no Rio de Janeiro, resolveu alterar o projeto original do telégrafo e incluir uma passagem pelo distrito; o objetivo, segundo a historiadora, era angariar votos junto à população. Com o retorno do Marechal e para contornar a situação, o Major propõe a mudança do nome. (TESORO, 1993).

Como podemos ver, o processo de nomeação da cidade se dá primeiramente como *Povoado do Rio Vermelho*, recebendo uma nomeação dos moradores, dos pioneiros que desbravaram o lugar para se estabelecer, assim, a primeira nomeação sofre uma determinação geográfica, já que o povoamento se localiza às margens do Rio Vermelho. A segunda nomeação, *Rondonópolis*, é determinada pelo Estado e homenageia Marechal Rondon, uma autoridade que se destacou em prol do progresso na região. A nomeação de Rondonópolis marca o lugar político que hierarquiza as relações de força, silenciando o nome atribuído pelos pioneiros.

Percebemos que nos dois casos a nomeação da cidade sofre um atravessamento do interdiscurso, pois sua nomeação não se deu de maneira aleatória, existem questões histórico-ideológicas que constituem as nomeações, de um lado o povo, que fala da sua relação com o rio, e de outro o Estado, com sua política. No caso do processo de nomeação de *Povoado do Rio Vermelho*, nos remete a memória discursiva² do rio e sua importância para os moradores, assim como o nome *Rondonópolis* que aponta ao Marechal Rondon, uma homenagem do

² Utilizamos, aqui, o conceito de memória discursiva conforme Orlandi (2015b) que é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

Estado para alguém que exerceu um papel fundamental para o progresso. Sobre o processo de nomeação, Guimarães (2005, p. 58), pela perspectiva da Semântica do Acontecimento, afirma que:

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 sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte.

Assim, como se fosse uma vitória, fica o nome de Rondonópolis, como referência ao colonizador, ao progressista, apagando, dessa forma, a historicidade dos primeiros moradores.

As décadas de 20 e 30 continuaram não sendo fáceis para o ainda distrito de Rondonópolis, mesmo com a construção da primeira balsa em 1926, que serviria para ligar o povoado a outras regiões, facilitando as relações comerciais. Segundo Nascimento (1997, p. 39)

o distrito passou por adversidades no final dos anos 20, e começo dos anos 30: combatentes da Coluna Prestes fizeram incursões na região, realizando saques; a doença 'fogo selvagem' atacou muitos moradores causando diversas mortes; combatentes na região entre partidários da Revolução Paulista de 1932 e as tropas fiéis ao Governo Provisório; e enchentes de grandes proporções, que prejudicaram os moradores e as plantações.

Em 1938, devido à crise populacional, Rondonópolis se tornou distrito de Poxoréo – que passava por uma boa fase econômica devido aos garimpos abertos no lugar – através do Decreto-Lei nº 208 de 26 de outubro, apesar de continuar pertencendo à Comarca de Cuiabá. Conforme Nascimento, “foi tão expressiva a decadência que em 1940, ficaram apenas cinco casas e, em 1942, apenas três, dentre as quais a do balseiro que era índio”. (NASCIMENTO, 1997, p. 40). Na década de 40, a ocupação de Rondonópolis ganha uma nova dimensão, a partir do programa “Marcha para o Oeste”:

Mas foi a partir da 'Marcha para o Oeste', implantada em meados da década de 1940, que o Governo Federal começou a estimular a ocupação da região Centro Oeste, com a doação de terras para quem se dispusesse a trabalhar nelas. Dentre (sic) deste contexto, em Rondonópolis começou a distribuição de terras devolutas não só na área rural, mas também, na área urbana. A partir do

desenvolvimento dessa política, o distrito começou a receber grandes contingentes populacionais vindos na sua maioria da região Nordeste do país que fugiam da fome e da seca. A facilidade era tanta que era só cercar algumas quadras dentro do perímetro urbano e depois ir a Poxoréo, onde era a prefeitura, e através da posse de um protocolo, recebia mais tarde o título definitivo dos lotes. (NEGRI, 2008, p. 43).

Poderíamos pensar que o problema da desaceleração do crescimento e ocupação de Rondonópolis estaria resolvido, mas não foi bem isso o que ocorreu. Como não havia aqui uma fonte natural, que pudesse gerar riqueza de maneira rápida, não houve muitos interessados em vir para o local. A situação muda quando:

Rondonópolis, a partir do final da década de 40, passou a receber algumas melhorias na sua infraestrutura que favoreceram a ocupação e a expansão do seu sítio urbano. Em 1948, teve a troca da pequena balsa por uma outra de capacidade de 12 toneladas. As rodovias foram construídas e teve até o início da construção de uma ponte de cimento sobre o Rio Vermelho, em 1952, que substituiu a balsa. Com todas essas melhorias, o transporte de carga passou a ser feito por caminhões aumentando assim, o trânsito na região. Nesta época começou a passar na cidade, um ônibus que ligava Cuiabá com a cidade de Campo Grande. Estas obras foram importantes também para as comunicações com outros estados como São Paulo, fazendo assim, um intercâmbio comercial entre as diversas regiões. (VIEIRA NETO *apud* NEGRI, 2008, p. 43-44).

É possível perceber que a construção das BRs 163 e 364, a construção da ponte de concreto sobre o Rio Vermelho, além de outras melhorias implementadas pelos governos estadual e federal foram importantes para o crescimento do lugar e para o aumento da produção agrícola da região. Rondonópolis ganha, assim, um novo status começando a se destacar como uma “nova fronteira agrícola”, devido a abundância de terras “que poderiam ser cultivadas ou transformadas em pastos”. (*Ibidem*, p. 44). Diante do dinamismo pelo qual Rondonópolis vinha passando no final da década de 40 e início da década de 50, bem como a importância econômica que passou a representar para o Estado, em 10 de dezembro de 1953, através da Lei Estadual nº 666, o Distrito de Rondonópolis passa a ser reconhecido como município de Rondonópolis, conquistando sua emancipação político-administrativa.

Pouco tempo depois, Daniel Martins Moura (1955-58), primeiro prefeito eleito em Rondonópolis, criou o Distrito de Vila Operária de São José, primeiro distrito do município. A respeito disso, Negri (2008, p. 46) afirma:

Primeiro distrito de Rondonópolis, Vila Operária ganhou essa denominação porque foi projetada para a implantação de um distrito industrial e também para se constituir num local de moradia para a classe trabalhadora dessas futuras indústrias. Distante cinco quilômetros do quadrilátero inicial, seus lotes eram doados para as pessoas de menor renda, para que estas, ao construírem suas casas, pudessem receber o título de propriedade.

Na prática, o distrito industrial somente foi viabilizado na década de 1980, mas no lado oposto da cidade, transformando o distrito num local de moradia de migrantes pobres e desempregados.

Área destinada a ser o local de moradia da classe trabalhadora, o distrito de Vila Operária se constituiu, assim, na primeira forma planejada de segregação sócio-espacial em Rondonópolis.

Como podemos ver, a segregação está presente no processo de urbanização da cidade, uma vez que, ao projetar os espaços da cidade, destina-se um lugar para os trabalhadores, pobres e desempregados, cujo nome retrata a situação socioeconômica de seus moradores: Vila Operária. Separar o local onde morariam os operários deixa marcado sentidos e significações às pessoas daquele local. Carolina Padilha Fedatto afirma que

raramente pensamos nos efeitos que a organização do espaço (em cidades, ruas, prédios e nomes) tem na produção dos sentidos de um povo, de um país, de uma língua. as cidades são edificadas, contadas e construídas materialmente tanto na arquitetura quanto no discurso sobre a sua história. (FEDATTO, 2011, p. 25)

O crescimento espacial e populacional trouxe benefícios econômicos e ampliou as possibilidades de desenvolvimento, porém, como o povoamento de Rondonópolis não foi adequadamente planejado, visando ao bem estar de toda a população, os desafios sociais foram enormes, conforme podemos ver no discurso de Sr. Daniel Martins Moura: “Como é de conhecimento de todos, a cidade ficou rica, mas a coletividade pobre; a riqueza está nas mãos de poucos: esta é a minha decepção (Sr. Daniel Moura)”. (TESORO, 1993, p. 277).

1.3 O espaço urbano: a cidade cresce e a periferia surge

O espaço urbano ganhava forma, com o surgimento efetivo de novos bairros – aprovados e registrados no Cartório de Registro de Imóveis – que foram sendo formados a partir do quadrilátero central. Conforme Negri, “todos através da

iniciativa privada, indicando o término da doação de lotes urbanos para a população migrante” (NEGRI, 2008, p. 48). No entanto, a área urbana não dispunha de infraestrutura adequada para a população, composta, majoritariamente, de pessoas mais pobres que precisaram deixar a zona rural devido à falta de oportunidades:

O destino desse povo seria ir embora para outro lugar, mas nesta altura, acabavam ficando nessa cidade. Muitas dessas pessoas foram construindo pequenas casas na periferia sem qualquer infraestrutura, não havia água encanada e nem rede de esgotos, não havia energia elétrica, apenas algumas casas possuíam bombas com motor movido a óleo diesel para retirar a água dos poços. Foi com a chegada da energia elétrica, em 1959, que muitos moradores instalaram bombas elétricas, levando a água para dentro de casa. (VIEIRA NETO apud NEGRI, 2008, p.49).

No final da década de 1960, Rondonópolis começou a perceber, de fato, a área urbana se transformando de modo acelerado. Com o início da modernização da agricultura no país, Rondonópolis passou a conhecer o que Tesoro (1993) chamou de o “tempo das elites”. Grandes grupos econômicos demonstravam interesse em Mato Grosso, vindos, principalmente, de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná, modificando, assim, a vida social rural e, posteriormente, a vida social urbana. Como explicita Negri:

Mato Grosso e conseqüentemente Rondonópolis entram em um novo ciclo de desenvolvimento e organização social. As terras rurais são rapidamente transformadas em grandes propriedades de produção de arroz, soja e gado bovino, enquanto que a expulsão dos pequenos proprietários rurais se intensifica e a cidade passa a ser o principal foco de concentração de riquezas e desigualdades sociais [...]. (2008, p. 51).

Não eram todos que podiam usufruir das “maravilhas” do capitalismo e as diferenças sociais ficavam cada vez mais acentuadas, pois quem tinha pequenos pedaços de terra ficou sem condições de trabalhar por falta de políticas do Estado que auxiliassem o pequeno produtor. Assim, os grupos dos grandes produtores rurais, beneficiados pelos altos investimentos e novas técnicas de produção, foram se “apropriando” das terras dos pequenos produtores, obrigando estes a buscar novas oportunidades na cidade, conforme evidencia Tesoro:

[...] a maior parte da população, depois de derrubar a mata, limpar a terra e formar os pastos foi expulsa de suas terras. Tal fato coincide com o período 1960-1970 em que o crescimento urbano atinge

481,28%, e na década seguinte quando a população rural apresenta uma taxa de crescimento negativa de - 125,77% (...) Isso, em poucas palavras, quer dizer que passa a existir a pujança e o poder de um lado, e, de outro, uma maioria vivendo na periferia e em condições precárias, já que nessas três últimas décadas o crescimento desordenado e esparramado da cidade não foi acompanhado da construção de uma infra-estrutura que permitisse tal inchaço [...]. (1993, p. 275).

Como podemos observar, nas décadas de 1960-1970, com o crescimento desordenado da cidade surgem também uma grande maioria da população a viver na periferia, nos lugares sem infraestrutura.

Durante a década de 70 e 80, Rondonópolis recebe um grande contingente de imigrantes, atraídos pela promessa de empregos no setor agrícola. O comércio também estava em pleno desenvolvimento e pessoas vinham para cá na intenção de investir na promissora cidade. Para Negri, “com essa nova corrente migratória de 1971 a 1980, surgiram na cidade mais 76 novos loteamentos, sendo que, destes, 96,1% de iniciativa privada e, apenas 3,9% do Estado”. (NEGRI, 2008, p. 53). Esses novos bairros foram criados distantes do centro e com enormes espaços vazios, considerado uma manobra do setor imobiliário, visando futuros projetos.

Neste período também, surgiram os principais bairros das classes de maior renda, como a Vila Goulart (1974), a Vila Aurora I e II (1973 e 1975) e o Bairro Santa Cruz (1976). Assim, “Rondonópolis estava apenas mostrando que os tempos seriam outros, algumas pessoas se realizariam, outras iriam ser apenas espectadoras”. (VIEIRA NETO *apud* NEGRI, 2008, p. 53), isso porque a população de menor renda começou a se deslocar ainda mais para a periferia da cidade e para áreas de fundos de vales próximos às margens dos rios, passíveis de inundações durante a estação chuvosa, evidenciando que “ao mesmo tempo em que a cidade crescia, a paisagem urbana já deixava clara a segregação residencial entre os moradores”. (*Ibidem*, p. 53).

Foi também na década de 80 que o bairro Jardim Atlântico (Figura 3), onde a Escola Elizabeth está instalada, foi criado. O Bairro se localiza as margens da rodovia MT 270, sentido Rondonópolis/Guiratinga, a seis quilômetros da Praça Brasil, no centro da cidade, localizando-se, portanto, na periferia de Rondonópolis. No entanto, com o passar dos anos e, acredita-se que, principalmente, pela presença da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), aliado ao interesse imobiliário nas áreas vazias próximas ao bairro Jardim Atlântico – inclusive com a

construção do condomínio fechado Village do Cerrado, com casas de alto padrão para pessoas com alto poder aquisitivo –, a região se desenvolveu de tal forma que, mesmo estando situado na periferia, o lugar se tornou uma referência para os bairros vizinhos, “constituindo-se um ‘centro’ no próprio bairro onde se encontra presente boa parte dos serviços do bairro” (RITTER MOREIRA, 2017, p. 105). Como referência para os bairros adjacentes, o Jardim Atlântico conta com escolas públicas e particulares, supermercado, lotérica entre outros serviços fundamentais que o colocam no patamar de “bairro centralizado”.

Figura3: Vista aérea do bairro Jardim Atlântico em Rondonópolis



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Mesmo com todo o desenvolvimento alcançado nas últimas duas décadas, Rondonópolis se tornou uma cidade para poucos, muito bem dividida em classes, marcada, principalmente, pelo lugar geográfico que o sujeito ocupa. Isso porque a cidade oferece oportunidades para poucos. Fedatto, ao mencionar os estudos de Schaller (2001, *apud* Fedatto, p. 53), diz que há

uma mudança no modo como nossa sociedade configura as relações sociais atualmente: a verticalidade da *luta de classe* se horizontaliza, impondo-se como uma *luta de lugares* (*lutte de places*). Isso, segundo ele, significa que nossa sociedade deixou de ser estruturada por um conflito (diferentes posições sociais) produzindo uma dualidade (dentro – fora, incluído – excluído), numa dicotomização da diferença que gera segregação. Assim, a pessoa *em situação de* dificuldade é confrontada como uma imagem

negativa que a coloca numa contradição entre aquilo que é necessário fazer para ser reconhecida socialmente e a (falta de) identidade que lhe é imposta. Os *des*-empregados, os *sem*-teto, os *sem*-terra, os *in*-válidos, os exilados *sem* pátria, os imigrantes *sem* lugar, os *d*-eficientes, os moradores *de rua*: determinados pela *falta*. Falta que os identifica socialmente.

Dessa, maneira, aqueles que dispõem de maior quantidade de recursos têm oportunidade de morar em um local melhor avaliado, acesso à educação em escolas bem conceituadas na cidade, entre outros. Enquanto a classe que não dispõe de grandes recursos econômicos se sujeita a morar nos lugares mais distantes e mais baratos e buscar escolas que, muitas vezes, são avaliadas pela sociedade de maneira preconceituosa por estarem inseridas nas periferias da cidade. Hoje, em Rondonópolis, existem locais muito distintos uns dos outros, formando as áreas dos ricos e as áreas da pobreza e da miséria, que nem sempre estão muito distantes espacialmente, mas sim, socialmente.

1.4 A Escola Elizabeth e os sujeitos da intervenção

É para essa comunidade, que vive e convive na periferia, que a escola Elizabeth existe. Segundo o Projeto Político e Pedagógico (PPP, 2013, p. 3), a escola assume

o compromisso com a construção da cidadania, a qual pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental e na perspectiva de garantir o exercício da cidadania plena, na conquista de direitos e deveres reconhecidos pela Constituição Federal, na busca de alcançar a eficiência e eficácia na gestão Escolar, vinculado ao processo ensino e aprendizagem políticos e culturais oferecidos pela Escola.

A escola busca compreender a realidade social de seus alunos se propondo a uma prática inclusiva, no que diz respeito a acolher todos os alunos. Dessa forma, a escola Elizabeth recebe alunos vindos dos bairros que estão no entorno do bairro Jardim Atlântico, ou seja, de outros bairros que também compõem a parte da periferia da cidade. Esse fato tem muito a dizer sobre a escola, sobre o aluno que estuda nela e também sobre os professores e demais profissionais da educação que ali trabalham.

Isso porque a nossa compreensão de escola vai muito além da parte física e estrutural. Sobre isso, Silva e Pfeiffer afirmam que

A escola é uma instituição gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias em relação às demandas dos diferentes grupos sociais de uma sociedade. A escola é uma instituição da modernidade, em que se dão confrontos e alianças de forças, que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em determinadas materialidades, produzindo efeitos de sentido, efeitos ideológicos. A escola, mesmo não tendo permanecido idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para construir e avaliar todas as demais formas de educação, produzir relações entre trabalho e educação, tendo peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista. (2004, p. 89-90).

Percebemos, assim, que a escola funciona de maneira muito específica para atender as necessidades da sociedade, porém é o Estado quem determina quais serão suas diretrizes. A escola se constitui em um dos Aparelhos Ideológicos do Estado quando “ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as ‘regras’ dos bons costumes”. (ALTHUSSER, 1985. p. 21).

Assim, cabe aqui salientar que nesse jogo de forças os aparelhos ideológicos do Estado servem ao capital. O que podemos ver presente no real da escola, quando percebemos, no próprio projeto político a seguinte afirmação: “O bairro conta com a Fábrica de Embalagens Plásticas, a DIXIE TOGA que emprega alunos e ex-alunos da escola Elizabeth, o que nos deixa motivados a preparar cada vez mais nossos alunos para o mercado de trabalho”. (PPP, 2013, p. 37). De acordo com Sarian (2012, p. 123):

Nos dias de hoje, vemos os efeitos de sentido de um ensino desigual ainda ressoando na escolarização obrigatória brasileira; as fronteiras são invisíveis: embora na escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação no ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas, ou seja, a qualificação estabelece uma relação com o processo de reprodução da força de trabalho.

Certamente que a escola não erra ao procurar preparar seus alunos para o mercado de trabalho, visto que essa é a demanda dos alunos, dos moradores dos bairros atendidos pela escola, isso apenas reforça um dizer naturalizado de que

existem aqueles que serão os patrões e aqueles que serão os empregados. Embora, pensamos que a escola não deve se prestar somente a esse papel, mas a de formar seus alunos para a vida, preparando-os como sujeitos que reflitam e questionem o mundo a sua volta e que buscam transformar a sociedade em um lugar melhor para si e para o outro.

Ao propormos um trabalho que problematiza a relação centro e periferia em uma escola localizada na periferia, objetivamos oportunizar aos alunos envolvidos no processo outros olhares para a sua realidade. Foi nesse sentido que, desde 2017, fizemos a escolha da turma (que na época cursava o 6º ano). A turma em questão é a turma do 7º ano B, do turno Vespertino, composta, inicialmente por 35 alunos, terminando as atividades do projeto com 31 alunos, sendo vinte meninas e onze meninos, com idade entre doze e treze anos. Nesta turma, havia uma aluna com deficiência intelectual (que também era atendida pela professora da sala de recursos) e dois alunos ainda em processo de alfabetização (que eram chamados para atendimento no Laboratório de Aprendizagem, mas que não compareciam). Esses alunos, inicialmente, ficaram bastante resistentes em participar das atividades do projeto, atitude essa que se repetia nas aulas fora da intervenção e em outras disciplinas. Mais uma vez, aceitamos o desafio de motivá-los.

Nossos alunos são moradores de sete bairros, especificamente – Jardim Atlântico, Jardim Europa, Cidade de Deus I, Cidade de Deus II, Vila Paulista, Alfredo de Castro, Bispo Casaldáliga – e vivem em núcleos familiares formados de diversas maneiras: somente com a mãe, com mãe e padrasto, com os avós e, a minoria, com pai, mãe e irmãos. É importante falar sobre essa organização familiar, pois ela também interfere na maneira como os alunos significam a escola, o lugar onde vive e a si próprio. Assim, para que esse projeto pudesse ser desenvolvido, foi necessário avaliar e considerar todas as condições de produção apresentadas.

No próximo capítulo, vamos mostrar como se construiu a proposta de intervenção, os caminhos que foram necessários percorrer para pensar a leitura e a escrita em uma perspectiva diferente da que trabalhamos até aqui.

É importante dizer que a Análise de Discurso é uma disciplina nova para nós, já que não tivemos uma disciplina específica de AD no mestrado. Então, consideramos uma ousadia desenvolver a intervenção nesta perspectiva, mas aceitamos o desafio, porque pelos poucos textos lidos em algumas disciplinas do

Curso, percebemos que ela abria uma possibilidade de trabalho com a língua que rompia com tudo que a escola havia naturalizado.

Assim decidimos nos aventurar, sabendo dos grandes desafios. Desejávamos sair da nossa zona de conforto, pensar o ensino da leitura e da escrita de um outro lugar, procurando fazer diferença, em especial na formação dos alunos.

2 UMA CONVERSA, UMA IDEIA, UMA PROPOSTA: OS CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A construção de uma proposta de intervenção é algo extremamente particular, pois nasce de um momento de sensibilidade, em que o professor volta o seu olhar para a necessidade real de sua sala de aula, o que, muitas vezes, vai além da leitura e da escrita. O percurso não seria fácil! Como acontece quando estamos diante de algo novo, as barreiras logo apareceram. O medo e a insegurança também apareceram. Precisaria rever muitos conceitos, reavaliar minha prática docente e lidar com as instabilidades do processo.

2.1 Problematizando a prática pedagógica

Quem é professor sabe que precisa, constantemente, avaliar sua prática pedagógica. A entrada no mestrado PROFLETRAS foi um divisor de águas nesse sentido. As disciplinas que abordaram a Análise de Discurso nos fizeram refletir sobre as nossas aulas de Língua Portuguesa, principalmente com relação aos trabalhos realizados com os textos, tanto leitura quanto escrita. Percebemos que o nosso trabalho necessitava de uma transformação e que essa só seria possível se nos ancorássemos em uma teoria que sustentasse a nossa prática pedagógica. Dessa forma, encontramos na Análise de Discurso uma nova concepção de língua que, de acordo com Indursky,

a língua da AD considera tanto o que é interno quanto o que lhe é externo, e é isto que possibilita que o imprevisível e a irregularidade venham aí encontrar espaço para significar.

Em função de tais propriedades, a língua com que trabalha a AD não é transparente, não pressupõe o sentido único nem o sentido literal. Sendo a exterioridade constitutiva desta concepção de língua, não há um sentido prévio que se cole sobre o modo como os fatos são discursivizados. Face a processos discursivos que promovem a coexistência de sentidos contraditórios e mesmo antagônicos entre si, devemos reconhecer que é próprio da língua, tal como entendida pela AD, produzir sentidos duplos, contraditórios, ambivalentes. E é da natureza discursiva da língua abrigá-los. (2010, p. 4-5).

Dito de outro modo, a língua não é compreendida como um sistema no qual os sentidos estão evidentes, os sentidos são produzidos a partir da relação entre língua e sujeitos, os quais são atravessados pela ideologia e inscritos em processos

históricos, ou seja, a língua não é um sistema fechado, mas lugar onde convergem aspectos sociais, linguísticos e ideológicos.

Por mais que acreditássemos que estávamos fazendo um trabalho adequado, tendo em vista o sucesso de muitos ex-alunos em provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando ingressamos no mestrado percebemos o quanto precisávamos melhorar e romper com práticas que julgávamos eficientes. Eram poucas as situações em que considerávamos o ensino da língua discursivamente e, principalmente, quase não havia abertura para gestos de interpretação e de formulação de sentidos pelos alunos, inclusive porque não fazia parte de nosso cotidiano estar filiados a teorias que sustentassem nossa prática.

Podemos dizer que a escola trabalha com sentidos estabilizados, desconsiderando quaisquer outras possibilidades de leituras e interpretações que não fossem aquelas trazidas pelo professor, pelos manuais e/ou livros didáticos. Partindo dessas condições de produção, nos propusemos a construir e desenvolver um projeto de intervenção pedagógica, que problematizasse a maneira como a escola concebia o trabalho com a língua no que se refere à leitura e escrita. Essa era uma necessidade real da turma do 7º ano B – turma essa que acompanhávamos desde o 6º ano, em 2017, época também que o mestrado teve início. Durante aquele ano, surgiu, então, a temática para o nosso projeto, partindo de uma conversa com os alunos quando mencionamos um dos bairros atendidos pela escola, referindo-nos a ele como um bairro de periferia. Essa fala gerou uma discussão imensa em sala, pois alguns afirmaram que “Não, professora! Eu não moro na periferia!”, enquanto outros disseram que “periferia só tem bandido e é favela”, trazendo para a conversa o imaginário de periferia que circula, principalmente, por meio do discurso da mídia. Chegamos à conclusão de que a palavra “periferia”, para os alunos, tinha um sentido único, o negativo, nesse primeiro momento.

Na construção do pré-projeto, o título sugerido foi *Práticas de Linguagem: (Re) Contando uma nova história sobre o bairro*. Naquele momento, pensamos em realizar atividades em que os alunos pudessem contar uma nova história (o que pressupõe uma “velha história”) faria todo o sentido. No entanto, ao avançarmos nas leituras sugeridas e refletirmos um pouco mais sobre a proposta, de sua importância para os alunos e para a escola, percebemos que o que incomodava os alunos era o fato de o bairro, que eles moravam, ser considerado periferia. Então,

compreendemos que uma reflexão sobre periferia seria o ponto principal para o trabalho com a leitura e a escrita.

Tendo isso em mente, buscamos junto aos documentos oficiais da escola quais eram as abordagens sobre leitura e escrita que estes traziam para que o projeto estivesse alinhado às políticas da escola. Observamos que a leitura e a escrita são entendidas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) como conteúdo de Língua Portuguesa, ou seja, como parte do currículo, como se pode observar: “as práticas de gestualidade, oralidade, leitura, escrita” (PPP, 2013, p. 15), mas sem detalhamento teórico. Isso não significa que a escola não realizasse atividades voltadas à leitura e à escrita. A leitura e a escrita sempre foram uma preocupação da escola. A área da linguagem, mais especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa, articulada com as demais disciplinas da área são responsáveis pelo Projeto Literação, cujo objetivo principal é criar e/ou fortalecer o hábito da leitura entre os alunos.

A realização do Projeto Literação é extremamente válida. A cada ano, a escola vem tentando melhorar, avaliando erros e acertos com relação às atividades desenvolvidas no projeto. Porém, algumas falhas se devem ao fato da falta de continuidade no trabalho com a leitura, fazendo com que as ações fiquem fragmentadas, quase que exclusiva para as semanas que antecedem a culminância do projeto. E esse trabalho estaciona exatamente aqui: a leitura e a escrita para a realização e apresentação do projeto, com a finalidade de atender aos elementos básicos do texto, como personagens, espaço, tempo e enredo.

Dessa maneira, percebemos que o trabalho com a leitura e a escrita, para o desenvolvimento do projeto, não vai além dos aspectos linguístico-formal. Se o trabalho com a leitura fosse sustentado por uma prática discursiva, se investiria na construção de arquivos de leitura, para que o aluno pudesse imergir no interdiscurso e produzir a autoria nas práticas de leitura e de escrita. Segundo Zoppi-Fontana (2011, p. 11) arquivo “é um conjunto de textos disponíveis sobre a questão que nos interessa, no qual apareçam representados (embora não de forma exaustiva) os diversos discursos que intervêm na produção de sentidos” de um dado tema. No contato com o arquivo, o professor espera que o aluno “perceba que os sentidos estão em movimento na história, que eles estabelecem relações entre si, que significam sempre em uma determinada direção ideologicamente marcada, e que

outros sentidos podem ser produzidos pelo sujeito nas suas práticas de linguagem” (*Ibidem*, p. 12).

Assim, a escola deve investir em práticas de linguagens que permitam gestos de interpretação, dando visibilidade ao sujeito aluno em sua relação com o texto. Nesse sentido, Di Renzo (2011, p. 159) afirma que:

A leitura é o momento em que se relacionam autor/texto/leitor, e é essa relação que possibilita a interpretação, onde o sujeito-leitor ocupa a posição do sujeito-autor, podendo ou não concordar com ele. Essas posições do sujeito são entendidas como gestos de interpretação. São lugares marcados histórica e ideologicamente, onde o sujeito/leitor/autor e os sentidos são determinados pela relação com a língua. Por isso dizemos que a prática de leitura e escrita são gestos de interpretação tomados pelo sujeito que lê e interpreta, pois não há escrita sem leitura.

Estas e outras reflexões são necessárias para problematizar o trabalho com a leitura e a escrita, realizado nas atividades desenvolvidas pela escola, tanto em projetos como em sala, e isso não apenas na escola onde atuamos, mas em todas as escolas públicas e particulares. Trabalho esse que, como afirma Almeida (2011, p. 198), “Atesta-se um *saber o quê não fazer* ao mesmo tempo em que não se tem claro um *como fazer* diante de discursivizações tantas referentes à relação língua/ensino”. Em nosso trabalho cotidiano, muita coisa nos “escapa”, interpelados pela ideologia capitalista e o assujeitamento pelos sentidos de escola que circulam como evidentes e não nos permitem perceber aquilo que falta para o trabalho com a leitura e a escrita. Nesse sentido, Almeida argumenta:

Consideramos que essa falta, essa quebra que expõe o modelo tradicional de ensino da linguagem como insuficientemente capaz de constituir objetos de leitura a serem trabalhados em sala, além de não responder às questões do sujeito contemporâneo e dividido que frequenta a *escola*, aponta para o equívoco na história a partir de novas práticas simbólicas de linguagem que prescindem de perspectivas teóricas outras como base para a compreensão e problematizações. (2011, p. 198)

Assim, no percurso da construção do projeto, pensamos em trazer para o espaço da sala de aula, um trabalho com a leitura e a escrita pelo viés teórico e metodológico da Análise de Discurso pêncheuxtiana, que trabalha com a materialidade linguística-histórica, compreendendo a língua em sua estrutura (linguística) e sua exterioridade (condições de produção). Para isso, eram

necessários, primeiramente, materiais de leitura que pudessem nos fazer (re) significara a escola e o ensino de língua, que provocasse uma ruptura em relação ao trabalho realizado com a leitura e a escrita, visto que a sala de aula se legitima como lugar de produção de sentidos.

