

Universidade de Taubaté

Rosângela Aparecida Ribeiro

**O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora
do/no campo**

Taubaté – SP
2015

ROSÂNGELA APARECIDA RIBEIRO

**O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora
do/no campo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada
pelo Programa de Pós-graduação em Linguística
Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas
estrangeiras

Orientadora: Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Taubaté – SP
2015

Rosângela Aparecida Ribeiro

O trabalho docente interpretado no dizer de um professor do/no campo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: 30 / 04 / 2015

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a: Adriana Cintra de Carvalho Pinto - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a: Maria do Carmo de Souza Almeida - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a: Sônia Maria Alvarez – FATEC de Itaquaquetuba

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A minha família e a todos os professores, por tudo que eu trouxe ao começar este trabalho e por tudo que eu levo ao encerrá-lo.

AGRADECIMENTOS

A Professora Dr^a. Adriana de Carvalho Pinto.

À colaboração do grupo de pesquisa.

Ao meu companheiro João Manccini.

Aos meus filhos: Laila, Eduardo e Ana.

*“Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá
fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela
se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a
janela. ”*

(Alberto Caeiro)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a linguagem, suas relações com o trabalho docente e está vinculada ao projeto “Análise do trabalho do professor de línguas expresso em textos produzidos por, para e sobre esse profissional da educação”, coordenado pela professora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Sendo assim a dissertação tem como objetivo geral interpretar e avaliar como o trabalho do professor de línguas é representado em textos produzidos por e sobre ele, com a finalidade de descobrir e compreender o conjunto de significações construídas sobre esse trabalho. Esta pesquisa também procura significações para o trabalho de uma professora do/no campo, por meio da avaliação das figuras interpretativas desse trabalho e foi realizada mediante a análise do relato sobre a prática docente, feito por uma professora que atende às crianças de área rural, colhida após a prévia aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e em consentimento esclarecido da relatora. A fim de analisar a atividade dessa profissional, os dados obtidos foram estudados à luz dos pressupostos teóricos de uma abordagem interacionista sociodiscursiva, bem como de contribuições da Ergonomia e da Clínica do Trabalho. Os dados da pesquisa revelaram figuras interpretativas do agir do professor, tanto tradicionais quanto progressistas, unindo o conhecimento que tem de seu aluno e do conteúdo a ser trabalhado para driblar as dificuldades inerentes à profissão, principalmente a falta de prescrições para o professor do campo. Conhecer essas representações sobre o trabalho docente na zona rural trouxe à tona o vislumbre de possibilidades e perspectivas de transformação dessa relação da escola com a comunidade, bem como contribuições para o professor que trabalha com alunos oriundos da área rural.

Palavras chave: Trabalho. Figuras interpretativas do agir. Comunidade rural. Professores. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

The present dissertation it is about the docent's work in the fields, of how this work is expressed in the speech of the teachers at/from the fields, and the family-school as a part of this work. In the years of 2009 and 2012, there was an uprising, leaded by the rural community against the activities developed by the school professionals that attended this community, culminating in some of them dropping out to work in this location. Parents and school showed to have goals that should converge, however, at this school there were some conflicts that put an end in the dialog and the partnership between parents and school. In this dissertation, the objective is to identify and interpret the representations about the professor's work at/from the fields and the family-school relationship as partners. This research relies on theoretical assumptions of an Interactionist social-discursive approach, as well as contributions of Ergonomics and Clinicof Work, pursuing a review of the activity of the teacher from the rural area. The research that composes this work was made by analyzing texts from reports of docent practices, made by a teacher. To know better the representations about the docent work, in the context presented herein, brings to light possibilities, perspectives for transformation of the relationship between school and community.

Keywords: Work, representations, rural community, teachers, sociodiscursive interactionism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	17
APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS PARA A BUSCA DE SIGNIFICAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	17
1.1 O agir humano em textos.....	17
1.2 O trabalho docente	21
1.3 Reinterpretações das análises à luz de categorias de uma semântica do agir	24
1.4 Procedimentos de análise: linguístico-discursivo	25
CAPÍTULO 2.....	27
CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	27
2.1 A cultura caipira.....	27
2.2 Educação formal do campo	28
2.3 O professor	35
2.4 O aluno e o saber.....	37
CAPÍTULO 3.....	39
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NESTA PESQUISA	39
3.1 Recapitulação do objetivo.....	39
3.2 Contextualização da situação de produção de texto.....	39
3.2.1 O distrito	39
3.2.2 O corpo docente da Unidade Escolar.....	42
3.2.3 O corpo discente da Unidade Escolar	43
3.2.4 A manifestação da comunidade	45
3.3 Coleta de dados	48
CAPÍTULO 4.....	50
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
4.1 Categorias de análise.....	50
4.2 Situação de produção do texto	50
4.3 Questões de análise	52
4.4 Seleção de fragmentos do texto	53
4.5 Análise linguístico-discursiva	54
4.6 Análise da semântica do agir	77
CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXO I.....	92
ANEXO II.....	93

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹ e com o consentimento esclarecido da relatora, tem como tema a linguagem e suas relações com o trabalho docente. Ela está vinculada ao projeto Análise do trabalho do professor de línguas expresso em textos produzidos por, para e sobre esse profissional da educação, coordenado pela professora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

A pesquisa que a embasou teve como objetivo geral interpretar e avaliar de que forma o trabalho do professor de línguas é representado em textos produzidos por e sobre ele, a fim de descobrir e compreender o conjunto de significações construídas sobre esse trabalho, suas expressões de conflito e a forma como eles são resolvidos. Seu objetivo específico foi avaliar as figuras interpretativas do trabalho docente construídas no dizer de uma professora do/no campo². O problema que motivou a busca por esses objetivos surgiu a partir da minha própria experiência em unidades escolares urbanas, cujos alunos, predominantemente, são oriundos da área rural.

Durante o período em que trabalhei nessas unidades, ora como professora, ora como orientadora pedagógica, pude constatar certa resistência à proposta pedagógica da escola por parte da comunidade e uma relutância da instituição escolar em acolher a cultura das comunidades rurais. Uma das explicações, para isso, poderia estar na imagem que se tem do trabalho ou da figura do professor.

Há tempos atrás, o professor era visto como alguém que detinha o conhecimento e não era questionado, nem pelos alunos nem por seus pais, a respeito do que e como ensinava. Nas áreas rurais, esse comportamento era ainda mais comum, haja vista que as escolas eram poucas e em locais de difícil

¹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 41074814.3.0000.5501.

² Estudiosos da educação voltada para os moradores de áreas rurais como Pires (2012), observaram a chamada educação rural como uma inclinação para o atendimento das elites de forma vinculada às oligarquias rurais. A partir da década de 1990, a união de entidades ligadas aos povos do campo traz a ideia de uma educação do campo, ou seja, uma educação cuja proposta seria pensada a partir dos profissionais e da comunidade como sujeitos, e no campo porque se pretende construída e realizada nesse espaço.

acesso. Contudo, as profundas modificações no mundo do trabalho trouxeram novos desafios, tanto para o trabalhador da Educação quanto para ela própria, e criaram muitos conflitos entre as comunidades rurais e as escolas, conforme pode observar nas escolas em que trabalhei.

As principais queixas das comunidades rurais, nas pessoas dos pais e alunos, estavam relacionadas à centralização das escolas, haja vista que as unidades rurais foram fechadas e, a partir de então, as crianças passaram a necessitar de condução escolar, fornecida pelo município, para frequentarem as aulas. No caso das EFETI³ (Escola de Formação em Tempo Integral), as queixas diziam respeito ao tempo reduzido das crianças em casa, pois isso era visto como uma diminuição da possibilidade de acompanhamento das tarefas pelos pais. Além disso, para as comunidades, os supostos benefícios, como o avanço na aprendizagem dos alunos, não estavam acontecendo. Elas também consideravam que os conteúdos trabalhados com as crianças eram mais **fracos** do que os de sua época, que as crianças saíam da escola sem ler e escrever direito e que os cadernos seguiam **vazios** para casa. A falta de professores para determinadas disciplinas, para aqueles que vinham aos centros urbanos, bem como a aprovação automática, como chamavam a progressão continuada⁴, também faziam parte de suas queixas.

As principais queixas da escola, nas pessoas de seus funcionários (professores, diretora, merendeiras e serventes) relacionavam-se às formas como a comunidade fazia uso da escola. Para eles, quando uma pessoa adentrava a escola, por exemplo, sem autorização da direção, para levar o filho mais cedo para casa ou para visitar um sobrinho, ou, ainda, quando se dirigia à unidade escolar para resolver assuntos familiares, estava usando a escola como uma extensão de sua casa, ou de sua família e isso, segundo os funcionários, por vezes, fomentava a maledicência e causava diversos problemas. Outra queixa dizia respeito à forma dos pais de disciplinar seus filhos, pois os consideravam omissos em alguns casos e agressivos em outros e, sendo de uma forma ou de

³ A PORTARIA Nº 319/SME/11 da Secretaria de Educação do município onde se situam as escolas mencionadas nesta dissertação dispõe sobre o Projeto da "Escola de Formação em Tempo Integral (EFETI)". No artigo primeiro, pode-se ler os motivos da instituição desse modelo de escola: "Art. 1º Instituir o Projeto "Escola de Formação em Tempo Integral (EFETI)", visando ampliar a carga horária dos alunos do Ensino Fundamental na escola pública municipal, de modo a intensificar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento em todos os âmbitos do desenvolvimento, valendo-se de ações inovadoras e de múltiplos espaços educativos."

⁴ Oportunidade para que os alunos com baixo rendimento continuem seus estudos na turma de sua idade.

outra, queriam que os professores seguissem o modelo na escola, bem como escolhiam os conteúdos que os filhos deveriam ou não aprender na instituição escolar.

O desentendimento entre essas duas partes, ocasionava, muitas vezes, momentos de grande tensão. Em uma das escolas em que trabalhei a tensão foi tanta que se tornou pública, após a publicação do fato em um periódico local, e causou a evasão de vários profissionais. Essa alternância de profissionais, conforme estabelece a literatura sobre o assunto, dificultava o estabelecimento de vínculo profissional e afetivo e tornava-se, como afirma Pinto (2009, p.16) “um sério problema educacional, que trazia graves consequências para o tão necessário ensino de qualidade almejado pelas reformas educacionais”. Outro ponto de tensão era a visão que cada uma das partes tinha sobre a instituição escola.

Os profissionais de educação dessas escolas ficavam intrigados com o fato de que a instituição escola tinha perdido seu papel, embora, no dizer das comunidades rurais, continuasse como lugar de formação, onde as crianças aprendiam a ler, escrever, fazer contas e interagir com novas tecnologias da informação e do trabalho no campo. Para essas comunidades, a escola continuava sendo um espaço de relações sociais hierárquicas, tendo o professor como maior autoridade, a quem caberia **punir** as crianças, caso houvesse desobediência e baixo aproveitamento. Entretanto, se por um lado, o **bom professor** seria aquele que mantinha a disciplina e fazia os alunos abarrotarem os cadernos de **matéria**, por outro, um bom conteúdo não deveria abordar questões polêmicas de religiosidade, trabalho infantil, sexualidade, entre outras coisas, uma vez que o sagrado seria inquestionável, o trabalho infantil inevitável naquele meio e a sexualidade um tabu.

Cabe ressaltar que o corpo discente não era homogêneo. Era comum encontrar, nessas comunidades rurais, pais com uma visão de mundo diferente da maioria. Eles mostravam preocupação com o currículo e sua adequação à formação de um indivíduo preparado para lidar com situações que vão além do lugar onde se vive, pois almejavam que seus filhos buscassem oportunidades de

estudo e trabalho na zona urbana. Em contrapartida, havia famílias que se importavam pouco com o ensino da escola, buscando apenas uma aprendizagem útil para a lida no dia-a-dia rural ou, ainda, apenas cumprindo com a obrigação de mandar os filhos para a escola, para não se complicarem com o Conselho Tutelar ou perderem o benefício do Programa Bolsa Família⁵.

Toda essa tensão refletia-se no desempenho dos alunos, como pude perceber, em 2011, quando exerci a função de orientadora pedagógica em uma escola de clientela predominantemente rural. Essa unidade, em relação ao desempenho dos alunos, apresentou um dos menores índices da região em avaliações externas, como as do IDEB⁶. Tal fato preocupou a Secretaria de Educação e, principalmente, os professores, dado que se sentiram avaliados por meio do desempenho dos alunos.

De acordo com o IDEB (INEP, on-line), em relação a si mesma, nos Anos Iniciais (crianças de 6 a 10/11 anos de idade) a escola não avançou, mas estabilizou seus resultados entre 2009 e 2011. Já, nos Anos Finais (crianças de 11 a 14/15 anos de idade), houve uma queda nos índices em 2009, o que se acentuou em 2011. Em 2013, os resultados, tanto dos Anos Iniciais como dos Anos Finais, voltaram a ascender modestamente, conforme é possível observar pelos gráficos anexos a esta dissertação.

Preocupada com os dados obtidos nos gráficos, a Equipe de Referência⁷, solicitou-me a realização de uma pesquisa para verificar a natureza das dificuldades dos estudantes com menor desempenho. Os dados obtidos revelaram que os que tiveram nota mínima na avaliação eram, em sua maioria, provenientes das comunidades mais afastadas da escola, logo, ausentavam-se sempre que ficavam sem transporte. As faltas das crianças eram tantas que levaram algumas famílias a perder o benefício do Programa Bolsa Família. Na sequência, com uma formação específica, os professores trabalharam as dificuldades dos alunos em sala e foram intensificados os trabalhos com a

⁵ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, com condicionalidades nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social, para que os beneficiários possam sair da situação de vulnerabilidade.

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado pelo INEP em 2007. Calcula os resultados alcançados pelos alunos ao término do ano escolar (5º dos Anos Iniciais e 9º dos Anos Finais). O cálculo é feito sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento escolar (transferido, deixou de frequentar e falecido) dos alunos do ensino Fundamental e Médio combinados com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil) são utilizados para calcular o indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação. (Fonte: INEP).

⁷ Equipe de Referência: Trata-se de um projeto de gestão em que um grupo composto por coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino acompanhava as escolas, solicitando dados e orientando tarefas às equipes de liderança, que, por sua vez, era composta pelo diretor, orientador pedagógico, orientador educacional e no caso de EFETI mais dois coordenadores.

Recuperação Intensiva – um Projeto da Rede Municipal, que atende aos discentes com defasagem na aprendizagem, no contraturno. Ao término daquele ano, o número de alunos que não sabiam ler foi, consideravelmente, reduzido. Em 2012, houve progressos na aprendizagem dos alunos, como revelaram as avaliações internas, e a direção iniciou um acompanhamento intensivo às famílias dos alunos faltosos.

Ainda assim, a comunidade apresentou queixas. Algumas foram formalizadas e apresentadas à direção, porém, como observado em outras escolas de área rural, houve vários boatos e difamações, difundidos, oralmente, entre os pais. Além disso, como afirmado anteriormente, algumas pessoas procuraram um jornal de circulação local, ligado a uma associação de bairro na qual se localizava a escola, e publicaram suas reclamações. As pressões foram tantas que culminaram na saída da direção, no fim do ano. Apenas em 2013, quando uma nova direção assumiu a escola, a comunidade diminuiu suas queixas. Nesse ano, entrei no mestrado e tive a oportunidade de buscar respostas para as minhas interrogações, visto não haver dúvidas de que tanto os pais quanto os professores desejavam uma boa educação para as crianças. No entanto, objetivos dos pais e da escola divergiam. Devido à própria natureza do trabalho docente, a parceria era impedida por conflitos que barravam o diálogo.

Sabe-se que ensinar é um trabalho complexo. Trata-se de uma atividade realizada sempre em um contexto sócio-histórico específico, mas, congruentemente, é uma atividade pessoal e única, que requer conhecimento, criatividade, prazer e autonomia para o docente construir estratégias de superação nas múltiplas situações imprevisíveis. O trabalho docente no campo tem, ainda, suas peculiaridades. Hoje, o docente chega ao campo, muitas vezes longe de sua cidade, suas ruas asfaltadas, shoppings, TVs a cabo, internet, celulares e grandes redes de supermercados, para ensinar a alguém o que a humanidade acumulou em milhares de anos, mas não cabe mais em um livro didático.

Sendo assim, os textos gerados sobre os procedimentos desse trabalhador são, segundo muitos pesquisadores, também, trabalho, no sentido de que fazem

parte de sua atividade. Se analisados com o objetivo de se perceber o conteúdo de suas representações, é possível evocar capacidades e competências e, quiçá, compreender essas verbalizações e as tomadas de consciência trazidas por elas, além de provocar seu desenvolvimento, de forma a criar um posicionamento e uma ressignificação a respeito do agir. Por esses motivos, o corpus deste trabalho foi a análise do relato de uma professora que conseguiu, aparentemente, resolver o conflito existente em seu contexto profissional. Nele, não foram procuradas as lacunas e as faltas no trabalho do professor, mas sim o que foi possível realizar, as ações que o levaram a um trabalho gratificante ou, ao menos, aceitável para ela e para seus pares.

Na função de orientadora pedagógica, deparei-me, frequentemente, com categorias do senso comum, tais como “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim” (AMIGUES, 2004, p. 37), ou seja, o uso de métodos, programas didáticos teria como finalidade a aprendizagem dos alunos. Sob essa ótica, portanto, o **aprender** das crianças garantiria o **ensinar** dos professores. No entanto, no mestrado, o contato com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), revelou que havia autores que têm corroborado muito com os estudos a respeito do trabalho, principalmente sobre o trabalho do professor e que há muito mais para se conhecer sobre sua situação concreta. Esses estudiosos também propõem que a aprendizagem das crianças aconteça numa situação maior do que simplesmente a sala de aula. Para eles, a atividade do professor não se dirige somente aos alunos, mas também “à instituição que o emprega, aos pais e a outros profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 41).

O ISD uniu-se a outras áreas como a Clínica da Atividade e a Ergonomia, a fim de criar modos de investigar o trabalhador e a sua atividade. Estas pesquisas têm abordado as características do trabalho e as atividades específicas de diferentes profissões que nem sempre são percebidas em um primeiro olhar, por serem “atravessadas por representações de teorias inadequadas ou por representações do senso comum, construídas ao longo do tempo”. (MACHADO, 2004, p. 7). Para Anna Rachel Machado “o mesmo vem acontecendo com a profissão professor”. (2004, p. 7).

De acordo com Machado (2004), e como se poderá verificar ao longo deste trabalho, para avaliar o trabalho, deve-se considerar não somente o trabalho prescrito, pré-concebido nos planejamentos e outros documentos oficiais, que dão instruções e são anteriores ao trabalho em sala de aula. Deve-se considerar, além daquilo o que foi realizado, como algo acabado, o que não foi possível realizar ou deixou-se, intencionalmente, de realizar ou, ainda, foi impedido de se realizar. Com isso, busca-se alcançar o trabalho real do professor. “O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para e obstáculos ao [] seu desenvolvimento.” (CLOT, 2007, p. 93).