Então, desenvolvemos várias leituras de trabalhos desenvolvidos pela AD, como o de Orlandi (2001, 2007, 2008, 2012), Claudia Pfeiffer (1995), Suzy Lagazzi (2010), Freda Indursky (2010), Carmem Zink Bolognini e Mônica Zoppi-Fontana(2011), para mencionar apenas alguns, que pensam a língua/linguagem e seu ensino. Momento em que pudemos nos apropriar da teoria para desenvolver a intervenção. Trabalhos fundamentais para a compreensão do que é língua, texto, leitura, escrita, autoria, bem como, nos fizeram entender que ensinar não é questão de investir em metodologias e dinâmicas para ensinar conteúdo, mas de uma prática sustentada em uma teoria bem definida que pensa a língua e os sujeitos, afetados histórica e ideologicamente.

Dessa forma, pudemos compreender que o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula não se dá de uma forma linear, na ilusão que o aluno lê um texto e logo escreve. Como se fosse mágica. Foi preciso compreender como se dá a passagem da linguagem oral para a escrita, a importância da constituição de um arquivo de leitura para que o aluno possa imergir no interdiscurso e constituir a assunção da autoria de seus textos. Compreender que é preciso construir na sala de aula espaços de significação, permitindo abertura para a polissemia (PFEIFFER, 1995), em que os alunos possam se abrir para o debate, a reflexão, a concordância, discordância parcial ou total. Pois, historicamente a escola cerceou os sentidos, uma vez que os sentidos autorizados estavam na leitura do professor ou dos manuais. Não foi fácil romper com essas concepções que estão arraigadas em nós, que só a partir do mergulho na teoria foi possível essa compreensão. Ao aluno, a escola só deu o direito de reproduzir os sentidos já dados. E o trabalho que propomos é justamente o contrário, queremos que o nosso aluno produza sentidos, se constitua autor nas práticas de leitura e de escrita.

Por esse motivo, entendemos a importância de trazer para discussão o espaço urbano, especificamente a periferia, pois “pensar a cidade implica, então, pensar como ela significa, quais são os sentidos produzidos nela e sobre ela pelos diversos discursos que a configuram e interpretam” (ZOPPI-FONTANA, 1998, p. 39). Como a cidade de Rondonópolis se insere neste cenário e a escola está

localizada numa região periférica da cidade, pensamos neste espaço simbólico, que é a periferia, para promover conhecimento. A Escola deve confrontar-se com o real da rua, com seus sujeitos, seus modos de existência, de resistência e de saber, de arte, de cultura (ORLANDI, 2004, p. 153).

Desse modo, buscamos desenvolver uma proposta de intervenção para trabalhar práticas de leitura e de escrita, em que toma a periferia como objeto de estudo, promovendo, dessa maneira, a possibilidade de (re)significação do espaço onde os sujeitos e a escola da intervenção estão inseridos.

2.2 A sustentação teórica da proposta de intervenção

Como dissemos anteriormente, o projeto fundamenta-se na perspectiva da Análise de Discurso, partindo dos estudos teóricos de Michel Pêcheux e Eni P. Orlandi, além de outros estudiosos brasileiros, responsáveis por difundir e consolidar a Análise de Discurso neste país como uma importante teoria, uma vez que ela procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015b, p. 13).

O principal objetivo da proposta de intervenção foi o de trabalhar práticas de leitura e de escrita, tomando a periferia como objeto de estudo, através de diferentes materialidades discursivas, com o propósito de desestabilizar os discursos tidos como evidentes sobre leitura e escrita em funcionamento na escola, além de problematizar os sentidos cristalizados sobre a contraposição “centro e periferia”.

Refletindo a relação do sujeito com a cidade, nosso trabalho procurará entender “os processos de identificação do sujeito [e como] são afetados pela relação com a cidade” (LAGAZZI-RODRIGUES, 1999, p. 39), buscando entender esse processo através de práticas de leitura e escrita, abrindo possibilidade para a polissemia de sentidos.

Entendido como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1969);(ORLANDI, 2015b, p. 20), no discurso os sentidos não são transparentes, não são evidentes e não são únicos. Eles são efeitos, produzidos na relação entre textos, sujeitos e suas condições de produção. A partir dessa noção, pudemos estabelecer uma reflexão sobre a compreensão de linguagem existente nas escolas,

hoje. A Análise de Discurso tem sido uma das linhas teóricas que têm trazido grandes contribuições para se pensar a escola e o ensino de língua.

A Análise de Discurso “trata do discurso”, “não trata da língua”, também “não trata da gramática”, visto que “há muitas maneiras de se estudar a linguagem”. Assim, “na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido” e “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. (*Ibidem*, p. 13), porém, não se trata apenas de um simples esquema de comunicação, pois “a noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem”, fazendo com que esse processo não seja somente “transmissão de informação” (*Ibidem*, p. 19). Assim:

Diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2015b, p. 17).

Desse modo, a nossa proposta trabalha com uma concepção de língua pautada na perspectiva discursiva para pensar a cidade, principalmente com relação à periferia do município de Rondonópolis-MT, constituída por bairros que são atendidos pela Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, para assim, trabalhar o funcionamento da linguagem, pois:

A cidade tem assim seu corpo significativo. E tem nele suas formas. O rap, a poesia urbana, a música, os grafitos, pichações, inscrições, outdoors, painéis, rodas de conversa, vendedores de coisa-alguma, são formas do discurso urbano. É a cidade produzindo sentidos. (ORLANDI, 2004, 31).

Isso significa dizer que a cidade e sua urbanidade se constituem importante objeto de estudo para a/na escola. Orlandi (2004) pensa a escola “como lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto instituição, ao mesmo tempo em que a penso como tendo sentidos fortemente atados ao fato de que ela se localiza na cidade”. (ORLANDI, 2004, p. 149).

Dessa forma, tomamos como recorte do espaço urbano o bairro, contudo, é fundamental ressaltar que é o *bairro periférico*, que é, por sua vez, um espaço em que o sujeito se constitui e no qual constitui sentidos. É, portanto, espaço discursivo. Tomamos também a escola, entendida como um dos lugares em que a “forma-sujeito histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana” (ORLANDI, 2004, p.152), promovendo entre os alunos um debate, contrapondo centro e periferia.

Os objetivos que orientaram nossa intervenção se concentraram em dos eixos: de um lado, a questão da constituição do sujeito na qualidade de *sujeito-morador* da periferia e, de outro, nos sentidos produzidos para periferia, tendo em vista que “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo” (PÊCHEUX, 1997), partindo de práticas efetivas de leitura e escrita.

A cidade de Rondonópolis, assim como muitas outras cidades brasileiras, é dividida administrativamente, politicamente, socialmente, simbolicamente em regiões e/ou áreas. Essa divisão resulta em uma separação entre as partes da cidade: o centro e a periferia, o perto e o longe do centro, áreas bem estruturadas e áreas sem ou com pouca estrutura. Assim como em outras cidades, a área periférica “é pensada como a borda, o limite entre o fora e o dentro. Estar na periferia é estar distante, na coincidência entre a distância espacialmente considerada e a distância politicamente imposta”. (LAGAZZI-RODRIGUES; BRITO, 2001, p. 52).

A palavra “periferia” surge como um rótulo, um estigma ligado sempre ao que há de pior e mais problemático na cidade, como a violência, a miséria e a falta de infraestrutura, extensamente explorados pela mídia e pelas campanhas eleitorais, uma vez que essa imagem alia ibope, eleitorado, mercado consumidor e controle social. Muitas vezes, a periferia se torna algo que se deseja “esconder”. Nesse sentido, Orlandi afirma que:

Uma coisa é fazer um muro separando um quintal e a casa do vizinho; outra coisa, diferente, é separar um conjunto de casa de outras. [...] Por esse gesto fica ‘dito’ que os que estão do lado de cá do muro são as pessoas com as quais se quer conviver, quem está para fora são as que se excluiu. (ORLANDI, 2004, p. 83-4).

Entre o centro e a periferia, não há muros visíveis, mas espaços divididos simbolicamente pela segregação e “a geografia que impera nesse caso é a de um imaginário circunscrito por limites econômicos: ‘rico é rico, pobre é pobre’ e ‘cada um

vive pro seu lado'. Mas às vezes os espaços se invadem". (LAGAZZI, 2014, p. 156). Historicamente, a periferia foi colocada distante do centro, está à margem da cidade. No entanto, nos apropriamos do questionamento de Fedatto, "o que significa *estar à margem* estando *em meio* à cidade?" (FEDATTO, 2007, p. 11). Quando afirmamos que a periferia "foi colocada" longe do centro sabemos que ela não se colocou nesse lugar, nem tampouco seus moradores se colocaram nas periferias das cidades. Porém, como afirma Silva (2017, p. 250):

em termos de limites e de fronteiras sempre em movimento, passam a circular, no Brasil, a partir dos anos de 1990, no âmbito de políticas públicas, criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e suas instituições, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado.

Assim, podemos pensar que as políticas públicas do Estado (ou a ausência delas) empurram um grupo de pessoas específicas para as margens da cidade e a escola, no sentido da urbanidade, precisa lidar com "aluno diferente, que fala diferente, advindo de segmentos das classes populares – negros, pardos, migrantes do campo, trabalhadores manuais, moradores da periferia, alunos fora da faixa etária legal". (*Ibidem*, p. 250)

Na periferia existe violência, miséria e graves problemas estruturais? Sim! Mas não somente. Em relação às regiões centrais e centros econômicos da cidade, é apenas um viés, bem limitador, da leitura deste território. Olhá-lo desta perspectiva é de interesse dos setores que lucram com ele, inclusive o próprio Estado, portanto tendencioso. No entanto, esse é o viés mais explorado pela mídia, o que sustenta muitos discursos negativos referentes à periferia. De acordo com Orlandi (2004), "essa forma de conceber a cidade inscreve-se na verticalização das relações urbanas". Não há, então, quem possa olhar a periferia de outra forma senão ela mesma. Aqui, a Escola, ao ir para a rua, tem função preponderante, pois:

a Escola tem como tarefa, saindo para rua, re-encaminhar a linguagem para o real da história. Isso significa dar ao professor o lugar de quem trabalha com esse redirecionamento da ação pedagógica, ou seja, trazer à tona, conhecer esse conhecimento que a cidade vive. Para isso tem de tornar visível o apagamento produzido pelo urbano, não interpretando mas dando condições para que o aluno se confronte com a materialidade da cidade, com sua historicidade. Nesse sentido é que falamos em trajetos: a educação implica em percurso. E o que lhe está mais próximo é o que

atravessa a cidade. Para isso a Escola tem de ir para a rua. (ORLANDI, 2004, p. 156).

É nesse ponto que a AD exerce papel fundamental ao proporcionar o debate, a discussão no espaço da Escola, sobre a relação existente entre centro e periferia, dando visibilidade aos alunos para além dos muros da escola.

Para a Análise de Discurso, a leitura não é apenas um ato mecânico de decodificação de palavras, mas é antes um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. Conforme Orlandi (2008, p. 86) “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”. Dito de outro modo, esse processo complexo em que se realiza a leitura vai desde um contexto estrito até um contexto mais amplo. Em contato com o texto, é fundamental que se considere as condições de produção que “consiste, em primeiro lugar, ultrapassar os elementos internos ao texto propriamente dito”. (INDURSKY, 2015, p. 76). Além disso, para a Análise de Discurso, “todo leitor tem sua história de leitura” (ORLANDI, 2008, p. 87). Eni Orlandi (2012, p. 62) afirma ainda que

[...] há uma história de leituras que afeta o texto. O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores.

Quando não paramos para escutar e perceber a relação do aluno com a leitura, exterminamos tantas possibilidades de movimento do sentido para as leituras que ele faz e/ou fará. Por isso, Orlandi (2008, p. 88) explica que

o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, proporcionando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

Escola e professor têm uma responsabilidade grande, pois ambos precisam desenvolver práticas pedagógicas de leitura que rompam com o modo como se tem trabalhado a leitura e a interpretação³ e, conseqüentemente, a escrita de texto que, conforme afirma Cabral Hayashida (2012, p. 65), o texto pode ser

³ Interpretação aqui é entendida conforme conceito de Orlandi (2007b), ao afirmar que “a interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é

compreendido como uma unidade significativa, uma vez que ele é tomado como um objeto linguístico-histórico, [...] o texto é também concebido como um espaço significante, um lugar do jogo de sentidos, de trabalhos com a linguagem, de funcionamento da discursividade. Assim, o texto é concebido como objeto simbólico de interpretação.

Leitura de texto e gestos de interpretação nos levam a outro ponto fundamental na Análise de Discurso: a autoria, em que o aluno assume a posição-autor. De acordo com Pfeiffer (1995, p. 76), para o sujeito assumir sua posição como autor “é preciso que ele crie um espaço de interpretação [...] ao mesmo tempo, ele precisa necessariamente estar em relação (inserido no) com o Outro – o interdiscurso”. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido pela escola e pelos professores para que o processo de assunção de autoria de nossos alunos seja legitimado de fato. Na realidade, o que ocorre nas escolas, segundo Pfeiffer (1995, p. 37) é que

o discurso do professor e dos livros que ele utiliza – quando não são extremamente banalizantes ou banalizados – apresentam-se ao aluno com um certo grau de estranhamento. Tal ininteligibilidade produz efeitos na relação de leitura em que o sujeito se coloca passivo diante da interpretação (‘determinado’?) do professor; como também há efeitos na escrita, em que o aluno se vê na responsabilidade e obrigação de repetir formalmente a prática discursiva escolar à qual ele tem ‘acesso’ (contato), mas naturalmente não consegue inserir-se nela, já que esta não lhe faz sentido.

Realizar um trabalho com a leitura e a escrita de modo significativo para os alunos não é uma tarefa simples, principalmente porque o professor também precisa se colocar na posição de autor, desenvolvendo atividades que possibilitem ao aluno escrever e ser responsável pelo seu dizer. Assim, entendemos que fazer uma leitura da cidade, como objeto simbólico, pode ser uma maneira de dar condições à autoria aos alunos.

livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo)”.

2.3 Pensando e repensando o processo: onde menos é mais

Chegamos para a qualificação com o projeto intitulado “Centro e Periferia em debate na escola: uma proposta de leitura e escrita”. Recebemos contribuições valiosas da banca de qualificação, que foram incorporadas ao projeto. Sugestões de leitura que abordam a questão da subjetivação e individuação do sujeito aluno, morador da periferia. Magalhães e Mariani, reportando aos estudos de Eni Orlandi (2002), dizem que na constituição da subjetividade há um

duplo movimento na constituição da subjetividade, considerando a presença de um outro movimento, necessário para que se realize a passagem de ‘Indivíduo 1’ (momento de interpelação do indivíduo em sujeito) para ‘Indivíduo 2’ (processo de individualização pelo Estado). Para Orlandi, em um primeiro momento (e, conforme a autora, não se trata aqui de uma cronologia), encontra-se justamente a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. A interpelação produz assujeitamento e isso ocorre em qualquer época histórica, em quaisquer que sejam as condições de produção, pois resulta da inscrição do sujeito no simbólico e, ao mesmo tempo, produz como resultado que esse sujeito, afetado pelo simbólico, expresse a sua subjetividade na ilusão de autonomia e de ser origem do seu dizer. ‘A forma-sujeito, que resulta dessa interpelação pela ideologia, é uma forma-sujeito histórica, com sua materialidade.’ (MAGALHÃES E MARIANI, 2010, p. 392)

Todas as sugestões fizeram sentido e produziram uma ruptura de pensamento, mostrando possibilidades outras para a execução do projeto. No entanto, a sugestão que mais produziu efeito em minha jornada no desenvolvimento do projeto junto aos alunos foi com relação ao número de atividades programadas. O projeto estava dividido em seis etapas e tinha onze atividades a serem desenvolvidas. O grande problema apontado pela banca era que não haveria tempo suficiente para a realização da quantidade de atividades propostas. Cada uma delas exigiria muito tempo de preparação, leituras, envolvimento profundo e conclusão adequada para que fizessem sentido. Então, a sugestão foi para que diminuíssemos a quantidade de atividades e nos aprofundássemos mais em cada uma delas. As palavras de Mariza Vieira da Silva produziram efeitos para além do mestrado: “menos é mais”.

Assim, nosso projeto foi reorganizado, com as etapas e atividades repensadas de modo que cada materialidade utilizada pudesse ser explorada ao

máximo e para que os alunos pudessem participar e compreender cada parte do processo da intervenção.

Para o desenvolvimento desse trabalho com a leitura e a escrita, organizamos as atividades do projeto em quatro etapas, que objetivaram dar condições aos alunos de ler e ter o que escrever/dizer sobre o centro e a periferia da cidade de Rondonópolis. Cada etapa contou com atividades que foram realizadas em cinco aulas semanais, durante cinco meses, pois tivemos o intervalo das férias, além de outras atividades demandadas pela escola. Algumas das atividades preparadas corresponderam à expectativa inicial, outras superaram as expectativas, promovendo ampliação dos debates, no entanto, outras atividades foram prejudicadas devido a diversas questões durante o processo de execução.

Conforme Orlandi (1999, p. 8), “a cidade caracteriza-se por dar forma a um conjunto de gestos de interpretação específicos e isto constitui o urbano”. Assim, procuramos, em cada atividade, promover possibilidades de leituras da cidade, no intuito de “dar forma” aos “gestos de interpretação” (*Ibidem*, p. 8) dos alunos.

Na primeira etapa, propusemos apresentar a proposta de intervenção para a comunidade escolar, para os pais e alunos. Iniciamos nossas atividades propondo que os alunos escrevessem suas concepções sobre centro e periferia. Em seguida, os alunos foram orientados a consultar um dicionário para pesquisarem esses verbetes. Após as consultas, elaboramos um quadro comparativo entre o que eles compreendiam sobre centro e periferia e as concepções encontradas durante as pesquisas nos dicionários.

Na segunda etapa, propusemos a leitura de mapas. Utilizamos os mapas do Brasil, do Estado de Mato Grosso e da cidade de Rondonópolis, buscando relacionar o estudo dos mapas com o estudo dos verbetes da etapa anterior. Os alunos, na sequência, produziram desenhos, expressando em outra linguagem a compreensão sobre o lugar onde moram. A próxima atividade foi a construção das maquetes, para que os alunos explorassem novas maneiras de leitura e escrita.

A terceira etapa consistiu em um ciclo de palestras. Foram convidados três palestrantes que discutiram sobre a cidade sobre pontos de vistas distintos, portanto, cada um falou de um determinado lugar: da ciência, do poder público e dos moradores. A ideia foi a de refletir sobre a cidade, o centro e a periferia a partir do ponto de vista da ciência, ou seja, de quem pesquisa sobre a cidade de Rondonópolis; do poder público, trazendo a concepção do político, do administrativo

aos alunos e do ponto de vista dos próprios moradores, para mostrar que os efeitos de sentido são construídos a partir da ideologia na qual o sujeito se inscreve. Nesta etapa, apresentamos aos alunos diversos textos sobre a cidade de Rondonópolis, para a constituição de um arquivo de leitura.

Na quarta etapa, organizamos a produção escrita dos alunos, para dar visibilidade aos gestos de interpretação sobre a cidade, o centro, a periferia. Como tínhamos previsto elaborar uma revista com a produção dos alunos, consideramos importante conhecer todo o processo de elaboração junto com os alunos. Assim, mostramos, através de vídeos, o processo de construção de uma revista. Em seguida, discutimos sobre a nossa revista, sobre o nome, as seções, as matérias que seriam publicadas, pensando também que ela poderia circular dentro e fora da escola.

No próximo capítulo, apresentamos como cada uma dessas etapas se desenvolveu, mostrando o processo de leitura e escrita dos alunos sobre o debate centro e periferia.

3 O PROCESSO DISCURSIVO DA INTERVENÇÃO: CENTRO E PERIFERIA EM DEBATE NA ESCOLA

Neste capítulo, vamos apresentar cada passo da intervenção. Desse modo o dividimos em quatro tópicos, um para cada etapa do projeto. Buscamos descrever o processo discursivo de cada prática desenvolvida, trazendo alguns recortes das leituras feitas pelos alunos para reflexão.

Nosso objetivo é analisar os trabalhos desenvolvidos com o dicionário, com os mapas, a palestra, as entrevistas e a produção da revista. Em todas as etapas houve produção dos alunos, selecionamos algumas para mostrar e analisar, bem como algumas produções finais, da revista, mostrando os efeitos produzidos na leitura e na escrita dos alunos sobre o centro e a periferia.

Procuramos criar para o aluno, em cada fase do projeto, espaços de interpretação, abrindo espaços de significação para o aluno construir sua autoria. Se não for dado ao aluno condições para interpretação, ele sempre ficará na repetição formal. O aluno precisa de espaço para refletir a leitura, espaço que tem sido historicamente negado.

Passamos a seguir a cada fase da proposta da intervenção.

3.1 Produzindo sentidos para centro e periferia a partir do uso de dicionários

Pela Análise de Discurso compreendemos que “o aluno, ou o professor, já são significados pelo fato de estarem na Escola, que, por sua vez, se constitui como um lugar de significação (de interpretação) em que os sentidos já estão funcionando” (ORLANDI, 2004, p. 149). Nesse sentido, é necessário promover um deslocamento das práticas existentes para uma maneira diferente de ensinar e aprender, fugindo do modo convencional e tradicional em que o professor detém todas as respostas. Isso só é possível “[...] quando o professor também assume a postura de autor de sua prática pedagógica e permite a instauração de um discurso lúdico em detrimento do discurso autoritário”. (FERNANDES, 2015, p. 7).

Orlandi (2001) apresenta três possibilidades de discursos: autoritário, o lúdico e o polêmico. O discurso autoritário apresenta ausência de polissemia, não há interlocução entre os sujeitos envolvidos. No discurso lúdico, a polissemia é aberta e no polêmico há uma contenção da polissemia. Para a autora, o discurso escolar é

definido como autoritário, isso porque os sentidos que circulam na escola são determinados pelo professor, como representante da ciência. Ao aluno cabe apenas apropriar-se do já-sabido, assim reproduz, repete os sentidos dado pelo professor e/ou pelo livro didático.

Desse modo, é preciso um esforço do professor para desenvolver um trabalho em sala de aula em que se permita sair do discurso autoritário e busque implementar uma prática de linguagem em que os sujeitos (alunos e professor) estejam expostos ao conhecimento, de modo que se permitam várias interpretações.

Nessa busca pelo lúdico em sala de aula, a primeira prática de linguagem desenvolvida com os alunos, para discutir o tema *Centro e Periferia* foi a leitura de dicionários. O dicionário sempre foi visto como portador de verdades, que tira dúvidas, apresentando respostas únicas, claras, objetivas, que historicamente tem sido usado em sala de aula para sanar dúvidas dos alunos, quer na grafia, quer no sentido das palavras. Queríamos quebrar essa evidência de sentidos instaurados para o dicionário, abrir outras perspectivas, outro olhar para esse artefato de linguagem.

Assim realizamos a seguinte prática: dividimos a turma em quatro grupos, dois grupos deveriam escrever o sentido de “centro” e os outros dois, o sentido de “periferia”. Nosso objetivo foi o de verificar quais sentidos os alunos dariam as palavras “centro” e “periferia”, antes mesmo de consultar um dicionário. Somente depois é que os alunos seriam direcionados à pesquisa dos verbetes do dicionário.

Quando propusemos aos alunos que construíssem uma definição às palavras sem o auxílio do dicionário, somente a partir da memória discursiva, propusemos desconstruir o imaginário da unidade de sentido, cristalizado pelos dicionários. Queríamos que os alunos compreendessem que o dicionário é produzido por sujeitos e não traz todos os sentidos de uma palavra. Isso não é desprestigiar ou desmerecer o dicionário, ao contrário, é compreendê-lo como uma possibilidade de sentido, mas não única. Para Silva (2018, p. 37),

Concebemos este instrumento linguístico, também, como um lugar para falhas e equívocos da língua e, nessa medida, possibilita diferentes interpretações e outros sentidos para uma palavra. Pensando o texto dicionarístico (os verbetes) do ponto de vista da Análise de Discurso. Passamos a tomar a língua em seu funcionamento para compreender os processos de constituição das

definições, questionar a evidência do saber construído no dicionário e mostrar os processos discursivos que aí se constituem.

Com essa proposta, pretendemos mostrar aos alunos a incompletude da língua, uma vez que “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. (ORLANDI, 2007a, p. 12), mostrando que os sentidos podem ser múltiplos e, nem sempre, o dicionário conseguirá abarcar todos esses sentidos, pois eles são produzidos pelo uso real da língua. É importante lembrar que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, exatamente devido à incompletude da língua. Deste modo, entende-se que nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história.

A leitura dos verbetes “centro” e “periferia” cria a possibilidade de pensar a questão do espaço urbano, não o tomando “como um lugar administrativo, mas como uma configuração administrativa de sentidos sociais e políticos” (LAGAZZI-RODRIGUES; BRITO, 2001, p.51). Além disso, como afirma Orlandi (2010, p. 5), é preciso considerar também os sujeitos que vivem no espaço urbano, os discursos em circulação que “atravessam e significam esses sujeitos e (n)esse espaço”. A especificidade desse ponto de vista teórico-metodológico, portanto, reside no fato de buscarmos compreender o espaço urbano remetendo-o ao político, ao simbólico, tendo como materialidade a linguagem.

Para essa prática, escolhemos o trabalho em grupo com os alunos, porque essa turma, no 6º ano, em 2017, já apresentava dificuldades para realizar atividades em grupos; pensamos que esse era o momento para trabalhar esse problema. As dificuldades consistiam, principalmente, na disputa de poder que há em um grupo de alunos, formando na turma um jogo de dominação, resistência e silêncio. Dominação de espaço, atenção, de falas e vontades de uma parte, resistência daqueles que não querem e não querem se submeter porque também querem seu espaço, e silêncio de alguns que, por motivos diversos, preferem não se envolver no “embate”. Era necessário intervir nesse jogo, mesmo tendo em mente que não daríamos conta de todas as peculiaridades e complexidades dessa questão, mas havia a necessidade – urgente – de se desestabilizar esse(s) grupo(s) para que outros alunos pudessem ser ouvidos. Entendemos a importância do trabalho em grupo como forma de

promover atitudes de cooperação, visando à formação ampla do aluno, ainda sabendo que o trabalho de formação social e emocional do aluno não é tarefa exclusiva da escola.

Dito isto, demos a possibilidade de que os alunos se organizassem em quatro grupos. É importante mencionar aqui que, no início da intervenção, a escola estava em período de organização para a festa junina e alguns alunos eram chamados para ensaios de danças e outras atividades referentes à festa. Então, a sala estava com menos alunos, sem que isso reduzisse a possibilidade de conflitos. Para esta atividade, eles se agruparam conforme suas afinidades e preferências. Observamos que um aluno não conseguiu se inserir em nenhum grupo, era um aluno dos que mencionamos no capítulo 1, que estava em processo de alfabetização. Foi necessária nossa intervenção.

Depois da definição dos grupos (Figura 4), eles se reuniram e conversaram sobre as palavras “centro” e “periferia”. Após debates, escuta e muita conversa, os grupos formularam suas definições.

Figura4: Alunos reunidos em grupo realizando a primeira atividade



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Os sentidos são concebidos “em relação a” (ORLANDI, 2005), ou seja, o sujeito se constitui a partir de uma condição de produção que envolve contexto

histórico, social e ideológico. Segundo Orlandi (2015b, p. 50-51), “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva”. Assim, nas formulações de centro e periferia, os alunos foram interpelados pelo discurso da grande mídia, que dá visibilidade para os sentidos negativos de periferia, geralmente relacionados às periferias das grandes cidades.

Rondonópolis é uma cidade de interior, de médio porte e não tem uma periferia tal qual a veiculada pelos grandes meios de comunicação, como as favelas. No entanto, é essa imagem que os alunos fazem, conforme é possível perceber nas definições que eles formularam.

Vejamos o que disse o grupo 1:

Grupo 1

“Periferia é um bairro, uma favela, casas em um canto bem afastado da cidade grande. É um lugar onde não tem nada de bom. As pessoas têm medo de ir na periferia, porque lá é onde mora o povo bem pobre, onde tem bandido, quadrilhas que matam e machucam as crianças, os idosos e os adolescentes. A prefeitura não faz nada pelas pessoas da periferia. Eles são esquecidos, como se não existissem. Quem mora na periferia sofre com o preconceito também.”

O grupo 1 define a periferia como “bairro” e “favela”. Mas será que essas palavras significam a mesma coisa? Dizer que mora em *bairro* tem o mesmo sentido que dizer que mora em *favela*? Não é a mesma coisa, porque os bairros são planejados e oferecem um mínimo de estrutura. Já o termo *favela*, utilizado por eles, remete ao discurso da mídia, pois ouvimos falar diariamente nos noticiários sobre as favelas das grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo. Veiculam sobre a violência, o confronto de policiais com os traficantes, a precariedade das casas, a atuação das milícias, os moradores sofrem com o desemprego e enfrentam necessidades básicas. Essas discursividades sobre as periferias (as favelas) nos grandes centros urbanos estão no processo de sustentação do discurso dos alunos como veremos a seguir.

Em Rondonópolis, não tem favelas e a periferia consiste em alguns bairros afastados do centro da cidade, que contam com estrutura básica como creche,

escolas, posto de saúde, mas a maioria não possui saneamento básico e asfalto. Quando se fala em periferia, quase que imediatamente vem à tona o problema da violência, evocando uma memória discursiva de que periferia é lugar específico de violência. Porém, Orlandi (2004, p. 29) já objetivava “não cair na facilidade da violência”, pois é o dizer primário quando se fala em cidade, sobretudo em relação às periferias. Desse modo,

se a gente compreender o que está silenciado e não ficar só convergindo para a discursividade da violência vai encontrar outros sentidos para a cidade, para o social, para a história, para nós. O discurso da violência é homogeneizante e nem o social, nem a cidade, em seu real, tem homogeneidade. (*Ibidem*, p. 29)

No discurso dos alunos, percebemos uma visão negativa a respeito da periferia, que se sustenta em uma memória discursiva, um interdiscurso. Interdiscurso, conforme Orlandi (2015b), “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Nesse sentido, há em funcionamento um já dito de que a periferia “não tem nada de bom”, é um lugar longe, ruim, de pobreza e violência. Afirmam que “as pessoas tem medo de ir na periferia”. Observamos, ainda, que os alunos se colocam fora da periferia, esse distanciamento pode ser visto pelo uso do advérbio *lá* e o pronome *eles*, ao se referir à periferia. Ou seja, *lá* não é *cá*, o lugar de onde fala o sujeito aluno. *Cá* é o centro, o lugar bom para se morar, *lá* é a periferia, onde ninguém quer morar. Na definição dos alunos, os moradores da periferia sofrem abandono do poder público, eles dizem “A prefeitura não faz nada pelas pessoas da periferia. *Eles* são esquecidos, como se não existissem”. O uso do pronome *ele* e não do *nós*, ao se referir à periferia, reforça esse distanciamento.

O enunciado do grupo 2 define a periferia da seguinte forma:

Grupo 2

“Periferia é uma região/comunidade afastada do centro, por isso não recebe verba do governo. Faltam estabelecimentos como lojas, hospitais, mercados, asfalto, rede de esgoto, entre outras coisas. Por ser mal localizada, pode receber pessoas que não têm condições financeiras para morar em lugares melhores. Nesses lugares existem muitos drogados e bandidos, isso faz com que sejam lugares sem segurança.”

Ao definir periferia, os alunos do Grupo 2 trazem a questão da localização, da infraestrutura, da segurança e da questão social. Como se pode ver, a periferia consiste por ser localizada longe do centro, pela falta de estabelecimentos comerciais, de serviços de saúde e de infraestrutura. Além disso, abordam a questão social, que aponta para moradores de baixa renda que eles definem como “pobres, que não tem escolha, só poderiam morar ali e não em outros lugares melhores”, logo, o discurso do grupo 2 é afetado por uma discursividade capitalista que aponta para a falta de comércio e pela segregação. Podemos perceber que “A delimitação da cidade em espaços de ricos e espaços de pobres” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2014, p. 157) é recorrente quando analisamos os escritos dos alunos. A autora ainda afirma que:

A divisão rico/pobre continua estabilizada na afirmação tautológica ‘rico é rico e pobre é pobre’, numa suficiência que parece não suscitar nenhuma dúvida. Que evidência é essa que nos faz não desconfiar de que ‘rico é rico e pobre é pobre’? O verbo ‘ser’, em sua conjugação objetiva e positiva ‘é’, afirma um “estado” com efeito de natureza para sujeitos que ficam categorizados. Embora a ascensão social fique ressoando como possibilidade em nossa sociedade (neo)liberal, embora a economia teime em ainda subdividir a população em classes nomeadas por letras de A a E e classes adjetivadas por combinações esdrúxulas entre “alta”, “média” e “baixa”, as condições da riqueza e da pobreza e os sentidos que daí decorrem para pobres e ricos estão muito bem delimitados e separados uns dos outros.

Em relação ao verbete “centro”, os alunos do Grupo 3 fizeram a seguinte formulação:

Grupo 3

“Centro é o lugar aonde as pessoas vão quando querem comprar as coisas, porque é um lugar que tem tudo: lojas, mercados, shopping, bancos, etc. Quando querem se divertir também, as pessoas procuram o centro da cidade. Só quem tem muito dinheiro consegue comprar uma casa no centro, porque elas são muito caras. Não é como nos bairros que as casas são mais baratas”.

Para os alunos do Grupo 3, o centro se constitui por ser “um lugar que tem tudo”, enquanto na periferia não tem nada, como foi visto nos recortes anteriores. As pessoas só se divertem no centro, para eles, único caminho para a diversão, como

se nos bairros da periferia não fosse possível haver nada divertido. Segundo Orlandi (2004, p. 81), “o espaço significa, e a relação dos sujeitos com o espaço é determinante para sua forma de vida”. Então, supervalorizar o centro dá visibilidade a falta daquilo que o centro tem e a periferia não.

Percebemos uma idealização do centro, um discurso inscrito no ideal de cidade capitalista. Que se institui pelo centro comercial. Tem de tudo, lojas, shopping, bancos, entretenimento. Nesta mesma linha, os alunos do Grupo 4 definem “centro”:

Para os alunos do Grupo 4, no centro tem coisas que a periferia não tem, as coisas que a periferia tem são inferiores as que têm no centro. Portanto, os alunos reconhecem que nos bairros tem lojas, lugares para pagar contas, mercados, mas eles também demonstram compreender as limitações que os comércios dos bairros têm.

Grupo 4

“O centro pode ser definido como o lugar das cidades em que você encontra coisas que não encontraria nos bairros. Precisa ir a uma loja com mais variedades? Centro. Pagar uma conta alta? Centro. Fazer a compra do mês? Centro. Então, centro é onde tem tudo o que você precisa. O centro também é mais desenvolvido que os bairros. Não tem um pedacinho do centro que não tenha asfalto ou calçadas. Isso não acontece nos bairros. O centro é muito melhor”.

Ao se referirem à “periferia”, os alunos se filiam a uma memória discursiva onde essa periferia é aquela que os rotulam, se tornando um estigma que não os deixam esquecer de que ali está o que é considerado um problema para a cidade, enquanto o centro remete ao que é valorizado. A periferia não é esquecida por acaso. Existem relações sociais e políticas que conduzem a esse esquecimento e a um “fechamento”, conforme afirma Orlandi (2004, p. 84):

Com isso começamos a restringir o espaço social. [...] fazendo uma violência social, que é separar sujeitos de sujeitos igualmente cidadãos, mas que se passa a tratar como se fossem uma ameaça. [...] Há pessoas que querem o fechamento. Ideologicamente, essas pessoas estão na posição de que elas querem uma cidade separada,

sem sociabilidade, uma cidade de ‘nichos’ e corredores configurada na segregação.

Trazendo para a discussão do centro e da periferia, essa separação não é sempre visível, mas sutil. Há bairros do centro e os da periferia. Essa divisão se dá pelas condições econômicas e sociais do morador. Este olhar é decorrente da cidade capitalista, em que há a divisão de classes, a segregação. Existe violência, miséria e graves problemas estruturais nas periferias, em relação às regiões centrais e centros econômicos da cidade, porém é apenas um gesto de interpretação dos espaços da cidade que apaga o que é bom da periferia.

Observamos que o olhar do aluno para o espaço da periferia se inscreve em uma ideologia capitalista, uma vez que como moradores da periferia não destacam nada de bom do lugar. Na formação discursiva capitalista prevalecem as lutas de classe, a segregação, que privilegiam interesse dos setores que lucram com ele, inclusive o próprio Estado. No entanto, é essa a vertente mais explorada pelos meios de comunicação. De acordo com Orlandi (2004), “essa forma de conceber a cidade inscreve-se na verticalização das relações urbanas”. Não há, então, quem possa olhar a periferia de outra forma senão ela mesma.

Continuando a nossa proposta de intervenção, após os alunos definirem centro e periferia, foram direcionados, ainda em grupo, a pesquisar essas palavras nos dicionários e registrar os verbetes encontrados no caderno. Desse modo, os alunos encontraram nos dicionários consultados os seguintes verbetes:

- “Região distante do centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda; perifa” (Michaelis, 2011).
- “(pe.ri.fe.ri.a): sf. 1. Geom. Linha, imaginária ou não, que delimita um lugar, um corpo, uma superfície; CONTORNO; PERÍMETRO: a periferia de um círculo/território. 2. Geom. Superfície de um sólido. 3. Fig. Condição ou localização do que está em volta, próximo, na vizinhança de algo, e não no centro: a periferia da biblioteca pública. 4. Bras. Região afastada do centro urbano de uma cidade”. (Caldas Aulete, 2013)
- “Conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste” (Aurélio, 2010)
- “1. linha que delimita qualquer corpo ou superfície 2. zona afastada do centro da cidade; subúrbio” (Houaiss, 2011)

Sobre o uso dos dicionários, é muito comum ouvir que ele traz o significado das palavras, sendo fontes confiáveis de consulta na hora da dúvida. Como diz Silva (1996, p.153), o dicionário tem sido compreendido como

lugar da completude, da certeza, da exaustividade, do dizível, que pretende dizer algo de tudo e tudo de cada algo, que pressupõe uma relação termo-a-termo entre linguagem-mundo e naturaliza a relação palavra-coisa, pareceu-me um lugar discursivo importante em uma sociedade letrada, como a nossa.

Os mecanismos de significação do/no dicionário são da ordem do ideológico, como toda produção de sentido, e o trabalho de construção de sentidos é apagado, como se os significados das palavras fossem sempre aqueles encontrados nos verbetes.

Há um imaginário de que o dicionário abarca todos os sentidos de uma dada palavra, mas isso não ocorre, porque a língua se constitui pela sua incompletude. Ou seja, sempre há algo ainda a ser dito. É justamente isso que queremos que os alunos compreendam. Assim, após as pesquisas realizadas nos dicionários, demos continuidade à reflexão sobre os verbetes construindo um quadro comparativo entre o conceito dos alunos e o resultado das pesquisas nos dicionários. Fizemos um quadro com duas divisões uma formal, para os verbetes dos dicionários e a outra informal, para as definições dos alunos. Do lado formal, e junto com os alunos, sintetizamos em tópicos as definições dos dicionários pesquisados. E fizemos o mesmo com as definições produzidas pelos alunos. Assim, montamos o quadro comparativo (Figura 5).

Figura5: Comparativo entre acepções dos dicionários e dos alunos

FORMAL	INFORMAL
<p>Periferia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Região afastada do centro urbano de uma cidade. • Zona próxima ou vizinha. • Conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste. • Onde vive a população de baixa renda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um bairro, uma favela; casas em um canto bem afastado da cidade grande. • Lugar onde não tem nada de bom e onde mora o povo bem pobre. • Lugar onde tem bandido, violência e usuários de drogas. • Lugar onde as pessoas são esquecidas. • Região/comunidade afastada do centro. • Não recebe verba do governo. • Faltam estabelecimentos como lojas, hospitais, mercados, asfalto, rede de esgoto, entre outras coisas.

<p>Centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área de bairro ou centro onde se concentram atividades burocráticas e de serviços e o lugar principal de certas atividades. • A parte mais ativa da cidade, onde estão os setores comercial e financeiro. • Localidade, região etc. de grande importância em relação às áreas vizinhas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares sem segurança. • Lugar aonde as pessoas vão quando querem comprar as coisas, porque é um lugar que tem tudo: lojas, mercados, shopping, bancos, etc. • Diversão. • Lugar onde mora quem tem muito dinheiro. • Lugar das cidades em que você encontra coisas que não encontraria nos bairros. • O centro também é mais desenvolvido que os bairros. • O centro é muito melhor.
---	---

Fonte: Quadro elaborado em sala de aula pela professora junto com os alunos.

Ao propormos a divisão do quadro em formal e informal, não percebemos naquele momento o quanto ainda estamos ancorados no ensino tradicional da língua, em que o formal é aquilo que está institucionalizado nos livros e manuais didáticos, sendo o dicionário uma materialidade formal e o saber discursivo do aluno trata-se de um saber informal, que comumente não tem lugar de destaque na escola.

Após fazermos uma ampla reflexão entre os verbetes dos dicionários e as definições dadas pelos alunos, pedimos que eles escrevessem sobre suas impressões a respeito das definições que eles deram em relação aos verbetes. Abaixo segue os comentários que fizeram, que analisamos mais adiante:

Então, chegamos à conclusão que a nossa ideia sobre periferia não está tão diferente do que está nos dicionários. **Em alguns pontos nosso conceito está mais informativo do que os dicionários.** Claro que não com as mesmas palavras. Por exemplo: “população de baixa renda” é o mesmo que pobre. (Grupo 1). (Grifos nossos)

Após nossa pesquisa no dicionário, nosso grupo percebeu que no dicionário o conceito de periferia é um pouco diferente do que nós pensamos. A única coisa que está parecida é que colocamos que é distante do centro. **Os dicionários que utilizamos poderiam ser mais realistas. Eles não falam sobre a realidade das periferias brasileiras. Periferia não é só estar afastada do centro.** (Grupo 2). (Grifos nossos)

Nosso conceito estava bem parecido com o do dicionário. O que os outros grupos escreveram também deu para ver que estava bem parecido. Só que a gente não escreve do jeito que está no dicionário. **A gente sabe o que é, mas não usa as mesmas palavras do dicionário.** Percebemos isso quando vimos no quadro comparativo. (Grupo 3). (Grifos nossos)

Depois que comparamos o nosso conceito com o do dicionário, vimos que não é tão diferente assim não. Alguns significados não tinha nada a ver, por isso colocamos só o que poderia ter alguma coisa a ver. **Achamos interessante porque pelo nosso conceito também dá para entender o que é centro. Significa que os dois sentidos (o nosso e o do dicionário) se complementam.** (Grupo 4).

Como podemos perceber, os alunos em todos os grupos, destacaram que as definições deles estavam muito próximas as definições dadas pelos dicionários. Segundo Nunes (2006, p. 25), “a elaboração de um dicionário consiste em um trabalho sobre o já-dito, um trabalho de seleção, reformulação, retomada e ruptura”, assim, é possível explicar que as definições dos alunos não estão muito distantes das apresentadas pelos dicionários, porque ao definirem “centro” e “periferia”, também se sustentam no já-dito, pois o interdiscurso “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, (ORLANDI, 2015b, p. 29).

Verificamos ainda que os alunos fizeram destaques importantes e pertinentes, para isso trazemos quatro sequências discursivas (SD) para análise:

Na SD1, “Em alguns pontos nosso conceito está mais informativo do que os dicionários”, os alunos, ao estabelecerem relação entre as definições que eles deram e a encontrada nos dicionários, perceberam que o conceito que eles haviam dado era mais amplo que o verbete do dicionário consultado. Vimos aqui uma desconstrução de sentido de que o dicionário é porta voz da verdade, inquestionável, conhecido também como “pai dos burros”, uma vez que os alunos consideraram mais significativo o que eles produziram para definir “periferia”. Conforme Silveira (2010, p. 23):

É pela língua que o sujeito passa a compreender as diferenças e as semelhanças entre o ‘eu’ e o ‘outro’, percebendo que os discursos são produzidos por sujeitos e que os livros podem/devem ser lidos de forma crítica, pela incompletude que lhes é própria (nem tudo vai caber neles) e por sua equivocidade constitutiva (o sentido pode ser outro).

Ao olhar para o que produziram e comparar com o que foi dito pelo autor do dicionário, os alunos conseguiram ver o dicionário com outros olhos, perceber a sua incompletude, a falta de algo a ser dito, o equívoco, o sentido pode ser outro.

Então, podemos ver aqui duas definições de periferia uma do ponto de vista dos alunos e a outra do ponto de vista do dicionário. Conforme Silveira (2010) é no e pelo funcionamento da língua que esses dois saberes entram em relação, mostrando contradição, distanciamento e aproximação, nesse sentido não dá mais para pensar o dicionário como verdade absoluta, que abarca tudo.

No SD2, “Os dicionários que utilizamos poderiam ser mais realistas. Eles não falam sobre a realidade das periferias brasileiras. Periferia não é só estar afastada do centro”, podemos ver que os alunos perceberam o apagamento de outros sentidos no verbete pesquisado. O dicionário consultado pelos alunos, ao definir, silencia as questões sociais, econômicas da periferia, bem como não menciona o descaso do poder público, que eles destacaram em suas definições. Como foi produtivo ver os alunos perceberem o apagamento de alguns sentidos no verbete. E por serem sujeitos da cidade, da periferia, viverem na periferia, esses sentidos que foram apagados na formulação dos enunciados definidores lhes são caros.

No SD3, “A gente sabe o que é, mas não usa as mesmas palavras do dicionário”, os alunos observam a diferença entre a linguagem usada por eles e a usada nos verbetes do dicionário. O verbete tende a ser construído na língua padrão, uma linguagem formal e na definição dos alunos prevalece a linguagem coloquial, do dia a dia. Isso nos remete à noção de língua fluida e língua imaginária (ORLANDI, 2009). Para a autora, a língua imaginária são as línguas sistemas, a norma, a língua-mãe, a ideal, a universal, a língua gramatical. A língua fluída é a que vai além das normas, é a língua movimento, mudança contínua, a que não tem limites. Assim, podemos dizer que os sujeitos alunos, no entremeio dessas duas línguas, fluída e imaginária, trabalham na produção de sentidos.

No SD4, “Achamos interessante porque pelo nosso conceito também dá para entender o que é centro. Significa que os dois sentidos (o nosso e o do dicionário) se complementam”, os alunos percebem que o sentido que eles atribuem é um pouco diferente, e que isso não é ruim, pois os sentidos se complementam. O gesto dos alunos em olhar para o dicionário muda na medida em que eles compreendem que a língua e os sujeitos se constituem pela sua incompletude. Nesse tipo de trabalho, o funcionamento do dicionário é outro:

Sendo assim, os dicionários ganham outro papel em sala de aula de língua, eles passam a estabelecer relações entre os sujeitos e o

saber, ou seja, há nestes instrumentos linguísticos também o desenvolvimento do processo de interlocução, de produção de sentidos (SILVEIRA, 2010, p.25).

Como podemos ver, os alunos estabelecem uma interlocução com o dicionário para a produção do sentido das palavras. Quando o trabalho com dicionário se pauta na língua em funcionamento, ele passa a estabelecer relação entre sujeitos, aluno e o autor do dicionário, e o saber, neste caso, é o sentido de “centro” e “periferia”.

Nesse sentido, podemos dizer que os alunos, após as análises do significado das palavras “centro” e “periferia”, elaborados por eles e pelos verbetes de dicionários, conseguiram compreender que o dicionário não contém todos os sentidos de uma palavra. Que a língua, assim como os sujeitos se constituem pela sua incompletude. O sujeito tem a impressão de que disse tudo, mas sempre fica algo a se dizer.

3.2 O mapa como texto na sala de aula

Para a Análise de Discurso o texto é uma unidade de análise, que é afetada pelas suas condições de produção, “é o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letras, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto, mas é também espaço significante” (ORLANDI, 2007b, p. 60). O texto para Orlandi é heterogêneo, se constitui pela sua natureza de diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, entre outros elementos. No nosso trabalho, tomamos o mapa como um texto, que se constitui por uma representação gráfica sobre um espaço geográfico, e traz consigo algumas palavras que são nomeações do país, dos estados, das cidades, dos rios, ruas, bairros, praças, monumentos. Como um texto, o mapa produz, no leitor, um efeito de unidade e de completude, mas conforme a autora, se o tomarmos como discurso reinstala-se a sua incompletude, assim, o compreendemos como uma unidade que permite o acesso a discursividade.

Ao trazer o mapa para a sala de aula, buscamos compreendê-lo como lugar de gestos de interpretação, em que podemos relacionar sentidos, memórias e dizeres. Sabemos que é pela linguagem que temos acesso às coisas do mundo e

essas formulações podem ocorrer de várias maneiras, pela fala, pela escrita, pelos gestos, pelos desenhos, fotografias, filmes, dentre outras.

Assim, nesta prática de linguagem em sala de aula, tomamos o mapa como discurso, que produz efeitos de sentidos para/nos sujeitos. Para Orlandi (2007b, p. 54):

O texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

É nesse sentido que trazemos para a sala de aula o mapa do Brasil, de Mato Grosso e da cidade de Rondonópolis. De acordo com Guimarães (2005, p. 59)⁴, “tomar o mapa como texto, é considerá-lo como linguagem”, e podemos, dessa forma, atribuir-lhe sentidos. Ainda segundo o autor,

Como descrição de uma cidade um mapa seria uma imitação grosseira. Como narração, contaria uma história de épocas diferentes como sucessões que se projetaram em contiguidade progressivas. E só. Como instrução, não sendo nenhuma coisa nem outra, ele é sentido que pode nos dizer mais, tanto do retrato como da história da cidade, do que se fosse diretamente descrição e narração. (*Ibidem*, p. 60)

Nosso objetivo foi ler o mapa com os alunos, pois “O mapa não é só um esboço no papel. É traçado da memória. É percurso de sentidos. Tem historicidades. Materialidade discursiva” (ORLANDI, 2011, p. 31). Então, buscamos compreender a cidade de Rondonópolis em relação ao Estado e ao Brasil, buscando entender o funcionamento dos sentidos, o interdiscurso, as relações de força no processo de constituição dos sentidos para cidades e estados. Outro objetivo foi o de estabelecer uma relação com os sentidos de “centro” e “periferia” nos estados e municípios.

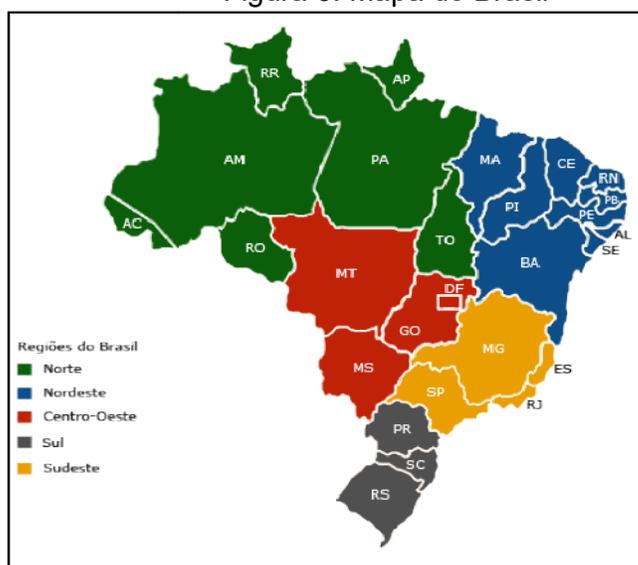
Nesse sentido, iniciamos essa fase do projeto com a seguinte indagação: “Mapas? A aula é de Português ou Geografia?” A proposta era promover uma leitura do lugar, partindo do macro (aqui, usamos o mapa do Brasil) para o micro (mapa da cidade de Rondonópolis). Dessa maneira, a nossa primeira atividade foi com o uso

⁴Para a Semântica do Acontecimento.

dos mapas do Brasil e do Estado de Mato Grosso. Inicialmente, os alunos ficaram muito surpresos, pois consideraram incomum o uso de mapas nas aulas de Língua Portuguesa. Eles se entreolharam, surpresos, espantados.

Ficamos atentos até que uma observação foi feita: “É aula de Português ou Geografia?” Aproveitamos essa pergunta e os olhares de estranhamento para dar o tom da aula. A pergunta foi devolvida: “O que vocês acham? É aula de quê?”. A resposta foi um sonoro “De Geografia!”. Até que uma aluna nem esperou que outra pessoa falasse e respondeu: “... se vocês não sabem mapa também se lê!” Assim, demos prosseguimento à aula, trazendo em seguida o mapa do Brasil (Figura 6):

Figura 6: Mapa do Brasil



Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/FerramentasSAGI/msm/mapa.php>

Acesso em: 18/02/2019.

Quando solicitamos que eles identificassem, no mapa do Brasil, o Estado onde eles moravam, foi uma tarefa fácil. Vários alunos se levantaram e apontaram para o Mato Grosso. A aula aconteceu com as observações feitas pelos alunos, partindo de perguntas motivadoras, que tiveram como objetivo provocar os alunos para a leitura do mapa. Ao perguntar, por exemplo, “Que estados diferentes do nosso vocês conhecem?” e “O que vocês sabem sobre esses estados?” as respostas foram bem diferentes. A aluna M. O. respondeu que conhecia o estado do Ceará, pois já havia ido passar férias nas praias de lá por duas vezes, uma vez em Fortaleza e outra vez em Jericoacoara. E acrescentou: “O Ceará é um lugar muito

saberiam quais são as cidades maiores (em extensão, em economia, em população) do Estado, atualmente e o que eles saberiam sobre a economia em cada região do Estado. E, para compreendermos quais sujeitos constituem a cidade, perguntamos sobre os moradores de Rondonópolis, se eles saberiam dizer de qual/quais região/regiões do país pertenceria a maioria da população rondonopolitana.

Depois de uma discussão sobre essas questões levantadas, chegamos à pergunta: “Podemos associar o nosso Estado com algo, ou alguma palavra?” Alguns alunos responderam que sim, outros que não sabiam. Então, estimulamos alguns alunos que disseram que sim, a tentarem formular uma resposta. A aluna I. P. disse a palavra “grande”, completando que “nosso Estado é grande, é um dos maiores do Brasil”. O aluno A. disse que “é onde está nossa cidade, Rondonópolis”. A aluna A. afirmou que “é onde está a nossa casa”. Porém, um comentário nos surpreendeu, a aluna P. disse: “Se a gente comparar com centro e periferia que a gente estudou esses dias, Mato Grosso é quase uma periferia, porque São Paulo e Rio de Janeiro fazem parte do ‘centro econômico’ do Brasil e aqui (Mato Grosso) é mais pobre e longe desses grandes centros”. O gesto de interpretação da aluna estabelece uma relação com o arquivo de leitura que estava sendo construído sobre centro e periferia. Aproveitamos o momento para discutir com a turma a relação centro/periferia entre as cidades do país, bem como discutimos a relação de forças entre as cidades e estados, que está ligada a questões sociais e econômicas.

A segunda atividade foi a leitura do mapa do município (Figura 8), em que retomamos algumas das perguntas feitas anteriormente.

Em seguida, solicitamos que os alunos localizassem sua rua, seu bairro, a escola e o centro da cidade. Tal recorte do espaço urbano e dos objetivos deve-se ao fato de a cidade Rondonópolis, assim como muitas outras cidades de médio porte, ser dividida em regiões, centro, bairros e vilas.

Figura8: Mapa do município de Rondonópolis (Parcial)



Disponível em: <http://www.mapas-brasil.com/mato-grosso/rondonopolis.htm> Acesso em: 18/02/2019.

Continuando essa atividade, propusemos aos alunos que desenhassem o bairro, relacionando centro e periferia. Precisava observar nos desenhos dos alunos o que marca a periferia: A distância do centro? Ausência de saneamento básico? Ausência de asfalto? A pobreza? O lixo? Suas casas? A praça e os lugares de lazer?

Nosso propósito com os desenhos era de criar um ambiente de preparação para a produção de maquetes que representassem os bairros onde moram, de acordo com os sentidos produzidos por eles.

3.3 A leitura da cidade por meio de maquetes

A construção de maquetes é algo muito comum para as disciplinas de Geografia, Artes e até Ciência, entretanto, nas aulas de Língua Portuguesa não é tão comum encontrá-las. Elas não são utilizadas pelos professores como recurso pedagógico e os alunos costumam não associá-las às aulas de português. Foi outra surpresa quando propusemos a construção de maquetes sobre um lugar da cidade. Deixamos em aberto a escolha do lugar. Eles deveriam discutir em grupo qual lugar da cidade eles iam usar para a produção das maquetes.

Essa atividade também deveria ser desenvolvida em grupo. Porém, dessa vez muitos conflitos surgiram já na organização dos grupos. Por esse motivo, utilizamos uma abordagem diferente, com o intuito de minimizar os conflitos e de mostrar aos alunos a importância do trabalho coletivo em prol de um objetivo. Como eles não se decidiam sobre os grupos, uma vez que já havia gasto 4 aulas apenas nessa discussão, resolvemos então, que seria mais adequado fazer sorteio dos grupos. Foi uma atitude arbitrária, reconhecemos, pois valemo-nos da autoridade da posição, mas naquele momento foi extremamente necessária. Os próprios alunos perceberam que, naquele momento, o sorteio era a melhor decisão para que o trabalho acontecesse.

Nesse período, houve o início do recesso escolar e quando voltamos, retomamos as atividades. Os alunos se reuniram em grupos e iniciaram as conversas para escolher qual parte, ou o quê da cidade eles iriam representar nas maquetes. Essa parte do trabalho foi extremamente difícil, pois fazê-los conversar, ponderar e entrarem num consenso para a escolha do lugar necessitou de muita conversa e mediação. Orientamos que, para facilitar o trabalho de escolha e minimizar os conflitos, todos os integrantes dos grupos dessem sugestões e estas fossem colocadas em votação. Nosso objetivo era ensiná-los a trabalhar em grupo, argumentar sua opinião, respeitar ideias contrárias, dar direito à voz ao outro, enfim, tomar uma decisão em conjunto.

Em seguida, cada grupo apresentou o que seria produzido por eles nas maquetes. Todos os grupos escolheram lugares de Rondonópolis, mais especificamente, lugares de lazer que ficam no centro da cidade. Um grupo apenas escolheu representar um lugar de lazer do bairro. O próximo passo foi pedir que eles pesquisassem sobre o lugar escolhido, pois pensamos que isso seria muito significativo no processo de leitura da cidade. Planejamos utilizar o laboratório de informática da escola, porém ele estava em manutenção e contava com apenas cinco computadores funcionando, mas não havia acesso à internet. A solução foi solicitar que os alunos utilizassem seus celulares para a pesquisa, no entanto, alguns alunos não tinham o aparelho celular. O problema não seria o acesso à internet, pois iríamos compartilhá-la, a questão era que alguns alunos não possuíam o aparelho. Interessante observar essa situação, pois ela desestabiliza um pouco o discurso do alcance digital, uma vez que ainda encontramos em uma escola urbana, em uma cidade de médio porte, alunos que não têm acesso a recursos digitais. É

certo que isso não significa que eles não tenham acesso à rede, mas que no real da escola nos deparamos com essas condições de produção. Essa ainda é a realidade do cotidiano da nossa escola e de muitas escolas pelo país. Assim, dividimos aparelhos celulares e disponibilizamos o notebook para que todos os grupos fizessem suas pesquisas.

Depois, solicitamos que os grupos planejassem como suas maquetes seriam feitas e quais materiais seriam necessários para que pudessem ser providenciados. Como os alunos já haviam construído maquetes, anteriormente, em outras disciplinas, não houve uma preparação ou oficina com relação ao processo de construção de maquetes. Tudo pronto para eles colocarem a “mão na massa”. Foi muito prazeroso ver que os alunos perceberam que um trabalho em grupo, com planejamento pode gerar bons resultados. Quando todos os grupos concluíram suas maquetes, organizamos uma exposição para que eles pudessem socializar suas pesquisas, dando visibilidade ao que eles produziram. As maquetes ficaram muito boas, os próprios alunos ficaram surpresos com a qualidade do trabalho.

Em seguida, eles apresentaram, na exposição, as maquetes na escola, momento em que eles tiveram a oportunidade de expor o que haviam pesquisado sobre o local da cidade.

A seguir trazemos imagens das maquetes:

Figura9: Maquete do Grupo 1 - Área de lazer do Cais do Rio Vermelho



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Na apresentação da maquete, os alunos do grupo 1 (Figura 9), mostraram parte do Cais do Rio Vermelho, que eles produziram. Afirmaram que escolheram esse lugar porque era uma parte bonita da cidade e onde eles iam aos finais de semana para se divertir. A aluna M. conta que “dá pra levar bola, skate, tereré e passar a tarde com os amigos ou com a família”.

Os alunos do grupo 2 representaram, na maquete, a Praça Poliesportiva do Bairro Jardim Atlântico (Figura 10), bairro em que está localizada a escola. Eles disseram que essa praça é onde eles se encontram para brincar e jogar bola depois da aula e aos finais de semana.

Figura10: Maquete do Grupo 2 - Praça Poliesportiva do Jardim Atlântico



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Os alunos do grupo 3 construíram uma maquete do Caiçara Tênis Clube de Rondonópolis (Figura 11). Eles contaram que escolheram esse lugar porque é um “lugar bonito, cheio de piscinas e espaço para festas e diversão. Mas é caro, então não é sempre que a gente vai”. (Aluna S.).

Figura11: Maquete do Grupo 3 - Caiçara Tênis Clube de Rondonópolis



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Os alunos do grupo 4 escolheram o Rondon Plaza Shopping (Figura 12):

Figura12: Maquete do Grupo 4 - Rondon Plaza Shopping



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Segundo os alunos do grupo 4, o *Rondon Plaza Shopping* “é o melhor lugar da cidade pra ir”. O aluno P. disse que “A melhor coisa que tem no shopping daqui é o cinema. Eu vou direto”. Já a aluna S. A. contou que gosta de ir “mesmo que seja pra ficar andando lá dentro. Porque nem sempre tenho dinheiro pra ir pro cinema, mas só de ficar andando e olhando as lojas já tá bom”.

A maquete do Grupo 5 trazia o Horto Florestal de Rondonópolis (Figura 13). Os alunos disseram que escolheram esse lugar “porque é um dos melhores lugares de Rondonópolis, dentro da cidade”. A aluna G. contou que gosta “de ir aos domingos, logo depois do almoço, se não a gente não acha nem lugar pra sentar de tanta gente que vai. É massa”. A aluna K. disse que vai com a mãe para andar pela trilha. “Eu gosto de ir no horto (sic) porque minha mãe quase não tem tempo pra ficar em casa comigo e com meu irmão. Aí, quando a gente está caminhando, a gente aproveita pra conversar”.