As atividades não realizadas, mas pensadas ou desejadas aparecem no dizer do profissional, e é em Paul Ricoeur (apud BRONCKART, 2008) que o “1SD vai buscar subsídios para essa leitura, na medida em que Ricoeur considera a possibilidade, partindo de um estudo da hermenêutica, de ler como a um texto toda realidade material ou simbólica da existência humana, isso porque tudo pode ser narrado e/ou relatado”. Decorre desse ponto de vista, a importância de se analisar, **ouvir** a voz do professor que interpreta seu agir quando o tematiza em textos. Assim, a professora, selecionada como sujeito nesta dissertação, foi escolhida por ser a profissional que, vinda da zona urbana, permaneceu trabalhando na escola, em contraposição aos colegas que desistiram logo ao chegarem à escola, ou aos que, terminando o ano letivo, não voltaram no ano seguinte.

Seu relato também foi importante para estabelecer e comprovar a hipótese de que a tensão entre a escola e a comunidade estava nas verbalizações do docente da área rural e nas tomadas de consciência trazidas por elas, embora, em um primeiro olhar, não se percebesse.

Por fim, espera-se que os textos provoquem o desenvolvimento do trabalho e da relação família-escola e conduzam a um posicionamento e a uma ressignificação a respeito do agir.

CAPÍTULO 1

APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS PARA A BUSCA DE SIGNIFICAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos que ajudaram a compreender as relações do trabalho com a linguagem, bem como das teses centrais das quais partem este trabalho.

São aportes referenciados pelo ISD (Interacionismos Sociodiscursivo), pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, para que fossem analisados os textos extraídos do relato de uma professora.

Ainda apresenta um modelo de análise de texto e de categorias para identificação e avaliação das figuras interpretativas do agir docente.

1.1 O agir humano em textos

O conceito de ação humana, na História, apresenta-se de diversas formas e termos. Tomou-se, então, aqui, aquele apresentado por Bronckart, para quem a ação é “o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2012, p.42), ou seja, a ação compreende os motivos e objetivos de um indivíduo em particular, assim como também resulta do delineamento e das avaliações sociais feitas por meio da linguagem.

Bronckart (2006; 2012), assim como Vygotsky (2001) e Saussure (1995), concebe a linguagem como parte constitutiva do homem e afirma que as práticas languageiras situadas são os principais instrumentos do desenvolvimento humano.

Para Bronckart (2006, p.137), o termo agir corresponde a qualquer comportamento ativo de um organismo vivo e tem um sentido que envolve tanto a ação quanto a atividade. Porém, a espécie humana foi a única com capacidade

de utilizar signos em forma de textos e, portanto, capaz de um agir comunicativo verbal.

Tendo a ação motivos e objetivos de um indivíduo em particular e também as avaliações sociais, aos indivíduos singulares é atribuído pelos observadores externos o papel de atores frente à atividade. Essa avaliação social de linguagem é interiorizada pelo indivíduo, que pode, então, fazer essa avaliação por si mesmo, passando como diz Bronckart, uma “autorrepresentação de seu estatuto de ator e das propriedades de sua ação”. Bronckart (2006, p.139). Assim, o indivíduo que age movido por seus motivos e intenções o ator e aquele que é sempre determinado pelo mundo externo seria apenas um agente.

Para introduzir a noção de agir nos discursos, Bronckart destaca que, dentre as teorias filosóficas, há “cinco correntes do pensamento que tomaram corpo no século XX” (BRONCKART, 2008, p.15), a saber:

- a) a filosofia analítica e a semântica da ação;
- b) a atividade humana e o agir comunicativo em Habermas;
- c) o agir como propriedade essencial do ser consciente de Husserl e Merleau-Ponty;
- d) o agir como ‘pilotagem’ ou ‘regulação’ das condutas humanas de Schütz, e
- e) a reconfiguração do agir no e pelos textos de Ricoeur.

Para provar as hipóteses inicialmente estabelecidas, Bronckart partiu, primeiramente, das teorias de Habermas e de Ricoeur.

De acordo com Habermas, as atividades humanas desenvolvem-se considerando representações coletivas encontradas em três sistemas chamados mundos *formais* ou *representados* que são:

- a) mundo *objetivo* (físico), que se refere à dimensão chamada de agir teleológico;
- b) mundo *social* (regras, valores), que se refere à dimensão chamada de agir regulado por normas, e

c) o mundo *subjetivo* (psíquico), que se refere à dimensão chamada de agir dramatúrgico.

Ricoeur, por sua vez, propõe, numa perspectiva da hermenêutica textual, a teoria da reconfiguração do agir nos discursos, na qual vê uma “relação de analogia entre as ações significantes humanas e os textos” (BRONCKART, 2008, p.34), e “uma combinação sutil entre hermenêutica textual e hermenêutica da ação” (BRONCKART, 2008, p.35), na qual, interpretar um texto seria interpretar a ação humana.

Sendo assim, “essas duas teorias corroboram a noção de representações como sendo a reconfiguração do agir, figuras interpretativas”. (PINTO, 2009), ou seja, pode-se compreender o agir humano através dos textos, e estes por sua vez são considerados obras abertas estando a disposição do ser humano para reconstituição de sua compreensão das ações e de si mesmo como agente. Segundo Bronckart (2006, p. 167), os textos “são 'figuras' a partir das quais tentamos compreender os outros, ao mesmo tempo em que tentamos compreender a nós mesmos”. Interpretar um texto é interpretar figuras de agir, ou os modelos de agir. A partir daí, conta-se com dois tipos de análise do agir: das condutas vistas numa perspectiva externa e das interpretações das reconfigurações do agir nessas condutas materializadas nos textos. Para o segundo tipo de análise faz-se uso de procedimentos que serão apresentados na seção 1.3 deste mesmo capítulo.

Aliada a esta forma de entender o agir humano, para buscar significações do trabalho do professor em textos, foi necessário entender que o que estava em foco era sua atividade como “realização, por oposição à tarefa como prescrição de objetivos e procedimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 88) e isso envolvia, também, a questão da linguagem.

Embora a linguagem possa ser vista sob três pontos (a linguagem *no*, *sobre* e *como* trabalho), optou-se, nesta dissertação, por focá-la *sobre* o trabalho, pois ela “é a linguagem que prefigura um trabalho a ser realizado ou interpreta um trabalho já realizado” (ABREU-TARDELLI, 2011, p. 123). No relato do sujeito desta pesquisa, foi possível tanto observar sua interpretação sobre o próprio

trabalho, como a sua tarefa prefigurada, ou a tarefa que foi “*prescrição imposta pelo próprio agente, o trabalhador*”. (SOUZA-E-SILVA, 2004 p. 88).

Ainda, no tocante à linguagem, cabe destacar o que propõe Bronckart (2012, p. 71). Para ele, “o texto é uma unidade de produção de linguagem [...] considerada como uma unidade comunicativa de nível superior inserida em um contexto”, ou seja, contém e está contida neste contexto, como se pode ver abaixo:

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes 'modos de fazer' textos, ou diferentes espécies de textos. Essa noção de espécie de texto, [...] designa todo o conjunto de textos que apresentam características comuns. (BRONCKART, 2012, p.72)

A Clínica do Trabalho traz sua contribuição à medida que vê a ação humana numa perspectiva situada não apenas na circunstância presente, “mas está ligada ao universo histórico-cultural da pessoa, subjetiva e socialmente”. (CLOT, 2007). Sendo assim, recorre ao conceito de gênero de Bahktin, para quem “aprendemos a moldar nossa fala nas formas do gênero” (FAÏTA, 2004, p. 58).

Faïta lembra que, segundo Bahktin, gêneros de discursos são “formas relativamente estáveis que se impõem a nossos enunciados” (FAÏTA, 2004, p. 60) e a incorporação dessa noção à análise da atividade constrói a “noção de gênero de atividade” (FAÏTA, 2004, p. 60).

Assim, através da discussão sobre a noção de gêneros do discurso, como em resposta às prescrições às quais estão submetidos na situação de trabalho, os profissionais da educação, coletivamente, constroem diferentes formas específicas para realizarem seu trabalho.

O fato de o trabalho ser um gênero de atividade, não significa que seja enrijecido, sem flexibilidade ou mudanças, mas sim que tem uma estrutura, mais

ou menos estável, a qual garante ao trabalhador saber se mobilizar dentro dessa estrutura:

(...) há entre aquilo que os trabalhadores fazem e toda uma gama de níveis de elaboração da experiência profissional. (...) A experiência coletiva não se transmite, mas dura e perdura na forma de uma evolução ininterrupta. Ela também pode se perder. Mas, seja como for, ninguém recebe o legado de uma experiência pronta para usar, em vez disso, cada um assume um dado lugar na corrente das atividades. (...) Dispor dos gêneros é algo que sempre requer que os sujeitos neles, introduza algo seu. (CLOT, 2007, p. 202).

1.2 O trabalho docente

Para iniciar essa seção faz-se necessário apresentar o conceito de trabalho docente, como proposto por Anna Rachel Machado:

“Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.” (CRISTÓVÃO, 2012)

Muitas pesquisas sobre o universo do trabalho têm sido realizadas ultimamente. Existem, algumas delas, na área da análise da atividade de trabalho sendo desenvolvidas no Brasil, algumas ligadas ao Grupo Análise de Linguagem, trabalho educacional e suas relações (ALTER), vinculadas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, (MACHADO, 2004), a partir dos aportes teóricos metodológicos do ISD – (GUIMARÃES, MACHADO, 2007), da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007).

Também, se formou um grupo de pesquisa na Universidade de Taubaté, junto à **Prof. Dr^a. Adriana Cintra de Carvalho Pinto**, seguindo a linha de trabalho dos grupos anteriormente citados. Esses grupos ofereceram

conhecimentos construídos em quantidade e diversidade que corroboraram para este trabalho.

O quadro de trabalho do ISD tem, como base, “pressupostos dos estudos de Vygotsky, com questões de ordem psicológica e, de Bakhtin, com questões de linguagem.” (ÉRNICA, 2004). Ele propõe a análise da atividade de linguagem e sua organização em gêneros de textos, bem como a compreensão dos efeitos dessa atividade sobre o desenvolvimento das pessoas.

Há autores que têm colaborado muito com os estudos a respeito do trabalho, principalmente, sobre o trabalho do professor, destacando-se, dentre eles, Anna Rachel Machado, organizadora do livro “O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva”. Tal obra oferece subsídios aos pesquisadores que queiram ocupar-se do estudo do trabalho de forma geral e, mais especificamente, do trabalho do professor. No prefácio do livro de Anna Rachel, Beth Brait ressalta a “*maneira inovadora de encarar o ensino como trabalho dotado de complexas implicações subjetivantes e socioculturais*”. (BRAIT, 2004, p. 21).

Outro autor que traz grandes contribuições a esse assunto é Maurício Érnica (2004). Em seu estudo, ele apresenta uma discussão referente a alguns conflitos entre as representações sociais de alunos e de professores, de meios sociais diferentes, sobre práticas, objetos e objetivos de aprendizagem. Seu objetivo é promover reflexões acerca de alguns discursos e relações que estruturam o trabalho do professor, mas que, não ocorrendo, geram, no educador, um sentimento de estranhamento, “como se o trabalho que realiza estivesse desterrado na própria terra”. (ÉRNICA, 2004, p. 108). Para ele, é necessária a análise dos discursos e das relações sociais que permeiam a atividade docente e, por isso, há, também, a necessidade de pesquisas sobre as prescrições e “o trabalho real do professor.” (ÉRNICA, 2004).

Diversos autores enfatizam que, esse trabalho, “engloba as atividades realizadas e todas as demais atividades que, por algum motivo, não puderam ser realizadas em sala de aula”. (CLOT 1999; FAÏTA; FERNANDEZ; SCHELLER, 2001).

Em relação à metodologia de análise e de interpretação de textos produzidos a respeito do trabalho educacional, Jean-Paul Bronckart e Anna Rachel Machado trazem importantes contribuições. Os dados coletados por eles incluem documentos oficiais de prescrição do trabalho, registros audiovisuais como manifestações de alguns aspectos do trabalho real e textos orais ou escritos produzidos antes e depois da realização da tarefa gravada. Os grupos LAF (Language-Action-Formation) e ALTER, pesquisados pelos autores, trazem uma “nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135). Com isso, propõem formas de detectar como o agir é refigurado no discurso.

Cabe ressaltar que as representações nos textos produzidos pelos indivíduos participantes do entorno social do trabalho do professor são apropriadas e interiorizadas por esses mesmos indivíduos, “constituem-se em representações individuais e fazem o papel de uma espécie de guia para ações futuras”. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135).

A análise do relato da professora, selecionado para o **corpus** desta dissertação, permitiu “compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume”. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Por fim, pode-se afirmar que “a investigação a que se propôs este trabalho seguiu os procedimentos de análise e de interpretação divididos em dois grupos: o linguístico-discursivo e a semântica do agir”. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

1.3 Reinterpretações das análises à luz de categorias de uma semântica do agir

Após serem feitas as análises de cunho linguístico-discursivo, seus resultados foram reinterpretados a partir das categorias da semântica do agir, que, segundo Bronckart e Machado (2004, p. 154), “designa o dado sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo”. “Os termos atividade e ação designam interpretações desse agir, coletivas e individuais, respectivamente.” Elas “mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidade do agir, prospectivas)”.

É importante destacar que, no plano motivacional, Bronckart e Machado (2004, p. 155) “distinguem os determinantes externos do agir (de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais) e os motivos (razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular)”.

No plano da intencionalidade, os autores distinguem as finalidades coletivas e socialmente validadas, e as intenções – “finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155).

Já, “os recursos são os instrumentos (ferramentas concretas ou modelos para agir) e as capacidades (recursos mentais ou comportamentais particulares a uma pessoa) distintos um do outro”. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155).

Também se faz necessário, em relação aos seres humanos, distinguir os termos **actante** (qualquer pessoa implicada no agir), do **ator** (quando no texto ao **actante** são atribuídas capacidades, motivos e intenções) e do **agente** (quando no texto ao **actante** não são atribuídas às propriedades do ator). (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155).

1.4 Procedimentos de análise: linguístico-discursivo

A análise do grupo linguístico-discursivo inclui procedimentos sobre o “contexto sócio interacional de produção dos textos, a análise das características globais dos textos e de aspectos da infraestrutura textual” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 140), tais como:

1.4.1 Contexto sociointeracional de produção dos textos: refere-se às informações externas ao texto em análise, as de cunho sócio-históricas, como a busca e a leitura de documentos existentes das instituições envolvidas, discussões com representantes dessas instituições (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 140). A importância deste contexto para a compreensão do tema encontra-se no capítulo 3, o qual trata da história da educação rural no Brasil, o tipo humano cultural de meios rurais, a história da escola e do distrito onde está situada.

1.4.2 Características globais dos textos: refere-se à identificação dos elementos que compõem a situação comunicativa. Como o **corpus** analisado neste trabalho tratava-se de um relato oral, para situá-lo, lançou-se mão de elementos da Análise da Conversação descrita por KERBRAT-ORECCHIONI (2006), tais como:

a) O **lugar**: no quadro espacial, o relato foi realizado em local fechado e privado, na residência do entrevistador, gravado em áudio apenas, conforme o combinado com a professora relatora; no quadro temporal, a análise do momento utilizado no discurso “não se cumprimenta o interlocutor no meio da conversação, não se exprimem votos de feliz Ano Novo em pleno período junino etc.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 26).

b) os **objetivos**: global – relato de uma experiência de sucesso no trabalho; mais pontual – relato dos aspectos que colaboraram e os que dificultaram o trabalho realizado.

c) os **participantes**: número – duas pessoas, conversação face a face.

d) as *características individuais*: a relatora era professora de Língua Portuguesa, de Espanhol e, também, alfabetizadora na escola que atendia a crianças e adultos moradores de área rural, além de ser moradora no distrito onde se situava a escola.

e) as **relações mútuas**: relatora e entrevistadora eram colegas de profissão, atuando, respectivamente, uma como sujeito da pesquisa e outra como pesquisadora.

A infraestrutura textual: é o plano global do texto, os tipos de discurso, a análise dos valores assumidos pelas unidades dêiticas, das relações predicativas ou modalizações, a identificação dos protagonistas centrais postos em cena pelo texto e a análise da função sintático-semântica dos sintagmas nominais que a eles se referem.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

2.1 A cultura caipira

Conhecer a relação entre comunidade rural, escola e a cultura caipira faz-se necessário, pois há poucos estudos sobre o tema. Para entender o que a palavra caipira significa para uma comunidade rural no Estado de São Paulo, é preciso recorrer a um passado distante, porém ainda presente.

O termo cultura caipira foi empregado neste texto como um complexo de conhecimento, arte, crenças, moral, costumes, hábitos e aptidões que resultaram do que Antônio Cândido (2010, p. 25) chamou de “ajustamento do colonizador português ao Novo Mundo, seja por transferência e modificação dos traços da cultura original, seja em virtude do contato com o aborígene”.

Esse colonizador português, na figura dos bandeirantes, com o movimento das entradas e bandeiras no Brasil, explorou um grande território. Parte dessa extensão, que compreendia os estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, partes dos Estados do Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso, era chamada, já naquela época, de Paulistânia. O explorador encontrou, nesses lugares, o nativo, e este, por conhecer bem a mata, tanto seus perigos como suas provisões, tornou-se um parceiro necessário. O encontro dos dois adequou uma troca de conhecimentos e de vivências e resultou no tipo humano chamado caipira (de cunho mais cultural do que genético).

Assim, nos dias de hoje, os moradores do campo, naqueles estados, são descendentes desse tipo cultural. Ao longo do tempo, o caipira acumulou, também, influências dos africanos e dos imigrantes vindos de diversas partes do mundo. O caipira é, portanto, o homem de vida simples, mas, com técnicas que proporcionaram uma estabilização das suas relações com o meio, pois conhece e explora, sistematicamente, os recursos naturais disponíveis. Sua vida social é, aparentemente, fechada. O local onde mora é importante para ele, por isso, apesar da distância entre as casas, observa-se uma relação de ajuda entre os

moradores. Com base na economia de subsistência, sua relação com a cidade é ocasional, haja vista que só ocorre quando há necessidade de algo não encontrado no bairro rural onde vive.

Do início da colonização brasileira até meados do século XX, a habitação do caipira, com suas paredes barreadas de taipa, cobertura de sapê e chão de terra batida, era muito precária, porque “os utensílios eram todos feitos em casa (gamelas de madeira, vasilhas e pratos de porunguetê, cuia de beber, potes de barro, colher de pau, lampião de latão com azeite de mamona, a garapa feita na moenda, fogão à lenha)” (CANDIDO, 2010).

Há, ainda hoje, pessoas que vivem de modo muito parecido com o modo como os caipiras do passado viviam, sendo possível encontrá-los nas situações como as que Diegues caracteriza:

Os caipiras são hoje, em grande parte, sitiantes, meeiros e parceiros que sobrevivem precariamente em nichos entre as monoculturas do Sudeste e Centro-Oeste, em pequenas propriedades em que desenvolvem atividades agrícolas e de pequena pecuária, cuja produção se dirige para a subsistência familiar e para o mercado. (DIEGUES, 1999, p.52).

A cultura caipira, ao longo do tempo, foi se modificando à medida que a distância entre zona rural e zona urbana foi minimizando por influência da televisão e de outras formas de comunicação que levam até aos confins das necessidades modernas.

Contudo, há, ainda, no morador da zona rural, memórias e comportamentos muito ligados a essa ‘raiz’ caipira.

2.2 Educação formal do campo

A educação rural começou no Brasil por volta de 1917. Já entre 1930 e 1960, foi vista como uma das soluções possíveis para o êxodo rural e havia duas propostas básicas em relação ao assunto.

A primeira delas considerava esse êxodo um fenômeno comum, uma vez que a modernização do país trazia, em seu bojo, a industrialização e, por isso, pretendia uma escola apenas, tanto no meio rural como no meio urbano, cujos objetivos seriam os mesmos.

Na segunda proposta, o Brasil seguia naturalmente para um desenvolvimento pautado na agricultura e necessitava, portanto, de uma população que se fixasse no campo. Para isso, o ideal seria uma escola rural diferenciada, com objetivos próprios (DUARTE, 1995).

Conforme Silva (2009), essas duas perspectivas de educação rural consideravam que a “integração das camadas rurais fazia parte da construção de uma nação não mais analfabeta, e sim de indivíduos produtivos, disciplinados e trabalhadores”. (SILVA, 2009).

Considerando que a educação do campo vem sendo construída dentro de uma luta de interesses não só do Estado, mas, também, de empresários e da sociedade civil organizada, Pires constatou que:

Por um lado, temos os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada ‘rural’. (PIRES, 2012, p. 81).

Como se observa, a educação rural fortaleceu-se por atender a uma ideologia ainda patriarcal, vinda do Brasil colonial, a qual defendia as qualidades da vida no campo, e escondia a forte migração para as cidades, bem como a oposição dos agronegócios à ideia de progresso urbano.

Ocorria, portanto, um padrão de educação rural carregado da ideologia das dominantes elites agrárias sobre os trabalhadores. O chamado “ruralismo pedagógico” (LEITE, 1999, p. 28, apud PIRES, 2012, p. 82), tentava resolver o problema social ocasionado pela superpopulação das cidades e, por isso, buscava ‘fixar’ o homem no campo.

No começo do século XX movimentos sociopolíticos e culturais como o movimento nacionalista e o movimento católico aderiram ao ruralismo pedagógico e o Brasil passou a ser visto como um país de futuro econômico agropecuário. Entretanto, a partir dos anos 1930, o movimento da Nova Escola provocou uma ruptura com esse modelo.

A partir de uma perspectiva da educação escolar baseada no pilar das igualdades de oportunidades, o novo modelo passou a defender que a escola deveria promover uma cultura geral comum. A carta magna brasileira, a partir de então, também passou a incorporar esse valor.

A Constituição de 1934, ao considerar a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, colocou a educação rural sob a sombra da *dominação da elite latifundiária* (PIRES, 2012).

A Constituição de 1939 minimizou a responsabilidade do Estado ao proclamar, a respeito do ensino, “a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” (PIRES, 2012, p. 84).

Como se observa, há, neste período, a visão de uma escola que existe para atender às necessidades da industrialização, voltada, principalmente, ao ensino técnico-profissional. (PIRES, 2012, p. 84).

A partir de 1942, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, Industrial, Comercial, Primário, Normal e, em 1946, do Ensino Agrícola. Tais modalidades destinavam-se a determinados segmentos da população: o secundário e o normal tinham como meta **formar as elites condutoras do país**, enquanto ao ensino profissional cabia oferecer formação adequada aos filhos de operários, os quais necessitavam entrar precocemente na força de trabalho.

Na Constituição 1946, estabeleceu-se a responsabilidade de empresas industriais e comerciais de ministrarem a aprendizagem a seus trabalhadores menores. Tal carta, entretanto, não contemplou as empresas agrícolas, “o que

demonstrava um desinteresse do Estado pela educação no campo. ” (PIRES, 2012, p. 84).

Nas décadas de 1950 e 1960, o Estado voltou a se interessar pela educação rural. Neste período histórico, o campo era sinônimo de atraso, diante da suposta **evolução** que a indústria representava, portanto, a educação no campo seria uma forma de modernizar a produção e difundir o conhecimento técnico-agrícola.

Sob a tutela da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e da ideologia do desenvolvimento comunitário (preparação de técnicos destinados à educação de base rural), a educação rural passou a servir à modernização do campo, à internacionalização da economia brasileira e aos interesses do capital monopolista.

Entretanto, as modernizações propostas pelas decisões comunitárias, veiculadas nas propostas do CNER, não contemplaram as necessidades dos povos do campo (trabalhadores sem terra, arrendatários, agricultores familiares etc.), pois, como não tinham representatividade, não participavam das decisões comunitárias, ou seja, não atendiam às particularidades do homem do campo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) foi criada em 1961. Embora ela não propusesse um currículo rígido, possibilitando aos governos estadual e municipal comporem o currículo com disciplinas optativas, não trouxe avanços. Devido à falta de recursos humanos e financeiros, as escolas rurais, sob a responsabilidade dos municípios, foram marginalizadas.

A Constituição de 1967, já sob o domínio dos militares, “reforçou o sistema de subjugação da educação rural às elites industriais”. (PIRES, 2012, p. 87). Em 1971, a Lei 5692, demonstrava a preocupação com o desenvolvimento econômico do país e colocava, como função da escola, a formação para o mercado de trabalho, sem visionar a formação geral do indivíduo. A educação rural estava, então, a serviço da produção agrícola.

Em 1996, foi sancionada a LDB 9394/96 que ainda se encontra em vigor. Nela, são timidamente apresentados os elementos da Educação do Campo. Os artigos 23 e 28 da referida lei, tratam das necessidades educacionais, diversidade sociocultural, do direito à igualdade e à diferença e sinalizam a desvinculação das escolas rural e urbana.

No entanto, embora proponha que a educação se adeque às peculiaridades locais, não é uma proposta construída a partir da realidade do campo:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Iniciando o século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), que estabeleceu, para o Ensino Fundamental, tratamento diferenciado para a escola rural.

Contudo, o único avanço real, até o momento, é a garantia da locomoção das crianças de bairros distantes para uma escola, pois o PNE recomenda a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar, o que torna a **escola rural** muito parecida com a **escola urbana**.

Nota-se que, desde a década de 1960, começou-se a construir uma Educação do Campo, em oposição a uma Educação Rural-latifundiária, com o

surgimento de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), os Sindicatos e as Federações de Trabalhadores, e a Confederação de Trabalhadores da Agricultura (Contag), o trabalho das ligas camponesas, a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o movimento da Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire” (PIRES, 2012, p. 88). Há que se concordar, portanto, com Pires (PIRES, 2012, p. 88), quando afirma que:

Pelo exposto apreende-se que a educação rural foi criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical institucionalizada, sem que houvesse discussões sobre a sua finalidade. De forma diferenciada, a Educação do Campo se fundamenta na situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina, ou seja, é do campo e é histórica e socialmente construída nesse espaço. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; CALDART, 2004; MUNARIM, 2008 apud PIRES, 2012, p. 89).

Aqui, se pode perceber o porquê do título desta dissertação: O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo. **Do**, porque se refere a uma educadora cuja proposta seria pensada a partir dela e da comunidade como sujeitos a que se destina esse trabalho e **no**, porque a proposta é construída e realizada nesse espaço, no campo, ainda que a escola se situe em um pequeno centro urbano.

A partir da LDB 9394/96, até os dias de hoje tem havido muita luta e muita resistência, mas já se caminhou, modestamente, no que se refere às políticas públicas. Pode-se perceber que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assumiu a ideia de Educação **do** Campo. Junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em julho de 2004, concebeu cadernos, como o Caderno de Educação do Campo, para documentar e informar sobre as políticas públicas a respeito do assunto.

Na própria LDB9394/96 foi acrescentado, ao inciso III, do artigo 28, o parágrafo único:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da

ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, MEC, 2014).

As organizações e os movimentos sociais do campo não deixaram de influenciar, de forma direta, os sistemas públicos de ensino. Na verdade, o Governo Federal, nesse sentido, estimula-os, como se pode perceber através de financiamento direto, tal como ocorre na formação de professores das escolas do campo.

Há, atualmente, cursos universitários tais como a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília (UNB), com o objetivo de formar professores e educadores para as escolas do campo. Seus componentes curriculares se organizam em duas áreas do conhecimento: (1) Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens; (2) As vagas são oferecidas para alunos que residam no campo e na região próxima a faculdade (Goiás e DF). Iniciativas como esta também podem ser vistas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul e na Universidade Faculdade de Educação da Federal da Bahia FAGED-UFBA, juntamente com a SECADI/MEC e em cooperação acadêmica com a UFRB. Todas essas, em parceria com instituições do Governo Federal, como Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), ou do SECADI/MEC.

A formação de educadores do/no campo é recente e a questão da territorialidade não é comumente discutida nas universidades. Entre os professores formados nas diversas outras universidades, seja em Pedagogia, ou em outra licenciatura, não existe uma preocupação específica com as escolas que atendem às crianças oriundas de zonas rurais.

A Secretaria de Educação do município, onde se situa o distrito que abriga a escola aqui analisada, juntamente com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), elaborou uma Matriz Curricular e a publicou em 2012.

Nela, entretanto, não há orientações ou menção à educação do campo, embora o distrito citado tenha a metade de sua área (que é de 322 quilômetros

quadrados) definida como Área de Proteção Ambiental da Serra da Mantiqueira e se localize na área rural.

A supressão, talvez, tenha ocorrido pelo fato de o município, em tese, não ter escolas rurais, já que as unidades rurais foram fechadas e, aos alunos, passou a ser oferecido transporte escolar gratuito para irem à escola em bairros considerados urbanos.

2.3 O professor

São muitos os motivos que levam um professor à opção de trabalhar no campo, o que não significa que seja ele um professor do campo, entendendo como tal aquele que trabalha com uma proposta pensada a partir dos profissionais e da comunidade como sujeitos dessa educação em contraposição à chamada educação rural inclinada para o atendimento das elites vinculadas às oligarquias rurais.

Muitos profissionais chegam ao campo por não ter opção nos centros urbanos. Em sistemas educacionais estaduais ou municipais, geralmente são os últimos na escala de escolha, acabando por aceitar o trabalho temporariamente. Aqueles que moram na zona rural, e desejam essa profissão, enfrentam a dificuldade para frequentar uma faculdade. Há casos, ainda, em que os professores são chamados de leigos, pois se iniciam na profissão, mesmo antes de se formarem.

Quando, diante das dificuldades encontradas, os professores buscam ajuda na literatura sobre o assunto, encontram teorias difíceis de serem 'lidas' por alguém que pouco estudou a respeito. Muitas pesquisas de propostas educacionais para ajudar o professor em seu trabalho, principalmente para o ensino da Língua Portuguesa e o da Matemática, são ferramentas forjadas na observação da aprendizagem dos alunos, referindo-se pouco aos processos necessários para se ensinar, ou seja, sobre como o professor realiza seu trabalho. Portanto, são poucas as pesquisas realizadas no sentido de entender a

profissão professor a partir do próprio professor e, ainda menos, quando se trata do professor de área rural.

No filme brasileiro **Carregadoras de sonhos**⁸, um documentário, quatro professoras, Edielma, Marta, Maraísa e Rose, mostram o seu cotidiano de trabalho e os inúmeros problemas para exercerem sua profissão no interior de Sergipe. São tantos e tão intensos relatos que fica difícil entender como uma pessoa permanece na profissão.

Recentemente, na História do Brasil, como já foi dito nesta dissertação, foi proposto, por algumas universidades, o curso de Educação do Campo. A proposta da universidade foi resultado de um movimento, também recente, de mudança, que se iniciou com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Brasília, em 1998, e foi reforçado pela II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 2004. A proposta desse movimento considera necessária a (re)significação e a qualificação para a ação dos sujeitos envolvidos na ação educadora, ou seja, professores e alunos.

Contudo, pode-se dizer que o caminho para se chegar à formação de um professor do campo está apenas começando a ser trilhado, e não é apenas um curso universitário que garantirá a formação do professor; esta vai mais além, pois se trata de sua história de vida na profissão.

Em sua formação, esse profissional, depara-se, diariamente, com a realidade vivida pelos docentes, no enfrentamento das diferentes situações que se apresentam no cotidiano escolar, tais como a distância das escolas, gasto com o transporte, salário baixo, gasto com material didático, três turnos de trabalho para compor a renda entre outros. Assim, seguindo sua história no dia a dia junto aos alunos e à comunidade, na realidade do local de trabalho, com os poucos recursos que têm e com a criatividade que torna o que antes não parecia ser, em material didático, os professores rurais são os professores em vias de se tornarem do campo e não mais rurais.

⁸ Filme do gênero documentário, de 60 min., produzido pelo SINTESE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe), com direção do cineasta baiano Deivisson.

2.4 O aluno e o saber

As crianças e suas famílias, quando estudavam nas escolas rurais, tinham vínculos mais orgânicos com a escola.

O saber, ainda que escolarizado e com um currículo distante de sua realidade, era algo valorizado e a ser conquistado. Com a mudança para escolas mais distantes e urbanas, o saber ainda é um bem inquestionável. Contudo, parece algo cada vez mais distante para os alunos e seus familiares. A estes, inclusive, parece que o saber tornou-se mais complexo. Segundo eles, baseados em sua experiência anterior, para ler e escrever, por exemplo, bastava apenas “juntar as letrinhas”.

Os alunos, em sua maioria, como na pesquisa feita por ocasião da aplicação do SARESP, veem no saber, **via escola**, possibilidades para o futuro. Há os que veem esse saber como algo aprendido e demonstram impaciência com a falta de aulas e de professores e há os que pensam o saber apenas como vencer etapas, programas, ou simplesmente **passar de ano**. Assim, essa relação com a aprendizagem e o saber da escola vai num sentido próximo do que Beatriz Penteadó Lomonaco descobriu em sua pesquisa sobre a relação de crianças de zona rural com o saber, através de produção de textos sobre o tema:

Na maior parte dos textos, aprender na escola tem um caráter instrumental - é através dela que se pode ter uma "vida melhor". Nesse sentido, as redações convergem para o primeiro trabalho da equipe ESCOL (Charlot,; Bautier; Rochex, 1992), segundo o qual, para uma parcela significativa de estudantes franceses, ir à escola faz mais sentido do que o saber nela adquirido; havendo, assim, uma relação mais forte com a escola do que com o saber. (Lomonaco, 2002)

Na pesquisa de Lomaco, havia, pelos alunos de área rural, a valorização da leitura e da escrita como uma habilidade a ser aprendida na escola e não como função para se aprender outras competências ou conhecimento para uso no cotidiano. As crianças pareciam não estabelecer relação entre os conteúdos e viam as disciplinas como estanques, desvinculadas da sua vida. Assim, os saberes na escola eram diferentes dos que estavam fora dela.

Nas produções escritas de alunos, pesquisadas pela psicóloga, os valores apareciam como adaptação às regras e respeito à autoridade ou ao outro. Eles solicitavam, por exemplo, mais autoridade e mais disciplina, considerando-as as melhores qualidades de um professor. O caráter moral-religioso também apareceu fortemente nas redações infantis, de forma bastante interessante. Aprendizagens básicas, como as habilidades específicas (como andar, falar e comer), foram as mais lembradas pelas crianças, bem como as pessoas que as ensinaram, na maioria das vezes, o pai e a mãe. Outros saberes evocados estavam ligados às vivências no meio rural: plantar, roçar, andar a cavalo.

No entanto, nas entrevistas e oficinas, as crianças “mostraram pouco interesse por profissões relativas ao campo” (LOMONACO, 2002). Há uma semelhança visível entre os resultados das pesquisas de Lomaco e o que foi observado entre os alunos e familiares da escola em foco nesta dissertação.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NESTA PESQUISA

3.1 Recapitulação do objetivo

Como já mencionado, o objetivo desta pesquisa foi o de procurar, em textos produzidos por e sobre o trabalho docente, significações para o trabalho de uma professora do/no campo, por meio da avaliação das figuras interpretativas desse trabalho, realizada por meio da análise de textos de relatos da prática docente, feitos por uma professora que atendia às crianças de área rural.

Dentro desse propósito mais geral, buscaram-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar no texto produzido o que se expressa sobre o trabalho real do professor de língua no campo; b) verificar se há e quais são as expressões de conflitos em relação à professora e à comunidade; c) averiguar se há expressões de resolução de conflitos, e quais são, em relação à professora e à comunidade.

No capítulo 1, foram descritos os procedimentos de análise (1.3), pois, como postula Bronckart (2012), antes da análise textual, “é necessário compreender o contexto de produção do texto, no nível mais geral do contexto mais amplo.” O nível da ação de linguagem, o qual dá origem ao texto, faz parte do primeiro passo para uma análise e que será explicitado em Categorias de Análise (4.1).

3.2 Contextualização da situação de produção de texto

3.2.1 O distrito

O distrito aqui estudado, cujo nome será omitido por questão de sigilo, localiza-se em uma cidade do Vale do Paraíba, entre São Paulo e Rio de Janeiro.

Localizado na área rural, o distrito tem moradores que apresentam características típicas, principalmente nos bairros mais afastados. Embora as casas tenham eletrodomésticos como geladeira e fogão a gás e sejam, em sua maioria, feitas de tijolos de barro ou blocos de cimento e cobertas com telha de barro ou de amianto, o modo de vida dessas pessoas lembra muito aquele mencionado em 2.1.

Entre os moradores dos centros urbanos do município desse distrito e de outras cidades, como a capital São Paulo, o termo caipira é frequentemente usado no sentido pejorativo para se referir ao acanhamento, à falta de elegância ou de estudos de algumas pessoas. Alguns moradores do distrito, também utilizam o termo caipira com o mesmo sentido, mas, outros o fazem enaltecendo o autêntico herdeiro da terra, trabalhador do campo, de vida simples e boa, o responsável por manter as tradições e cuidar das provisões da família.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no Censo de 2010, a população do distrito em questão era de 3852 habitantes. De 1940 até 1980, o distrito apresentou crescimento populacional negativo, ou seja, a população diminuiu, mas, a parte rural, ainda, era maior que a população urbana.