Figura13: Maquete do Grupo 5 - Horto Florestal de Rondonópolis



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Ao olharmos para as maquetes, pudemos, no momento da sala de aula, analisar junto com os alunos os trabalhos produzidos. Lembramos que eles tiveram total liberdade para escolha do lugar a ser representado nas maquetes. Observamos os lugares escolhidos: Horto Florestal, Cais do Rio Vermelho, Caiçara Tênis Clube

de Rondonópolis, o Shopping da cidade e a praça do bairro e percebemos que muitos destes lugares escolhidos são de lazer e estão localizados no centro da cidade de Rondonópolis. Apenas um grupo escolheu um espaço de lazer localizado no bairro.

Introduzimos, junto com os alunos, uma reflexão: Por que a maioria das maquetes representou lugares do centro da cidade e não da periferia? Por que eles escolheram esses lugares e não outros? Nesse momento, pudemos retomar a discussão de centro e periferia, mas também explicar que os sujeitos são afetados por dizeres já-ditos e esquecidos, dizeres que estão na base de sustentação daquilo que dizemos. Pudemos explicar que nós não temos consciência dessa interpelação, mas tudo o que lemos, ouvimos sobre a cidade, sobre o modo de divisão instalado, significa em nós. Refletimos sobre o apagamento de tantos outros lugares da periferia e seu entorno que poderiam ser representados como o prédio da Escola Elizabeth, o prédio da Universidade Federal de Rondonópolis, os pesque-pagues próximos, o Parque de Exposições da cidade, a Feira do Parque São Jorge, a Praça do Bairro Cidade de Deus, o campinho de futebol muito frequentado pelos moradores, só para mencionar alguns.

Segundo Pêcheux (1997, p. 161) os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Nesse sentido, podemos dizer que os alunos são interpelados pela formação discursiva de que “o centro é melhor que a periferia”, “que a periferia não tem lugar bonito”, “que o centro tem de tudo”, “que a periferia não tem estrutura, só tem violência”, discurso em circulação na cidade, veiculados pela mídia que se inscrevem em uma formação ideológica urbanista.

3.4 Centro e periferia em debate na sala de aula

Para a terceira etapa da intervenção, planejamos mostrar aos alunos como os sentidos podem ser diferentes, dependendo do lugar de onde se fala. Nesse sentido, organizamos o que chamamos de “ciclo de palestras”, mas não queríamos que os alunos fossem meros espectadores. Por esse motivo, e com o objetivo de preparar os alunos para as atividades dessa etapa, selecionamos textos (ANEXO I) para uma outra leitura sobre cidade, mais especificamente sobre o centro e a periferia.

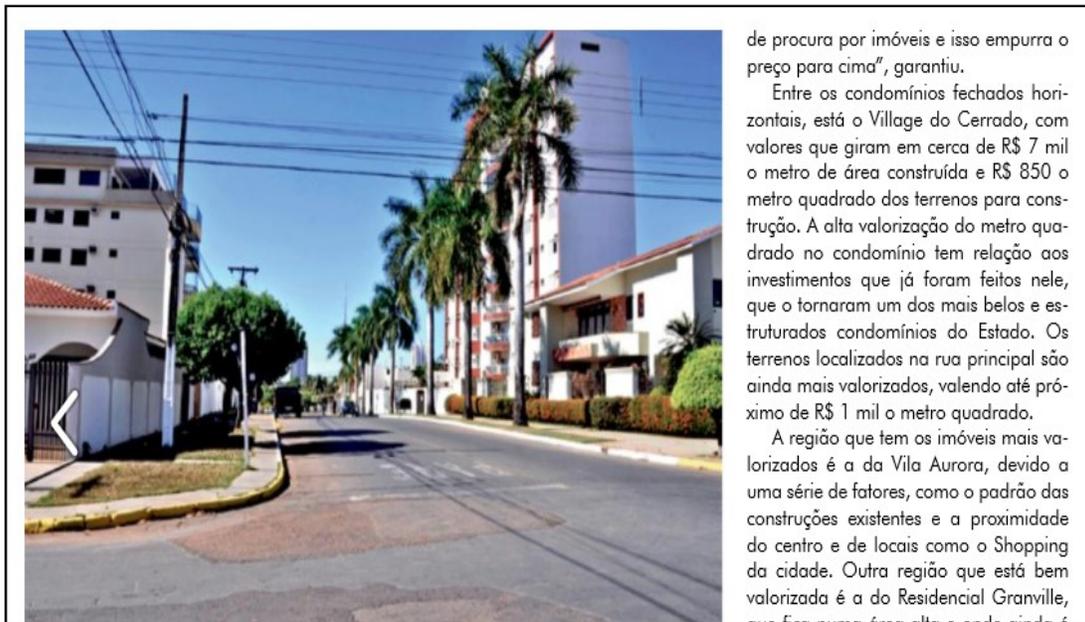
A cidade, segundo Fedatto (2011, p. 35-36),

não é vista apenas como um cenário ou um plano de fundo. é um espaço histórico que se edifica no correr do tempo, vai sendo burilado e gasto pela sobreposição de construções e (di)lapidado no andamento de vias e viandantes que intervêm na significação e marcam o corpo dos sentidos. [...] consideramos a cidade como um arquivo. o arranjo e o funcionamento da estrutura urbana – sua escrita, arquitetura, seus escombros, trajetos e trejeitos ao longo do tempo – dispõem no espaço pontos de acesso a diferentes modos de contar a cidade.

Como a abordagem do nosso projeto de intervenção era fazer uma leitura da cidade a partir de diferentes materialidades, a leitura de textos jornalísticos se fez necessária nesse momento para que os alunos tivessem um embasamento teórico para serem, de fato, participantes ativos da/na terceira etapa. Orlandi (2015b, p. 67-68) diz que precisamos considerar o texto “não apenas como um ‘dado’ linguístico (com suas marcas, organização etc.), mas como ‘fato’ discursivo”, pois “são os fatos que nos permitem chegar à memória da língua: desse modo podemos compreender como o texto funciona, enquanto objeto simbólico”. (*Ibidem*, p. 68)

Um texto em particular provocou muitos debates e discussões durante as aulas: “Quanto está valendo o metro quadrado nas áreas mais cobiçadas?”. Esse texto foi extraído da Revista Mercado Imobiliário e Construção, uma publicação especial do Jornal A Tribuna Mato Grosso, de Rondonópolis (Figuras 14 e 15). O texto, como o próprio título adianta, traz uma discussão sobre o valor do metro quadrado nas áreas mais valorizadas da cidade de Rondonópolis e também quanto custa morar em bairros menos valorizados, segundo o texto.

Figura14: Trecho do texto “Quanto está valendo o metro quadrado nas áreas mais cobiçadas?”



Fonte: Revista Mercado imobiliário e construção – A tribuna Mato Grosso. p. 32.

Figura15: Trecho do texto “Quanto está valendo o metro quadrado nas áreas mais cobiçadas?”



Fonte: Revista Mercado imobiliário e construção – A tribuna Mato Grosso. p. 35.

Outro texto que trabalhamos foi a reportagem “Como é feito o cálculo do valor cobrado pelo IPTU”, veiculada no site G1. Nessa reportagem, eles viram que o imposto é cobrado de acordo com o tamanho e a localização do terreno, tamanho da casa (imóvel), ou seja, área construída e, inclusive, o tipo de material usado na construção da casa. Após a exibição da reportagem, alguns alunos foram fazendo

relações com o texto lido anteriormente. Quando os alunos perceberam o quanto as chamadas áreas nobres são supervalorizadas, muitos deles fizeram comentários como: “Está explicado porque a prefeitura só investe nos bairros chiques. Eles pagam mais imposto pra prefeitura”. (Aluno P. G.). A aluna E. G. mencionou, então, que “O poder público é uma (palavra omitida) mesmo! Como se quem mora em bairro simples não trabalhasse e não pagasse seus impostos do mesmo jeito!”. As falas dos alunos, nesses períodos, são atravessadas pelo discurso do urbano, que se sobrepõe ao discurso da cidade, conforme explicita Orlandi (2004, p. 68):

O discurso do urbano, para nós, é o discurso constituído a partir da sobreposição do conhecimento urbano sobre a própria realidade da cidade. Nessa indistinção, aquilo que seria a realidade urbana é substituída pelas categorias do saber urbano, seja em sua forma erudita (discurso do urbanista), seja no modo do senso comum em que esse discurso é incorporado pela política, pelo administrador, pela ‘comunidade’, convertendo sentidos no imaginário urbano.

Partindo dessas leituras e dessas compreensões feitas pelos alunos, apresentamos, então, quais palestras seriam feitas e quem seriam os palestrantes. A primeira palestra programada foi com o professor Dr. Silvio Moisés Negri (Figura 16), que conversou com os alunos a respeito da formação dos bairros e periferização na/da cidade de Rondonópolis. Foi uma aula muito especial, pois os alunos participaram com muita atenção e fizeram muitas perguntas ao final da palestra. O professor foi muito solícito e respondeu a todos os alunos, tornando aquela aula extremamente enriquecedora. A palestra estava marcada para às 13h. Os alunos organizaram a sala, montamos o equipamento multimídia e receberam o professor Sílvio. A aluna P. ficou responsável por apresentar o professor, tendo feito, para isso, uma pesquisa prévia sobre ele.

Como a palestra tratava também sobre a formação dos bairros de Rondonópolis, o professor convidado começou falando sobre a origem do município, mostrando nos mapas onde surgiram as primeiras moradias, as primeiras ruas, que hoje compõem o centro de Rondonópolis. Em seguida, o professor mencionou que a partir dali, foram surgindo os bairros no entorno do centro, onde as casas eram mais valorizadas, explicando que isso se devia à presença do comércio e de uma melhor infraestrutura. Ele mostrou, também, os bairros que compõem a região do Jardim Atlântico, falando um pouco sobre a origem de cada bairro, explicando sobre

aqueles que foram construídos por meio de parceria com o governo federal e/ou estadual, sobre aqueles que surgiram a partir de programas de doação de imóveis. Os alunos ficaram muito interessados porque foram identificando seus bairros e conhecendo um pouco mais de suas histórias.

O ponto alto dessa palestra foi o momento em que o professor mostrou a distribuição de renda por bairro de Rondonópolis e os alunos puderam ver que nos bairros considerados nobres, a renda é maior e concentrada nas mãos de poucos moradores; já nos bairros da periferia a renda dos moradores era menor, pois era distribuída para muitos, ou seja, era muito dinheiro para poucas pessoas nos bairros nobres e pouco dinheiro para muitas pessoas nos bairros periféricos.

Ao final da palestra, os alunos fizeram perguntas ao professor Sílvio. A aluna S. perguntou “Por que o bairro Cidade de Deus tinha as casas todas iguais?” O professor respondeu que os programas do governo de doações de casa ou aquelas pagas através do aluguel social exigiam que as casas fossem todas padronizadas. A resposta suscitou mais curiosidade: “O que era aluguel social?”, “Nos bairros nobres não tem essa exigência por quê?”, entre outros questionamentos. A aluna E. G. fez a seguinte pergunta: “O senhor acha que fazer esse tipo de diferença entre as casas é discriminação?”, seguida do seguinte comentário: “Porque eu acho que é sim. Pra mim, as pessoas deveriam ter o direito de construir suas casas do jeito que elas querem. Porque isso só ajuda a discriminar as pessoas em quem é de bairro de pobre e quem é de bairro de rico”. O professor explicou seu ponto de vista, falando sobre os custos dessas residências, que o governo precisa buscar os custos mais baixos e que quando você compra o terreno e constrói a sua casa, quem arca com os custos é o proprietário. É importante ressaltar que o professor fala de um lugar distinto, daquele que concebe a periferia “de fora”, marcando aquilo que Orlandi (2015a, p. 18) vai chamar de “relações de força”, uma vez que

O lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho etc. cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força. (Ibidem, p.18)

Então, o professor finalizou a palestra e a rodada de perguntas falando sobre a desigualdade social que cerca os moradores de periferia e as consequências sociais dessa desigualdade.

Figura16: Palestra proferida aos alunos pelo Professor Sílvio Negri



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Estavam programadas outras duas palestras para esta etapa do projeto, uma com uma moradora e liderança do bairro Sagrada Família e outra com o secretário de infraestrutura do município, que tinham como objetivo mostrar os diferentes modos de circulação do discurso sobre a cidade. Porém elas não foram realizadas porque os convidados não compareceram à escola nos dias marcados. Fomos avisados dos cancelamentos, nas duas ocasiões, pouco antes do início das aulas reservadas para as palestras. Como imprevistos podem acontecer no cotidiano das nossas aulas, utilizamos esses momentos para refletir com os alunos sobre questões que poderiam ser tratadas nas palestras, antecipando possíveis questionamentos a serem feitos, pois tentaríamos remarcar as palestras.

Procuramos remarcar com os convidados, mas não obtivemos sucesso. Buscamos outras pessoas que poderiam representar o poder público, também sem sucesso. Por fim, após avaliarmos junto com a orientadora como prosseguir, planejamos outro tipo de atividade para fechar essa etapa. Decidimos que os alunos fariam entrevistas com os moradores dos bairros e depois conseguimos o contato do

engenheiro José Gilmar Soares Junior, vinculado à Secretaria Municipal de Infraestrutura que concordou em participar de nossa atividade, visto a dificuldade em levar alguém até a escola. Como o tempo estava passando e, assim como acontece com outras atividades no dia a dia da sala de aula, precisamos caminhar, concordamos com a entrevista, também no intuito de fechar essa atividade e essa etapa.

Para isso, decidimos aproveitar um capítulo do livro didático Português Linguagem, que trazia uma abordagem sobre entrevista, pensamos em aproveitá-lo para que os alunos conhecessem esse tipo de texto, mesmo sabendo que o livro didático trabalha na perspectiva de gênero, prescrevendo as regras de uso. Em uma análise desenvolvida sobre os manuais escolares, Silva (2017, p. 221), diz que:

Observa-se, ainda, como efeito de aprendizagem, uma homogeneização e um reducionismo da língua a um empirismo textual, que dificultam a apropriação de um novo modo de compreender e aprender-ensinar a língua em sua heterogeneidade, inscrevendo a língua e o sujeito na transparência do sentido.

Em razão dessa homogeneização e reducionismo da língua e seu ensino nos manuais, e além da abordagem que o livro trazia, nos preocupamos com a heterogeneidade da língua, trazendo para a sala de aula outros tipos de entrevistas, como aquelas que acontecem em *talk shows*, as entrevistas ao vivo, aquelas que são escritas, refletindo sobre o processo de funcionamento de cada uma. Momentos em que pudemos refletir sobre a importância da preparação para que o resultado com a realização de entrevista fosse positivo.

Assim, organizamos uma roda de conversa com os alunos para que pudéssemos elaborar questões para as entrevistas. Apesar de todos os contratempos, essa atividade, que não constava na proposta inicial, foi muito válida. Os alunos elaboraram perguntas bem interessantes, referentes à ausência do poder público nos bairros, principalmente onde eles moram e perguntas direcionadas aos moradores dos bairros, cujo objetivo principal era saber a opinião deles sobre o lugar onde moravam. Analisamos as perguntas feitas, fizemos as devolutivas para que os alunos reformulassem ou refletissem novamente sobre as perguntas que eles elaboraram. Por fim, chegamos a um total de doze perguntas para cada segmento – pois muitas se repetiam – para serem utilizadas durante a entrevista.

O tempo disponibilizado para a entrevista com Gilmar era curto. Então, ele solicitou que encaminhássemos as perguntas em seu e-mail para que ele pudesse respondê-las mais rapidamente (ANEXO II). O resultado dessa atividade não foi como esperávamos, mas foi a possível. O modo como foi realizada, com respostas escritas, também significa, pois o convidado não falava por si, mas pelo poder público. Assim, utilizamos as respostas que obtivemos (o que foi respondido previamente) para refletirmos, em sala de aula, sobre a importância e a participação do poder público quando o assunto a ser tratado é sobre os bairros das cidades.

Os alunos perguntaram sobre um projeto de revitalização do centro da cidade que consistiu em recapear as ruas e avenidas do centro com lama asfáltica e renovação da sinalização horizontal dessas ruas. A pergunta feita foi essa: “Alguns trechos do centro da cidade receberam lama asfáltica, enquanto bairros como o Sagrada Família ainda não estão asfaltados. Como esses projetos são selecionados?”. A resposta recebida foi a de que esses projetos são selecionados conforme as prioridades da cidade e conforme recursos disponíveis. A aluna E. G. questionou: “Então os bairros de periferia não são “prioridade” (sic)?” (fez o gesto entre aspas). O aluno A. comentou que os bairros só são prioridades em época de eleição, trazendo uma memória discursiva de que a periferia é esquecida e não recebe atenção do poder público.

Houve outra pergunta importante para os alunos e foi com relação a “projetos de criação de espaços públicos de lazer em áreas como o Alfredo de Castro e Paulista”. Para esta questão, foi explicado que para o “bairro Alfredo de Castro será construído um centro esportivo e na região da Paulista será realizado o projeto de uma praça”. Ficou faltando explicar e ficamos sem saber quando esses projetos serão executados.

Os alunos também quiseram saber se existiam “políticas públicas voltadas para as crianças, adolescentes e jovens, no sentido de tirá-los das ruas e proporcionar-lhes possibilidades futuras e se existiam, “elas seriam direcionadas para quais bairros e/ou regiões”. Ele escreveu que “No âmbito da SINFRA (Secretaria Municipal de Infraestrutura) estão sendo construídos os centros de iniciação esportiva”, no entanto, não foi especificado em quais bairros e/ou regiões esses centros seriam construídos, mesmo sendo parte da pergunta. De qualquer modo, fizemos nossa análise do que foi esclarecido e das informações que julgamos importantes, mas que não foram contempladas pelas respostas do engenheiro.

Para fechar essa etapa das atividades, os alunos realizaram entrevistas com os moradores dos bairros, uma vez que não foi possível a realização da palestra com um morador ou representante do bairro. Cada aluno ficou responsável por entrevistar ao menos três moradores, podendo ser os vizinhos. Alguns alunos não conseguiram entrevistar três pessoas, mas entrevistaram ao menos uma, enquanto outros alunos entrevistaram mais que três, de modo que todos os alunos participaram dessa atividade. Durante a socialização dos resultados, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas sensações em relação a esta atividade. O aluno M. M comentou: “Fiquei com vergonha de sair e falar com um vizinho. Então eu entrevistei minha madrinha que mora no mesmo bairro que eu”. A aluna M. aproveitou a fala do colega e disse: “Eu não tenho vergonha disso não! Eu saí e falei com um monte (sic) de gente. E ainda pedi para tirar foto para entrar no trabalho da professora”. Essa socialização foi importante para que pudéssemos também conhecer as dificuldades que muitos alunos têm quando se trata de uma atividade que os tirem de suas zonas de conforto, mostrando como práticas como essas, que vão além do quadro/livro/caderno, podem ser provocativas.

Em seguida, os alunos socializaram as respostas de seus entrevistados. A maioria deles respondeu que gostava de morar onde moravam. Apenas dois entrevistados afirmaram não gostar de morar em seus bairros. O primeiro era morador do bairro Alfredo de Castro e disse: “Moro aqui porque foi onde meu dinheiro deu para comprar um terreno, mas se pudesse morava em outro lugar”. O segundo, morador da Vila Paulista, afirmou: “Já me acostumei aqui, mas não quer dizer que eu gosto”. Outra pergunta que teve respostas parecidas para a maioria foi sobre algo negativo com relação ao bairro. A maioria respondeu que o que mais atrapalhava era a distância para ir trabalhar e que perdiam muito tempo no trânsito. Um exemplo foi um morador do bairro Alfredo de Castro, entrevistado pela aluna A, que afirmou o seguinte: “Eu trabalho no Distrito Industrial e gasto mais de uma hora até chegar no (sic) serviço. O vale transporte que eu recebo, eu troco por gasolina, mas mesmo assim não dá para o mês. Eu tenho que tirar do salário, que já não é muito, para abastecer a moto para trabalhar”. Nesse mesmo sentido, uma moradora entrevistada pela aluna S. e que é moradora do bairro Cidade de Deus I comentou em sua resposta: “Gosto de morar aqui. Só acho ruim porque dependo do ônibus para ir trabalhar e não posso voltar para casa na hora do almoço. Tenho que almoçar no meu trabalho. É cansativo demais sair cedo e só voltar à noite”.

Para finalizar essa etapa, refletimos com os alunos sobre a palestra, a entrevista com os moradores e com o representante do poder público. Explicamos que o lugar do qual o sujeito fala é constituído do que ele diz. Desse modo cada sujeito fala de uma posição discursiva, o professor ao falar sobre a cidade, fala do lugar da ciência, o engenheiro, ao responder as questões, fala do lugar do poder público, apresentando a organização da cidade, o modo como é e está sendo administrada, silenciando questões que foram perguntadas que não foram pensadas e discutidas do lugar político-administrativo. Os sujeitos da cidade que foram entrevistados falam do lugar de moradores de periferia, como cidadão que desejam benfeitorias para o lugar onde moram.

Conforme Orlandi (2015b, p. 38),

Resta acrescentar que todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formação imaginária. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição.

Essas posições em que os sujeitos se colocam significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória, o interdiscurso. São as imagens, na relação discursiva, que constituem as diferentes posições. O que funciona no discurso, no nosso caso específico, não é o pesquisador, o servidor público e os moradores da periferia vistos empiricamente, mas vistos como posição discursiva, produzida pelas formações imaginárias, o que contribui para a constituição das condições em que o discurso se produz e para o processo de significação.

Encerramos essa etapa, assim como as anteriores, com a avaliação dos alunos. A aluna P. mencionou que “não imaginava o que as pessoas sentiam por morar em determinados bairros. Foi interessante porque, muitas vezes, a gente não imagina como as pessoas sofrem até para chegar no (sic) trabalho. E isso acontece na nossa casa também, mas a gente não percebe”. Então, o aluno P. aproveitou e comentou: “Às vezes, o pai e a mãe da gente tão (sic) grilados e a gente nem imagina que o motivo nem é a gente”.

3.5 Processo de planejamento e produção da revista

Iniciamos esta etapa utilizando os horários disponíveis no contraturno, além de aulas que professores de outras disciplinas disponibilizaram. Nossa primeira atividade foi conhecer o processo de construção de uma revista. Para isso, utilizamos alguns vídeos disponíveis na plataforma YouTube, tais como: “Como fazer uma revista”, “Como criar uma revista para a Web” e “Como é feita uma revista na gráfica 1 e 2” para que os alunos pudessem ver que editar e publicar uma revista era um projeto ambicioso, mas extremamente possível. A primeira impressão dos alunos em relação à ideia foi a de que não iríamos conseguir, pois eles acharam que seria um trabalho muito difícil. A aluna M.O. perguntou se eram os alunos que iriam fazer a parte da diagramação da revista, pois ela achou um trabalho muito interessante e gostaria de aprender como fazer. Explicamos, então, que existem profissionais especializados nessa área e programas específicos para a editoração de revistas. Aproveitamos a curiosidade da aluna para mostrar o vídeo “Áreas de atuação: Design Gráfico – O que faz e onde pode trabalhar”.

Só depois é que fomos perceber que, além dos vídeos, poderíamos ter enriquecido esse momento fazendo uma aula prática, visitando uma editora e/ou uma gráfica, no entanto, não pensamos sobre isso durante o planejamento das atividades do projeto, nem durante a intervenção, portanto, utilizamos o que tínhamos, dentro das nossas condições de produção.

A escolha do nome da revista foi democrática. A aluna M. perguntou se poderia fazer uma enquete para a escolha do nome e os alunos que se sentiram à vontade, sugeriram nomes e eles foram colocados em votação. Os nomes sugeridos foram: “A vez da periferia”, “Identidade e atitude”, “Periferia em debate”, “Viver e Aprender”, “Atitude jovem” e “É ‘nóis’ na fita”. Havia uma previsão de que o nome escolhido fosse exatamente este último, por ser uma gíria recorrente entre os adolescentes. Percebemos muito forte em nós ainda o imaginário de que a gíria é um falar próprio, exclusivo e característico do adolescente. Porém, surpreendentemente, eles optaram pelo nome “Viver e aprender”. Para Orlandi (2015b, p. 38),

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívocos e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo

produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

Inicialmente consideramos que o nome não estaria adequado para uma revista que pretendia abordar a cidade, mas respeitamos a escolha e decisão da turma. Somente durante a escrita da dissertação, mais especificamente quando fazíamos a análise da revista, compreendemos a “escolha” do nome. O nome remete à memória discursiva dos alunos em relação ao trajeto percorrido por eles durante a execução do projeto, em outras palavras, podemos dizer que foram momentos de viver e aprender, pois os alunos durante o processo discursivo promoveram um deslizamento de sentido sobre centro e periferia, sobre a cidade de Rondonópolis, compreendendo o sentido para além das evidências. Compreendendo também a si mesmos como sujeitos, que sofrem a interpelação da língua e da história.

Quando iniciamos nosso trabalho de seleção de materiais que comporiam a revista, os próprios alunos foram dando o tom de que ela seria uma revista comercial, como eles mesmos disseram: “uma revista séria”, porque o imaginário de revista, para eles, era de uma revista comercial. Então, tudo o que eles estavam produzindo desde o início do projeto, os textos escritos e as reflexões feitas parecia não caber nesse tipo de revista e nem teria a mesma importância.

A segunda parte dessa etapa, então, consistiu na produção escrita dos alunos. Essa foi uma parte importante do projeto, pois, a nosso ver, os alunos teriam, agora, “o que dizer” sobre centro, periferia e sobre a cidade. Durante toda a intervenção foram feitos registros escritos ao longo das atividades realizadas. Assim, essa não foi nossa primeira escrita, mas seria a mais importante. Retomamos nosso caderno de registro, os alunos voltaram ao que haviam escrito durante as etapas desenvolvidas e, a partir dessa retomada, cada um produziu o seu texto. Colocamos no quadro uma pergunta motivadora: “O que você tem a dizer sobre o lugar onde você mora ou sobre sua cidade, agora?”.

Como não podíamos utilizar todas as aulas de Língua Portuguesa da grade semanal, organizei a turma em grupos para que fizéssemos as adequações nos textos produzidos. Quando não conseguíamos trazê-los no contraturno, utilizávamos aulas cedidas de outros colegas. Nenhum aluno ficou sem atendimento para ter o seu texto corrigido e reescrito.

Decidimos, então, quais e quantas sessões a revista teria e quais seriam as matérias veiculadas. Cada parte da revista foi escrita em grupo. Enviamos os textos para a orientadora e ela nos questionou sobre a autoria. Como foram textos escritos no coletivo, percebi o que ela estava questionando. Faltava, nos textos, a posição do aluno, a autoria. Enfim percebi que tudo aquilo não representava o que fizemos em sala, não nos representava. Quando pensamos a revista a idealizamos como uma revista comercial, um imaginário de revista como essas que são normalmente veiculadas, mas compreendemos que o nosso projeto não era comum e que o mais importante era dar visibilidade ao processo discursivo e aos gestos de interpretação dos alunos. Desse modo, tínhamos que começar tudo de novo. A grande preocupação era se os alunos compreenderiam. Assim, voltamos para a escola para a reformulação da revista. Conversamos com os alunos, eles entenderam a necessidade de reformular a revista, pois ela tinha que ter a “cara” da turma. Repensamos, ponderamos e decidimos novamente o que seria feito. Os alunos seriam os destaques. Foram muitas idas e vindas, entre diagramar, corrigir e aprovar o projeto. Chega a ser doloroso esse percurso, porque quando acreditávamos estar tudo pronto, percebíamos que ainda havia muito a ser feito.

É importante dizer que encerramos o ano de 2018 sem concretizar o lançamento da revista. Todas as atividades foram feitas, todas as etapas concluídas, porém faltava finalizar o projeto, pois, sem a apresentação do produto o projeto não estaria completo. Nesse sentido, logo quando se deu o início do ano letivo de 2019, retomamos o tão desejado lançamento da Revista Viver e Aprender. Tivemos muitos contratempos para diagramar e editar a revista, mas, enfim, ela ficou pronta para ir para impressão. Quando a impressão (ANEXO III) ficou pronta, organizamos, junto com os alunos, um coquetel de lançamento.

Abaixo trazemos imagens da capa, editorial e índice da revista (Figura 17):

Figura17: Capa e editorial da revista



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Deixamos os alunos muito à vontade para sugerir, organizar o evento. Eles estavam muito empolgados. Foi muito bom vê-los assim contentes, eu diria mais, realizados. Um grupo de alunas quis participar com uma dança. Elas escolheram a música “Pesadão” da cantora Iza e elas mesmas criaram a coreografia, pensando em mostrar a identidade daquele grupo.

Durante o evento (Figuras 18-20), a diretora da escola Cíntia Fernanda Alves ressaltou a importância do trabalho que foi desenvolvido. A formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), Professora Valdelice Oliveira, destacou a “necessidade de mais projetos que façam os alunos saírem de suas zonas de conforto da sala de aula, para ampliarem suas possibilidades de aprender”. Os familiares presentes ficaram felizes em ver o resultado do trabalho de seus filhos. O pai da aluna M. afirmou: “Eu estou emocionado de ver o trabalho da minha filha exposto em uma revista. Seria muito bom que esse projeto continuasse, porque eu nunca vi a M. tão dedicada em uma coisa (sic) como ela ficou nesse projeto”.

Para finalizar a noite, a aluna E. G. pediu o microfone e disse que aquele projeto tinha mudado a maneira dela pensar. “Hoje, eu valorizo muito o lugar onde eu moro, principalmente porque eu sei que minha mãe deu um duro danado (sic) para que a gente tivesse onde morar. E outra, não é porque eu moro na periferia que

eu não vou ser alguém na vida. Muito pelo contrário! Hoje, eu sei que eu preciso me dedicar muito mais porque só assim eu posso mudar a minha realidade e a realidade do meu bairro”.

Quando vi o olhar dos meus alunos brilhando com a realização do evento, percebi que valeu a pena. Entendi, vivendo na prática, o que significa criar espaço de significação em sala de aula, criar oportunidade dos alunos refletirem sobre as leituras(PFEIFFER, 1995), compreendi a importância da construção de um arquivo de leitura sobre um determinado assunto para que os alunos pudessem dizer, imergindo no interdiscurso e assim produzir uma repetição histórica, não a formal, decorrente de um ensino que se pauta no discurso autoritário, mas na importância de se construir espaços na sala de aula para o discurso polêmico e lúdico(ORLANDI, 2003).

Figura18: Convite do Lançamento da Revista



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura19: Alunos do 7º Ano B com a Professora Queila e a Diretora Cíntia



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Figura 20: Momento de confraternização com as famílias dos alunos



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

3.6 O discurso do aluno sobre a cidade: a construção da autoria

Para a Análise de Discurso é fundamental considerar que os textos circulam socialmente e são produzidos historicamente, assim, neste item apresentamos alguns recortes das produções dos alunos, o que constituiu gestos de autoria e legitimação de seus dizeres. Quando a Análise de Discurso fala em função-autor, ela está na relação necessária que todo texto estabelece com essa função e que tem que ser ocupada para que esse texto ganhe vida. Orlandi (2015a, p. 27) afirma que:

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor, ele produz um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz.