O grau de instrução da população era baixo: cerca de 72% iniciou o Primeiro Grau (Ensino Fundamental) e 3,3% o Segundo Grau (Ensino Médio). Os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira), de 2011, informam que 21% das pessoas responsáveis (mãe, pai, avós e outros) pelos alunos de 1º ao 4º ano completou, apenas, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à geografia, o local tem uma área de preservação ambiental estadual (APA), Lei n° 11.262⁹. Os bairros rurais que compõem o distrito apresentam, em sua maioria, características tradicionais da cultura caipira: casas dispersas, capelas (cada bairro tem um santo padroeiro) e fazem reuniões e festas (em geral, festas religiosas). Os prédios das escolas rurais foram

⁹ - Lei n° 11.262 de 8 de novembro de 2002. Artigo 1º - Ficam declaradas Áreas de Proteção Ambiental o trecho da Serra da Mantiqueira e o trecho da região do Banhado, situadas no Município de São José dos Campos, com os perímetros descritos nos Anexos I, III, IV e V que são parte integrante desta lei.

preservados nos bairros e, alguns, são utilizados por centros culturais, sociedade de amigos de bairro ou ONGs (Organizações Não Governamentais). Atualmente, é oferecida às crianças condução gratuita para estudarem na única escola de Ensino Fundamental do distrito, no pequeno centro urbano, onde há, também, uma escola de Ensino Médio.

A ajuda mútua entre os moradores do bairro, antes da Lei nº 11.262/2002 acontecia por ocasião da limpeza de pastos, do barrear de uma casa, do arar da terra, da semeadura e colheita de grãos como milho, feijão e arroz. Essas atividades eram realizadas com a participação de todos, inclusive das crianças, ao som de músicas cantadas pelos trabalhadores. Hoje em dia, os moradores buscam outras formas de trabalho ou permanecem sem trabalhar e a ajuda mútua resume-se às festas religiosas e campanhas de arrecadação de roupas e alimentos para os necessitados.

Os bairros rurais, próximos à pequena zona urbana, formam núcleos urbanizados que, ainda, mantêm a característica de um pequeno povoado do interior, com a manutenção de algumas tradições, como a moda de viola e o catira, e a culinária caipira (galinhada, bolinho caipira, pamonhada e broa na folha de bananeira – popularmente conhecida por **João deitado**).

Outra característica desta região é a relativa proximidade com a capital do estado, a cidade de São Paulo (150 km), ao mesmo tempo em que se distancia, por estar rodeada de montanhas. O lugarejo está a 720 metros de altitude e a uma distância de 54,8 km, por asfalto, do município, um trecho de serra e de estradas sinuosas, tornando maior o tempo de viagem para se chegar ao local.

As migrações rural/urbana ainda ocorrem. Entretanto, o movimento contrário também tem sido comum. A ideologia de revalorização do campo e do homem do campo, promovida por instituições como a Pastoral da Terra e a mídia, têm provocado desvalorização e falta de interesse pela vida na cidade.

Assim, o distrito pesquisado, tem sido procurado por pessoas que querem sair da vida caótica dos centros urbanos. Os novos moradores possibilitam novas formas de trabalho a alguns dos antigos. Muitas vezes, estes transformam suas

residências em segundas residências ou em pousadas, e, com isso, tem surgido uma classe social média baixa no distrito.

Outra marca da presença de pessoas vindas de centros urbanos são as atividades culturais. Anualmente, por exemplo, uma importante feira literária, promovida pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e a Associação Paulista de Amigos da Arte (APAA), acontece no pequeno centro urbano do distrito.

Pelas características acima descritas, pode-se perceber que o cenário desta pesquisa se identifica com a hipótese, aventada por SILVA (2009), a respeito das características dos distritos brasileiros. Para o autor, os distritos são híbridos rurais-urbanos, numa relação dialética entre rural e urbano.

3.2.2 O corpo docente da Unidade Escolar

O corpo docente da Unidade Escolar (UE) pertencente ao distrito citado era composto, em sua maioria, por professores contratados por prazo determinado (PD) e não residentes no distrito, o que contribuía para alta rotatividade do grupo.

Em 2012, ano em que ocorreu o embate entre a escola e a comunidade, segundo o Projeto Político Pedagógico, na Jornada Regular dos Anos Iniciais, de um total de 15 professores, 56% eram efetivos e 44% PD's e dos Anos Finais, totalizando 14 professores, 28% eram efetivos e 72% são PD's. Para os atendimentos nos ateliês, que somavam 20 professores, 15% eram efetivos e 85% PD's.

Do total de docentes nesta U.E., 8% não participavam dos HTC's, 42% não eram residentes no distrito e 58% residiam em outras localidades. Hoje há muitos professores PD's ainda na escola, porém, a maioria mora no distrito. Em algumas disciplinas, como Matemática, e em algumas turmas dos anos finais, há falta de professor. Essas vagas são ocupadas por professores eventuais até que seja

contratado um professor da área. Em 2012, como até hoje, todos os professores eram habilitados para exercer suas funções.

Nos subsídios para a elaboração dos regimentos escolares das escolas municipais de Ensino Fundamental estão dispostas as atribuições dos docentes, sejam como professores em sala de aula ou ocupando cargo de especialista (como na direção ou na orientação pedagógica da escola).

A atribuição de aulas aos professores é descrita em vinte e cinco itens. Entre eles, destaca-se o sexto, que é manter atualizada a ficha individual do desenvolvimento dos alunos, registrando os avanços obtidos, as dificuldades diagnosticadas e as propostas de intervenções pedagógicas, conforme as orientações da equipe de liderança.

Embora a Matriz Curricular do município mencione a necessidade em atender aos alunos de forma a respeitar a sua individualidade na aprendizagem, caso o projeto educativo não contemple uma adequação do currículo previsto para uma realidade do campo, o professor não tem como nem onde se orientar, pois não há informação nem nenhum outro lugar para tal. Não há prescrições ao professor sobre como trabalhar com crianças moradoras no campo, ou seja, o professor segue as mesmas prescrições feitas para as crianças moradoras da área urbana.

3.2.3 O corpo discente da Unidade Escolar

Por ser a única escola de Ensino Fundamental localizada no distrito na época de realização deste trabalho, a escola atendia tanto a população urbana (em média 20%) quanto a rural (em média 80%). Destacava-se, nessa unidade, a alta rotatividade de matrículas.

A maioria das famílias trabalhava em atividades rurais ou prestava serviços em propriedades particulares. Uma parcela menor estava em atividades profissionais relacionadas ao turismo e ao comércio do distrito, bem como no serviço público.

Como mencionado, a grande maioria dos alunos era moradora da zona rural e dependia do transporte escolar oferecido pelo poder público para que pudesse vencer a distância entre sua casa e a escola, que, em média, era de 20 km, entre ida e volta, num percurso de estradas de terra, consumindo, em trânsito e espera, até 2 horas. Desta forma, em dias de chuva, por exemplo, constatava-se grande número de faltas ou atrasos em razão da dificuldade de chegar aos pontos de transporte ou à escola.

Os mesmos motivos também contribuíam para a baixa frequência da família na escola. Embora, hoje, o transporte seja oferecido, também, para as crianças a partir dos quatro anos de idade, boa parte dos alunos não frequentou a Educação Infantil, pois, na época em que se encontrava em idade pré-escolar, o transporte era oferecido, apenas, aos alunos do Ensino Fundamental. Outro aspecto a ser ressaltado era o restrito acesso aos meios de comunicação. Ainda hoje, o distrito não recebe jornais diariamente e a veiculação de impressos como revistas, panfletos, folders, etc., é, também, bastante tímida.

Apesar de a comunidade contar com uma Biblioteca Comunitária, o espaço e o atendimento são limitados à população da área urbanizada, dada a dificuldade de acesso dos moradores da zona rural. O mesmo acontece com eventos culturais e cursos oferecidos por diferentes instituições que, apesar de garantirem gratuidade, não atingem os moradores da área rural, devido às dificuldades de acesso e/ou de informação. Muitas famílias têm apenas a televisão como meio de informação e, nem sempre, conseguem acesso ou sintonia às afiliadas das grandes redes televisivas, que transmitem notícias da região.

Segundo Projeto Educativo de 2011, do total de 400 alunos da escola, verificou-se que, no ano anterior, em 2010, 3,6% foram identificados como dotados e indicados ao Decolar - Programa de Desenvolvimento de Capacidade e Talento. Em média, 80% destes, eram moradores da região central do Distrito. Dos encaminhados para Recuperação Intensiva e Sala de Apoio Pedagógico, que representavam 9% do total de alunos, cerca de 80% eram moradores de zona rural. A partir de 2012, a escola não teve mais o atendimento do Decolar. Já as crianças atendidas nas salas de apoio mantiveram a mesma porcentagem.

Dados obtidos, no primeiro bimestre de 2011, apresentavam os seguintes resultados para os Anos Iniciais: 53,3% dos alunos utilizavam a hipótese alfabética, 4% a silábico alfabética, 29,8% a silábica, e 11,3% a pré-silábica. Em 2012, a porcentagem de alunos que utilizavam a hipótese pré-silábica diminuiu, sendo que a porcentagem de alunos alfabéticos aumentou.

Em avaliações externas à escola (SARESP), os resultados demonstram que em Português, os 3º anos apresentaram desempenho regular e em Matemática um desempenho bom. Os 5º, 7º e 9º anos, tanto em Português como em Matemática, atingiram o nível de proficiência básico. Considerando os dados em conjunto com os resultados de avaliações externas, foi constatada a necessidade de uma imersão maior no mundo letrado.

Segundo pesquisa feita com os alunos, através do SARESP, foi verificado que 52,8% dos alunos julgavam ter um bom compromisso com os estudos, 50% boa assiduidade e pontualidade e 80% boa relação com colegas, professores e funcionários. Perguntados sobre estudo e futuro, de forma quase unânime, suas respostas se referiam às questões de trabalho e profissões. Tal panorama indicou que os alunos atendidos nesta escola, compreendem o estudar como uma possibilidade de ascensão profissional e social.

3.2.4 A manifestação da comunidade

Cabe aqui, neste capítulo, trazer dados de uma pesquisa prévia feita em um artigo de autoria da pesquisadora desta dissertação, a respeito da manifestação da população local, frente aos acontecimentos relacionados à educação e à escola, registrados em um periódico mensal, que circula no distrito citado e já descrito nesta dissertação. Estes dados são análises que verificaram os discursos, materializados nos textos do jornal, cujo título também será suprimido para salvaguardar o sigilo dos sujeitos desta pesquisa. Os discursos materializados nos textos fazem referência a essa população e ao que reivindica, bem como de que lugar se diz essa população rural e quais as condições de produção do discurso.

Neste caso, as análises referem-se à escola, no período compreendido entre 2012 e 2015 e foram feitas à luz da Análise do Discurso de linha francesa, buscando encontrar, nos textos analisados, os discursos que fazem referência a essa população (rural), o lugar de onde se diz essa população e quais as condições de produção desses discursos, principalmente diante do seguinte questionamento: **Quais as representações da população rural, frente à instituição escola, podem ser evidenciadas em um periódico que circula no distrito onde vive essa população?**

Os textos divulgados no jornal sobre acontecimentos na escola desta comunidade, ao mesmo tempo em que podem revelar o modo de pensar da comunidade, também podem influenciar esse modo de pensar, criar uma imagem da educação brasileira enquanto construção de sentidos. Uma memória e uma cultura produzidas por imagens, no distrito em questão, também podem dar origem a um discurso e a uma imagem específica, orientando a forma de a comunidade ver a escola e suas práticas.

O periódico circula contendo uma espécie de artigo de opinião que, no entanto, não é assinado por autor específico, porém, é escrito de maneira que leva o leitor a entender o texto como sendo da comunidade ligada à associação que divulga esse jornal. Além do texto de opinião, ele contém alguns avisos ou lembretes, o que faz lembrar panfletos. O texto, geralmente, faz menção à população rural, pois está ligado a uma associação de moradores de bairros rurais.

Os trechos foram transcritos conforme estão nos jornais, e foram destacadas, em caixa alta, algumas menções. Os nomes das pessoas, da escola e do distrito foram suprimidos. Abaixo, a transcrição de um trecho da análise feita, tal qual está no artigo citado, sendo suprimido, também, o título do jornal.

“A XXX decidiu dar um basta nas discriminações feitas pela diretora da EMEF com as famílias que moram na área rural”.

“A diretora da EMEF tem punido os alunos da área rural que frequentam cursos oferecidos gratuitamente em XXX.”

“A diretora ser de fora, NÃO SERIA PROBLEMA, SE FOSSE humilde para conhecer nossa comunidade e dialogar com ela” Jornal 47, 29/04/2012. (grifos meus)

No enunciado acima, a negativa **não seria problema, pressupõe ser problema**, da mesma forma que o dito **se fosse humilde** revela o não dito **não é humilde**. A preposição **para** faz a ligação à oração seguinte dando um sentido de causa a ela, na negativa, ou seja, a diretora **não** conhece e **não** dialoga com a comunidade.

Para essas pessoas, os profissionais da escola são vistos numa condição sociocultural superior, por isso, consideram que eles deveriam ser da comunidade ou deveriam procurar conhecer e dialogar com as pessoas que fazem parte dela.

Nesta outra manchete, “Diretora XXXXX RESPEITE a cultura de XXX” - Jornal 47 29/04/2012 (grifo meu), a palavra **respeite** se apresenta com o sentido de uma ordem dada à diretora, pois está escrita no modo imperativo e no tempo presente. Esta palavra traz, também, um pressuposto de que não havia respeito antes.

O trecho “Estamos a menos de um mês para o segundo Pavilhão da Comunidade de XXX, que começa junto com o Festival XXX, principal evento da cidade e nada de começar os ensaios na EMEF da CATIRA e do MOÇAMBIQUE” Jornal 47 29/04/2012 (grifos meus), faz referência a um conhecido festival de literatura da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade onde se localiza o distrito desta dissertação.

O Pavilhão da Comunidade é uma atividade paralela, onde produtos e manifestações culturais **da terra** são apresentados para o público, como a Catira e o Moçambique, que não têm mais nenhum grupo no distrito e vinha sendo resgatada por uma das professoras da escola.

3.3 Coleta de dados

Para esse estudo, foi selecionado um grupo: o de professores que, moradores do centro urbano do município no qual se localiza o distrito em questão, apesar das dificuldades aqui já relatadas, foram resilientes e permaneceram trabalhando na escola citada na pesquisa.

Além da pesquisa bibliográfica sobre o assunto em tela, foi realizado um trabalho exploratório para caracterizar o lugar onde se localiza a escola em que trabalhava a professora, a comunidade que era atendida por ela e seu relato foi gravado.

O nome da professora foi suprimido por questão de sigilo. A docente é a única profissional que pertence a este universo apresentado. Embora moradora da zona urbana, em contraposição aos seus colegas que desistiram do trabalho ou concluíram o ano letivo, mas não voltaram no ano seguinte, ela permaneceu trabalhando na escola, e, mais tarde, mudou-se para uma casa próxima àquela U.E.

Em consonância com os princípios do ISD, verificou-se que as interações sociais se davam pela produção do discurso, e esta tinha, como produto, o texto, entendido como “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)”. (BRONCKART, 2012, p. 75)

Logo, foi possível identificar, nos textos produzidos oralmente pela professora, a forma como representava o profissional professor e a sua profissão, propriamente dita. Essas representações particulares, imbricadas ao seu meio de trabalho, na comunidade em que se situava, e, ainda, seguindo modelos sociais de tipos de textos presentes, foram decorrentes das representações que tinha da situação em que se encontrava, ou seja, eram decorrentes de seu estilo e apresentavam traços de suas tomadas de decisões.

Estes textos, chamados singulares ou empíricos, trouxeram informações preciosas para esta pesquisa, portanto, uma análise minuciosa do relato, ainda

que seja de apenas uma só pessoa, por sua riqueza de dados, compensou a falta de outros indivíduos no mesmo universo de pesquisa.

Como afirma Carvalho, a respeito do texto produzido pelo próprio professor, é importante analisá-lo “porque é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho” (PINTO, 2009, p. 26)

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Categorias de análise

A análise dos textos produzidos foi realizada a partir das propostas de Bronckart (2012) para analisar os diferentes gêneros expostos no capítulo um, desta dissertação, e, por isso, chegou-se a um modelo de organização interna dos textos que se concentra na análise do folhado textual.

- Infraestrutura global do texto
- Mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal.
- Mecanismos de responsabilização enunciativa, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto.

4.2 Situação de produção do texto

Para esse estudo, foi selecionado um grupo – o dos professores – que, moradores do centro urbano do município no qual se localiza o distrito em questão, foram resilientes e permaneceram trabalhando na escola citada na pesquisa.

A professora que fez o relato é a profissional que pertence a este universo apresentado. Embora moradora da zona urbana, em contraposição aos seus colegas que desistiram do trabalho ou aos que concluíram o ano letivo, mas não voltaram no ano seguinte, permaneceu trabalhando na escola, e, mais tarde, mudou-se para uma casa próxima à unidade escola (U.E.).

Além da pesquisa bibliográfica a respeito do assunto em pauta, foi realizado um trabalho exploratório para caracterizar a comunidade atendida e o lugar onde se localiza a escola na qual a professora trabalha, descritas de forma

mais detalhada no capítulo 3. O nome da relatora foi suprimido por questão de sigilo.

A pesquisadora, cursando mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade de Taubaté, foi colega de trabalho da relatora na mesma escola, onde ocupou a função de professora e também de orientadora pedagógica. A relação da professora com a pesquisadora é de simpatia, mas, também, é hierárquica, na medida em que a pesquisadora ocupa um lugar valorizado pelos profissionais de educação.

À professora foi solicitado que fizesse um relato à pesquisadora sobre o trabalho que realizou na escola. Por se tratar de um relato, as ações da professora são situadas no tempo passado, o que acontece, aliás, no texto como um todo. Há predominância do uso do verbo em primeira pessoa do singular, no tempo pretérito, do modo indicativo.

O relato foi um texto produzido oralmente, gravado em áudio, diante da solicitação: “Faça um relato do seu trabalho incluindo: como planeja, o que você faz, ou já fez, o que deu certo, o que não deu e o motivo de suas escolhas.” Pelo fato de ser em resposta a uma questão inicial, também foi útil, nesta pesquisa, os procedimentos da análise da conversação de Kebrat-Orecchini (2006).

Através dos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal, foi possível observar que a professora relatou situações vividas entre 2009 e 2015 na escola que, embora se localize em um pequeno centro urbano, atende alunos, em sua maioria, vindos da zona rural. Ela traz à tona, um projeto marcante em seu trabalho como professora de espanhol, desenvolvido com os alunos e uma sequência de eventos que são de repercussão e de desdobramento deste projeto, no decorrer desses anos. A motivação geral para fazer o relato foi a de contar sobre um trabalho que deu certo.

Em consonância com os princípios do ISD, verificou-se que o relato é um texto entendido como “unidade de produção de linguagem situada, acabada e

autossuficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)”. (BRONCKART, 2012, p. 75).

Logo, foi possível identificar, nas produções orais da professora, a forma como representa o professor e sua profissão. Essas representações particulares, imbricadas ao seu meio de trabalho, na comunidade em que se situa, e, ainda, seguindo modelos sociais de tipos de textos presentes (de professores), foram decorrentes das representações que tinha da situação em que se encontrava, ou seja, eram decorrentes de seu estilo e apresentavam traços de suas tomadas de decisões.

Estes textos, chamados singulares ou empíricos, trouxeram informações preciosas para esta pesquisa. Portanto, foi feita uma análise minuciosa do relato. Embora a pesquisa tenha sido feita com apenas uma pessoa, os dados, por sua riqueza de dados, compensaram a falta de outros indivíduos no mesmo universo de pesquisa.

Como afirma Pinto, a respeito do texto produzido pelo próprio professor, é importante analisá-lo “porque é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho.” (PINTO, 2009, p. 26).

4.3 Questões de análise

O relato foi transcrito pela pesquisadora. Considerando o texto como um texto interpretativo sobre o trabalho já realizado, interpretação esta, feita pela própria professora que, na medida em que relata, reflete a respeito do próprio trabalho, ressignifica suas representações. A partir daí, busca-se responder algumas questões, a saber:

- Que elementos do trabalho do professor aparecem tematizados?
- Quais os tipos de discurso?
- Quais os protagonistas?

- Quais as vozes aparecem representadas no texto?
- Há expressão de conflitos?
- Há expressão de resolução de conflitos?

4.4 Seleção de fragmentos do texto

Ao se ler o texto, pode-se verificar, no plano global, uma sequência de assuntos elaborados, propiciando uma visão geral do relato, divididos nas seguintes partes principais:

1. Apresentação de si, com ênfase à sua titulação e capacitação para o trabalho.
2. Apresentação dos objetivos do projeto realizado: ensinar a língua e suas diferenças (culturais) nos diversos países de língua espanhola, e a escolha do gênero receita para atingir os objetivos.
3. Estranhamento dos alunos com relação aos ingredientes da receita sugerida: guacamole.
4. A escolha de uma receita cujos ingredientes seriam fáceis de encontrar no **meio rural** e as possibilidades múltiplas sobre um alimento que está sempre à mão dos alunos: o abacate.
5. A inclusão de um alimento, usado e apreciado pelos adolescentes (**Doritos**) no lugar dos nachos.
6. O trabalho com o gênero receitas na língua espanhola e a organização para fazer o prato.
7. Organização das tarefas delegadas aos alunos, incluindo a preocupação com objetos cortantes e a relação cultural dos meninos do campo.
8. Finalização do prato e experiência do experimento pelas crianças.
9. Novas experiências com a mesma receita e a preocupação em informar aos pais sobre os procedimentos, como o uso da pimenta.
10. Repercussão do projeto nas famílias (irmãos mais novos), sucesso em atingir o objetivo de ensino da língua, o uso da língua fora da sala de aula.

11. Cobrança dos novos alunos pelo mesmo projeto com a receita do guacamole. Mesmo resistindo, a professora se sente na obrigação em fazer e acaba fazendo.
12. Conhecimento prévio trazido pelos novos alunos do que já aprenderam com os irmãos mais velhos.
13. Uma conversa movimentando outros conhecimentos do universo do aluno, como os programas de televisão vindos do México.
14. Objetivos alcançados e reflexão sobre o conhecimento, os quais suplantam o universo escolar.
15. A autonomia das crianças, o interesse e a falta de material.
16. A língua e suas diferenças (culturais) nos diversos países de língua espanhola, com relação à palavra feijão. Breve participação da coordenadora.
17. Tarefas prescritas pelos alunos (receita e cardápio), desejo da professora em trabalhar com outros assuntos. Planejar (autoprescrição) considerando o interesse e a exigência do aluno.
18. Menção de uma experiência não exitosa com o tema touradas.
19. Mudança no planejamento da aula (autoprescrição), haja vista que a experiência com o tema touradas não deu certo.
20. Mudança para o trabalho com receita da paella.
21. Relação da paella com arroz tropeiro.
22. Retorno ao que não deu certo como justificativa para a mudança; menção à relação afetiva com os animais.
23. Replanejamento e retorno do interesse dos alunos, a partir da paella caipira.
24. Mais uma vez, menção à relação negativa da turma com o tema touradas.
25. Procura do motivo para repulsa ao tema touradas.

4.5 Análise linguístico-discursiva

Utilizando a teoria do ISD, fica evidente que, ao analisar o relato de uma professora, numa escola rural, em um distrito de uma cidade do interior de São Paulo, afirma-se que é possível identificar figuras interpretativas do trabalho do professor, tais como as que se seguem:

T1

Meu nome é Professora, eu sou graduada em Letras Português e Inglês e atualmente estou me formando, também, em Letras Espanhol, sou graduada em Pedagogia e tenho uma paixão, assim, pela língua espanhola, me...me agrada muito trabalhar com...com esse idioma e trabalho né há...há...há alguns anos na escola integral em São Cidade (nome do distrito).

Ao se apresentar, a professora usa as expressões “*Meu nome é...*” e “*...eu sou graduada...*”, delineando sobre a imagem que ela tem sobre si, na medida em que há uma diferença linguística entre o pronome possessivo **meu** e o pronome pessoal do caso reto **eu** que mostram, significativamente, a importância maior da profissão professora sobre a da pessoa que ela é. Os predicativos do sujeito dos verbos utilizados **ser** e **estar**, flexionados em **é**, **sou** e **estou**, marcam a importância dada pela relatora à qualificação do sujeito para o trabalho como professora de línguas.

Porém, a relatora pontua que, ainda, se encontra em formação para ministrar as aulas do idioma espanhol. A subjetividade aparece no uso do objeto direto **uma paixão** e pelo complemento nominal **pela língua espanhola**. Demonstra, assim, ter uma relação muito positiva com o objeto de ensino: a língua espanhola. Esse é o único trecho do relato que tem o tempo verbal todo no presente do modo indicativo, expressando um fato certo, positivo e atual.

T2

É...uma das experiências que eu tive com...com o idioma foi rea...realizar um dos projetos que se...que falava, né, sobre os países. A...a...o primeiro objetivo era levar aos alunos o conhecimento de todos os países que falam espanhol, né, que eles num...eles num tinham essa dimensão que pra eles espanhol logo Espanha, né, é...na Espanha se fala espanhol e pronto, eles não tinham a dimensão de quais e quantos países se falava espanhol.

Então, nós começamos a trabalhar com...com o projeto...é...do...das terras que falam espanhol, dos nossos vizinhos, vizinhos latinos, né, não me lembro bem o...o nome do projeto no momento. E como a...a culinária é bastante forte, eles gostam dessa questão assim de experimentar e conhecer, né...é... eu comecei a trabalhar com o gênero receita, né. E veio a ideia do...de fazer, de realizar a receita do...do guacamole, que é a comida mexicana muito conhecida mundialmente e foi muito interessante que eles não tinham assim ideia do que que se tratava, do que que era e quando eu fui explicando, porque eu fiz uma antecipação, num...num dei receita logo de cara, expliquei, “Gente, vamo, né, seria interessante a gente fazer uma receita...” e eles já se empolgaram e

“Ah! vamo então tentar.”

Em T2, por se tratar de um relato, há predominância do uso do verbo em primeira pessoa do singular, no tempo pretérito, do modo indicativo. Mas, aparece, por três ocasiões, o uso dos verbos em primeira pessoa do plural, quando a professora inclui os alunos nas ações, como neste fragmento: “... *Então nós começamos a trabalhar com ... o projeto ...*”, ainda, utilizando o tempo verbal no presente do indicativo, retomando a ação do passado, para o presente. Essa forma de construção se repetirá no texto como um todo.

Dessa forma, ela deixa evidente que, para o trabalho do professor ter seu significado, há a necessidade, apenas, de existirem três elementos: **o professor**, **o aluno** e **o conhecimento**, tanto que, ao mencionar que existe um projeto, não apresenta nenhum dado sobre ele ou, ao menos, seu planejamento, ou seja, o como, onde, o porquê, dentre outras informações e nem sua autoria. Simplesmente, para ela, basta gerar o conhecimento entre estes dois protagonistas.

Ao iniciar seu relato sobre a experiência que teve com os alunos e falar do seu primeiro objetivo do projeto, usou a representação tradicional da escola: “...*A...a...o primeiro objetivo era levar aos alunos o conhecimento...*”, inferindo impessoalidade, pois ela figura o objetivo do projeto como um objetivo do professor, ou seja, que todo docente deva ter, exprimindo seu modo de ver o papel do professor, como transmissor do conhecimento aos alunos.

Essa ideia se repete mais adiante na expressão “...*pra eles espanhol logo Espanha, né...*”, reforçando a figura que ela tem do professor, de maneira idealizada, como instrutor do conhecimento.

No fragmento “... *A...a...o primeiro objetivo era levar aos alunos o conhecimento de todos os países que falam espanhol, né, quieles num...eles num tinham essa dimensão ...*”, a segunda vez que aparece a palavra **que**, no texto, na forma de **quieles**, tem ela a função de conectividade entre duas orações, que poderia ser substituída pela palavra **porque**, o que justifica sua motivação para a realização desse projeto, demonstrando a responsabilidade do agir do professor.

Porém, por não mencionar a autoria do projeto, não fica clara se a motivação dela é interna ou externa.

Quanto ao projeto, citado pela professora, pode-se destacar o excerto do relato “... e foi muito interessante...”, que, de maneira semelhante, se repete por várias vezes durante seu relato. Neste caso, a professora considera plausível trazer a receita do guacamole porque os discentes não o conheciam, embora seja um prato mexicano muito conhecido mundialmente, segundo ela.

Neste início do relato, o gênero escolhido para ser trabalhado é utilizado como um instrumento para ensinar espanhol, para atrair a atenção dos estudantes.

T3

A hora que eu falei abacate com tomate e cebola num primeiro momento teve...teve estranhamentos,

"Nossa, mais abacate com cebola, tomate, parece que não tem nada a ver."

e foi muito interessante, que muitos a...muitos alunos questionaram,

"Professora, abacate é doce, como é que você vai fazer salgado?"

falei assim "Gente..."

e...e foi interessante essa coisa do levar à reflexão, né? Primeiro...num primeiro momento eu trabalhei com os adolescentes de sexto a nono ano, for...foram os primeiros assim que...que eu comecei a trabalhar com...com a receita.

Na declaração “... e...e foi interessante essa coisa do levar à reflexão, né?...”, novamente, entende-se o professor como transmissor do conhecimento, o aluno como receptor apenas, bem como não apresenta marca de personalidade, denotando algo que todo docente deva fazer.

No fragmento “... foram os primeiros assim que...que eu comecei a trabalhar com...com a receita. ...”, ela não deixa explícito se ela trabalhou a receita em Português ou em Espanhol.

T4

Eu falei,

"Gente, ó, vão pensa né, como é uma área rural, se a gente pega o abacate lá, pega uma colherzinha lá no pé e come...será que ele é doce?"

Aí eles pensaram, e no primeiro mom...

"Não, é doce, é!"

"Isso, então vão pensar direitinho, cê não põe nada no abacate, será que ele é doce?"

e causou um momento assim de reflexão,

"Não, realmente, ele não é doce e também não é salgado."

"Sim, então somos nós, digamos assim, temperamos né, a gente coloca ali o leite, tem gente que bate no liquidificador, tem gente que só põe um limãozinho e um...e um açúcar e come na...na casca mesmo né, então nós temperamos, então, o Brasil acho que, né, é...talvez seja um dos únicos países que tem essa ...essa coisa de com...consumir o abacate doce, né, os outros países, com muita força o México, consomem ele salgado, saladas."

e eles ficaram assim impressionados, então o primeiro momento foi aquela estranheza, aí eles olharam, assim, tipo

"Ah, não, isso não...né, eu vou fazer, mas eu não vou nem... quero nem saber desse negócio."

A professora utiliza, como se lê em T4, o discurso direto para trazer, à tona, a situação vivida em sala de aula. Na primeira fala, a professora justifica o que disse, lembrando que se trata de uma área rural e, logo em seguida, utiliza o **lá**, advérbio de lugar, marcador da distância física da escola em relação a tal área, o que ocorre por diversas vezes durante todo o relato como sinalizador da preocupação que a professora tem em utilizar exemplos que partam das experiências, do conhecimento de mundo, dos alunos, que são do e/ou estão no campo.

Os verbos **pegar**, na segunda referência, e o **comer**, ambos no infinitivo impessoal, carregam em si a relação de condicionalidade, trazendo elíptico o conector **se**, em oposição ao que ocorre com os verbos **pensar**, na primeira referência, e o **pegar**, quando a professora lança mão deste artifício linguístico, demarcando a relação de conectividade através do uso do conectivo **se**.

Por ser o infinitivo impessoal, mais genérico e vago, pode-se observar que, no fragmento, trata-se, efetivamente, de uma hipótese, não de um exemplo concreto. Ao fazer uso da hipótese, numa construção lógica, ela se posiciona detendo o status de uma verdade absoluta, o que induz os alunos a aceitar o fato que o abacate "*... não é doce, nem salgado ...*", segundo a professora.

A frase dita pelos alunos "*É doce!*", no relato, é uma afirmativa, mas, a professora a rebate com: "*... então vão pensar direitinho, ...*", também de forma afirmativa, subentendo a fala de **Vocês não pensaram direitinho!**, de forma

negativa, logo em seguida à fala das crianças, carregando uma relação de causalidade, ou seja, uma é a causa do que acarreta a consequência contida na outra.

As crianças, então, concordam em fazer a receita, porém, dizem que não a experimentarão “...*eu vou fazer, mas eu não vou nem... quero nem saber desse negócio. ...*”, deixando claro que ela conseguiu, por indução, que eles se propusessem a preparar tal iguaria culinária. Contudo, ela não tem êxito com relação a que eles experimentem, nesse momento, o novo, o guacamole, ou seja, não alcança a mudança no paradigma deles.

T5

*Aí a gente também... eu conversei com eles sobre os nachos que é um...que é um salgadinho bastante famoso aqui que a criançada gosta muito, que seria o Doritos, que é uma adaptação do...do nacho mexicano que virou salgadinho aqui no Brasil, aí eles já se interessaram
“É salgadinho ... então, acho que vai dá pra...pra gente vê se prova”
e eles falaram
“Professora, eu não vo quere prova porque eu não gosto de nada disso
aí que tem nessa receita.”*

O trecho T5 está condicionado ao anterior na medida em que começa com a expressão **aí**, que pode ser substituída por **então**, indicador de sequência de ideias anteriores, ou seja, uma progressão de ideias, aqui, no caso, de que os adolescentes não iriam experimentar o prato.

Com isso, ela traz oculta, em seu discurso, uma intenção, com uma ideia oposta à colocada pelos alunos, que se traduz por: Se eles estranharam o prato e não querem experimentar, então vou trazer algo próximo a eles, o Doritos que é uma adaptação do nacho mexicano no Brasil, para que se abram para a experimentação!

Este período, ainda, torna-se condição, ao fazer a ligação das ideias através do conector **se**, que, novamente, ela a usa na frase subsequente: “... *aí eles já se interessaram ... É salgadinho ... então, acho que vai dá pra...pra gente vê se prova ...*”.

A professora, ao relacionar os nachos argentinos aos salgadinhos **Doritos** brasileiro, se aproxima dos alunos, trazendo algo conhecido por eles, numa primeira tentativa de romper a barreira apresentada com relação ao novo, ao diferente, àquilo que é distante da realidade e do conhecimento deles.

Mesmo assim, os adolescentes demonstraram-se resistentes “ *Professora, eu não vo quere prová ...*”, mas, a justificativa logo em seguida, pontua uma causa para se negarem a provar, o que é expresso pela palavra *porque*, por ser uma conjunção causal: “... *porque eu não gosto de nada disso aí que tem nessa receita. ...*” De forma velada, ela marca sua insistência em relação à resistência dos alunos quanto ao experimentar a receita.

T6

Aí passei a receita pra eles, né? Trabalhei o gênero, como se faz tudo no idioma, né? Na língua espanhol, os ingredientes e fui apresentando cada um e chegou o momento de fazer, né, como lá é uma...uma área rural eles trouxeram, né, tudo e ficou pra mim a parte de...de...de levar o salgadinho. Eles é... colheram, né, lá nos próprios quintais o abacate, o...a salsinha, o tomate, o que eles tinham eles levaram para fazer a receita, né, depois de passada. Aí eles levaram assim muito descrentes ainda fizeram, foi muito interessante...

Ela demarca que seu trabalho só começa a partir de então ao falar que “*Aí passei a receita pra eles, né? Trabalhei o gênero ...*”, não contando como tal, o ocorrido entre o período da apresentação da ideia do projeto até a aceitação do **fazer** pelos alunos.

Ela prossegue com a explicação, “...*como se faz tudo no idioma, né? Na língua espanhol ...*”, pontuando o momento em que começa a introduzir o estudo do idioma em questão.

Novamente, faz referência à área rural como algo muito distante dela: “... *como lá é uma ... uma área rural ...*” ao mesmo tempo em que é uma reexplicação para a pesquisadora de que se tratava de um trabalho desenvolvido com alunos do e no campo, que ela conhece, sabe que é diferente e é um fato que precisa ser reconhecido e respeitado.

T7

eles têm também uma prática de...de lidar, eles ajudam em casa, então no...no momento da execução foi m...foi muito interessante porque eu fiquei eu lembro que eu fiquei muito muito receosa de da faca na mão das crianças né, cê já pensou, cê dá a faca na mão das crianças e de repente um corta o dedo...tão que eu lembro que eu fiquei muito muito receosa memo, que eu não dormi na noite, na noite que ia fazer, né eu lembro disso, [risos] que eu fiquei muito receosa

"Meu Deus, eu vou coloca faca na mão dessas crianças. Onde está o meu juízo?" [risos]

mas foi muito interessante que lá eles auxiliam, né, as mães, inclusive os meninos auxiliam muito em casa, então num tive nenhum problema, ensinei a eles, orientei como que deveria ser picado cada coisa e deleguei serviços, né, um vai fazer isso, o outro vai no momento mexer com a decoração tal, levei figuras, né, do...do...dos pratos que são servidos no México e também no Brasil em restaurantes mexicanos, levei algumas filmagens de outros alunos, outros ado...adolescentes jovens fazendo, então eles já tinham assim, bem orientado, no dia eu, né, eu continuei dando essa mediação de como...como deveria ser feito. Aí foi, fomos fazer. E o interessante é que o guacamole não precisa assim de fogão, de geladeira, não precisa de nada disso, dá pra você fazer na sala de aula.