Durante as aulas, os alunos puderam construir um arquivo de leitura, aqui entendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2007, p. 57). Buscamos observar o efeito do arquivo de leitura na discursividade dos alunos. O arquivo, para esse domínio teórico, não é compreendido com o seu significado usual, ou seja, a organização mecânica de documentos. Orlandi (2012, p. 59) afirma que arquivo “é discurso documental, institucionalizado, memória que acumula”, [...] “não é um acúmulo de textos à disposição”. (*Ibidem*, p. 38). Com base nesse entendimento, foi que selecionamos alguns recortes da discursividade dos alunos para compreender o funcionamento dos processos discursivos. Os recortes mostram como os materiais lidos e produzidos ao longo do projeto significaram para os alunos. Como vimos no decorrer deste capítulo, o arquivo foi constituído a partir da leitura de diferentes materialidades discursivas sobre a cidade de Rondonópolis, colocando em debate o centro e a periferia. Assim trabalhamos com verbetes de dicionários, mapas, história do município, pesquisa sobre os locais escolhidos para fazer as maquetes, matérias jornalísticas, palestras e entrevistas. De acordo com Orlandi (2012, p. 71), “na construção do arquivo [...] o que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam”. De outro modo, podemos dizer que o sentido está sempre em *relação a*, portanto eles não podem ser um, são múltiplos e variados. Daí decorre a noção de equívoco da língua, o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um.

Os alunos possuíam um diário de bordo onde faziam anotações das aulas e, sobretudo, após a realização de cada atividade. Para a produção final, então, eles

retomaram essas anotações e cada aluno pode construir o seu relato. Vejamos os recortes retirados dos textos dos alunos:

R-1	Quando participei das atividades de leitura de mapas, percebi que meu bairro é muito bem localizado, mas, mesmo assim, lá não tem quase nada. (Iasmim)
R-2	Quando fizemos a atividade com os mapas, a única coisa que consegui sentir foi desgosto, porque eu gostaria que o país, as cidades e os bairros não tivessem violência. (Marcela)
R-3	Quando fizemos as atividades com o mapa dos bairros de Rondonópolis, depois, quando assistimos a palestra, eu não achava que meu bairro era tão importante. (Mariana)
R-4	Para começar, eu me senti importante porque, mesmo o meu bairro sendo de pessoas com pouca renda, ele aparece no mapa. Isso significa que fazemos parte oficialmente da cidade de Rondonópolis. (Giovanna)

Conforme podemos ver nos recortes de 1 ao 4, há uma recorrência no dizer dos alunos em relação ao efeito do arquivo, ao dizerem remetem à memória discursiva das leituras realizadas na aula com o mapa do município de Rondonópolis e a palestra, aos debates que decorreram dessas práticas.

No recorte 1, a aluna aciona a memória discursiva para dizer “meu bairro é muito bem localizado, **mas**, mesmo assim, lá não tem quase nada”. A aluna se refere ao Bairro Jardim Atlântico. Na opinião da aluna, embora o bairro seja bem localizado a formulação traz um “mas”, conectivo que marca uma oposição entre o bairro ser bem localizado e ser um bairro que “não tem quase nada”, ou seja, em sua avaliação, na periferia falta muita coisa importante para os moradores. Em outras palavras, o bairro pode estar próximo ao centro, mas não garante a mesma estrutura do centro, continua sendo uma periferia. E como periferia está sujeito àquilo que a determina, a falta de infraestrutura, a falta de segurança, lugar constituído para/pela classe trabalhadora, onde vivem os menos favorecidos. Quando ela diz que no seu bairro “não tem quase nada” significa, então, a segregação na cidade, um lugar para rico e um lugar para pobre.

No recorte 2, a aluna evoca a memória discursiva do debate centro e periferia entre os estados, as cidades e os bairros a partir da leitura dos mapas. Ela sente desgosto. Desgosto sobre o quê?, poderíamos perguntar. Compreendemos que o descontentamento, a revolta da aluna está em relação às diferenças sociais, as relações de força, de poder que há entre os espaços no país, entre os estados e

entre as cidades. A divisão social que se instala e em decorrência disso a violência que toma conta dos bairros periféricos. Como essa aluna mesmo diz em outra parte do seu texto: *Hoje eu entendo que esses problemas não acontecem apenas no lugar onde eu moro*. O gesto de autoria da aluna está em se dar o direito de se indignar e isso só foi possível porque ela pôde compreender que a injustiça social, a segregação é estruturante, é sistêmica no modo de constituição das cidades.

Nos recortes 3 e 4, as alunas atualizam o arquivo de leitura e produz efeitos outros sobre a periferia. A partir do arquivo, elas percebem a importância do bairro onde moram para a comunidade, para a cidade. E a descoberta de que o bairro Cidade de Deus II está incluso no mapa da cidade, como se pode ver no recorte 4, dá a aluna um lugar de pertencimento, o seu bairro faz parte da cidade.

Um aspecto importante que observamos no discurso dos alunos foi o fato de muitos deles conseguirem reformular/ampliar a sua compreensão sobre centro e periferia, estabelecendo um antes e depois em relação ao que estudamos na intervenção, como podemos verificar nos recortes de 5 a 8 a seguir.

R-5	Hoje, tenho uma nova visão sobre centro e periferia, pois eu não sabia o que era periferia. Percebi que algumas coisas são injustas. Por que essa coisa de centro ser mais importante? Porque é mais chique? Só porque é perto dos lugares e de pessoas com mais condições? Essas são perguntas que precisarão de respostas. (Mariana)
R-6	Antes eu pensava que periferia era onde moravam só pessoas carentes. Eu não imaginava que o meu bairro pudesse ser da periferia e ainda assim ser um bom lugar para viver. (Alexsandro)
R-7	Antes eu confundia centro e periferia, achava que periferia era um lugar cheio de lojas, bancos, comércios e que centro, era o meio de alguma coisa. Com as atividades e conversas com os colegas eu entendi o verdadeiro significado dessas palavras e vi a diferença. Depois de tudo que estudamos sobre periferia e centro, eu fiquei pensando: o mundo é desequilibrado em questão de pobreza e riqueza. (Mateus)
R-8	Hoje, eu tenho consciência de que existe uma divisão espacial entre centro e periferia e que essa divisão também deixa marcas na vida das pessoas, pois, geralmente, quem mora nas regiões mais valorizadas são pessoas que tem mais dinheiro e nas periferias moram aquelas pessoas com menos dinheiro e isso pode gerar preconceito e até baixa autoestima. Mas comigo isso não acontece, porque eu amo a casa que eu tenho e gosto do meu bairro. (Mailani)

No recorte 5, a aluna diz que agora ela compreende o que é periferia e aponta para a injustiça, ativando a memória discursiva do fator social em funcionamento na

divisão centro e periferia nas cidades. Um fato nos chama atenção no discurso da aluna: o questionamento. Como ficamos felizes com a capacidade dela em questionar a injustiça instalada no modo como a cidade é dividida em centro e periferia. Esse questionamento mostra o gesto de autoria da aluna em que ela se posiciona contra as injustiças promovidas pela segregação dos bairros.

Pudemos ver o efeito do arquivo funcionando para a ampliação do sentido de centro e periferia, Nesse sentido, consideramos importante o trabalho com a leitura dos dicionários, as leituras feitas sobre a cidade de Rondonópolis, que podemos dizer que produziram efeitos na compreensão da aluna que diz: *Hoje, tenho uma nova visão sobre centro e periferia, pois eu não sabia o que era periferia.*

Esse processo de escrita dos alunos foi muito significativo e emocionante para nós, pois percebemos o quanto a cada atividade, a cada momento de produção, de escuta, de escrita, de debates os alunos foram significando e se significando. O sentimento de mudança de atitude em relação ao lugar onde moravam foi muito forte para alguns.

No recorte 6, o aluno diz que se surpreende em saber que seu bairro é da periferia. Isso se deve ao fato de ele ter sofrido a interpelação ideológica da mídia, que apresenta a periferia apenas como um lugar de carência, pobreza e violência. No entanto, o sentido naturalizado de periferia sofre um deslizamento. O aluno, a partir da leitura do arquivo, desconstrói essa naturalização na medida em que compreende que o bairro que ele mora, mesmo sendo um bairro da periferia é: *um bom lugar para viver.*

Para o aluno do recorte 7, as aulas foram importantes para que ele desfizesse a dúvida sobre o que era periferia e centro, pois ele fazia confusão entre os conceitos. Na sua formulação, percebemos que o sentido de centro e periferia não é apenas uma questão geográfica, mas também social e ele se posiciona: *o mundo é desequilibrado em questão de pobreza e riqueza.* O aluno remete o seu dizer à memória discursiva do discurso da desigualdade social na divisão dos espaços da cidade, em relação à divisão de renda, em relação ao mercado imobiliário, etc. Destacamos aqui que esse aluno sempre apresentou muita resistência para produzir textos e, hoje, vê-lo escrevendo e se responsabilizando pelo seu dizer quando critica a desigualdade social nos faz perceber a importância do professor e do trabalho com a língua na perspectiva discursiva para a formação de um sujeito-aluno que compreende o mundo, que questiona as evidências.

No recorte 8, a aluna destaca a divisão espacial entre centro e periferia, que deixa marcas na vida das pessoas; essas marcas remetem ao discurso da desigualdade social e econômica que envolve a discussão entre centro e periferia. Ela demonstra amadurecimento na escrita, tanto na estrutura do texto dando a ideia, imaginária, de começo, meio e fim, quanto em ter o que dizer, em historicizar a leitura de arquivo.

A escrita da aluna nos faz refletir sobre nossas salas de aulas que não são homogêneas, pelo contrário. No entanto, as políticas educacionais insistem em homogeneizar as turmas, tratando-as como se em todos os lugares, em todas as escolas os alunos fossem exatamente iguais. Nesse sentido, é preciso entender que a sala de aula se constitui pela heterogeneidade, assim cada aluno apresenta um grau de compreensão, uns mais, outros menos, o que importa é que o professor observe o desenvolvimento do aluno e compreenda o processo.

Observamos uma recorrência na discursividade dos alunos que consideramos importante compreender. Eles em seu percurso de leitura, escrita e (des)identificação com o sentido naturalizado de periferia, produziram uma formulação que marca a oposição de sentidos com o uso de conectivos como *mas/porém/mesmo que/apesar de/ainda assim*, como se pode ver nos recortes de 9 a 12:

R-9	Eu sempre me senti excluída de uma boa parte da cidade, mas , apesar de querer muito morar em um bairro nobre, ainda assim gosto do meu bairro e quero viver nele. Acho muito triste a desigualdade que existe na minha cidade. Se não houvesse desigualdade dessa forma, todos poderiam viver com mais dignidade. (Emilly)
R-10	Eu gosto do lugar onde eu moro, mesmo lá sendo conhecido por ter muitos usuários de drogas. As minhas melhores amigas moram lá e, às vezes, podemos nos encontrar. Por mais que seja um bairro que muitas pessoas acham perigoso, as pessoas que moram lá se respeitam. (Giovanna)
R-11	O lugar em que eu moro é um lugar legal. Mas o que eu não gosto no meu bairro é que têm muitas pessoas que usam droga e isso não é legal. (Mayara)
R-12	Eu moro no bairro Jardim Atlântico. É um bairro muito bom para mim. Gosto muito de brincar na praça e no campo de futebol. O problema é que a praça está ficando suja e, à noite, a gente percebe que em alguns pontos está faltando luz. (Pedro Henrique)

Como podemos ver nos recortes de 9 a 12, os alunos tecem considerações positivas sobre o bairro onde moram, destacam que gostam do lugar, acham legal. Embora destaquem os aspectos positivos que é ter amigos e lugares para brincar, a formulação do seu dizer se dá pela oposição “eu gosto do meu bairro, mas...”. O “mas” (assim como “mesmo que”, “apesar de”, o “mas” elíptico no R-12) aponta para os aspectos negativos como: possuir muitos usuários de drogas e espaços públicos sujos e sem luz.

No R-9, percebemos também a oposição, mas em uma formulação diferente. A aluna se sente excluída por morar na periferia e diz: **apesar de querer muito morar em um bairro nobre, ainda assim gosto do meu bairro e quero viver nele**. Como se pode ver a aluna destaca seu sentimento de exclusão em relação a uma parte da cidade. Esse sentimento pode ser devido à carência, segregação, discriminação e/ou vulnerabilidade a que estão sujeitos, muitas vezes, os moradores das periferias. O desejo de querer morar em um bairro nobre – comum para muitos adolescentes – talvez seja alimentado pelo imaginário criado e propagado pelas séries, novelas e redes sociais, onde a vida não é a real. Então, para além das questões de falta de infraestrutura e segurança, que foram sentidos negativos recorrentes nos textos, existe ainda esse fator social: o uso de drogas.

Ressaltamos que o uso de drogas não se trata apenas de um problema de segurança pública, ou mesmo somente uma questão social, mas principalmente uma questão de saúde pública e que não podemos ignorar de forma nenhuma, uma vez que é algo que chega para nós, em nossas escolas e salas de aula. Nas cidades, a violência e o uso de drogas estão em todos os lugares, no centro e na periferia, nos lugares em que se tem mais poder aquisitivo e naqueles onde os recursos econômicos são escassos. É importante dizer que embora ambos, centro e periferia, enfrentem esses problemas, eles não se dão na mesma maneira e nem na mesma proporção.

Selecionamos outros recortes para análise, vejamos:

R-13	A renda no nosso município é muito desigual. Muitos têm pouco e poucos têm muito. Muitas pessoas que tem dinheiro moram longe do centro, porém moram em condomínios fechados e isso reforça ainda mais a desigualdade entre as pessoas. (Rayssa)
R-14	Percebi que existem pessoas que tem boas condições, mas que por um motivo ou outro, estão morando em bairros de periferia. Não era para ser assim, as pessoas sendo divididas entre pobres

	e ricos, não era para ter mendigos pedindo esmolas nos centros das cidades, não era para a gente passar fome e necessidade, mas tem ser humano que se acha melhor que os outros. (Samara)
R-15	Sinto que as pessoas discriminam quem mora no bairro Alfredo de Castro. Apesar de tudo, lá tem coisas boas. O melhor é que quase toda minha família mora lá. Nada é melhor do que ter a família por perto. (Yasmin)
R-16	As pessoas que vivem em periferia também são trabalhadoras, gostam de ir em festas, também estudam. A maioria das pessoas que moram em centro e nos bairros mais ricos, pensa que no nosso bairro só tem favelado. Tenho certeza que acontecem muitos casos de mães que não deixam seus filhos irem na casa de alguns amigos por conta desse pensamento, mas não é bem isso. Nós, que moramos em periferia, também somos dignos, também temos caráter. (Pâmela)
R-17	Aqui a gente ainda vê e faz coisas que em outros bairros já não são possíveis, como subir em árvores e comer fruta, além de ver, ainda, animais pelas ruas, às vezes. Isso não se vê em um bairro mais rico, porque lá é cada um por si. (Sabrina Araújo)

Os recortes de 13 a 17 mostram como alguns alunos percebem os moradores da periferia e, nesse movimento, eles também se reconhecem como sendo da periferia.

Em R-13, a aluna remete ao interdiscurso e historiciza o seu dizer quando se refere à presença, de forma cada vez mais intensa e impactante, dos condomínios fechados. Os condomínios não modificam apenas a paisagem geográfica da periferia, modifica também a maneira como o morador da periferia olha para si mesmo e para a sua condição social. O condomínio está ali, os moradores, ricos em sua maioria, estão ali, mas os muros altos, as cercas elétricas, a guarita, a ilusão de segurança e conforto também estão ali (ORLANDI, 2004).

Em uma entrevista concedida em 2000 ao Correio Popular, Orlandi (2004, p. 74) discute essa questão, que consideramos importante trazer aqui para compreender os efeitos dos condomínios fechados que redistribuem os espaços públicos nas cidades:

Na medida em que você opera no espaço público por exclusão você vai multiplicando a potencialidade para a violência. Você vai ter na relação com aqueles que já estão excluídos de fato da sociedade, que têm uma carga pesada de marginalidade, uma indiferenciação grave: tudo o que está fora desse espaço que você fechou fica por conta de ser inimigo, de ser hostil. Você cria uma hostilidade social. Isso está na relação direta da nossa incapacidade de socializar relações sociais, relações que não são violentas. Quando você fecha

o muro, qualquer um de nós passando aqui fora é suspeito. Então, além de tudo, acentua a categoria da suspeição. Tem os que estão lá dentro e os marginais. Mas todos os que não estão lá dentro são suspeitos, o que aumenta a categoria dos marginais.

A autora questiona o discurso do urbanismo, que lida com o planejamento de forma abstrata, em que o social fica de fora. Evitam-se “todos os gestos que põem em funcionamento o social. E é esse equívoco que significa a violência: a vida social não é a causa da violência, a violência na realidade individualiza” (*Ibidem* p. 77). Ela vai dizer que não é fechando os espaços de convivência que se promove a sociabilidade, mas abrindo para o social. Expondo os bolsões de violência ao bem público como as escolas, lazer, cultura, transporte, saneamento básico, asfalto, dentre outros.

Nessa mesma direção, podemos ver em R-14, a aluna acionara memória discursiva da divisão social entre ricos e pobres. E quando diz: “não era para a gente passar fome e necessidade”, percebemos na expressão “a gente”, que ela se inclui no grupo dos excluídos, dos pobres, dos moradores da periferia. Vários alunos chegam à escola e procuram por alimentos, pois não tiveram a oportunidade de se alimentar em casa. Outros tantos alunos são atendidos com cestas básicas feitas em campanha pelos próprios professores. Essa realidade é tão presente na escola que as campanhas são constantes, sejam na forma de atividades realizadas pela escola, como a inscrição para os jogos interclasses, que é feita mediante a doação de alimentos, seja na forma de gincanas solidárias realizadas a cada semestre.

No recorte 15 a aluna, assim como outros, faz referência à discriminação que sentem pelo fato de morarem na periferia. O bairro Alfredo de Castro recentemente começou a receber atenção do poder público. Porém, ainda existem muitas moradias em forma de barracos, cobertos com lonas. Notamos, no entanto, que por mais que a aluna sofra a discriminação, ela dá visibilidade a coisas boas do bairro, aquilo que a mídia silencia que é estar perto da família. Esse sentimento de família, de amizade, de ajuda entre as pessoas é muito recorrente no discurso de outros alunos, demonstrando que existem laços e atitudes que transformam o morar na periferia.

No recorte 16, de igual modo, o aluno menciona a discriminação que os moradores de bairros da periferia sofrem, mas também dá visibilidade a outro gesto de interpretação para o morador da periferia: aquele que trabalha, estuda, faz festas.

Em “Nós, que moramos em periferia, também somos dignos, também temos caráter”, vemos o pronome da primeira pessoa do plural “nós” mostrando um aluno que pertence à periferia, que diz que na periferia também existem pessoas dignas e de caráter. Isso é fantástico, pois percebemos a ressignificação do sentido de morador da periferia que a maioria dos alunos tinham no início da intervenção. O mesmo ocorreu com a aluna do recorte 17, pois no início do projeto ela escreveu um texto em que mostrava apenas o que tinha de ruim no lugar onde ela morava. No entanto, agora ela consegue enxergar aspectos do seu bairro que são importantes para ela, mas que antes ela não percebia, dado a interpelação do discurso da mídia/do urbano, que institui sentido negativo à periferia. “Imagina o privilégio poder subir em árvores e comer fruta direto do pé? Correr pelas ruas? Saber que podem contar uns com os outros?”, disse a aluna.

Essas atividades, as leituras feitas, os debates produzidos e tudo que vivenciamos durante o projeto talvez não modifiquem a realidade imediata desses alunos, mas certamente os farão olhar com mais atenção para o lugar onde moram. E para a linguagem não como algo transparente, com uma verdade, um único sentido, mas passível de questionamento, estranhamento, reflexão.

Percebemos ainda duas questões nas formulações dos alunos sobre centro e periferia. A primeira é a ideia de que “é bom porque tem” e “é ruim porque não tem”. Os bairros considerados bons para os alunos são aqueles que têm asfalto, comércio, saneamento básico e lazer. Quando não têm essas questões, o bairro não é bom porque falta tudo que um morador precisa, na opinião dos alunos. A segunda questão é a ideia de bonito e feio na relação com centro e periferia, ou seja, o centro é bonito, as construções, os comércios, as ruas, as avenidas asfaltadas, a cidade limpa, organizada, em contrapartida a periferia é feia, porque não tem todas essas coisas, as casas são simples, as ruas não são asfaltadas, as praças são sujas, sem iluminação. Desse modo, podemos perceber que o aluno sofre a interpelação do discurso urbanista, pelo modo de organização das cidades, pelas grandes construções, com arquitetura moderna, que são fruto de uma cidade capitalista.

No discurso urbanista, omite-se a sociabilidade, a beleza dos laços humanos, com a família e amigos que marcam as relações sociais, assim como da simplicidade das brincadeiras nas praças, nas peladas de final de semana com os colegas, com as festas religiosas que se dão nas ruas das cidades, nos bairros, essas relações são apagadas como beleza. E no discurso do aluno, como efeito do

trabalho com a leitura do arquivo, pudemos perceber esse gesto de interpretação de/do dizer do social, apagado no discurso urbanista e em circulação na grande mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste trabalho – embora saibamos que esse fechamento é uma ilusão, pois sempre, a cada volta, a algo mais a dizer – e evocamos também nosso arquivo produzido durante esse percurso para dar um efeito de fecho a esse percurso. Trabalhar com a leitura e a escrita, sustentada pela Análise de Discurso, fazendo o exercício de relacionar teoria e prática foi extremamente desafiador, porém a satisfação de perceber que a cada passo dado, algo em mim se transformava era muito maior que o medo dos desafios.

Através deste trabalho, entendemos que podemos modificar nossa prática pedagógica, nos apropriando de uma teoria que nos faz refletir sobre a linguagem e sobre o nosso modo de ensinar, ou seja, relacionando teoria e prática para que o nosso trabalho tenha sentido e não seja apenas mais um dia de aula. Compreendemos que todo professor precisa encontrar uma teoria que sustente sua prática e se apropriar dela para que suas aulas sejam significativas para si e para seus alunos. E ao trabalhar com a perspectiva discursiva nos propomos a levar em consideração a língua, os sujeitos, a história, a ideologia, como explicitamos no corpo desta dissertação. Nesse sentido, quero destacar a importância do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS para nós, professores da educação básica, pois ele nos deu condições de ter contato com a teoria e relacioná-la a nossa prática, num primeiro passo, e que dependerá de nós, agora, continuarmos a trabalhar discursivamente a Língua Portuguesa.

Com a proposta de olhar a cidade, ler o lugar, (re) significar o espaço urbano e a periferia, desenvolvemos uma intervenção de leitura e escrita. Como pudemos ver pelas análises, nossos alunos foram afetados pelas leituras do arquivo, pelos espaços de dizer criados em sala de aula. Obviamente, houve certo choque quando iniciamos as atividades, pois sentimos a desestabilização da turma quando os colocamos para trabalhar em grupo, produzirem a escrita do não verbal através das maquetes e da leitura de mapas, mas, com o passar dos dias, com o avanço das atividades, os próprios alunos foram percebendo o quanto estavam aprendendo. O estudo sobre a cidade, sobre o centro e a periferia ampliou a perspectiva dos alunos. Eles passaram a perceber outras possibilidades para os lugares onde moram, novos gestos de interpretação sobre a cidade.

Nesse processo, nem todos os alunos foram afetados da mesma maneira. Lembramos aqui o que disse a aluna I. C. que disse durante a avaliação do projeto que a visão dela sobre a periferia não tinha mudado em nada, que a periferia não ia deixar de ser periferia, nos fazendo lembrar o que disse Orlandi (2015b, p. 35): “os sentidos e os sujeitos podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história.” Isso significa muito como sala de aula, pois não lidamos com um ambiente homogêneo. Diz muito também como processo de subjetivação do sujeito.

Desde o início, intencionamos discursivizar a relação centro e periferia, colocando em evidência os dizeres dos alunos sobre seus lugares, na posição sujeito moradores de periferia, além de desestabilizar os discursos que circulavam como evidentes de que a periferia não tinha nada de bom. Trabalhamos a leitura e a escrita através da constituição de um arquivo de leitura que deu condições aos alunos de escreverem sobre seus lugares. Esse arquivo foi construído a partir da leitura dos verbetes de dicionários “centro” e “periferia”, da leitura de mapas, da construção de maquetes, de palestras e entrevistas realizadas, além da construção do caderno de bordo para que pudéssemos, então, chegar ao produto final que foi a confecção da revista Viver e Aprender – Rondonópolis.

A produção da revista demandou muito tempo e trabalho. Percebemos nossas limitações com relação às tecnologias e ferramentas de edição; a dificuldade para a escolha das seções e dos materiais e criar espaço de participação para todos os alunos fez parecer que a construção do produto final seria impossível. A impressão da revista foi onerosa e não contou com nenhum tipo de patrocínio, foi desmotivador. Isso nos fez refletir sobre as dificuldades do fazer pedagógico, mas também reforça o quanto nosso amor pela educação e por uma causa pode ser muito maior. Neste caso, a satisfação das famílias dos alunos no lançamento da nossa revista compensou o investimento financeiro que fizemos. Os alunos que ali estavam, juntamente com os seus, deixaram transparecer felicidade por tudo o que foi realizado.

Assim, saímos do campo do impossível para o possível na leitura, na escrita, na identificação do sujeito com o lugar onde mora, na compreensão da periferia e do ser periferia. Acreditamos que a realização do trabalho deu condições aos alunos de se colocarem na função autor, tanto na leitura quanto na escrita, em sala de aula e compreendemos os modos de constituição, formulação e circulação do nosso

produto final. O projeto foi apenas o início, o mestrado foi apenas um meio, o real da sala se fará agora e em todos os dias que virão. Que o que vivemos e aprendemos – um trocadilho com o nome da revista “Viver e Aprender” – possa reverberar em nossa escola, em nossas salas de aulas, em nossos alunos e suas famílias. Parafrazeando Pêcheux (1997, p. 281) quando ele diz que “é preciso ousar se revoltar”, que possamos fazer a diferença em tempos em que ser professor é um ato de ousadia e resistência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. de. Língua e ensino: uma leitura discursiva. **Revista Ecos**, v.10, Cáceres, MT, Jul. 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/191_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

AULETE, F. J. C. **Minidicionário Contemporâneo da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Evangelista, W.J.; Castro, M.L.V. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Dados de município: População estimada 2017**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CABRAL HAYASHIDA, S. R. de A. **Periódicos científicos: a produção e circulação da ciência da linguagem no Brasil**. 2012. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

CARMO, A. do. **História de Rondonópolis**. Rondonópolis: Gráfica Modelo, 2005.

DI RENZO, A. M.; DURIGÓN, F. C. Estado e políticas de língua: as práticas de Leitura e escrita como produção de sentidos. **Revista Ecos**, v.10, Cáceres, MT, Jul. 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/157_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FEDATTO, C. P. **Margens do sujeito no espaço urbano**. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

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

FERNANDES, C. Eram tantas vezes outras histórias: a reprodução/ transformação do discurso pedagógico e a leitura polissêmica. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 7., 2015, Recife. **Anais eletrônicos do SEAD**. Porto Alegre: wwsites, 2015. p. 1-8. Disponível em:

<http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO08/CarolinaFernandes.pdf>. Acesso em 18 abr. 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa, 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GIMENES, G. da S.; MORALIS, E. G.; KARIM, T. M. Rondonópolis: historiografia, identidade e memória. In: PRIA, A. D.; DA MOTTA, A. L. A. R.; DI RENZO, A.; MORALIS, E. G. (Orgs). **Linguagem, escrita e tecnologia**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 151-169

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo designativo. Campinas: Pontes, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2011.

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).

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Revista Organon**. v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/>>. Acesso em: 03 set. 2018.

LAGAZZI, S. Quando os espaços se fecham para o equívoco. **RUA**, Campinas, SP, Edição especial – 20 anos, p. 155-167. 2014.

LAGAZZI-RODRIGUES, S.; BRITO, P.S. As ocupações dos sem-teto na discursividade da cidade. In ORLANDI, E. (Org.). **Cidade Atravessada - Os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001. p. 51-60.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Introdução Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 89-113. (Introdução as Ciências da Linguagem).

LAGAZZI, S. Deixar a cidade. Vir para a terra – O discurso urbano em movimento. **RUA**, Campinas, SP, v. 5, p. 39-46. 1999.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**, Porto Alegre, Artmed, 2002;

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processo de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/450.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

MARTINS, M. T. **Discurso e cidade: uma análise discursiva do bairro**. São José do Rio Preto-SP: UNESP, 2012. (Tese de Doutorado).

NASCIMENTO, F. A. da S. **Aceleração temporal na fronteira**: estudo de caso de Rondonópolis – MT. Presidente Prudente-SP: UNESP, 1997. (Tese de Doutorado).

NEGRI, S. M. **O processo de segregação sócio espacial no contexto do desenvolvimento econômico da cidade de Rondonópolis-MT**. Rio Claro-SP: UNESP, 2008. (Tese de Doutorado).

NUNES, J.H. **Corpo e cidade**. *R.U.A.* n.5. Campinas: Nudecri, 1999.

NUNES, J.H. **Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso, In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015a.p. 13-35. (Introdução às ciências da linguagem).

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12.ed. Campinas: Pontes, 2015b.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade Atravessada - Os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2007a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 35-47, jun. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>>. Acesso em: 03 set. 2018.

ORLANDI, E. P. Reflexões sobre a escrita, educação indígena e sociedade. *In*: **Escrita, escritura, cidade (I)**. Escritos 5. Campinas, SP. LABEUB-NUDECRI-UNICAMP. 1999. p. 07-22.

ORLANDI, E. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. *In*: ORLANDI, Eni (Org.). **Discurso, espaço e memória**. Campinas: RG, 2011. p. 13-34.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: E.P.Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi [et al]. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

PETRI, V. Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária. *In*: SCHONS, C; CAZARIN, E. (Org.). **Língua, escola e mídia**: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: UPF Editora, 2011, p. 25-33.

PFEIFFER, C. C. **O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua**. *In* Eduardo Guimarães e Mirian Rose Brum-de-Paula (org.) **Sentido e Memória**. Campinas, SP: Editores, 2005.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas de Ensino. *In* ORLANDI, Eni.P. (Org.) **Discurso e Políticas Públicas**. A fabricação do consenso. Campinas-SP: RG Editora, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A Leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87-104.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** Dissertação de Mestrado. IEL Unicamp. Campinas-SP, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães**. Rondonópolis-MT, 2013, 69p.

RITTER MOREIRA, M. R. **A UFMT e a dinâmica espacial de seu entorno**. Rondonópolis – MT: UFMT, 2017. (Dissertação de Mestrado)

ROMÃO, Lucília Maria Souza; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo, SP: DCL, 2006.

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

SANTOS, M. J. dos. **Gestos de interpretação e constituição da autoria: uma proposta de trabalho com o discurso sobre drogas “lícitas” e “ilícitas” no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, 2018.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, E. dos S. **A constituição do nome da cidade de Porto Estrela-MT: uma proposta discursiva para a assunção da autoria no ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) –Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, 2016.