Neste fragmento do texto, T7, a relatora continua descrevendo o que foi feito a partir da aceitação dos alunos em executar o projeto até a chegada do momento de experimentar o guacamole, ressaltando a diferença de cultura entre ela e os discentes, para quem utiliza o pronome *eles*, sinalizando sua distância cultural deles.

Pontua a prática em lidar em casa como uma característica do mundo desses alunos, moradores da área rural, “... *foi muito interessante que lá eles auxiliam, né, as mães, inclusive os meninos auxiliam muito em casa, ...*” . Sua preocupação fica fortemente distinta, por quatro vezes, neste mesmo segmento, com relação ao manuseio dos utensílios cortantes pelos pequenos.

Porém, ao referir-se à sua vivência na cidade, onde as crianças dificilmente ajudam em casa, e, portanto, não lidam com tais objetos, está, mais uma vez, apontando a diferença cultural entre ela e os alunos, ou seja, entre a realidade dela e deles.

Ao mesmo tempo, que é uma preocupação, também, é o da voz da profissional presente em sua fala: “...*Onde está o meu juízo?*”, recordando o passado, numa situação atual, acentuado pelo uso do verbo **estar**, flexionado

está. Demonstra ter confiado em sua competência e habilidade, como professora, para arriscar algo novo, mesmo sob forte preocupação.

Neste fragmento, aparece como foi, aos poucos, conhecendo os alunos e sua cultura podendo, assim, aproximar-se e unir o conhecimento a ser ensinado ao conhecimento de mundo que as crianças já traziam. Posiciona-se inovadora, trazendo em muitos momentos, na sua fala, o novo, porém, ainda arraigada ao tradicional.

T8

Fizemos e aí chegou o momento de prova, aí no momento de prova eles "Ah, professora, mas...ai eu não gosto de cebola, não."

Falei

"Não gente, ó vamos faze o seguinte, eu penso que tudo na vida a gente tem que prova, cêis não concordam? Como é que cêis vão fala que cêis num gosta, se vocês nunca provaram?"

"Mas ah..tá, tá bom."

Aí eu lembro perfeitamente, eles pegavam o salgadinho e colocavam aquela pontinha assim, né, e já provava até com olho fechado assim tipo "Ah, eu não vou gosta, eu não vou gosta..."

e comiam e faziam assim

"Nossa! [risos] É bom!"

e eu lembro depois de um pega assim enche o nacho, né, encheu e falou assim

"Nossa! Mas é muito bom!"

e eu lembro que na ocasião eu fiz pouco porque eu previ que eu iria jogar muito fora, porque eu previ que eles não iriam aceita muito bem, então eu lembro que eu fiz assim um...um...o equivalente a um prato para uma sala de 20-25 mais ou menos porque a intenção era a degustação e que assim, o que eu previ no momento é que não, é que eu iria jogar muito fora. E foi engraçado, que acho que se eu tivesse feito o triplo, eles teriam comido tudo fal...ass...

"Nossa, mas é muito, é muito bom! Mas que...como que a gente nunca pensou nisso?"

e...e foi assim bem legal, né.

Novamente, a professora utiliza o discurso direto para trazer à tona a situação vivida; relata uma "atividade dialogal" (KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2006, p.44), onde aparecem alternâncias entre a fala dela e a dos alunos, o que, aliás, já foi confirmado em outras partes do relato, ora analisado até aqui.

A primeira frase dos alunos é a **negativa** "... mas ... ai eu não gosto de cebola, não.". Em seguida, a professora contesta, argumentando "Como é que cêis vão fala que cêis num gosta, se vocês nunca provaram?", evidenciando, mais

uma vez, a insistência dela sobre a opinião deles. Em resposta, os alunos dizem, “*Mas ah..tá, tá bom.*”.

A docente narra que os alunos experimentaram com certo receio, mas acabaram gostando do prato. Ela o faz com uso do discurso direto, outra vez, destacando a expressão dos alunos: “*Nossa! Mas é muito bom!*”, refletindo, assim, a certeza de que eles gostaram do que experimentaram e que, tal projeto, superou suas expectativas com relação à aceitação em provar a receita pelos alunos, pois descreveu que havia pouca quantidade, somente para que degustassem, mas fez a observação de que “... *se ... tivesse feito o triplo eles teriam comido tudo ...*”, aparecendo, novamente, a relação de condicionalidade e causalidade, expressa pelo conectivo **se** e pelo advérbio elíptico **então**, trazendo a marca de sua conquista, ou seja, da aceitação do novo pelos alunos do e no campo.

T9

E aí, numa outra oportunidade, a gente fez de novo, né, porque o guacamole é uma receita...é bastante apimentada, né, muito forte na pimenta e na ocasião, com eles, eu não fiz com, eu fiz com a pimenta bastante leve devido, né, a algum problema de alergia, alguma coisa que eu fiquei ali receosa aí fiz bem levemente, aí numa outra oportunidade quando eu fiz novamente já para apresentar para outras turmas que não tavam fazendo aquele ateliê, a gente, nós já fizemos dois tipos, mandamos uma orientação para os pais, um bilhete, né, até pra autorizar porque as crianças dizem que não tem alergia né, mas vai que, vai que tem. Aí é... fizemos novamente, aí nós fizemos dois tipos um com pimenta bastante leve e um já mais carregado na pimenta. E para a minha surpresa o sem pimenta teve que ser acrescentado pimenta porque eles amaram mais ainda aquele apimentado, aquele gosto bem mais forte e ... o...foi bem legal que foi repercutindo, foi uma coisa que não ficou na sala de aula, né.

Reproduzindo, a professora demonstra, novamente, sobre seu cuidado, tanto como profissional, como com relação à comunidade, ao pedir a autorização dos pais para que os alunos experimentassem uma comida mais apimentada: “... *mandamos uma orientação para os pais, um bilhete, né, até pra autorizar porque as crianças dizem que não tem alergia né, mas vai que, vai que tem ...*”.

Nesta frase, a relatora fala em primeira pessoa do plural, incluindo ela, a escola e as crianças na ação de mandar o bilhete, sendo o primeiro e único

momento que menciona os pais dos alunos no relato. Contudo, os pais figuram, simplesmente, como responsáveis pelos alunos por consumirem ou não algo com possibilidade de causar alergia nos filhos, sendo que os genitores são excluídos da pesquisa da professora, conforme seu relato, nem para planejar o trabalho como coautores, nem sendo, ao menos, consultados sobre relevância ou não da elaboração do projeto guacamole.

T10

Em outros momentos a gente encontra em, de encontra eles na rua, eles usam a...a.. o que você ensina, me cumprimentam em espanhol e falam "Professora, eu fiz na minha casa o guacamole e fiz pra minha mãe, pro meu pai e eles gostaram e acharam muito interessante. Nossa! Foi muito legal!"

Novamente, a educadora recorre ao discurso direto para salientar o retorno positivo que recebeu dos alunos naquele trabalho realizado, como se comprova no trecho T10. Ao dizer que eles se cumprimentavam em espanhol, está dizendo que faziam uso do que aprenderam com ela e, com o relato de terem feito em casa a receita do guacamole, a aceitação de algo novo, trazido por ela.

Destacando a palavra **interessante** na frase: "... eu fiz na minha casa o guacamole e fiz pra minha mãe, pro meu pai e eles gostaram e acharam muito interessante ...", perceber-se que a relatora vê, nos pais, o espanto com uma aula diferente e, com o fato dos alunos levarem para casa o que aprenderam na escola, algo que os cativou, e, que ela se agradou dessa aprovação.

T11

*e eu fiz a primeira vez em 2009, já fazem 6 anos, né, nós estamos em 2014, 5, 6 anos e até hoje, depois eu, né, passei por vários seguimentos, né, nessa ocasião foram os adolescentes, depois eu vim a trabalhar no mesmo ateliê com...com os quartos e quintos anos e pra a minha surpresa eu não precisei oferecer
"Ah, vamos fazer?"
eu não precisei propor
"Vamos fazer?"
eles cobram, eu tenho que da um jeito de pôr ali no projeto, né
"Professora, porque o meu irmão fez e disse que é muito bom, a gente tem que fazer também."
Não é isso e por mais que eu resista, porque uma vez eu cheguei a falar até pra a coordenadora
"Ah não, eu não quero mais saber de guacamole, eu já cansei do guacamole, [risos] eu não aguento mais fazer guacamole."*

porque apesar de nunca ter tido nenhum, fiz várias vezes depois, tive que inserir nos meus projetos, né, o receio assim deles lidarem com faca apesar de nunca ter acontecido nada, né, eu fico apreensiva, né, com a questão desses materiais de cozinha, né. Mas é... tornou-se assim obrigatório nos meus projetos, eles cobram, hoje num so eu que ofereço, né, como São Cidade é um distrito pequeno, tem tios, primos, né, mães, eles cobram

"Professora, nós vamos fazer, né, aquela receita que você fez com meu irmão, com meu primo, que ele até levou lá na..."

Mas, mas ele já não fez na sua casa querida?"

"Ah, não professora, mas eu quero que você faça, porque vai que é diferente, vai que é mais gostoso."

e é muito cobrado. E, impressionantemente, achei que eu tinha me livrado do guacamole né, no...quando eu fui pra EJA, e as mães falavam

"Professora, mas o meu filho fala desse guacamole...fala desse guacamole que a gente que..."

e olha que...e...e...o que eu acho engraçado que normalmente os filhos delegam às mães

"Ai, eu quero tal coisa, eu quero tal prato.", daí eu falei assim

"Nossa, mas ele ensinaram vocês a fazer?"

"Não eles que fazem, vão no mato, pega o abacate, pega tudo. Eles fazem e servem."

E é muito interessante porque a repercussão e o mais interessante é ver que a língua, ela foi utilizada, que eles não esqueceram.

No trecho T11, a professora repete, por seis vezes, que os alunos e a comunidade gostaram tanto da novidade do trabalho que ela realizou que cobram dela, até hoje, a receita e a preparação do guacamole, em cada novo ano letivo.

A surpresa com o conteúdo solicitado, ou melhor, exigido pelos alunos e pela comunidade, remete à representação de educação tradicional que está arraigada nela, onde quem leva o conhecimento é o professor, sendo o aluno, como afirma Paulo Freire em sua obra **Pedagogia do Oprimido** (1968), um mero depositário, ou seja, somente um receptor das informações.

A partir deste trecho, ela informa que a comunidade escolhe o que a professora deva ensinar, insistindo e cobrando. Mesmo não sendo de sua vontade, ela se percebe obrigada a trabalhar com tal tema, ou seja, a razão para ensinar espanhol, através da receita do guacamole, vem, agora, de fora, do interesse da comunidade e não mais dela, como no início. A razão de ensinar através de uma receita culinária típica, é da professora, na língua espanhola como disse no início do relato, mas que, agora, a comunidade interfere.

Na última frase, dá pistas do por que continua atendendo ao desejo da comunidade ao dizer "... é muito interessante porque a repercussão ...", ou seja,

algo que não era esperado e que figura como coisa boa. Ao usar o conectivo **porque** a professora busca justificar a continuidade do projeto nos anos seguintes.

T12

Até aqueles que eu ainda não dei a, né, a...a receita, ainda não comecei com o projeto, eles já sabem como fala abacate em espanhol e, conseqüentemente, algumas formas básicas como alguns cumprimentos porque os outros, né, os maiores que já passaram comigo, que já tiveram experiência comigo, eles já
“Não, ó, então, então, a gente aprendeu também a falar aqui bom dia é buenos días, né, boa tarde é buenas tardes.”
então eles foram passando conhecimentos além da receita.

Através da sua marca linguística, o discurso direto, a professora utiliza a palavra *até* na frase: “*Até aqueles que eu ainda não dei a, né, a...a receita, ainda não comecei com o projeto, eles já sabem como fala abacate em espanhol ...*”, fazendo uso, do ponto de vista sintático, do advérbio de inclusão, **até**, afetando o sujeito “... *aqueles que ainda eu não dei a receita ...*”, incluindo-os no rol de alunos que já sabem falar abacate em espanhol. A educadora evidencia sua representação, sobre o trabalho do professor, como dar a alguém o conhecimento que possui, ou seja, uma representação tradicional, como já foi visto anteriormente neste estudo.

Continuando seu relato, a professora cita que os alunos usam o idioma ensinado, o espanhol, ao encontrá-la, seja na escola ou fora dela, e que, inclusive, incentivam os irmãos mais novos ao treinarem algumas formas básicas com eles. Estes, por sua vez, fazem questão de exibir à professora, logo que a conhecem, o que aprenderam com seus irmãos mais velhos.

Ao dizer: “... *então, eles foram passando conhecimentos além da receita ...*”, ela faz uso de relação de **condicionalidade**, mais uma vez, através do conectivo **então** trazendo implícito o **se**, ao falar que o conhecimento deles alcançou o além do conhecimento da receita. Aqui, ainda, aparece a representação dela quanto o ensinar – de que o conhecimento é transmitido por alguém –, neste caso, pelos irmãos mais velhos.

T13

Porque as outras pessoas vão ficando

*"Nossa, mas México, eu achava que eles falavam mexicano, né" [risos]
"eu acha que eles falavam..." -----"Não, mas não é mexicano... é espanhol que eles falam."*

né, e foi toda, né...aí foi... Aí começou a...a...a questão assim da influência da televisão mexicana que tem também no nosso, no nosso país, algumas telenovelas, algumas séries que estão há anos, que são mexicanas e a gente foi aprofundando mais e foi bem legal, foi um, foi um trabalho assim muito interessante que a gente teve a oportunidade de sair dos muros da sala de aula, dos muros da escola, foi além, ela foi à família e a família, e a família chegou a mim, chegou à escola para falar

"Nossa, professora, esse projeto..."

e é extremamente gratificante,

Em T13, a docente traz outros temas para sala de aula, relacionados ao universo do aluno, como, por exemplo, as novelas mexicanas que já foram exibidas no Brasil.

Ao mesmo tempo em que ela considera o que eles sabem e trazem para a escola, em seu relato, pontua, também, a aprendizagem, saindo da escola e chegando às famílias e, assim, as famílias vindas a ela para elogiar-lhe o trabalho. Ou seja, ela traz para a sala algo do mundo desses adolescentes e eles levam a aprendizagem conquistada na escola para seus lares, suas vidas. As famílias, por sua vez, trazem para a escola um retorno positivo, o reconhecimento e o agradecimento.

T14

você vê que...que...que o nosso objetivo aquele de levar o conhecimento além dos muros da escola, além da sala de aula, né, a-além do que você quer, você conseguiu não só alcançar aquele objetivo, mas levar pra a vida mesmo porque, né, a gente percebe que a, que a escola não é formar por formar, ela quer formar pra vida, né, pras vivências, pra conseguir assim, né, se virar em grupo, ou em social e foi...foi muito gratificante.

Em T14, a professora discorre a primeira oração, na primeira pessoa do plural, referindo-se, neste caso, à escola e a ela, como parte da escola.

Então, os objetivos, que são da educação como um todo, ela assume como dela também, articulado em “... *o nosso objetivo aquele de levar o conhecimento além dos muros da escola, além da sala de aula, né, a-além do que você quer ...*”.

Esses escopos dizem respeito a ampliar o conhecimento das crianças agregando o conhecimento acumulado pela humanidade, o que vem marcado pelo advérbio de lugar **além**. Logo em seguida, menciona a conquista de algo a mais, marcada pela palavra **só**, que pode ser substituída pela palavra **apenas**, ambos advérbios de exclusão, significando uma limitação, que, antecedida da palavra **não**, denota um objetivo maior na fala seguinte “... *levar para a vida mesmo. ...*”, ou seja, fazer uso do que aprendeu na escola, na vida.

Continuando, faz uma referência aos blocos de conteúdos ensinados de modo estanque e desconexo do contexto do aluno quando diz que “... *a escola não é só formar por formar ...*”, afirmando que o objetivo é ensinar, mas, também, agregar aos conhecimentos do aluno outros novos, para que lhe seja útil na vida.

Manifestam-se com sua fala, os desígnios que dizem respeito à modernidade, ou pós-modernidade, como o trabalho em grupo ou a responsabilidade social.

T15

E, assim, eu não sei se...se esse meu trabalho com guacamole se ele já teve um fim porque quando achei que isso ia se encerrar, quando eu fui pros anos iniciais, né, eu achei

“Não, agora eu não farei mais o guacamole!”

aí as crianças vieram me cobrar,

“Professora, tá bom, a gente tá aprendendo bom dia, boa tarde, boa noite, né, como está usted? Onde eres? Mas e o guacamole, a gente vai fazer? A gente vai aprender a falar as frutas?”

e o mais legal foi quando a gente começou a trabalhar com receita é...também veio, conseqüentemente, a alimentação foi quando nós começamos a trabalhar com o cardápio da escola, né, que foi um trabalho

assim que, que eu comecei a introduzir com o guacamole e...e assim, querendo ou não, é...eu arranjei uma lousa lá, às vezes tinha que se no papel porque não tinha lousa, aí quando não tinha papel era nos...colava vários sulfites porque tinha que ser grande, né, porque a ideia do cardápio é que se veja de longe [“Professora, a gente...”] e foi muito interessante

“Professora, a gente podia fazer o cardápio da escola, a gente almoça aqui mesmo, todo mundo faz espanhol e o pessoal da tarde foi... isso foi com as crianças, né?” E o pessoal da tarde já fez espanhol, também.

Então, a gente podia fazer o cardápio que daí eles já sabiam o que vai almoçar em espanhol, né?"

e foi muito, foi muito interessante porque era diário, eu não tinha como dizer

"Ah, não, hoje eu não quero fazer, num...eu tô sem paciência, não vou fazê."

Não...é...e quando assim, eu, eu tava com outro trabalho no atendimento com o aluno, eles já tinham aquela coisa

"Não, mas a gente pega o dicionário, a gente vai lá e pesquisa, só se a gente tiver muita dúvida é que a gente pergunta pra você ou a então a gente pergunta pro é...pro Thierry. ["não sei se você conheceu o Thierry], ...a gente pergunta pro Thierry, porque o Thierry já tem um tio que já morou lá."

e assim, chegou um momento que eu só precisava lembrá-los do horário ou às vezes nem isso,

"Professora, já tá na hora do cardápio, né? Né? Professora, já tá na hora do cardápio!"

"Ah, nossa! É mesmo."

e eles já faziam, eles já decoravam, eles já sabiam como é que escrevia bom apeti, bueno apetito, em espanhol e assim, e colocavam o menu de hoy que era postre o que que era almuerzo.

A professora traz, no início deste trecho, T15, novamente, a cobrança da comunidade com relação à realização do projeto do guacamole, mesmo quando passa a trabalhar com turmas dos anos iniciais.