SILVA, M. V. da. Uma base nacional comum. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto, GALLO, Solange Maria Leda, Lagazzi Suzy, NECKEL, Nádia Regina, PFEIFFER, Claudia Castellanos e ZOPPI-FONTANA, Mônica (Orgs.) **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**, Volume 3, Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, M. V. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 8., 2017, Porto Alegre. **Anais eletrônicos do SEAD**. Porto Alegre: wwsites, 2017. p. 1-

6. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/sead8_simposios.html.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, M. V. O dicionário e o processo de identificação do sujeito analfabeto. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, E.P. (Org.). **Língua e cidadania: o Português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996. p.151-162.

SILVA, M. V. Espaços Urbanos. Espaços da Escrita. In: **Escrito**. Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri- Labeurb. N.5, 1999.

SILVA, M. V; PFEIFFER, C. C. A pedagogização do espaço urbano. **Revista Rua**, Campinas, SP, Edição Especial, p. 87-108, 2014. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua20anos/web/rua2/PDF/Revistas/1/revistaRa_1_6.pdf>. Acesso em: 25/02/2018.

SILVA, C. M. de S. S. da. **Estudo discursivo do verbete bairro**: um trabalho com dicionário em aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) –Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, 2018.

SILVEIRA, V. P. da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: UFSM, PPGL Editores, 2010.

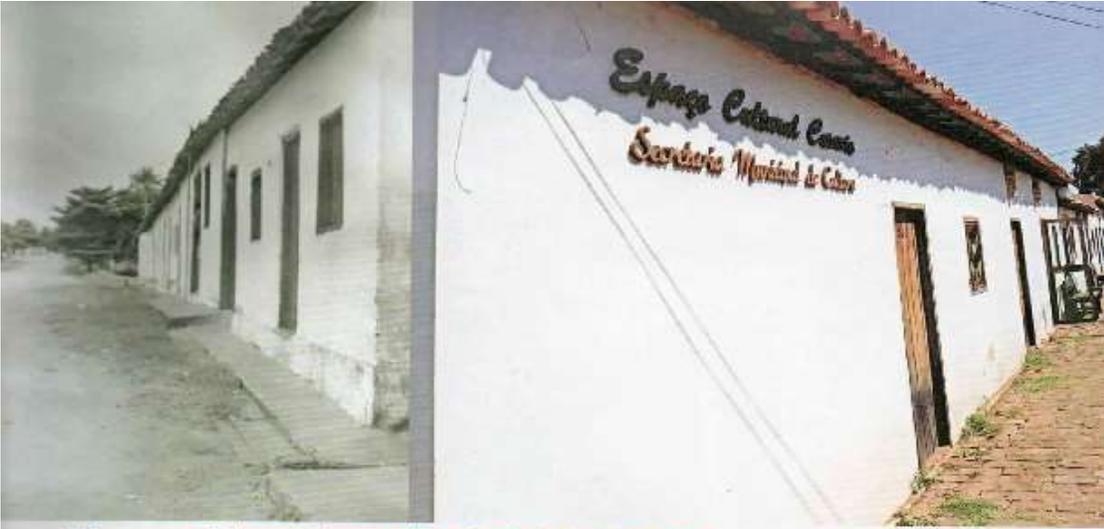
SUZUKI, J. C. **De povoado a cidade**: a transição do rural ao urbano em Rondonópolis. São Paulo-SP: USP, 1996. (Dissertação de Mestrado).

TESORO, L. L. L. M. **Rondonópolis-MT**: um entroncamento de mão única. Rondonópolis-MT: LLLMT, 1993.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Combatendo o preconceito: argumentação e linguagem. Hora de debate. **Campanhas de prevenção contra DST**: linguagem em alerta. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp, 2011. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/20703>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ANEXO I – ALGUNS TEXTOS TRABALHADOS COM OS ALUNOS

Figura21: Texto sobre as primeiras construções em Rondonópolis



Hoje um espaço voltado para o turismo e a cultura, o Casario do Caís do Rio Vermelho é uma das primeiras construções de Rondonópolis, construído usando materiais artesanais

UMA VIAGEM NO TEMPO

Como eram nossas primeiras construções

A cidade de Rondonópolis, por uma série de fatores, mas principalmente por conta de sua posição geográfica privilegiada, localizada no entroncamento de duas das mais importantes rodovias federais do País, as BRs 163 e 364, por onde é transportada grande parte da produção nacional de grãos, sempre teve uma forte vocação para o progresso, em amplos aspectos. E desde o princípio, muito antes da pequena localidade se tornar a potência econômica que é hoje em dia, o mercado de construção e imobiliário já tinha forte presença na economia local, como pode ser visto em um dos seus mais significativos pontos históricos: o Casario do Caís do Rio Vermelho, que foi o primeiro condomínio aberto voltado para o aluguel de moradia para pessoas que chegavam naquele momento na cidade para trabalhar.

De acordo com a historiadora Laci Maria Araújo Alves, que já escreveu vários livros sobre a história de Rondonópolis, uma das primeiras construções da cidade data da década de 1930, que era a casa da pessoa encarregada de operar a balza usada para se atravessar o Rio Vermelho, que foi a primeira peça do empreendimento imobiliário que depois viria a ser conhecido como Casario, que hoje é um espaço destinado ao turismo e à cultura.

Já no ano de 1941, o pioneiro Moisés Curi (já falecido) comprou a propriedade e o transformou num balicho, até que em 1947 a antiga Companhia de Estradas e Rodagens (CER) estabeleceu um acampamento ali próximo, para começar a construção das estradas da região, o que levou o pioneiro a construir mais algumas casas anexas à primeira nos anos seguintes, com a finalidade de alugar para os trabalhadores que vinham trabalhar na obra.

"Eu costumo dizer que o primeiro conjunto habitacional de Rondonópolis foi o Casario..."

"Eu costumo dizer que a primeira conjunto habitacional de Rondonópolis foi o Casario. Nessa época, não havia a oferta de material de construção que há hoje. Por isso, podemos reparar que tanto as casas são baixas quanto são emendadas umas nas outras. Justamente para economizar material, pois as casas eram feitas de adobe, artesanalmente e as telhas eram feitas literalmente nas coxas, ou seja, usava-se a coxa como forma para as telhas e é por isso que elas eram desiguais. Para se fabricar uma quantidade maior, o pessoal organizava multirões na época", contou.

Para a historiadora, guardada as devidas proporções, o Casario seria o primeiro grande, para a época, empreendimento imobiliário da cidade.



A historiadora Laci Maria de Araújo Alves, com vários livros publicados sobre a história de Rondonópolis, que diz considerar o Casario o primeiro empreendimento imobiliário da cidade

Fonte: Revista Mercado imobiliário e construção.

Figura22: Texto sobre a valorização territorial dos bairros de Rondonópolis

MERCADO

Quanto está valendo o metro quadrado nas áreas mais cobiçadas?



A região que tem os imóveis mais valorizados é a da Vila Aurora, principalmente devido ao padrão das construções existentes e a proximidade do centro

Uma das consequências imediatas do crescimento da cidade é a valorização dos imóveis, que hoje chegam a valores inimagináveis pouco tempo atrás. O lado positivo desse processo de valorização é que a aquisição de imóveis na cidade se torna cada vez mais uma excelente opção de negócio para quem tem interesse em investir nesse mercado.

Uma particularidade desse mercado no momento é que ele está mais propício para os empreendimentos voltados para o público de maior poder aquisitivo. "Os condomínios fechados, junto com os apartamentos de mais alta padrão, por conta da segurança que oferecem estão tendo muita procura e estão extremamente valorizados. Muitas pessoas estão deixando as casas em bairros para investir em um desses dois tipos de imóveis, o que faz com que eles estejam bem valorizados", afirmou o empresário Carlos Alberto Zambardino Sobrinho, da Remax Triela Imobiliária.

Segundo ele, a valorização no mercado está diretamente ligada ao crescimento da cidade e, por conta disso, a

tendência é que os imóveis continuem valorizados por muito tempo ainda. "A cidade não para de crescer e os imóveis vão continuar valorizando por um bom tempo. Eu não acredito que vá chegar aos preços praticados nos grandes centros do país, mas vai chegar a algo muito próximo disso em breve. Há uma gran-

de procura por imóveis e isso empurra o preço para cima", garantiu.

Entre os condomínios fechados horizontais, está o Village da Carrada, com valores que giram em torno de R\$ 7 mil o metro de área construída e R\$ 850 o metro quadrado dos terrenos para construção. A alta valorização do metro quadrado no condomínio tem relação aos investimentos que já foram feitos nele, que o tornaram um dos mais belos e estruturados condomínios do Estado. Os terrenos localizados na rua principal são ainda mais valorizados, valendo até próximo de R\$ 1 mil o metro quadrado.

A região que tem os imóveis mais valorizados é a da Vila Aurora, devido a uma série de fatores, como o padrão das construções existentes e a proximidade do centro e de locais como o Shopping da cidade. Outra região que está bem valorizada é a do Residencial Granville, que fica numa área alta e onde ainda é possível encontrar vários terrenos para se comprar.

"O Granville hoje ainda tem muito terreno à venda, mas há quadras que são mais habitadas e melhor localizadas, onde os terrenos valem um pouco mais, mas os preços ali variam entre R\$ 200 a 250 o metro quadrado, assim como na residencial Sunflower. Já a Vila Aurora, a sua parte mais alta é mais valorizada. Ali o preço varia entre R\$ 400 a R\$ 600 o metro quadrado", analisou Vicente Dalberto, da Imobiliária Remax Correta. ▶



Terreno com placa de "Vende-se" e mantido limpo

19/05 | 144 | 2016 | MERCADO IMOBILIÁRIO A CONSTRUÇÃO

A TRIBUNA

Fonte: Revista Mercado imobiliário e construção.

Figura23: Texto que aborda o crescimento da cidade

Rio Branco e que é construído pela Construtora Farias, onde estão sendo construídas 1.580 moradias populares. "Essa é a oportunidade ideal para quem está querendo parar de pagar aluguel e morar na que é sua. As famílias podem contar com um subsídio de até R\$ 30 mil do governo e pagar uma parcela em torno de R\$ 450 a R\$ 500, resolvendo de vez o seu problema falta de moradia. Quem quer fugir da estatística do déficit habitacional é só nos procurar que nós vamos fazer

um bom negócio", afirmou o empresário Anderson Farias.

Segundo ele, o seu público-alvo são as pessoas com renda familiar em torno de R\$ 2 mil mensais e a procura pelos imóveis tem sido muito grande. "O déficit habitacional na nossa cidade é muito grande e existem milhares de pessoas e famílias aguardando por uma moradia popular, pois as pessoas querem morar na que é sua, ter sua casa própria, que é o principal investimento que uma família

pode fazer. Por isso, estamos tocando as obras a toda vapor e já estamos planejando lançar mais moradias populares nos próximos meses", concluiu.

A construtora planeja lançar em breve uma segunda etapa do Melchisedes Figueiredo Miranda, essa com 420 unidades, além de estar construindo as 3ª e 4ª etapas do residencial Paiguás e finalizando as obras da residencial João Antônio Fagundes, todos voltados para o público de baixa renda.

ESPECIAL

Arquitetos debatem problemas e soluções para Rondonópolis

Rondonópolis é uma cidade que cresceu muito além do que previram seus primeiros moradores e gestores, que acabaram por deixar a cidade crescer sem um planejamento adequada e sem estruturas que permitissem a qualidade de vida de seus cidadãos. Para debater o assunto e apontar possíveis soluções, a Revista Mercado Imobiliário & Construção convidou os arquitetos da Associação Rondonopolitana dos Arquitetos e Urbanistas (Arau), e eles apontaram alguns dos gargalos e as possíveis intervenções que o poder público pode fazer na paisagem urbana, no sentido de melhorar a fluidez do trânsito de veículos e pessoas, além de outras questões importantes para o presente e o futuro da cidade.

Os convidados foram os arquitetos Carlos Alberto Logrado, com atuação há 35 anos em Rondonópolis e relações públicas da Arau; Cristiano Nardes Pause, vice-presidente da entidade, arquiteto há 15 anos, que também é professor e atualmente está fazendo Mestrado em Gestão e Planejamento do Território na UFMT; e Mariana Tampieri, secretária-geral da Arau, arquiteta há dez anos em



"Os arquitetos Mariana Tampieri, Cristiano Nardes Pause e Carlos Logrado foram convidados pela A Tribuna para debaterem problemas urbanísticos da cidade"

Rondonópolis e professora de Arquitetura e Urbanismo em uma universidade particular.

O arquiteto é um profissional que tem um amplo campo de atuação, pois além de arquitetura, ele atua na área de ur-

banismo e paisagismo, não projetando somente as residências e prédios comerciais, mas também interiores e podendo inclusive trabalhar com a recuperação de prédios históricos e outras atividades semelhantes.

O PRINCÍPIO

Uma cidade que cresceu espalhada

Para Carlos Logrado, grande parte dos problemas urbanos do município de Rondonópolis decorrem do fato de a cidade não ter sido pensada, na sua origem, para ser uma cidade grande, mas a especulação imobiliária contribuiu com vários outros problemas que ela vive até os dias atuais. "No momento em que se fez esse centro urbano, uma proposta quadriculada, xadrez, era uma proposta para uma

cidade pequena. Não se imaginava que Rondonópolis em tão pouco tempo crescesse o tanto que cresceu. E isso aconteceu de forma totalmente desorganizada. Mas a especulação imobiliária sempre faz uma coisa terrível, pois sempre que se lançava um novo loteamento, se lançava lá longe, distante do centro, para que sobrasse uma área no meio para ser valorizada no futuro. Com isso, não se dava

continuidade no traçado urbano existente e nem pensava na projeção de um corredor de trânsito", apontou.

Por conta disso, quando ocorre da ocupação urbana chegar nesses bairros distantes, o traçado da cidade fica todo confuso, como ocorre em várias regiões da cidade, onde vias movimentadas são interrompidas ou mudam seu curso. "Em vários bairros da cidade você encontra ruas ▶

Fonte: Revista Mercado imobiliário e construção.

Figura24: Continuação do texto sobre o crescimento da cidade

em zigue-zague, que não levam a parte nenhuma, pois não foram planejadas. Isso é ruim porque provoca nós no trânsito, que vão travando e causando grandes congestionamentos no centro, sem um corredor de ligação a pontos distantes. Assim da parte de vista da mobilidade, nós não temos vias arteriais que a gente possa usar para ir de um ponto a outro da cidade, ou seja, eu tenho que entrar num emaranhado de ruas, que gente chama de capilares, e os carros entopem essas vias. Se você comparar a cidade ao corpo humano, é a mesma coisa que você eliminar a artéria e a jugular. Sem elas, o sangue flui com mais dificuldade”, complementou Cristiano Nardes Paiva.

Segundo os profissionais, ainda há tempo de se corrigir essa tendência para o futuro, usando parte dos espaços vazios deixados pela especulação imobiliária para criar vias que possibilitem implantar o modelo de BRT (Bus Rapid Transit), ou Ônibus de Transporte Rápido, que são os ônibus articulados, que transportam grande número de passageiros por vez, assim



“Desde os seus primórdios, a cidade de Rondonópolis cresceu em torno de enormes espaços vazios, que se tornaram um problema para gestores e população”

como um sistema de transporte integrado.

“Mas isso é caro, pois para se fazer uma avenida de tráfego rápido, você precisa hoje desapropriar e indenizar muita gente. Então, atualmente é até fácil projetar Rondonópolis para ter 500 mil habitantes, mas é difícil projetar Rondonópolis para seus 220 mil habitantes, com o que ela tem hoje, pois tornou-se complicado, mas para a cidade do futuro é possível ir fazendo aos poucos, dentro de um planejamento. Mas é necessário vontade política

”, emendou Carlos Logrado.

Outra coisa que precisa ser revista imediatamente, na visão dos arquitetos e urbanistas, é a criação de bairros, principalmente populares, afastados da cidade, o que além de aprofundar os problemas históricos da cidade, criam novos entraves. “Essas pessoas vão ficar desassistidas de serviços e equipamentos urbanos, como postos de saúde, escolas, e outros, além de gestão necessitar de muito mais recursos para o saneamento básico, e mesmo assim, os gestores insistem em continuar com essas práticas antigas”, disse Nardes.

“Recentemente, recebemos professores de uma universidade inglesa que vieram fazer um seminário na cidade e eles ficaram assustados ao descobrirem ser política oficial espalhar a cidade, enquanto os urbanistas dizem que nós precisamos adensar, pois quanto mais adensado, mais fácil de você organizar e dar manutenção, porque quanto mais espalhada, maior será a malha viária e é a prefeitura que irá dar manutenção nessa malha, só para ficar num único exemplo. E todos pagam por esse custo a mais”, continuou o arquiteto e urbanista.

GARGALOS

Os efeitos da falta de planejamento

“A falta de planejamento e de pensar a cidade a longo prazo, leva a que cada gestor aja de uma forma diferente, ficamos nas políticas pontuais e a cidade como um todo não funciona, continua desorganizada. Há necessidade de um planejamento global e de longo prazo, de forma que entra gestor e sai gestor, e todos trabalham sobre o mesmo projeto, ajudando a cidade a funcionar dali para a frente. Rondonópolis hoje perde vários tipos de recursos porque a cidade não tem projetos, não tem planejamento”, opinou Mariana Tampieri.

Para os arquitetos, esse papel de fomentar o planejamento do crescimento da cidade caberia ao Instituto Municipal de Pesquisa e Planejamento Urbano de Rondonópolis (IPPUR), criado em 2006 e transformado em autarquia no início de 2018, mas que até hoje tem uma atuação muito tímida, servindo mais para obrigar apaixonados políticos do que para desenvolver projetos que corrijam as distorções existentes na traçado urbano da cidade. “O IPPUR tem que ter um corpo técnico multidisciplinar e fazer pesquisas que mostrem onde fazer as inter-



“Não se imaginava que Rondonópolis em tão pouco tempo crescesse o tanto que cresceu. E isso aconteceu de forma totalmente desorganizada”, afirmou Carlos Logrado, um dos mais antigos arquitetos da cidade

venções sem achismos, pois o que muitas vezes nos assustam nas atitudes dos gestores é falta de critérios técnicos na hora

de tomar uma decisão”, disse Nardes.

Um exemplo de uma obra atual, mas que não levou em consideração um planejamento de longo prazo é a nova ponte na continuação da Avenida Lions Internacional para a Vila Goulart (construída na administração passada do prefeito Percival Muniz), onde já havia uma pista dupla com um canteiro central e foi construída outra pista dupla no outro lado da ponte, a Avenida Beira Rio, mas a ponte ficou centralizada em relação às pistas duplas, ou seja, ficou no eixo do canteiro central da importante avenida. “Essa ponte, já que não foi de pista dupla, deveria ter sido construída como se fosse uma das pistas, mesmo que momentaneamente fosse usada como mão dupla, de forma que no futuro se faça a outra ponte na lateral e vire mão dupla. Ali, do jeito que está, quando precisar duplicar a ponte, e isso vai precisar, você vai ter um gargalo no local, pois você terá que fazer uma curva para pegar a ponte. Coisa simples, mas não conseguiram enxergar que logo vai precisar dar continuidade às avenidas dos dois lados da ponte”, explicou Carlos Logrado. ▶

Fonte: Revista Mercado imobiliário e construção.

Figura25: Texto sobre o que é o plano diretor do município de Rondonópolis

Plano Diretor

Bem-vindo(a), Cidadã(o)

O QUE É O PLANO DIRETOR?

É uma Lei Complementar Municipal que deve ser elaborada com a participação de toda a sociedade e aprovada pela Câmara Municipal. O seu objetivo é orientar o desenvolvimento e o crescimento do Município, delimitando ações de acordo com as potencialidades e deficiências do Município, de acordo com as regras do Estatuto da Cidade que é a Lei Federal 10.257/2001, que dispõe sobre as políticas urbanas para todo o país, visando o direito à cidade para todos.

Nesta perspectiva, a revisão de um Plano Diretor é importante para que a cidade como um todo possa pensar, discutir e propor ideias que influenciam em um futuro para melhor qualidade de vida, justiça social, harmonização ambiental e melhores condições de se viver em nossa cidade.

ATUALIZAÇÃO DO PLANO DIRETOR

A Prefeitura Municipal de Rondonópolis está promovendo, com ampla e efetiva participação da população, a revisão, atualização do Plano Diretor que começou a vigorar no março de 2015, em substituição do elaborado em 1994 e revisado em 2006, o qual fora realizado anteriormente à implantação da ferrovia e do terminal intermodal (Malha Norte - Segmento III e Terminal de Rondonópolis), que segue como sendo o maior empreendimento da América Latina. Este passa a contribuir entre outros fatores com reflexivos eventos causadores dos impactos sobre o território municipal e a qualidade de vida da população rondonopolitana. Deste modo, consideramos a caracterizada necessidade de revisão do PDM de Rondonópolis, que atenda e absorva as novas demandas para o desenvolvimento sustentável do Município, bem como a realidade local.

A CIDADE QUE QUEREMOS

Essa é uma oportunidade de discutirmos a cidade que queremos e sonhamos e de nos perguntarmos:

Quais são os principais problemas a serem enfrentados?

Quais são as potencialidades que devem ser utilizadas para a construção de uma cidade sustentável e democrática?

O que precisa ser feito para alcançar a cidade desejada?

Ajude a construir o futuro de Rondonópolis, a cidade que queremos deve ser planejada por todos nós.

Participe das atividades do Plano Diretor!

Fonte: Página Oficial da Prefeitura de Rondonópolis. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/plano-diretor/> Acesso em: 20/06/2018.

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA COM O REPRESENTANTE DO PODER PÚBLICO

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MESTRANDA: QUEILA MARIA DOS SANTOS BATISTA

ORIENTADORA: DRA. SANDRA RAQUEL A. C. HAYASHIDA.

CENTRO E PERIFERIA EM DEBATE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA

O projeto em questão tem por objetivo estudar e problematizar as relações existentes entre centro e periferia, sem, contudo, criar ou intensificar atritos, ou situações de preconceitos. A cidade pode ser “lida” e ler a cidade perpassa por compreender a condição do sujeito e a maneira como ele interage com o lugar onde vive. Durante as aulas, estudamos a história da cidade de Rondonópolis, a formação dos bairros que são atendidos pela Escola Estadual Elizabeth de Freitas Magalhães, entre outras atividades.

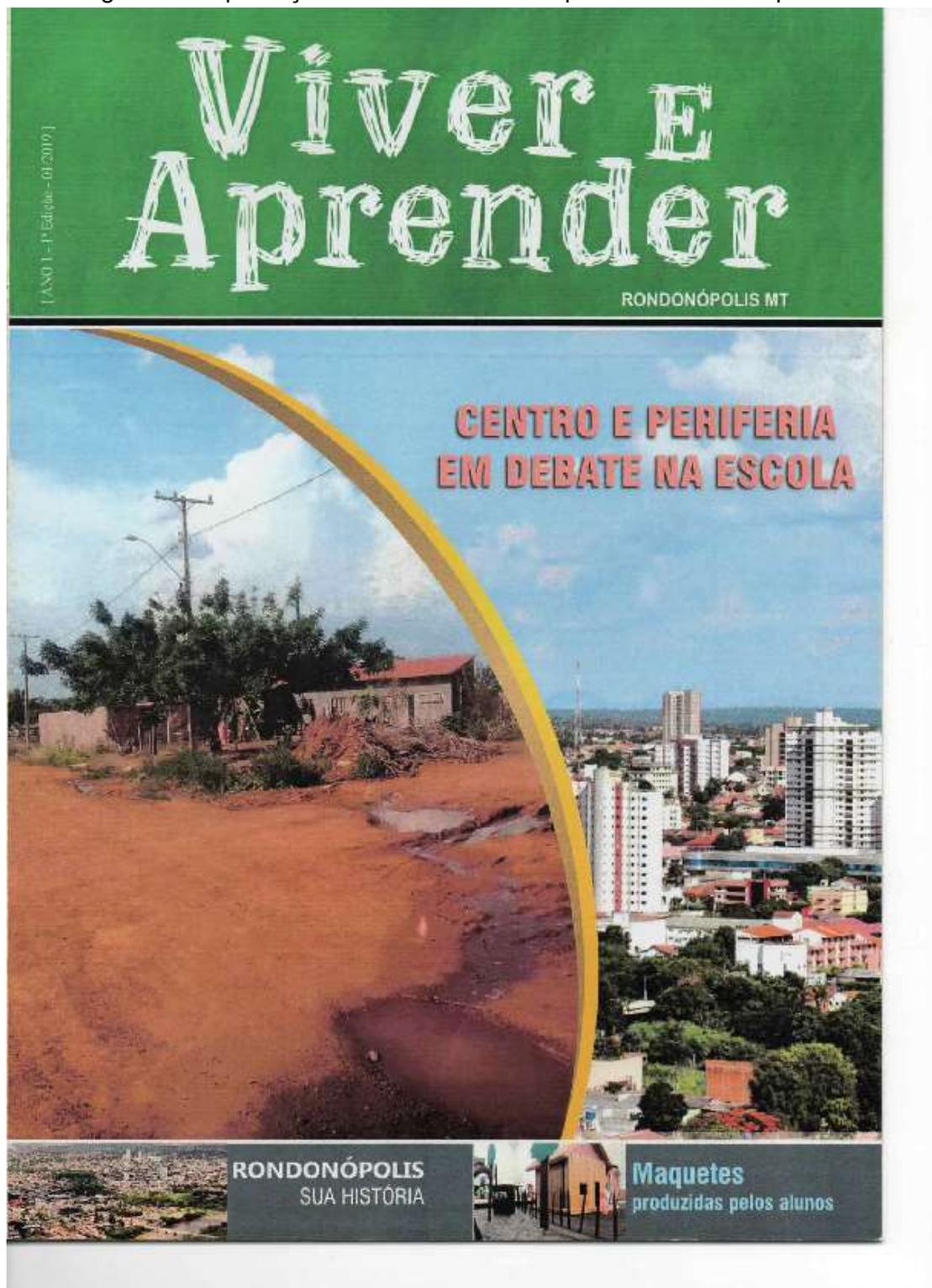
Essa entrevista faz parte de uma das etapas do projeto. O olhar do poder público, quando fala da cidade, é importante para nos ajudar a compreender as relações entre centro e periferia.

1. Por gentileza, se apresente, dizendo qual sua formação e sua função junto à Prefeitura de Rondonópolis.
2. Como se encontra o município no que se refere a obras de melhorias, tanto para o centro, quanto para os bairros da região do Jardim Atlântico e adjacências?
3. Alguns trechos do centro da cidade receberam lama asfáltica, enquanto bairros como o sagrada família ainda não estão asfaltados. Como esses projetos são selecionados?

4. Existem projetos de criação de espaços públicos de lazer em áreas como o Alfredo de Castro e Paulista, por exemplo?
5. De onde vem os recursos para as realizações das grandes obras do município?
6. A coleta do lixo já consegue atender a todos os bairros da cidade? E a coleta seletiva, atende quais áreas do município?
7. Existe algum trabalho no sentido de orientar a população acerca do descarte do lixo, para evitar, por exemplo, que lixos domésticos sejam jogados pelos próprios moradores em terrenos baldios?
8. Quais os projetos são previstos para impactar o município no setor de obras e se tornariam, assim, uma grande realização para o município?
9. Existem políticas públicas voltadas para as crianças, adolescentes e jovens, no sentido de tirá-los das ruas e proporcionar-lhes possibilidades futuras?
10. Há projetos sociais realizados pelo poder público que visam evitar o ingresso dos adolescentes e jovens no mundo da criminalidade e das drogas, visto que essas são duas queixas importantes, principalmente de quem mora nas periferias de Rondonópolis?
11. E sobre políticas habitacionais, quais são os projetos existentes nesse sentido? Existe déficit habitacional no município de Rondonópolis?
12. E por fim, o que mais poderia ser dito sobre os bairros de Rondonópolis, principalmente aqueles que fazem parte da periferia?

ANEXO III – REVISTA VIVER E APRENDER - RONDONÓPOLIS

Figura26: Reprodução da Revista Viver e Aprender - Rondonópolis



Editorial

Queila Maria dos Santos Batista

“Eu não moro na periferia, porque a periferia é um lugar ruim”. Esse dizer era um consenso entre os alunos. Foi daí que nasceu a proposta deste projeto, de ler a cidade de Rondonópolis, compreender os sentidos de centro e periferia. Problematicar as evidências do sentido: Quem disse que é ruim? É ruim por quê? Só tem coisas e pessoas ruins? Não tem nada bom na periferia? Essas e muitas outras questionamentos nos propusemos a refletir junto com os alunos em sala de aula.

Isso porque falar de periferia urbana vai muito além da mera questão espacial, ou seja, a distância entre o centro e a periferia. Há que se trazer à luz a distância social. Historicamente, a periferia é o lugar que se dá pela falta, pela ausência, é o lugar do medo, da violência, do pejorativo. Mas é só isso? A discussão se encerra aqui, assim? De forma nenhuma!

A partir dessas condições de produção em que viviam alunos, moradores de periferia, interpelados pelo discurso de que a periferia é um lugar ruim, é um lugar de violência, um lugar de pobreza, decidimos trabalhar com essa temática em sala de aula, em uma perspectiva discursiva, com alunos do 7º ano B, da Escola Estadual Prof.ª Elizabeth de Freitas Magalhães.

O objetivo foi o de desenvolver com esses alunos, práticas de leitura e escrita, tomando a periferia (representada aqui pelos bairros atendidos pela Escola Estadual Elizabeth de Freitas Magalhães) como objeto de estudo, através de diferentes materialidades significantes. Para isso, nós propomos a problematizar o discurso que circula como evidente sobre periferia, buscando compreender como a língua e os sujeitos são interpelados pela ideologia para significar o espaço em que vivem. Desse modo, nos propomos com o trabalho promover práticas que possibilitem aos alunos a(re) significação do espaço da periferia.

Assim, pudemos colocar a cidade de Rondonópolis em debate, desnaturalizando os sentidos de centro e periferia, para isso desenvolvemos várias práticas de linguagem com dicionários, com construção de maquetes, fotografias, palestras, entrevistas para a produção, junto com os alunos, de uma revista intitulada “Viver e Aprender: Rondonópolis”.

A proposta dos alunos para a revista consiste em trazer um histórico sobre a cidade de Rondonópolis, uma breve apresentação da escola, o trabalho com as maquetes, um pouco das reflexões e culturas feitas sobre o centro e a periferia, posteriormente textos produzidos pelos alunos sobre o seu bairro.

Trazer os alunos para pensar a cidade foi algo mercante, porque primeiro saímos do convencional historicamente instaurado para uma sala de aulas de língua portuguesa. Propomos olhar a cidade, para além dos sentidos postos pelo urbano, em que somos pegos a um certo sentido de cidade. Buscamos dar condições aos alunos de conhecer outros sentidos da cidade, a material, a real, como diz Orlandi (2004, p. 154) “Fazer a escola ir a rua significa fazer o sujeito experimentar os sentidos da cidade e desfazer as fronteiras produzidas pela verticalização que, ao não metalizar a quantidade, mantém uma distinção: onde há pouco fica pouco (os ricos) onde há muito fica muito (os pobres) – produzindo violência e segregação”.

Compreendemos a escola como lugar de interpretação, e a formação do aluno como sujeito do conhecimento perpassa por essa relação da escola com a sociedade para que esse aluno tenha compreensão desse espaço social em que vive.

Índice

3 **Cidade, Língua e Ensino**

4 **Escola Estadual Professora Elizabeth de Freitas Magalhães**
34 anos de presença junto à comunidade

6 **RONDONÓPOLIS**
SUA HISTÓRIA

12 **Centro e periferia em debate**
Trabalho com os dicionários
Sentidos pesquisados nos dicionários

14 **Maquetes**
produzidas pelos alunos

18 **PALESTRA**
- Periferização na cidade de Rondonópolis

22 **Professor Doutor Silvio Negri**

20 **Opinião**
Sentidos de Centro e Periferia

Expediente

REVISTA: **VIVER E APRENDER**

DIRETORIA: Professora Queila Maria dos Santos Batista

EDIÇÃO: Professora Queila Maria dos Santos Batista e alunos do 7º Ano B da Escola Estadual Elizabeth Freitas de Magalhães

REVISÃO: Professora Queila Maria dos Santos Batista Colaborou com esta edição, e a equipe do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Jayve Cristina Romão

FOTO GRAFIA: Fotos Aéreas: @premierlines /
Fotos locais: Divulgação

DESVIA FOTOS: Arquivo Pessoal
de alunos e de professores

DESEJO GRAFICO: Wilson Souza Rodrigues

FOTO 4ª CAPA/TURMA: Joyci Souza Fotografias

IMPRESSÃO/ACABAMENTO: INTERGRAFIM
77





Professora Queila Maria dos Santos Batista em Atividade Extra Classe com a Turma do 7º B

Cidade, Língua e Ensino

É um desafio se propor ensinar língua portuguesa através de outras materialidades que não o livro didático. Porém, é absolutamente possível e os resultados são muito satisfatórios. No projeto Centro e Periferia em debate na escola, o principal "texto" foi a cidade, principalmente a contraposição entre centro e periferia. Bairros, ruas, casas, pessoas... O que integra cidade? Como ela pode ser lida? Os alunos foram convidados e incentivados a olhar a cidade, perceber suas nuances, sua realidade.

É necessário tornar visíveis os sentidos que os alunos tinham de periferia. Problematizar o discurso que circula como evidente sobre a periferia, além de compreender a produção de sentidos e constituição do sujeito urbano escolarizado, interpelado pela ideologia capitalista, para dar visibilidade aos sentidos contraditórios de "periferia" que circulam no discurso pedagógico como evidentes, analisando produções textuais dos alunos, com o objetivo de

trabalhar práticas de leitura e escrita que promovam a possibilidade de (re)significação do espaço onde se vive.

Dessa forma, pensamos que trazer para o espaço da sala de aula, materiais de leitura que signifiquem (ou ressignifiquem) e provoquem uma ruptura em relação ao trabalho realizado como leitura e escrita, visto que a sala de aula é legítima em quanto lugar de produção de sentidos. Por esse motivo, entendemos também a importância de trazer para discussão o espaço urbano, especificamente a periferia e de fato pensar a cidade, pensar como ela significa. (ZOPPIFONTANA, 1998).

Para tanto, os alunos envolvidos no processo realizaram atividades que os fizeram ler a cidade e, conseqüentemente, escrever sobre ela, dando visibilidade a multiplicidade de sentidos sobre o lugar onde vivemos.

Queila Maria dos Santos Batista



Escola Estadual Profª. Elizabeth de Freitas Magalhães – 34 anos de presença junto à comunidade –

A Escola Elizabeth iniciou suas atividades em fevereiro de 1984, com quatro salas de aulas, em duas casas do bairro, cedidas pela Construtora Treze (responsável pela construção das casas do bairro Jardim Atlântico). Após dois meses de aulas, a mesma construtora cedeu um barracão para a continuidade das atividades escolares, onde a escola funcionou até 1986, quando passou ao prédio próprio. Em 2018, a escola atende aproximadamente 2000 alunos, em quatro modalidades de ensino: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador e EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo uma presença marcante e profundamente importante para a comunidade do Jardim Atlântico e região.

Rodrigo Leandro Lemes Gonçalves, ex-diretor da escola, ressalta: “a escola tem como filosofia favorecer o desenvolvimento coordenado nos planos físicos, psíquicos e cognitivos, estimulando a integração da criança e do jovem ao meio ambiente, envolvendo-se no processo ensino-aprendizagem através do seu potencial de descobertas, criatividade e habilidade como ser pensante, dando-lhe ferramentas que lhe propicie ser um cidadão crítico e atuante socialmente”.

Com a finalidade de consolidar as ações propostas no Projeto Político Pedagógico, a escola assume o compromisso com a construção da cidadania, a qual pede, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva.

Escola com uma visão que vai além do educacional

Para que seja possível perceber a importância social da escola para a comunidade, Lorena Silvestre Lacerda Barbosa, professora de Matemática, deu seu depoimento sobre sua ligação com a Escola Elizabeth.

“Desde a minha infância, as melhores lembranças que me vêm à mente são da época da escola. Estou na escola Elizabeth desde muito pequenininha. Minha mãe era aluna da escola no período noturno e, como algumas vezes meu pai chegava tarde do trabalho e íamos, minha irmã e eu, com mamãe.



Cintia Fernanda Alves da Silva,
diretora da Escola Elizabeth.

FOTO: ANDRÉ



Professora Lorena Silvestre Lacerda Barbosa

A escola sempre representou meu melhor espaço de vivência. Foi onde aprendi a conviver com os diferentes tipos de pessoas, com as mais diversas culturas, ideologias, costumes e princípios. Foi neste ambiente que passei minha infância, adolescência e onde estou até hoje. Tenho

recordações de coisas muito especiais da escola. Lembro-me da minha festa surpresa de aniversário da segunda série, minhas professoras da infância: Maria Gilda, Margarida, Maria José e Josefa. Admiro e tenho um carinho por todas, mas a professora Josefa marcou minha infância. Não consigo explicar ao certo o porquê, mas me lembro do jeito como ela nos ensinava, a paixão, o sorriso no rosto daquela mulher, já senhora, que apesar da disciplina que

nos cobrava, demonstrava um carinho enorme por nós. Gosto de me lembrar de que uma vez ela nos levou uma sacola de macaúba. Minha infância tem gosto de macaúba e a imagem dos dentes amarelos, cheios de fiapos. Foi nesta fase da minha vida em que fiz as minhas amizades mais sólidas, pessoas das quais não consigo esquecer.

O tempo passou, me formei e continuei na escola. Hoje sou professoral. Comecei a dar aula a convite da minha antiga professora de Matemática, Professora Regina Lourdes, que foi (e ainda é) como uma mãe pra mim. Esse amor que muitas pessoas tiveram por mim, durante toda minha trajetória escolar, fez com que eu me apegasse à escola como meu espaço, meu lugar.

Hoje, depois de quatorze anos como professora, olho para trás e vejo quantas coisas boas eu já vivi neste lugar. Tenho pessoas neste espaço que fazem da minha vida melhor. Fazem com que eu me sinta valorizada. Tenho muito orgulho de poder desfrutar de tanta riqueza que existe dentro do espaço escola, especialmente da escola Elizabeth que sempre me acolheu e me presenteou com as melhores experiências e exemplos. A escola Elizabeth de Freitas Magalhães, sem sombra de dúvidas, é minha segunda casa?

Quem são os atuais gestores?

Em 2019, a Escola Estadual Profª. Elizabeth de Freitas Magalhães será dirigida pela diretora eleita Cíntia Fernanda Alves da Silva.

Cíntia Fernanda Alves da Silva é pedagoga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela instituição Pró-Minas - Cândido Mendes, mestre em Educação pela UTCD - PY. Professora na rede municipal de Rondonópolis, com atuação na educação infantil há 14 anos, onde teve a oportunidade de passar pela coordenação e direção. Professora unidocente como alfabetizadora, atuando há 6 anos, na rede estadual de educação.

A coordenação da escola, em 2019, ficará a cargo dos profissionais Gilva, Ramsses, Rodrigo e Rosângela que continuarão trabalhando para elevar o nome da Escola Elizabeth.

Gilva Eloisa Borges Nunes, é formada em licenciatura plena em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), possui Especialização em História da América Latina Contemporânea também pela UFMT. É professora há oito anos e foi aprovada no último concurso público do estado, fazendo parte, agora, do quadro de professores efetivos.

José Ramsses dos S. Couso é formado em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário De Desenvolvimento do Centro Oeste e em Letras - Português/Espanhol pela Estácio. Curso pós-graduação em Gestão e Docência em Nível Superior pela Universidade Estadual de Goiás e pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi.

FOTO: ANDRÉ



Da esquerda para a direita: Ramsses, Rosângela, Cíntia, Gilva e Rodrigo

Rodrigo Leandro Lemes Gonçalves é graduado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), é especialista em Gestão Escolar, além de possuir curso técnico profissionalizante em Secagem e Armazenamento de Grãos pelo Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. Está na escola Elizabeth desde 2012, onde começou como professor, porém, à exemplo da professora Lorena, ele também iniciou sua jornada na escola como aluno, em 1989.

Rosângela Ferreira Rodrigues possui Licenciatura em Biologia e Química, é especialista em Ensino de Química do Ensino Médio e trabalha desde 2000 como professora concursada em Química. Atua na educação desde 1990, onde começou como professora técnica na Ação Social da Prefeitura Municipal de Rondonópolis e, neste ano, assumiu a função de coordenadora pedagógica, na Escola Elizabeth.

Fonte Consultada pelos alunos: Jornal Folha Regional.

RONDONÓPOLIS:

sua história

“Rondonópolis é uma “jovem senhora” que, no dia 10 de dezembro, completou 65 anos de emancipação política. Alguns alunos do 7º ano B, da Escola Elizabeth, nas aulas de Língua Portuguesa, durante o projeto Centro e Periferia em debate na escola, tiveram a oportunidade de conhecer sua história e escrever sobre a cidade de Rondonópolis.

É muito legal conhecer a história da cidade onde eu moro há 11 anos, saber que o Rio Vermelho foi muito importante para a história da nossa cidade, saber também que antes da cidade se chamar Rondonópolis ela se chamava Povoador do Rio Vermelho e tinha em torno de 70 famílias e hoje há 220.000 habitantes. É muito bom saber que essa cidade evoluiu e ainda está evoluindo muito. Outra coisa bem interessante é que antes o **Rio Vermelho** se chamava **Rio Poguba**.

Escrevendo essa história de Rondonópolis eu tirei muitas dúvidas, por exemplo: Por que a escola que fica próximo à Praça Brasil se chama Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP)? Porque foi Otávio Pitaluga que mudou o nome da nossa cidade e que fez muitas outras coisas muito importantes para nossa cidade no passado.

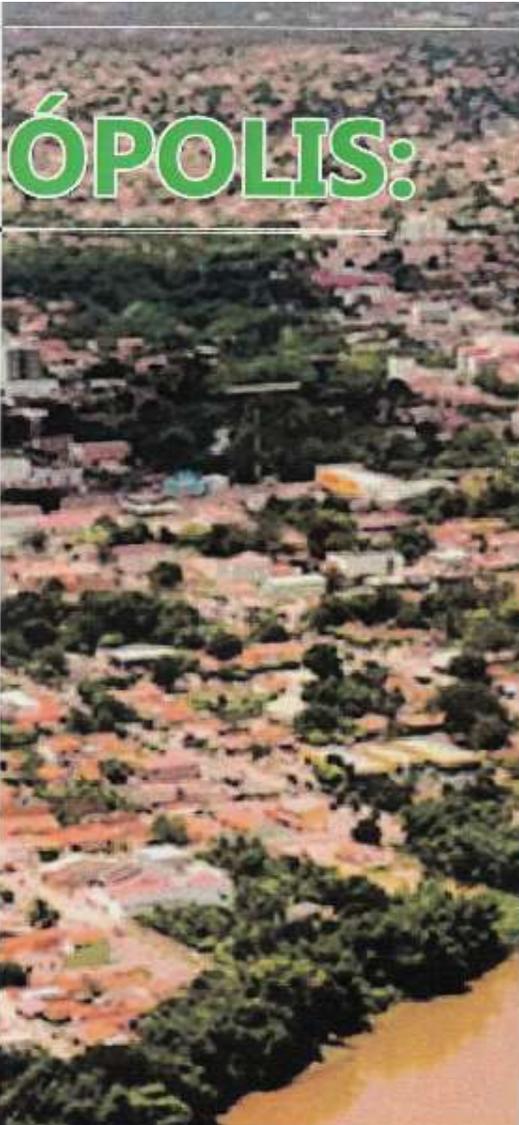
Bom, eu aconselho a todos que leiam a história da cidade onde moramos, pois, além de ser um aprendizado muito bom, você vai se divertir muito e vai saber muito mais sobre onde você mora”.

Mallani Jheniffer Teles de Almeida,
aluna do 7º Ano B, da Escola Elizabeth

“Rondonópolis, para mim, é uma ótima cidade. Conhecer sua história me fez gostar ainda mais daqui. Rondonópolis já foi considerada o segundo município do estado em importância econômica, demográfica e urbana, mas hoje é o terceiro.

Hoje, o que me chama a atenção, é que ela possui um centro com muitas variedades de lojas e diversos lugares, como praças, mercados, restaurantes, bares e shopping. É uma cidade interessante.

É claro que ela não possui apenas pontos positivos, mas apesar de possuir alguns pontos negativos, como o fato de alguns bairros não terem asfalto ou rede de esgoto, Rondonópolis é uma cidade que está crescendo muito ainda. Por isso, desejo à minha cidade natal tudo de bom e que ela cresça muito mais ainda e que traga experiências ótimas



para quem passar por ela, assim como eu tive e tenho boas experiências e boas lembranças daqui”.

Anna Carolina Alves Nascimento,
aluna do 7º Ano B, da Escola Elizabeth e
moradora do bairro Sagrada Família

“Gosto de morar aqui por que é onde moram meus amigos e meus familiares. Não me vejo morando em outro lugar”.

Werick Edward Gomes Soares
aluna do 7º Ano B, da Escola Elizabeth e
morador do bairro Jardim Atlântico



Vista parcial aérea do município de Rondonópolis

Minha cidade, Rondonópolis

“Eu gosto de morar em Rondonópolis porque é legal e tem várias coisas para fazer e também tem coisas aqui que não tem em outro lugar, por exemplo, a minha família”.

Mateus Pereira da Cruz

aluno do 7º Ano B, da Escola Elizabeth e morador do bairro Sagrada Família

“Toda minha família mora aqui em Rondonópolis e foi aqui que eu nasci. Eu amo o lugar onde estão as pessoas que me amam e que eu amo”.

Kamilly Gaitarossa dos Reis

aluna 7º Ano B, Escola Elizabeth - moradora bairro São Sebastião II

“Gosto de Rondonópolis porque toda a minha família mora aqui e eu pretendo levar todos os amigos que eu fiz para sempre. E morando longe, isso seria um pouco difícil”.

Sara Alves Freire

aluna 7º Ano B, Escola Elizabeth

Centro e periferia em debate

Trabalho com os dicionários:

Sentidos de centro e periferia dados pelos alunos em sala de aula

Os alunos se reuniram em grupos e discutiram o que era centro e periferia para eles. Depois, pesquisaram nos dicionários e compararam o que eles pensavam sobre centro e periferia com os conceitos formais dos dicionários.

"Periferia é um bairro, uma favela, casas em um canto bem afastado da cidade grande. É um lugar onde não tem nada de bom. As pessoas têm medo de ir na periferia, porque lá é onde mora o povo bem pobre, onde tem bandido,

quadrilhas que matam e machucam as crianças, os idosos e os adolescentes. A prefeitura não faz nada pelas pessoas da periferia. Eles são esquecidos, como se não existissem. Quem mora na periferia sofre com o preconceito também".

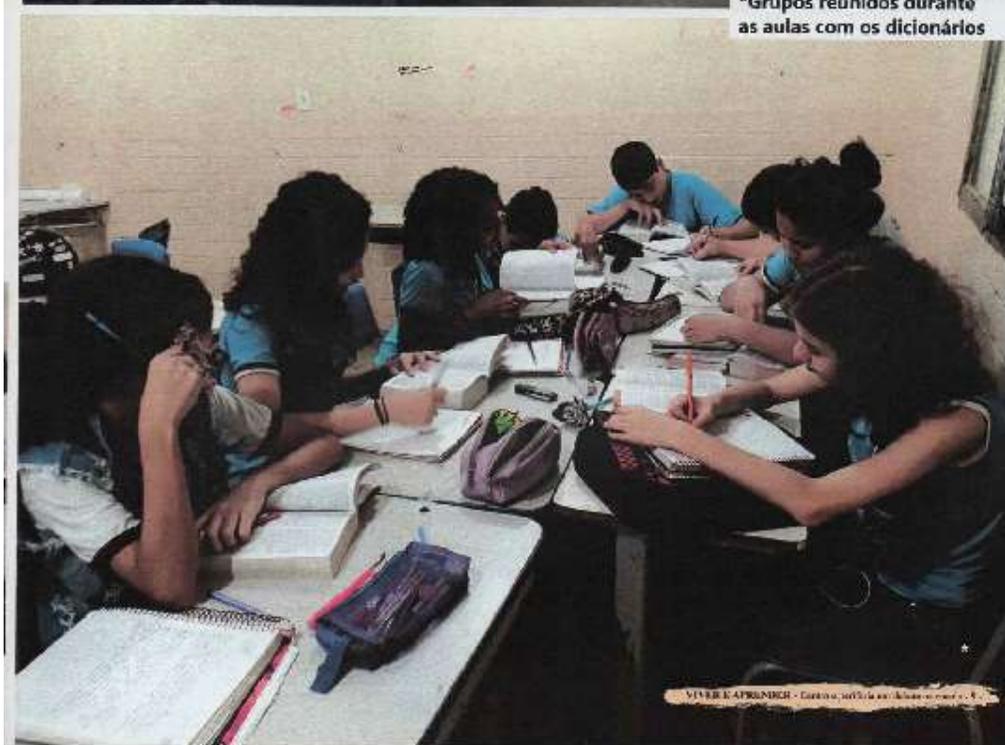
Marcela, Sabrina, Andrey, Leandro, Mateus Pereira, Mateus Marcondes e Paulo.



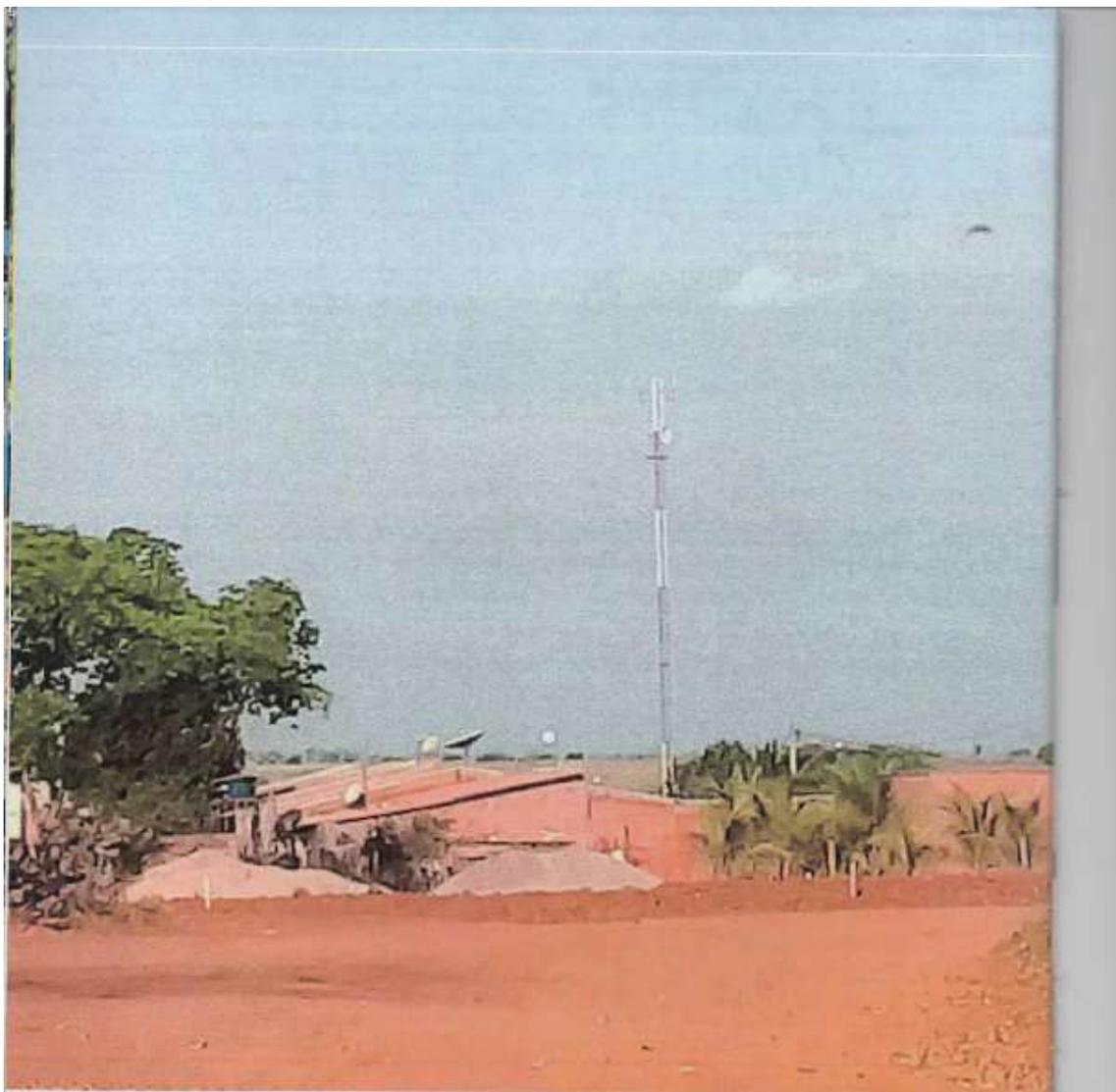
Alunos do 7º Ano B pesquisando nos dicionários



***Grupos reunidos durante as aulas com os dicionários**



VIVER E APRENDER - CARIÓTIPO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO CARLOS



“

“Periferia é uma região/comunidade afastada do centro, por isso não recebe verba do governo. Faltam estabelecimentos como lojas, hospitais, mercados, asfalto, rede de esgoto, entre outras coisas. Por ser mal localizada, pode receber pessoas que não têm condições financeiras para morar em lugares melhores. Nesses lugares existem muitos drogados e bandidos, isso faz com que sejam lugares sem segurança.”

**Vitória, Giovanna, Pâmela, Emilly,
Jasmin, Anna, Alexandre e Lucas,**

“

“Centro é o lugar aonde as pessoas vão quando querem comprar as coisas, porque é um lugar que tem tudo: lojas, mercados, shopping, bancos, etc. Quando queremos se divertir também, as pessoas procuram o centro da cidade. Só quem tem muito dinheiro consegue comprar uma casa no centro, porque elas são muito caras. Não é como nos bairros que as casas são mais baratas.”

**Suellen, Samara, Yasmin Narila,
Werick, Gustavo e Wendryk**



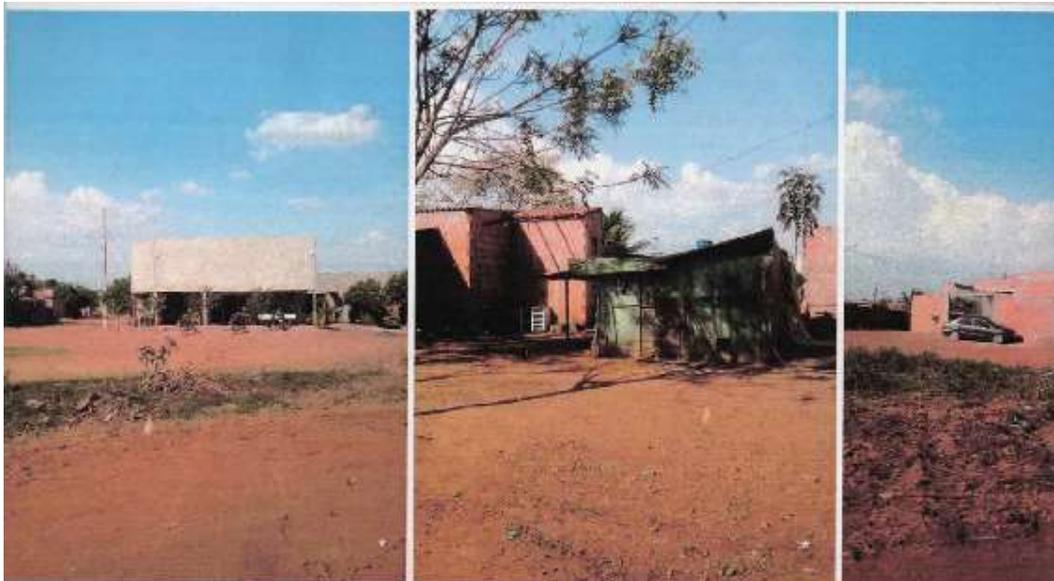
Bairros Alfredo de Castro e Vila Paulista

Bairro Alfredo de Castro

“

O centro pode ser definido como o lugar das cidades em que você encontra coisas que não encontraria nos bairros. Precisa ir a uma loja com mais variedades? Centro. Pagar uma conta alta? Centro. Fazer a compra do mês? Centro. Então, centro é onde tem tudo o que você precisa. O centro também é mais desenvolvido que os bairros. Não tem um pedacinho do centro que não tenha asfalto ou calçadas. Isso não acontece nos bairros. O centro é muito melhor.”

Mailani, Kamilly, Rayssa, Andressa,
Mariana, Ana Júlia e Ketlin



Sentidos pesquisados nos dicionários

No dicionário Michaelis está escrito que periferia é "região distante do centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda; perifa." Pesquisamos em outros dicionários também. No Houaiss e no Aurélio Junior. No Caldas Aulete está escrito que periferia é "região afastada do centro urbano de uma cidade".

Marcela, Sabrina, Andrey, Leandro, Mateus Pereira, Mateus Marcondes e Paulo

Pesquisamos nos dicionários Caldas Aulete e no Aurélio:

"Periferia: (pe.ri.fe.ri.a): sf. 1. Geom. Linha, imaginária ou não, que delimita um lugar, um corpo, uma superfície; CONTORNO; PERÍMETRO: a periferia de um círculo/território. 2. Geom. Superfície de um sólido. 3. Fig. Condição ou localização do que está em volta, próxima, na vizinhança de algo, e não no centro: a periferia da biblioteca pública. 4. Bras. Região afastada do centro urbano de uma cidade".

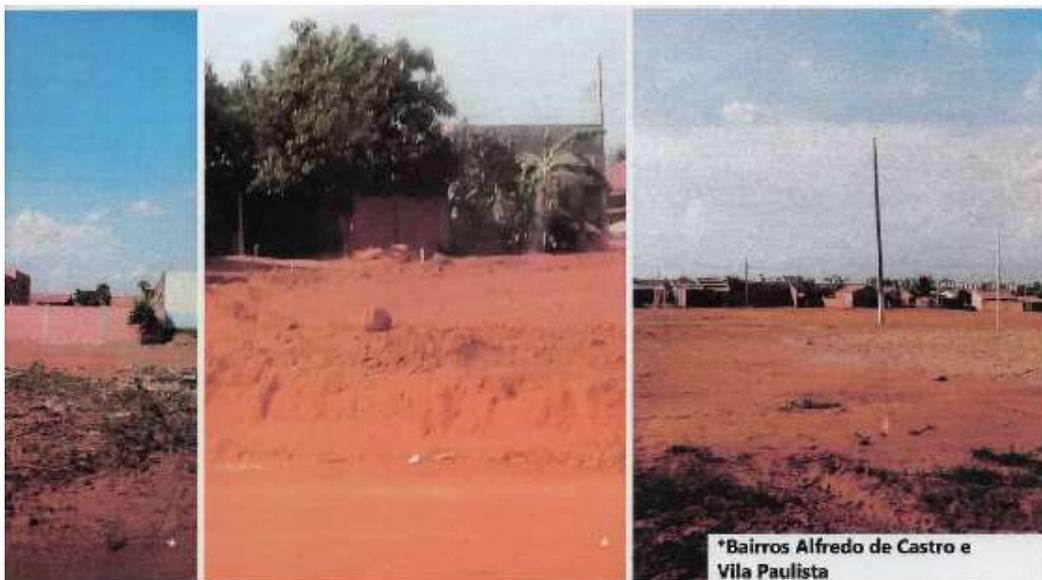
"Significado de periferia no dicionário Aurélio:
Contorno de uma figura curvilínea., Circunferência, círculo., Superfície de um sólido., Contorno de um corpo ou de uma superfície., Zona próxima ou vizinha., Conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste".

Vitória, Giovanna, Pâmela, Emilly, Iasmin, Anna, Alexandre e Lucas.

"Nós pesquisamos no dicionário Houaiss que centro é "área de bairro ou centro onde se concentram atividades burocráticas e de serviços e o lugar principal de certas atividades". No dicionário Aurélio, nós descobrimos que centro é "a parte mais ativa da cidade, onde estão os setores comercial e financeiro".

Suellen, Samara, Yasmin Narila, Werick, Gustavo e Wendryk

"Depois de pesquisar nos dicionários Michaelis, Houais, Caldas Aulete e no Aurélio, percebemos que os significados são bem parecidos. Então resolvemos



*Bairros Alfredo de Castro e Vila Paulista

escrever o significado que está no dicionário Caldas Aulete e que falava sobre o centro relacionado à cidade: 3. Localidade, região etc. de grande importância em relação às áreas vizinhas, onde se concentram atividades econômicas, administrativas e/ou políticas etc. (ger. especificadas pelo adj.): A região sudeste é há anos o centro do país.: Salvador é o centro da cultura afro-brasileira.: São Paulo é o centro financeiro do Brasil e Brasília, o centro político.

4. O centro (3) da cidade, a parte da cidade onde há grande concentração de atividades comerciais e financeiras: Meu escritório fica no centro (da cidade): Ônibus que vai do centro para a zona norte: obras de restauração do centro histórico da cidade”.

Mailani, Kamilly, Rayssa, Andressa, Mariana, Ana Júlia e Ketlin

Reflexão dos alunos sobre sentidos de centro e periferia

“Então, chegamos à conclusão que a nossa ideia sobre periferia não está tão diferente do que está nos dicionários. Em alguns pontos nosso conceito está mais informativo do que os dicionários. Claro que não com as mesmas palavras. Por exemplo: “população de baixa renda” é o mesmo que pobre”.

Marcela, Sabrina, Andrey, Leandro, Mateus Pereira, Mateus Marcondes e Paulo.

“Após nossa pesquisa no dicionário, nosso grupo percebeu que no dicionário o conceito de periferia é um pouco diferente do que nós pensamos. A única coisa que está parecida é que colocamos que é distante do centro. Os dicionários que utilizamos poderiam ser mais realistas. Eles não falam sobre a realidade das periferias brasileiras. Periferia não é só estar afastada do centro”.

Vitória, Giovanna, Pâmela, Emily, Iasmin, Anna, Alexsandro e Lucas.

“Nosso conceito estava bem parecido com o do dicionário. O que os outros grupos escreveram também deu para ver que estava bem parecido. Só que a gente não escreve do jeito que está no dicionário. A gente sabe o que é, mas não usa as mesmas palavras do dicionário. Percebemos isso quando vimos no quadro comparativo”.