Contudo, conseguiu construir com as crianças, outra proposta, ao trabalhar com alimentos, outro tipo de texto além das receitas, o cardápio.

Para fazer esse trabalho, revela ter sofrido certa resistência por parte da escola quando diz "...e assim, querendo ou não, ...", haja vista que, logo em seguida, relata a dificuldade com que conseguiu material para montar e expor o cardápio.

Ao se considerar que a falta de material seja um fato recorrente nas escolas públicas, é notório tudo parecer improvisado, no evento, quando diz "... eu arranjei uma lousa lá ...", ou "...aí quando não tinha papel era nos...colava vários sulfites porque tinha que ser grande, né, ...". A falta de uma prescrição prévia e suficiente é uma constante em seu relato, levando-a, constantemente, à auto prescrição.

Lança mão do discurso direto, novamente, para dar destaque ao relatar o interesse das crianças, pontuando a autonomia delas que, depois de um tempo,

desenvolviam sozinhas o cardápio, por pesquisas em dicionários e organização dos materiais.

Quando a educadora diz “... e assim, chegou um momento que eu só precisava lembrá-los do horário ou às vezes nem isso ...”, figura-se tratar de uma atividade permanente, ou seja, uma modalidade organizativa que corrobora com uma proposta didática mais progressista e que motiva a autonomia das crianças por ser construída dentro de uma rotina conhecida por elas.

Contudo, a representação dessa atividade, no relato da professora, aparece solta, improvisada sem planejamento, porque partiu das crianças a ideia de fazer e colocar no refeitório, sendo evidente a exclusão da sistematização, após a confecção do primeiro cardápio.

T16

e foi muito in...foi muito interessante porque depois disso eu fui introduzindo os diferentes tipos de linguagem, por exemplo, da palavra feijão, não é, existem três ou, três ou quatro formas de falar feijão diferentes em espanhol, aí eu falei assim,

"Gente, cêis num viram quando cêis procuraram feijão, tem poroto, tem rodia, é..., tem um outro que agora me fugiu a cabeça [riso]...mas tem três formas de se falar feijão. Será que a gente só coloca rodia, e tal? Se a gente coloca outro?"

Aí fomos e colo...e inseri outra forma e foi engraçado que uma das coordenadoras, é...sabendo, ela falou assim

*"Nossa, mas eu acho que a professora...",
ela sabendo da situação,*

"A professora está ensinando pra vocês errado, feijão, poroto, mas não é rodia?"

aí as próprias crianças,

"Não, mas tem várias formas diferentes de se falar o feijão! Quem tá na região do Paraguai se usa mais o...o poroto, na região da Espanha se usa mais rodia."

Então é...e foram conhecimentos que eles levaram e é muito interessante.

Em T16, a docente relata o envolvimento da coordenadora, ao interagir com as crianças. Revela, ainda, os conhecimentos que as crianças declaram terem aprendido e apreendido ao interagir, sendo uma forma de avaliar, ensinar e aprender que se distancia do tradicional e aproxima-se do inovador.

Do trabalho que parte do conhecimento das crianças há amplitude e é levado para as vivências, para os usos. Mesmo assim há marcas da didática

tradicional quando diz: "... eu fui introduzindo ...", "... e inseri outra forma ...", "... e foram conhecimentos que eles levaram ...".

T17

Hoje, quando vou trabalhar com espanhol, e eles sabem que se trata do projeto da escola integral, são duas coisas que eu querendo ou não eu tenho que introduzir ali. Às vezes eu fico quieta, assim pra ver se-se eu trabalho outras coisas, mas eles já vêm cobrando

"Não, professora! A gente vai fazer o cardápio e o guacamole."

então são coisas que mesmo que eu queira trabalhar com outros países, com outros...com outros segmentos da língua, com texto, e tal, esses dois eu preciso colocar no meu planejamento, tem que achar meios porque é a prática, né.

Incisivamente, nesta parte do relato (T17), a professora aloca a cobrança dos alunos, exigindo temas e conteúdos, como parte do currículo desta disciplina, do qual não consegue se desvencilhar.

A obrigação de incluir no seu trabalho o guacamole e o cardápio aparece, por quatro vezes, em locuções como **tenho que** ou **preciso colocar**, em voz ativa, sendo ela a agente da ação e assumindo o comprometimento do fazer.

T18

Porque se...se o aluno também, ele não fizer aquilo que ele gosta, aquilo por... por gosto e...e... às vezes não sai. De repente se eu...se eu quiser trabalhar, a...a...uma...uma coisa que eu tentei trabalhar que foi a cultura da...da Espanha sobre as touradas...é...causou uma revolta muito grande neles, né, então num...num funcionou, né, num...num... Sabe quando num rola? Eles viram e quando...não levei nenhuma filmagem porque eu julgo que é muito forte pra eles aquela... porque quando eu aprendi, né, quando eu f...eu aprendi espanhol, a gente entendia que era...que era um espetadas e tal, a gente não chegou a aprender que ali era assim ou o toureiro ou o touro, né, um dos dois tem que sair de lá morto e quando eu comecei a introduzir esse tra...esse trabalho, né, esse...esse...esse tema gerou assim uma revolta muito grande neles talvez também porque muitos têm...têm...têm esse tipo de animal em casa, boi, vaca, bezerro e...e eles ficaram assim muito... e eu...e eu não cheguei a mostrar nenhum vídeo, não cheguei mostrar vídeo, mostrei algumas fotos, mas nenhuma assim muito chocante porque só de introduzir o tema eu achei..., então a gente falou sobre o tema, falei que a...a ONU tem procurado amenizar essa...essa cultura, mas não tem conseguido por diversos, por diversas questões culturais em todo país, mas é um tema assim que não deu certo,

Desta vez, a fala não é do que ela tem que trabalhar, mas do que não consegue trabalhar, por impedimento, pontuando uma relação de negação, através dos vários **não** implícitos em sua fala.

Começa dizendo que o assunto tem que ser do interesse da criança para dar certo. Cita sua tentativa de trabalhar o tema touradas como parte da cultura da Espanha e que não funcionou.

Relata os cuidados escolhendo materiais menos chocantes, omite algumas informações como a de que “... *só um sai vivo das touradas* ...”, ou seja, o touro ou o toureiro e fala sobre a intervenção da ONU (Organização das Nações Unidas).

Delineia, como motivo para os alunos terem se revoltado, a relação deles com os animais de casa: boi, vaca, bezerro, dentre outros, o que se intensifica quando ela usa a relação de disjunção na frase “... *era assim ou o toureiro ou o touro, né, um dos dois tem que sair de lá morto* ...”, apontada pelo conectivo **ou**.

T19

Eu notei que teria que mudar ali, o foco, então com eles o que funcionou foi o foco da alimentação tanto que trabalhei com eles também a paella, porém a gente não conseguiu fazer por se tratar de um prato bastante é...caro e que tem frutos.....muitos fr...muitos frutos do mar e a gente não teria condições financeiras assim pra...pra fazer esse prato, então o guacamole ali caiu bem porque ele foi muito bem aceito apesar de toda a estranheza que causou no....no...no momento e...e é uma coisa assim, bem interessante, que eu gosto muito.

É...então é... comecei a trabalhar coas....ã...coas touradas, percebi que foi um tema assim muito pesado, muito forte e que tava gerando assim um...é... um descontentamento na turma, então, né, o meu projeto que é assim mostrar pra eles que a cul...que não é legal, mas é cultural não deu muito certo então durou ali uma aula discussão, a outra para fazer os cartazes e tal, e eu percebi que aquela agressividade, aquela raiva, né, daquele assassinato, porque era bem assim, daquele assassinato do touro, foi muito pesado para eles, então, eu decidi encerrar o assunto, foi bem assim, encerrei, vamos partir para o assunto culinária.

Mais uma vez, agora em T19, fala sobre o descontentamento da turma com o tema escolhido, touradas. Porém, ela não especifica como chegou a esta conclusão. Ressalta tal fato ao dizer “... *porque era bem assim, o assassinato do touro* ...”.

No fragmento de T19 “... o meu projeto que é assim mostrar pra eles que a cul...que não é legal, mas é cultural não deu muito certo então durou ali uma aula discussão ...”, refere-se ao projeto apenas como sendo seu ao utilizar o pronome possessivo **meu**, justificando que o objetivo era cultural, que faz parte da cultura daquele país. Pontua, ainda, que reduziu o tempo que dedicaria ao projeto sendo que a discussão fica apenas em um dia, porque o tema “... tava gerando assim um...é... um descontentamento na turma, ...”.

Passa a trabalhar com receita novamente, embora, desta vez, não tenha conseguido viabilizar o feitiço do prato – paella – e não cita se houve empolgação pelos alunos, que pode ser percebida pela oração coordenada sindética adversativa, marcada pela conjunção adversativa **porém**, ao dizer “...trabalhei com eles também a paella, porém a gente não conseguiu fazer ...” .

T20

*Aí fomos começar a falar da paella, do porque que aqui diz, né, como...como eu disse eu não fiz a paella com eles, mas eu mandei receita e são muitos ingredientes. E começou,
"Por que tanto ingrediente misturado com arroz? Né, Por que tudo isso? Por que não é tudo separadinho?"
e eu coloquei pra eles
"É a mesma relação do...do tropeiro, ele não pode fixar carregando uma panela de cada coisa, ele tem que levar mercadoria, isso há muito, né, quando o...o...as viagens era feita de barco, de...de carroça, de charrete, cavalo, então não tinha como ele levar mercadoria para ele fazer a venda ou pra fazer a entrega e ainda levar uma panela de...de carne, uma panela de arroz, uma panela de tempero, prato e tudo...."*

O discurso direto alternado, usado com frequência pela professora, mostra o diálogo entre ela e os alunos, com questionamentos sobre como é feito o prato paella.

Devido à dificuldade de execução desta iguaria culinária na escola e por ter muitos ingredientes que não são comuns à comunidade, a professora trouxe a discussão para a história da paella e fez relações com o tropeirismo, que é bem conhecido pela comunidade, por muitos serem descendentes de tropeiros e, mesmo na história daquele distrito, destaca-se o fato de que a região foi passagem para tropeiros, no século passado.

T21

“... Não tinha como se..., quanto mais ele levasse a coisa para seu próprio sustento, menos ele levava de mercadoria, conseqüentemente, menos dinheiro ele trazia para dentro de casa, então...essa... a questão da paella, ela tem a mesma ideia ali dos tropeiros, faz tudo em uma panela só e eu vou comer. Aí como lá é a região mais de é...é...de, de frutos do mar, mais, mais é... litorânea, foi quando começaram esses é...foi...foi quando eles juntaram tudo e fizeram, foi quando surgiu a paella porque é mais fácil levar um, um, um mantimento, um, um recipiente só, que é menos peso, né, pro próprio cavalo, pro barco e tal, menos peso e menos coisa que menos espaço que eu vou ocupar, então essa era a ideia, não é que eles queriam fazer tudo junto e misturado, era porque era o mais fácil ali, no momento.”

No trecho T21, a professora utiliza o advérbio de lugar **lá**, destacando as distâncias cultural e geográfica, entre Brasil e Espanha, que era seu objetivo primeiro.

T22

As crianças gostaram mais disso, como...como eu te disse “Oooo...”

é...parece que a questão culinária lá em São Cidade ela é...ela é bem forte, né, porque lá a culinária é muito rica, então é... foi...assim, foi a sala mudou totalmente pareciam duas salas diferentes, quando eu comecei a falar das touradas era uma sala que quando eles entenderam que, apesar de eu não levar assim, vídeos e tal, levei algumas fotos bem selecionadas pra não causar um choque, mas é...esse assunto ele causou muita revolta, né, como eu disse, porque alguns, né, tem criação de gado em casa, tem alguns tem até uma relação meio que afetiva com...caquele animal, então foi...foi bastante pesado. Então, naquele momento eu percebi, não dá pra continuar, eu planejei tal, mas não tem como.

Em T22, a professora se preocupa em pontuar a diferença de interesse dos alunos, ao relatar que “*As crianças gostaram mais disso ...*”, marcado pelo advérbio de adição **mais**, ao retomar o tema cultura, através da culinária, e pontuam o fato de não haver possibilidade de seguir adiante quando os alunos têm uma resposta tão negativa à uma proposta.

Ao utilizar, novamente, o advérbio de lugar **lá**, no fragmento “*...a questão culinária lá em XX ela é...ela é bem forte, né, porque lá a culinária é muito rica, ...*”, a educadora acentua a distância cultural entre ela e a região rural.

T23

Fiz um replanejamento. Eu já estava pensando em uma das fases, era mesmo trabalhar com a culinária, mas não era assim, eu não tinha dado tanta importância à culinária, eram menos tempo, eram menos aulas com a culinária e mais tempo para trabalhar a questão da cultura, foi quando eu vi que não...não funcionou, a questão da culinária foi o que mudou a sala totalmente até a questão do interesse porque eu percebi que a revolta deles foi tão grande que o interesse pela língua também foi, tipo assim,

"Eles são uns assassinos, por que a gente vai estudar a língua deles?" era mais essa ideia que eu percebia neles. E quando a gente começou a falar de...de paella, aí eu comentei com eles que hoje já existe, o brasileiro com todo o seu jeitinho, hoje nós temos a paella caipira, né, que não utiliza de...de frutos do mar, utiliza de..., né, de...de carne de porco, de, né, de frango, que já é uma adaptação da...da paella caipira, é...aí eles foram assim, meio que se...se simpatizando mais, foi...então é aquela coisa de você conhecer, né, eu ...eu percebi que apesar de eu ter planejado, que eu trabalharia com aquela...com essa questão cultural mais tempo, eu percebi que eu estaria forçando e acabaria com...com o objetivo, eu é...acabaria com... até com...com o interesse dos alunos, né, e isso...isso...isso é muito sério, quando você perde aquele fio de interesse que às vezes surge, que foi o primeiro que surgiu foi com o guacamole, daí é muito difícil de recuperar,

Em T23, a docente relata que fez um replanejamento com o interesse voltado a ensinar a língua e, por conta de uma revolta dos alunos, poderia criar uma antipatia neles quanto à língua espanhola.

Ao falar da paella espanhola, fez menção a uma adaptação do prato, a paella caipira. A professora reflete que pôde fazer a mudança a tempo em que eles não perdessem o interesse, porque os conhece há anos.

Ela percebeu que se insistisse nas touradas, as crianças não atingiriam os objetivos, demonstrando a importância deste cuidado profissional dela, quando declara que *"... estaria forçando e acabaria com...com o objetivo, eu é...acabaria com... até com...com o interesse dos alunos, né, e isso...isso...isso é muito sério...*

“

T24

Então, eu tava percebendo que foram, se eu não me engano, foram duas aulas, foi quando eu decidi assim, eu não...não é impossível... como é que foi, assim, se eu comuniquei..., mas eu acho que devo ter conversado com a coordenadora, assim olha

"Num dá por isso, isso, isso"

causou uma coisa que eu não esperava. Que eu imaginei sim que eles fossem, né, obviamente é uma coisa muito chocante, eu imaginei que eles fossem ter aquela revolta, que iam ter aquele, né, aquela resistência, mais eu não imaginei que seria tão grande porque eles

*chegaram a ficar assim, nervosos, uma coisa assim de...da sala um ficar estressado com o outro, de um achar que
 “Não, é que boi não pensava e tinha que morrer mesmo, azar o dele.”
 e outro achar que não, ele é um animal e tinha que ser respeitado, então gerou uma...uma coisa forte na sala.*

Nesse fragmento, T24, ela **acentua seu posicionamento profissional e sua autonomia**, utilizando o verbo decidir, flexionado na primeira pessoa do singular, no tempo passado e modo indicativo, **eu decidi**. Confirma-se tal fato ao proferir, ainda, o verbo comunicar, flexionado nos mesmos parâmetros do anterior, **eu comuniquei**.

T25

Não sei se talvez é como...eu trabalhei esse tema mais com o oitavos e nonos, então talvez eles precisassem de mais maturidade ou talvez um preparo diferente, mas eu sei que devido a isso eu nunca mais trabalhei com essa questão da tourada, né, eu cito que existem as touradas, a Espanha é muito forte lá, mas eu não aprofundo mais o tema, só como citação. Talvez sim num momento eles vão pesquisa, vão ter mais curiosidade, mas... num...num acho que seja o momento, né, né, nesse contexto, talvez eles precisem um pouco mais de maturidade até pra entende o que acontece, da onde vem, né, quanto tempo tem, porque eu não tive como trabalhar isso porque a...a ideia era essa: desde quando acontece, como começou, né, como é que é hoje e não...não consegui fazer isso devido a...a essa repulsa, eles tiveram repulsa pelo tema, né, então num...num funcionou e veio pra culinária já funcionou tudo muito...muito bem.

Finalizando esta análise dos trechos, em T25, a professora relata que a revolta dos alunos fora um impedimento para que trabalhasse como e planejou.

Novamente, a oração não é do que tinha que trabalhar, mas do que ela não conseguiu trabalhar, “...*não consegui fazer isso devido a...a essa repulsa...*”, pontuando uma relação de negação, através dos vários *não*, agora explícitos em sua fala.

Faz uma reflexão, finalmente, sobre a hipótese da falta de maturidade das crianças para trabalhar com esse tema ao dizer que “...*talvez eles precisassem de mais maturidade ou talvez um preparo diferente ...*”, buscando um motivo, mas não com muita firmeza, pelo uso do advérbio de possibilidade ou dúvida *talvez*.

4.6 Análise da semântica do agir

Em **T2** encontra-se um registro de agir – evento no passado –, que remete a um agir solitário da professora, pois, nas orações, o sujeito frequente é sempre o “eu”, o que se vê em: “*experiências que eu tive*”; “*realizar um dos projetos*”; “*levar o conhecimento*” e o “nós”, aparece, somente, quando os alunos são incluídos no fazer da professora, como em “*começamos a trabalhar*”. Não aparecem outros profissionais ou textos prescritivos para auxiliar na ação da professora. Essa forma de construção se repetirá no texto como um todo.

As vozes presentes neste trecho de forma mais clara são as do locutor como autor empírico e dos alunos como personagens. Mas, a da comunidade e da família, também aparecem de forma discreta como quando diz: “... *a culinária é bastante forte, eles gostam desta questão assim de experimentar e conhecer, ...*” nesta oração a culinária é o sujeito, mas é culinária de onde? Ou melhor, culinária de quem? Dos alunos? Provavelmente da cultura local.

Na segunda oração, não se sabe a que se refere o pronome **eles**; supõe-se que se refira à comunidade, aos alunos. Portanto, estaria representada aqui, também, a voz da comunidade.