Suellen, Samara, Yasmin Narila, Werick, Gustavo e Wendryk

“Depois que comparamos o nosso conceito com o do dicionário, vimos que não é tão diferente assim não. Alguns significados não tinha nada a ver, por isso colocamos só o que poderia ter alguma coisa a ver. Acharmos interessante porque pelo nosso conceito também dá para entender o que é centro. Significa que os dois sentidos (o nosso e o do dicionário) se complementam”.

Mailani, Kamilly, Rayssa, Andressa, Mariana, Ana Júlia e Ketlin



Maquetes produzidas pelos alunos

De todas as atividades que fizemos durante o projeto, a construção das maquetes foi a melhor. Foi também a mais difícil, com certeza. Desde o início, com o sorteio dos grupos, já percebemos que seria uma atividade difícil, mas, no fim tudo deu certo. De certa forma, esse tipo de atividade em grupo mostra como é a vida em grupo fora da sala.

Depois de muita discussão, cada grupo escolheu um lugar para representar: o Cais do Rio Vermelho, que é um lugar bonito aqui de Rondonópolis, onde as pessoas gostam de ir no fim de semana, para brincar, andar de skate, tomar

toreré e se divertir. Um grupo escolheu o horto que também é um lugar legal para ir passear. Muitas pessoas gostam de ir caminhar no horto, fazer trilha e ficar mais perto da natureza.

Outro grupo representou o Shopping. O Rondon Plaza Shopping é o único shopping de Rondonópolis. É um lugar legal para ir também, mas não é sempre que podemos ir, porque tudo o que tem lá dentro para fazer precisa de dinheiro e não é sempre que temos. O Caiçara Clube também é um lugar que não é sempre que dá para ir, ou que todos conhecem. É um clube muito bonito, mas tem gente da sala que nunca foi lá.





Fotos da apresentação das maquetes produzidas pelos alunos



O posto de gasolina do Sagrada Família e a praça do bairro Jardim Atlântico são lugares que a gente conhece, passamos por eles sempre, porque ficam nos bairros onde a gente mora e estuda. Teve grupo que precisou mudar várias vezes o lugar escolhido, porque não iam conseguir fazer a maquete.

O grupo que fez o posto, por exemplo, primeiro ia fazer a Avenida Lions, depois mudou, até que decidiram pelo posto. Os outros grupos decidiram o que fazer e não mudaram mais. Cada dia aparecia uma nova dificuldade sobre fazer trabalho em grupo. No começo, eu imaginei que nada ia dar certo, que nenhum grupo iria conseguir, mas depois de três semanas, nós conseguimos. Todos os grupos mostraram o resultado do seu trabalho e as maquetes ficaram lindas. Foi uma atividade muito legal!

Rayssa Gabrielly de Moura Oliveira





Fotos da apresentação das maquetes produzidas pelos alunos



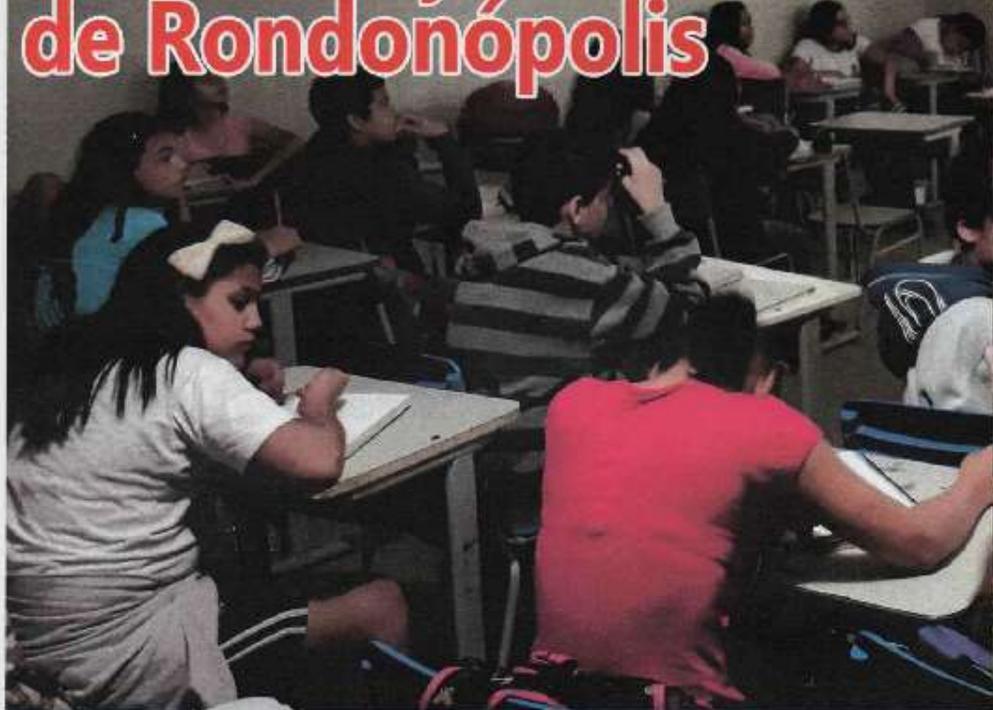


Fotos da apresentação das maquetes produzidas pelos alunos



VIVER E APRENDER - Criação pedagógica em grupos de alunos - 17

Periferização na cidade de Rondonópolis



O Professor Doutor Silvio Negri (professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, hoje Universidade Federal de Rondonópolis), proferiu uma palestra aos alunos do 7º ano, Turma B, da Escola Estadual Elizabeth de Freitas Magalhães. Na oportunidade, o professor mostrou para os alunos, através de mapas do município, desde a formação de Rondonópolis, quando ela era ainda composta apenas pela área que hoje é o centro da cidade, até a situação atual do município, que conta, agora, com aproximadamente, 300 bairros em que moram mais de 228.000 pessoas.

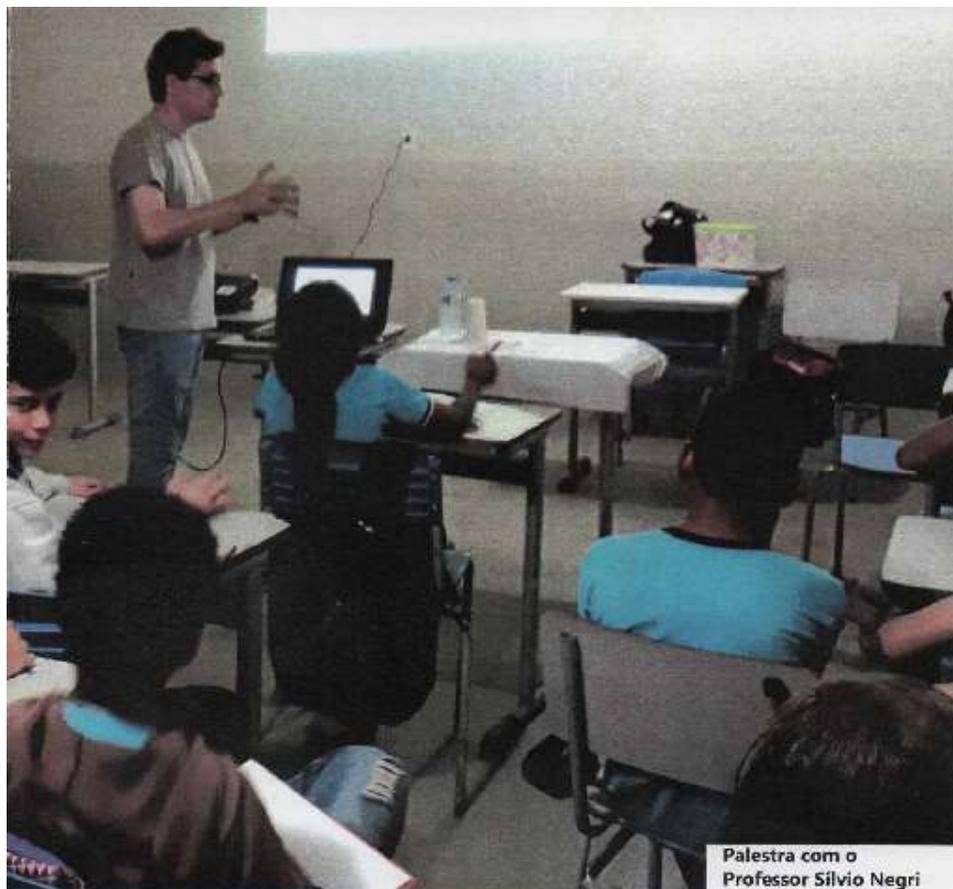
"Na palestra descobrimos muitas coisas interessantes sobre a cidade de Rondonópolis. Em 1960, a cidade de Rondonópolis era muito pequena e o resto era área rural. A Avenida Marechal Rondon era a única Avenida desde o Rio Vermelho e todos moravam onde hoje é centro da cidade e agora o centro virou comércio.

As pessoas vieram para Rondonópolis em busca de

emprego e a cidade foi crescendo a maior parte do transporte era feito por barco. Rondonópolis, antes, era basicamente do tamanho do bairro Cidade de Deus 1. Com a expansão do centro, as pessoas foram se afastando do centro, a partir da venda e da distribuição de terrenos.

Com a expansão foram surgindo os bairros de periferia, aqueles bairros mais afastados. O centro da cidade foi ficando maior e os bairros mais próximos do centro eram mais valorizados. Na palestra descobrimos também que alguns condomínios são fechados e mais afastados do centro. Isso não quer dizer que esses condomínios sejam periferia. Muito pelo contrario.

Infelizmente, quem não tem muito dinheiro é basicamente obrigado a morar mais afastado do centro. Foi impactante saber que a maior parte da cidade é formada por pessoas que recebem pouco, ou seja, pobres. Foi a constatação da desigualdade, onde poucos tem muito e muitos têm pouco. Infelizmente essa é a realidade. A minha expectativa é que um dia, as pessoas possam ter salários



Palestra com o
Professor Silvio Negri

mais iguais, pois algumas pessoas moram nas periferias por não terem um salário suficiente para morarem em outro lugar. Imagina um mundo onde as pessoas morem num determinado lugar, não porque não poderiam morar em outro, mas porque quiseram?

Foi impactante para a turma ver o gráfico sobre diferença de população e renda. Perceber ali, naquele gráfico, a enorme diferença entre ricos e pobres. Aprendemos sobre distribuição desigual de infraestrutura nos bairros e como isso afeta a população, principalmente nos bairros mais pobres, trazendo junto com isso problemas habitacionais, como falta de escolas e universidades, além do aumento do desemprego, de doenças e da violência, por falta de investimentos do poder público*.

Andressa Camargo de Souza
aluna do 7º Ano B, da Escola Elizabeth e
moradora do bairro Alfredo do Castro.



Prof. Doutor Silvio Negri

(professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, hoje Universidade Federal de Rondonópolis)

Possui graduação em Geografia - Licenciatura pela Universidade Estadual de Maringá (1998), Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e é Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro (2008). É professor da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: análise e planejamento urbano, segregação sócio-espacial e periferização; teoria e método da Geografia. Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado).

Opinião

Sentidos de Centro e Periferia

Aluna(o)s do 7º Ano B, da Escola Elizabeth

O lugar onde eu moro é tranquilo, um bairro muito bom de viver. Tem alguns defeitos, como buracos, por exemplo. Mas, em compensação, o Cidade de Deus é movimentado, tem um posto de saúde e tem lanchonete. Tem uma praça que também é muito movimentada, mas tem muitas pessoas que fumam lá. Perto da minha casa tem um campo de futebol e eu treino nele.

Antes eu pensava que periferia era onde moravam só pessoas carentes. Eu não imaginava que o meu bairro pudesse ser da periferia e ainda assim ser um bom lugar para viver”.

Alexandro Arruda Barbosa Filho,
morador do bairro Cidade de Deus I.

“Nas entrevistas eu descobri que nem todos gostam do lugar onde moram e que algumas pessoas moram onde moram porque não tiveram outra opção. Foi ruim saber que o pouco que os nossos pais ganham é gasto com o nosso meio de transporte e que sobra muito pouco para o lazer. Também não foi muito bom saber que moramos na periferia, pois algumas pessoas são desvalorizadas pelo fato de morarem em periferias, pelo seu jeito de serem e pelo que comem”.

Vejo isso no meu bairro, pois lá existem muitas pessoas com poucas condições financeiras. Já quem mora no centro é mais valorizado e respeitado. Espero que, um dia, essa desigualdade acabe e quem mora na periferia seja tão respeitado quanto aquele que mora no centro.

Para finalizar, quero que as pessoas saibam o quanto valorizamos o fato de sermos humildes. Podemos ter todos os defeitos do mundo, inclusive nem moramos no melhor lugar do mundo, mas somos humildes e tratamos bem não importa quem seja.

Andressa Camargo de Souza,
moradora do bairro Alfredo de Castro.

Onde eu moro tem mercado, tem posto de saúde, tem feira, tem escolas, lotérica e é um bairro muito populoso. Provavelmente, porque é perto da Universidade, então tem muitas casas que viram república de estudantes.

“Eu acho o bairro Jardim Atlântico um lugar muito bom para morar, apesar de que me falaram que aqui já foi mais tranquilo, mas que hoje acontecem muitos roubos e já aconteceram até assassinatos. Isso é muito triste para a nossa sociedade.

Aqui, temos duas praças que, às vezes, ficam deixadas pelo poder público, mas, mesmo com tudo isso, aqui ainda é um lugar bom para morar. Se olharmos só para a distância do centro, aqui é sim uma periferia, mas quando pensamos na estrutura do bairro, no tanto de coisas que tem aqui, ele se torna centro em relação aos outros bairros pertos. Aqui é e não é periferia. Isso é bom. Ou não”.

Andrey de Souza Assis,
morador do bairro Jardim Atlântico.

“Eu nunca tive uma perspectiva relacionada à cidade, ao bairro onde moro, essas questões sobre centro e periferia, mas agora eu tenho. Me deu indignação perceber que meu bairro, o Sagrada Família, visto como “nobre” por muitas pessoas, não é reconhecido da mesma forma pelo poder público. Por que os habitantes do meu bairro pagam IPTU e não recebem a devida atenção do governo municipal? Por que não tem a mesma infraestrutura dos bairros “nobres” da cidade? Isso realmente é uma indignação!

Eu sempre me senti excluída de uma boa parte da cidade, mas, apesar de querer muito morar em um bairro nobre, ainda assim gosto do meu bairro e quero viver nele. Acho muito triste a desigualdade que existe na minha cidade. Se não houvesse desigualdade dessa forma, todos poderiam viver com mais dignidade”.

Emily Gabrielly Rocha Dias,
moradora do bairro Sagrada Família.

Para começar, eu me senti importante porque, mesmo o meu bairro sendo de pessoas com pouca renda, ele aparece no mapa. Isso significa que fazemos parte oficialmente da cidade de Rondonópolis.

Eu gosto do lugar onde eu moro, mesmo lá sendo conhecido por ter muitos usuários de drogas. As minhas melhores amigas moram lá e, às vezes, podemos nos encontrar. Por mais que seja um bairro que muitas pessoas acham perigoso, as pessoas que moram lá se respeitam.

Doutros bairros mais valorizados podem ter pessoas mais ricas, mas isso não significa que tenham confiança uns nos outros. Muitas vezes é cada um por si. Já as pessoas que moram nas periferias, mesmo não tendo uma renda muito alta, terem ganhado seu terreno ou comprado por um preço mais baixo, são pessoas que se ajudam. Moro num bairro afastado do centro, mas gosto muito do lugar onde eu moro.

Giovanna Cristinni Lopes Paulo,
moradora do bairro Cidade de Deus II

O meu bairro é o Cidade de Deus I. Lá é um pouco tranquilo, mas em frente de casa tem um campo de futebol e nem parece, porque os meninos só brincam de pipa. O ruim é que ainda não tem asfalto e precisa de muitas melhorias.

Quando participei das atividades de leitura de mapas, percebi que meu bairro é muito bem localizado, mas, mesmo assim, lá não tem quase nada. Mercado há só um, mas é muito longe. Acho que os bairros vizinhos têm mais lugares para ir. Bom mesmo é o centro, que é muito grande e bem melhor.

Depois de muitas pesquisas e atividades, minha opinião sobre a periferia não mudou nada. Em muitos bairros onde as pessoas moram, falta água, não é asfaltado e isso prejudica muito. Então, periferia vai continuar sendo periferia.

Jasmim Seibt Cursino Pereira,
moradora do bairro Cidade de Deus I.

Quando começamos as atividades, eu estava morando no bairro Grande Conquista, um bairro que fica aos fundos do Parque de Exposição. Lá não tinha asfalto. Na entrada do bairro tinha uma praça, mas estava toda destruída. O bairro tinha muitos outros problemas.

Hoje, não moro mais lá, estou morando no bairro São Sebastião 2. Esse bairro é bem movimentado, a infraestrutura é bem melhor, pois todas as ruas do bairro são asfaltadas. Eu estou gostando muito de morar lá, porque é mais perto do centro e eu consigo resolver algumas coisas para a minha mãe, fica mais fácil. Além de ficarmos perto dos parentes, pessoas que eu não convivia há muito tempo.

Kamilly Gaitarossa dos Reis,
moradora do bairro São Sebastião 2.

O bairro onde eu moro não é asfaltado, então, quando chove, tem muitos buracos e muito barro e isso dificulta muito quando precisamos sair de casa. Aqui também não temos creche e, infelizmente, quem tem criança pequena em casa não tem onde deixá-las quando sai para trabalhar. Nós não temos uma praça, então, aos finais de semana e feriados, não podemos ter momentos de lazer, como muitas outras pessoas podem ter.

Mas, assim como tem defeitos, meu bairro tem qualidades. Aqui onde moro temos uma ótima escola, com ótimos professores, temos também um ótimo posto de saúde, com bons profissionais e que prestam um atendimento muito bom.

Hoje, eu tenho consciência de que existe uma divisão espacial entre centro e periferia e que essa divisão também deixa marcas na vida das pessoas, pois, geralmente, quem mora nas regiões mais valorizadas são pessoas que tem mais dinheiro e nas periferias moram aquelas pessoas com menos dinheiro e isso pode gerar preconceito e até baixa autoestima. Mas comigo isso não acontece, porque eu amo a casa que eu tenho e gosto do meu bairro.

Mailani Jheniffer Teles de Almeida,
moradora da Vila Paulista.

O bairro onde eu moro é muito longe dos lugares e, principalmente, longe do centro da cidade. Lá só tem mercado e muitas casas, mas eu queria que tivesse creche, PSF, área de lazer, quadra de futebol, entre outras coisas. Gostaria também que tivesse segurança, pois as famílias que moram lá sofrem com a falta de segurança.

Quando fizemos a atividade com os mapas, a única coisa que consegui sentir foi desgosto, porque eu gostaria que o país, as cidades e os bairros não tivessem violência. Fiquei achando que o meu bairro era uma vergonha. Hoje, eu entendo que esses problemas não acontecem apenas no lugar onde eu moro.

Marcela Alves de Souza,
moradora do Bairro Bispo Pedro Casaldàliga.

Meu bairro é um lugar calmo, onde moram idosos, crianças e adolescentes. Em frente à minha casa, tem um campo de futebol, mas parece um campo de pipa. Os meninos ficam até à noite saltando pipas. Moro perto de muitos amigos e isso é muito bom. O ruim é que aqui vemos muitos usuários de drogas.

O bom é que meu bairro fica perto de um posto (de combustível), um mercado grande que foi inaugurado recentemente, uma padaria, uma lanchonete de hot dog e tem outra praça. O bairro Cidade de Deus não é muito perto do centro, mas é perto do shopping e do Big Bay. Também moro perto de uma igreja bem antiga, dessas igrejinhas de comunidade, e de um espaço cultural, um espaço onde tem capoeira e zumba.

Opinião

Hoje, tenho uma nova visão sobre centro e periferia, pois eu não sabia o que era periferia. Percebi que algumas coisas são injustas. Por que essa coisa de centro ser mais importante? Por que é mais chique? Só porque é perto dos lugares e de pessoas com mais condições? Essas são perguntas que precisarão de respostas.

"Quando fizemos as atividades com o mapa dos bairros de Rondonópolis, depois, quando assistimos à palestra, eu não achava que meu bairro era tão importante. Gosto do meu bairro, porém poderia ser um pouco melhor para todos viverem.

Mariana Silva de Oliveira,
moradora do bairro Cidade de Deus I.

"Antes eu confundia centro e periferia, achava que periferia era um lugar cheio de lojas, bancos, comércio e que centro, era o meio de alguma coisa. Com as atividades e conversas com os colegas eu entendi o verdadeiro significado dessas palavras e vi a diferença.

Depois de tudo que estudamos sobre periferia e centro, eu fiquei pensando: o mundo é desequilibrado em questão de pobreza e riqueza. Na periferia, tem mais pessoas do que riqueza, enquanto o centro tem poucas pessoas e muita riqueza. As casas precisavam ser um pouco mais baratas, para misturar pobres e ricos, mas as pessoas são muito gananciosas e egoístas.

Seria bom se o governo prestasse mais atenção nas periferias e as deixasse mais bonitas. Isso atrairia lojas, comércio, ela se tornaria um lugar de prazer e chamaria a atenção dos ricos. Seria bom se os governos não fossem gananciosos, roubando o dinheiro do povo e usando para o bem do povo, principalmente das periferias, que é onde mais precisa do olhar do governo. Mas o governo não se preocupa. Enquanto isso, o povo pobre luta para sobreviver e o rico vive bem".

Mateus Marcondes Fontana Bezerra

"O lugar em que eu moro é um lugar legal. Mas o que eu não gosto no meu bairro é que têm muitas pessoas que usam droga e isso não é legal. Eu gosto do meu bairro porque eu posso ir à casa das minhas amigas. Além do mais, lá é um lugar quieto e ninguém mexe com ninguém.

Na periferia falta muita coisa, não tem muitos lugares para fazer compras, não tem muitos comércio como existem no centro. As casas e os terrenos costumam ser mais desvalorizados e isso é ruim, não acho legal. Na periferia tem aqueles condomínios de luxo, mas mesmo assim continua sendo periferia. Seria bom saber o que essas pessoas, desses condomínios, pensam sobre isso".

Mayara Cristina Rodrigues Lima,
moradora do bairro Cidade de Deus II.

"Em minha opinião, centro e periferia têm grandes diferenças, mas a que mais chama a atenção é a diferença social, pois o centro é um lugar muito valorizado, muito diferente da periferia, onde moram muitas pessoas com uma renda baixa. Já no centro e nos bairros mais valorizados,

moram poucas pessoas com uma renda alta. Então, as pessoas que moram na periferia, geralmente são pessoas que não têm muitas condições.

Depois de muitas pesquisas e estudos sobre o que é periferia e a diferença entre centro e periferia, minha forma de pensar mudou muito. Antes eu pensava que periferia era onde, geralmente, moravam os favelados, onde ocorriam muitos roubos e etc. Hoje, eu penso que periferia não é apenas um bairro afastado do centro, onde só moram pessoas de baixa renda ou que ganham casas, como nos conjuntos habitacionais. Além de tudo, as pessoas que vivem em periferia também são trabalhadoras, gostam de ir em festas, também estudam.

A maioria das pessoas que que moram em centro e nos bairros mais ricos, pensa que no nosso bairro só tem favelado. Tenho certeza que acontecem muitos casos de mães que não deixam seus filhos irem na casa de alguns amigos por conta desse pensamento, mas não é bem isso. Nós, que moramos em periferia, também somos dignos, também temos caráter. Meu bairro é um lugar tranquilo, que faltam muitas coisas, mas, apesar de tudo, é um lugar bom de morar".

Pâmela Victória Dias Saldanha de Araujo,
moradora do bairro Cidade de Deus I.

"A maior parte da nossa população é formada por pobres. A renda no nosso município é muito desigual. Muitos têm pouco e poucos têm muito. Muitas pessoas que tem dinheiro moram longe do centro, porém moram em condomínios fechados e isso reforça ainda mais a desigualdade entre as pessoas. Rondonópolis cresceu e as diferenças sociais também.

Na periferia falta muita coisa, como asfalto, rede de esgoto e outras obras de infraestrutura, muitas pessoas não possuem uma renda boa, mas não quer dizer que na periferia só mora pobre. O pior de tudo é o preconceito com quem mora na periferia.

Eu prefiro morar onde eu já estou, porque já me acostumei. Eu gosto do meu bairro. É um lugar calmo, tem bons vizinhos e é um lugar de onde eu não quero me mudar".

Rayssa Gabrielly de Moura Oliveira,
moradora do bairro Cidade de Deus I.

"Antes, eu acreditava que as pessoas pobres tinham que morar em terrenos bem longe do centro, porque eram pobres. É que somente os ricos podiam morar no centro e em lugares bem valorizados. Mas vi que isso não é bem assim.

Percebi que existem pessoas que tem boas condições, mas que por um motivo ou outro, estão morando em bairros de periferia. Não era para ser assim, as pessoas sendo divididas entre pobres e ricos, não era para ter mendigos pedindo esmolas nos centros das cidades, não era para a gente passar fome e necessidade, mas tem ser humano que se acha melhor que os outros".

Samara Santos da Silva,
moradora do bairro Alfredo de Castro.

"No bairro Cidade de Deus I é muito bom de ficar, de morar. É um lugar movimentado, tem lugares para brincar, tem posto de saúde, de gasolina, tem mercado perto, borracharia. Então, não é um lugar esquecido. Tem coisas ruins também, como por exemplo, pessoas que usam drogas e falta lugar para as famílias terem momentos de lazer.

Aqui a gente ainda vê e faz coisas que em outros bairros já não são possíveis, como subir em árvores e comer fruta, além de ver ainda animais pelas ruas, às vezes. Isso não se vê em um bairro mais rico, porque lá é cada um por si. Outra coisa muito legal é no fato de que eu moro na mesma casa desde que nasci. Minha mãe ganhou essa casa do Wellington Fagundes, porque antes ela não tinha casa própria e, em 2006, o Cidade de Deus foi construído, ela ganhou a casa, pegou a chave e moramos lá até hoje".

Sabrina Araújo dos Anjos,
moradora do bairro Cidade de Deus I

"Lá é um lugar que ainda não tem asfalto, mas vão fazer. É um lugar que têm bandidos, mas poucos! O defeito desse lugar é que, mesmo tendo poucos bandidos, não temos segurança, pois ocorrem muitos assaltos onde eu moro. Sinto que as pessoas discriminam quem mora no bairro Alfredo de Castro.

Apesar de tudo, lá tem coisas boas. O melhor é que quase toda minha família mora lá. Nada é melhor do que ter a família por perto".

Yasmin Narila,
moradora do bairro Alfredo de Castro

"O bairro Sagrada Família é um bairro que existe há mais de trinta anos, mas, infelizmente, ainda está na categoria de periferia, pois não apresenta algumas infraestruturas básicas, tais como: rede de esgoto, asfalto e calçadas. Também não apresenta estabelecimentos comerciais como mercados, farmácias, açougues e padarias. Porém o bairro apresenta ótimas casas, bonitas e bem estruturadas.

Espero que um dia nossos políticos olhem pelo nosso bairro".

Anna Carolina Alves Nascimento,
moradora do bairro Sagrada Família

"Eu moro no bairro Jardim Atlântico. É um bairro muito bom para mim. Gosto muito de brincar na praça e no campo de futebol. O problema é que a praça está ficando suja e, à noite, a gente percebe que em alguns pontos está faltando luz.

O meu bairro é muito movimentado. Aqui tem tudo o que teria no centro, menos bancos. Com certeza, tem muitos problemas, mas aqui não é um bairro esquecido como os outros".

Pedro Henrique Guimarães Siqueira,
morador do bairro Jardim Atlântico.

O que eu chamo de lar

Vivo em um local afastado do centro.
Alguns chamam de periferia.
Eu chamo de lar!
"Os grandes" aqui não gostam de pisar,
tem medo de serem roubados.
Nem parentes tem pra esses lados.

Mas, tem uma época que costumam aparecer.
É tanta humildade que é até bonito de se ver!
Querem o voto dos favelados,
prometendo eles que depois seremos
recompensados.

Por aqui todo mundo continua com a vida
levando.
Reclamam apenas de trabalhar, trabalhar,
trabalhar e não sair do "lugar".
Mas ninguém deixa ninguém desanimar!
Todo mundo segue em frente,
buscando cada objetivo conquistar.

A "periferia" só quer ser vista.
Não para chamar a imprensa
e mostrar os "grandes" feitos do governo,
que só começa, porque terminar? Desista!

Mas para ser visto aquela moça e aquele
moço
que lutam por algumas moedas para o
almoço.
A crítica não é porque um nasce lá e outro cá.
A crítica está em não humanizar, em segregar.
Mal sabem eles que regando, todos teremos
Capacidade o bastante para conquistar!

Jaysse Crísthina Ramos,
aluna do 2º Ano do Ensino Médio,
da Escola Elizabeth e moradora do bairro
Bispo Pedro Casaldáliga



Turma 2018

7º Ano B

Escola Elizabeth de Freitas Magalhães

Professora Queila Maria dos Santos Batista

*Alcassando Arruda Barbosa Filho
Andressa Camargo de Souza
André de Souza Azevêdo
Anna Carolina Alves Nascimento
Emily Guimelly Rocha Dias
Giovanna Cristiana Lopes Paula
Gustavo Aparecido de Jesus
Iatimim Salve Carrizo Pereira
Kamilly Guimaraes dos Reis
Kátia Vitória Pereira Duarte*

*Leandro Santos Barbosa
Lucas Gabriel de Lucena
Márcia Jheniffer Teles de Almeida
Marcela Alves de Souza
Mariana Silva de Oliveira
Matheus Marcondes Fontana Bezerra
Matheus Pereira da Cruz
Mayara Cristina Rodrigues Lima
Pâmela Victória Dias Saldanha de Araújo
Pinto Emilio Carvalho Modolon*

*Pedro Henrique Guimarães Nogueira
Rayssa Gabrielly de Moura Oliveira
Samara Santos da Silva
Suelen Sanyra Soares Silva
Vitória Aparecida Freitas Nogueira
Wendryk Rayson Souza Lara
Wlêrick Edvard Conter Soares
Yasmim Norilla Corrêa da Silva
Sabrina Araújo dos Anjos
Ana Braga de Oliveira*

ANEXO IV – OUTRAS FOTOS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Figura27: Atividade em grupo com o uso dos dicionários



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura28: Atividade com mapa do Brasil



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura29: Atividade com mapa do Mato Grosso



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura30: Confeção de maquetes



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura31: Grupos reunidos para a confecção das maquetes



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura32: Confecção da maquete do Horto Florestal



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura33: Confeção da maquete do Caiçara Tênis Clube



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura34: Confeção da maquete do Rondon Plaza Shopping



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura35: Maquete do Cais do Rio Vermelho pronta



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura36: Momento de descontração durante as atividades



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura37: Hora de escrever



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura38: Fugindo do calor para escrever



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura39: Turma reunida



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura40: Diretora do Cefapro Valdelice Oliveira e Coordenador Rodrigo Leandro Lemes



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura41: Apresentação durante o evento de lançamento da revista



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Figura42: Demonstração de alegria e orgulho com o resultado do projeto



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).