Em **T3**, novamente, o registro do agir – evento no passado predomina –. Aparecem as vozes de professor e alunos novamente. Eles aparecem como **actantes**. A professora sempre como **ator**: “...*eu falei...*”, “...*eu trabalhei...*”. Os alunos ora como **agentes**: “...*foram os primeiros que eu comecei a trabalhar...*” “...*e foi interessante essa coisa do levar à reflexão né...*” (ou seja, a professora levou os alunos à reflexão). E ora como **atores**: “...*muitos alunos questionaram...*”

Na representação “...*e foi interessante essa coisa do levar à reflexão né...*”, também fica claro o agir – experiência – e a atividade que, por se tratar de algo que é da práxis do professor, refere-se a um agir coletivo, configurando-se, também, como um agir tradicional. Nota-se que se foi **interessante**, supõe-se que não é comum em sua experiência, é algo inusitado para ela o “*levar à reflexão*”.

Em **T4**, o que aparece de diferente é a *explicação* que a locutora dá à interlocutora (pesquisadora) sobre se tratar de área rural, ao dizer “...né, como é uma área rural, se...”, denotando que ela sabe, porque tem conhecimento e experiência com alunos da área rural. A sequência dos **agires** que se segue, acontece porque se trata de uma área rural, como diz em “...comer abacate no pé...”.

Pontuam-se verbos na primeira pessoa do plural (como **nós** e como **a gente**) e do singular. Desta forma, as ações estão todas ligadas à relatora e referem-se ao trabalho de convencimento para que os alunos experimentem a receita que pretende executar, o guacamole.

Aparecem as vozes da professora e alunos, novamente. A professora sempre como **ator** e os alunos como **agentes** em alguns casos. Mas os alunos também aparecem como **ator**, quando dizem que vão fazer a receita, mas não vão experimentar; são, inclusive, enfáticos quanto a isso ao pronunciar “Ah, não, isso não...né, eu vou fazer, mas eu não vou nem... quero nem saber desse negócio.” A ação da professora tem a intenção de convencer, é um agir de convencimento. A ação dos alunos tem a intenção de negação, de resistência.

No **T5**, insistindo no agir **convencimento**, a ação da professora é propor a inclusão do salgadinho Doritos (a troca dos tradicionais nachos), que ela sabe que é do gosto deles –“... eu conversei com eles sobre os nachos que é um...salgadinho bastante famoso aqui que a criançada gosta muito...”. Os alunos, por sua vez, também insistem no agir **resistência**, embora comecem a esboçar uma ação de **aceitação**, quando falam que “É salgadinho...então, acho que vai dá pra...pra gente vê se prova”.

É no **T6**, que a professora vai considerar, pela primeira vez, sua atividade de **trabalhar**, haja vista que, só então, passou o gênero receita – pressupõe-se que ela tenha escrito para os alunos –, na língua espanhola, que era seu objetivo maior, conforme expresso no início do seu relato. A representação de trabalho do professor, para ela, está ligada à atividade de escrita, o que expressa em “Aí passei a receita pra eles né, trabalhei o gênero, como se faz tudo no idioma, né, na língua, espanhol, ...”. Embora esse pensamento reflita o coletivo como se

dissesse **professores trabalham quando escrevem**, os verbos que usa na primeira pessoa, sugerem uma ação individual dela, **passei**, trabalhei. A professora ressalta que os próprios alunos trouxeram os ingredientes, colhidos em seus quintais, sendo, assim, mais uma marca de que são moradores de área rural.

Em **T7**, o foco inicial é na ação dos alunos ao dizer que “...*eles têm também uma prática de...de lidar, eles ajudam em casa...*”, que são, portanto, atores. A ação da professora, que vem logo em seguida, é qualificada pela palavra **receosa**. Seu agir **receoso**, porém, é também responsável e intencional, uma opção de assumir riscos, mostra segurança nos seus propósitos, mas, o receio, vem de uma representação de que **professores responsáveis não oferecem objetos cortantes para seus alunos** e a preocupação foi tanta que tirou o sono da professora. São ações que revelam uma intencionalidade responsável, mas sofrida e solitária.

Logo depois, a professora, através da palavra **interessante**, qualifica uma atividade comum entre as crianças moradoras de área rural, que se refere à ajuda em casa, fazendo com que tenham habilidade com objetos diversos, inclusive os cortantes “...*mas foi muito interessante que lá eles auxiliam, né, as mães, inclusive os meninos auxiliam muito em casa...*”. Em contato com essa característica da cultura local, a professora faz uso desta capacidade das crianças, como instrumento de trabalho, delegando atividades e tornando possível realizar o feitiço do prato sem a ajuda de outros profissionais e sem muitos recursos materiais disponíveis; **trabalham** somente ela e os alunos, contando com o material que os discentes e ela podem trazer de casa.

CONCLUSÃO

Blanco

(Augusto de Campos – Otávio Paz)

*Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido
Me olha o que eu olho
É minha criação
Isto que vejo
Perceber é conceber
Águas de pensamentos
Sou a criatura
Do que vejo*

No início desta pesquisa, buscava-se mais do que abrir uma janela; desvelar o que era visto de janelas abertas. Tendo como tema a linguagem e suas relações com o trabalho docente, com o objetivo geral de interpretar e avaliar como o trabalho do professor de línguas é representado em textos produzidos por e sobre ele, com a finalidade de descobrir e compreender o conjunto de significações construídas sobre esse trabalho, afilava-se na direção destes ventos, também, significações para o trabalho de uma professora do/no campo, por meio da avaliação das figuras interpretativas sobre seu trabalho.

A pesquisa foi realizada mediante a análise do relato sobre a prática docente feito por uma professora que atende a crianças de uma área rural. Uma contribuição que, embora sigilosa, é de grande valor para que se possa avançar no conhecimento do trabalho do professor.

Essa pesquisa, por sua vez, não aconteceria se não estivesse atrelada ao projeto **Análise do trabalho do professor de línguas expresso em textos produzidos por, para e sobre esse profissional da educação**, coordenado pela professora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, do Programa de Pós-graduação de

Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. O problema que motivou a busca por esses objetivos, e que surgiu a partir da observação da relação conflituosa entre comunidades rurais e unidades escolares urbanas, cujos alunos são predominantemente, oriundos da área rural, não ganharia contornos e forma, não fosse a teoria com a qual se decidiu trabalhar, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que foram encaminhados pela professora Adriana.

Tempos atrás, o professor era visto como alguém que detinha o conhecimento e não era questionado sobre o que e como ensinava. Nas áreas rurais, esse comportamento era ainda mais comum. Ao se pesquisar sobre essas áreas rurais, percebeu-se que esta realidade também mudou e continua mudando, constantemente, trazendo, inclusive, uma perspectiva que corrobora menos a visão de um Brasil agrícola voltado para o latifúndio e para exportação, e vislumbra escopos no desenvolvimento dos povos do campo. É preciso deixar clara aqui a opção por tratar a professora como sendo do/no campo, pois é recente essa especificação quanto a esse profissional. Embora a professora não se encaixe, especificamente, nas características de uma professora do/no campo e que seja, como a maioria dos profissionais que trabalham com estudantes vindos do campo, uma profissional em construção, está se fazendo professora do/no campo à medida que trabalha e convive com essas crianças.

A escola selecionada para a pesquisa, cujo corpo discente em sua maioria é de morador da área rural, localiza-se em um pequeno centro urbano. É uma escola híbrida, no sentido de ter características tanto urbanas quanto rurais. Contudo, no tocante aos conflitos gerados na escola, as questões levantadas foram fundamentais para a presente dissertação, haja vista que ajudaram a identificar, no texto produzido pela professora selecionada para a pesquisa, o que se expressa sobre o trabalho real do professor de língua no campo:

Considerando-se trabalho real não só a atividade executada em sala de aula, mas também a tarefa que foi prescrita, a que foi deixada de lado, a atividade impedida de ser executada, as atividades auto prescritas, as intenções da professora e as ações, através das quais tomou decisões, é possível perceber

que a relatora mostrou significações sobre o trabalho do professor do/no campo, conforme explica-se a seguir.

Ela deixa evidente uma representação em que, para o trabalho do professor ter seu significado, há a necessidade, apenas, de existirem três elementos: **o professor, o aluno e o conhecimento**. Deixou claro também seu modo de ver o papel do **professor**, como **transmissor do conhecimento** aos **alunos**, que são, então, **receptores**. Isto foi possível perceber pelas vozes presentes no texto como um todo de forma mais clara as da professora, locutora, autora empírica e as dos alunos como personagens. Mas, a da comunidade e da família, também aparece de forma discreta como quando diz: “...a *culinária é bastante forte, eles gostam desta questão assim de experimentar e conhecer, ...*”. Nesta oração, a culinária é o sujeito, mas é possível supor que se refira à culinária da cultura local, da **comunidade**. As vozes de textos prescritivos ou da **chefia** não aparecem, apenas uma pequena participação da coordenadora como partner.

Seu texto é um relato oral e se enquadra na organização discursiva como discurso **relato interativo**, onde é marcante o agir – evento no passado. Mas, mesmo sendo uma característica do tipo de texto, remete a um agir solitário da professora, pois, no texto como um todo, os sujeitos frequentes são sempre **eu**. O **nós**, aparece somente quando os alunos são incluídos no fazer da professora: **começamos a trabalhar, experiências que eu tive**. Não aparecem outros profissionais ou textos prescritivos para auxiliar a ação da professora. Mesmo ao mencionar projetos aos quais o trabalho estaria vinculado, não há menção nem mesmo ao título do projeto, supondo-se que pouco foi usado ou visitado para balizar o trabalho. Essa forma de construção se repete no texto como um todo. Isto reforça a visão do trabalho do professor como um **trabalho solitário**.

O gênero, para esta professora, é um instrumento para ensinar a língua, um pré-texto para se ensinar espanhol e o trabalho somente acontece a partir do momento em que o pré-texto é escrito, ou seja, para ela, o **trabalho do professor pressupõe a escrita**, tudo o mais que se realiza não é visto como trabalho.

Ao mesmo tempo a professora vê **o aluno** como **ponto central do trabalho docente**, o que remete a teorias mais modernas. Como sinalizador

dessa visão, está a preocupação de que a professora tem em utilizar exemplos que partam das experiências, do conhecimento de mundo, dos alunos, que são do campo. Utiliza como estratégia de ensino a **mobilização de conhecimentos prévios** antes de começar um tema novo, como quando relata os diálogos que teve com os alunos em torno dos temas trabalhados. Todavia, faz sempre uso de situações hipotéticas, não de um exemplo concreto.

Como a professora já mostrou que prefigura o papel do professor como transmissor do conhecimento, aqui mostra, também, uma representação da **aprendizagem como informação**, quando diz: “...a gente não chegou a aprender que ali era assim ou o toureiro ou o touro, né, um dos dois tem que sair de lá morto...”.

A professora relata que utiliza atividades onde as crianças precisam resolver problemas, como no caso da receita do guacamole ou do cardápio. Mas, **se admira quando há uma reverberação do que foi trabalhado** quando, por exemplo, as crianças mostram o que aprenderam solucionando problemas, pois ela ainda não confia totalmente na autonomia das crianças para fazê-lo. Ela ainda não vê a relação da resolução de problemas com a aprendizagem dos alunos ou como estratégia de ensino, mesmo porque, neste caso, haveria uma construção do aluno junto aos colegas e à professora, ou seja, não seria o professor que transmitiria o conhecimento. Logo, pressupõe-se que a professora veja as atividades da receita e do cardápio mais como um modo para atrair a atenção dos alunos e dinamizar a aula do que proporcionar interação com objetos e sujeitos em cooperação, a fim de se chegar à aprendizagem e ao desenvolvimento mental. A professora vê, na receita e no cardápio, textos que substituiriam textos de uma **cartilha**, por exemplo.

De forma ora velada, ora explícita, a professora marca sua insistência e a resistência dos alunos quanto ao preparo da receita do guacamole. Sendo assim, traz uma visão dos **alunos do campo** como **resistentes** à experimentação, embora tenha se contradito no início do relato quando disse que “*E como a culinária é bastante forte, eles gostam dessa questão assim de experimentar e conhecer, né...é... eu comecei a trabalhar com o gênero receita*”.

A professora vê os alunos quão **culturalmente diferentes** dela, sinalizando sempre para a interlocutora suas escolhas pelo fato dos alunos serem da zona rural, como ao pontuar a prática deles ao lidarem, em suas casas, com objetos cortantes, sendo, assim, uma característica do mundo desses alunos, moradores da área rural.

Para ela, o professor cumpre seu trabalho quando há transmissão do conhecimento, por isso, relata sempre o uso que as crianças fazem da língua no dia a dia e a **transmissão** que os irmãos mais velhos fazem aos mais novos. Uma visão mista do trabalho como **tradicional e contemporâneo**, na medida em que o uso é uma forma de avaliar sem a necessidade de uma **prova escrita**, por exemplo.

Transparece na fala da professora, objetivos que dizem respeito à modernidade ou pós-modernidade, como o trabalho em **grupo** ou a responsabilidade **social**.

Na fala *“levar o conhecimento além dos muros da escola.”*, demonstra uma representação da **escola desvinculada do mundo**, fechada em si mesma, mas que **precisa se abrir para esse mundo**. Quando pontua que *“...você conseguiu não só alcançar aquele objetivo, mas levar pra a vida mesmo porque, né, a gente percebe que a, que a escola não é formar por formar, ela quer formar pra vida, né, pras vivências, pra conseguir assim, né, se virar em grupo, ou em social e foi...foi muito gratificante”*.

Há um conflito que aparece em várias partes do texto, no qual o agir da professora é sempre no sentido de **convencimento**. A partir de uma experiência nova para o aluno, como provar um prato diferente como guacamole, ela faz com que os alunos participem da aula. A ação dos alunos, em contrapartida, tem a intenção de negação, de **resistência**. Isto mostra o choque entre a visão da professora que tem que **passar** o conhecimento e os alunos que são resistentes a **receber** o diferente ou o novo na escola. Esse conflito, embora pareça comum à primeira vista, em se tratando da relação professor/aluno, ganha uma dimensão diferente ao ser relacionado ao contexto observado nas manchetes do jornal difundido na região do entorno da escola, apresentado no capítulo 3.

Em contrapartida ao trabalho de convencimento que a professora teve com relação ao experimentar algo novo com os alunos, tem outra dificuldade, que é deixar de trabalhar com o tema guacamole e o gênero receitas. No T18, a professora deixa claro que um trabalho que começou com um agir criador, tornou-se uma **tarefa prescrita pela comunidade e pelos alunos**, a qual tenta substituir, mas, ainda, não consegue com facilidade. Descobre um caminho trabalhando com o tema alimentos e chega ao tipo de texto **cardápio**.

De forma sutil, a relatora fala sobre a **dificuldade em obter material** para a confecção do cardápio com as crianças e, ao dizer “...*querendo ou não...*”, resolve seu problema, colando duas folhas de tamanho A4, para ter um papel maior, o que revela um conflito com a chefia, visto que, neste caso, não se referia às crianças.

Não há relato da inclusão dos pais na pesquisa da professora para planejar seu trabalho. Eles poderiam ser consultados e ser prefigurados como coautores, mas não são nem ao menos consultados sobre a relevância ou não da elaboração do guacamole, por exemplo. De forma contraditória, ela informa que a comunidade escolhe o que a professora deve ensinar. Aliás, não só escolhe, mas insiste e cobra.

Com relação ao tema touradas proposto pela professora, surge novamente o conflito. A fala, neste caso, refere-se ao **impedimento** de realizar um trabalho contemplando o tema touradas, explícito em sua fala “...*porque eu não tive como trabalhar isso...*”.

Para vencer a resistência dos alunos com as propostas diferentes, a professora faz uso do **conhecimento** que tem, tanto da idade e do desenvolvimento **dos alunos**, quanto do que foi aprendendo sobre os discentes que moram no campo. Ela lançou mão disso, quando escolheu uma receita cujos ingredientes seriam fáceis nos quintais dos alunos e também quando trouxe o **Doritos**, salgadinho que agrada ao paladar dos adolescentes e das crianças.

Os conflitos relatados acima não esmoreceram a professora em realizar seu trabalho e alcançar seu objetivo de ensinar espanhol. Ela, inclusive, recorre

ao discurso direto para salientar quantas interlocuções teve com os alunos, mostrando que **tende a dialogar com eles**. A docente cita outros temas trazidos para sala de aula relacionados ao universo do aluno, pois eles conhecem, por exemplo, as novelas mexicanas que já foram exibidas no Brasil.

A docente relata que fez um replanejamento, após os alunos resistirem tão veemente ao trabalho com touradas, o que a levou a desistir do tema, mas, não do objetivo de ensinar a língua. Após uma atividade impedida por um determinante externo, procurou, no tema comida, recuperar a atenção de seus alunos. Escolheu a **paella**, aparentemente sem pensar muito. Embora tenha se frustrado um pouco, por não poder executá-la na escola, relacionou esse conteúdo com diversos aspectos da vida no campo, tanto com o tropeirismo, quanto com ingredientes que poderiam substituir os frutos do mar, sugerindo a **paella caipira**, feita com carne de porco e de frango, ingredientes comuns nas casas do campo. Por **conhecer seus alunos** e saber de como é difícil conquistá-los, sabia que também seria difícil recuperar a abertura, o entusiasmo e interesse que demonstraram com o guacamole, se não tomasse uma decisão e agisse rápido.

A professora dá pistas do por que continua atendendo alguns desejos da comunidade. Primeiro ao dizer que a “repercussão é interessante”, ou seja, ocorreu algo que não era esperado. Posteriormente, repetindo, por diversas vezes, que os alunos e a comunidade gostaram tanto da novidade do trabalho que cobram dela a receita e a preparação do guacamole e o cardápio. Ela relata também, que vê, nos pais, o espanto com uma aula diferente e com o fato dos alunos levarem para casa o que aprenderam na escola, algo que os cativou e que ela, professora, se agrada dessa **aprovação**.

Ao final do relato, conta que o agir revoltado e agressivo dos alunos a impedem de seguir com o que queria trabalhar. Mas, através do **agir avaliativo**, no caso do trabalho proposto sobre touradas, percebeu que não seria possível trabalhar com o tema e manter o interesse dos alunos. O material de que dispôs, como fotos, não funcionaram como instrumentos úteis, neste caso. Então, faz uma **reflexão**, procura motivo, porém não com muita firmeza, na hipótese da falta

de maturidade das crianças para trabalhar com esse tema, marcada pelo advérbio de dúvida **talvez**, “...talvez exija um pouco mais de maturidade...”. **Desiste do tema, mas mantém seu objetivo.**

Diante do exposto, conclui-se que a Educação do/no campo é uma perspectiva nova, construída com muita luta por pessoas que vivem no campo. Conhecer as representações dos professores que se dedicam a esse trabalho traz informações que poderão compor o caleidoscópio que reflete o colorido e a diversidade do trabalho do professor como um todo. Somente o fato de analisar as representações de um outro professor já proporciona um redirecionamento da perspectiva que se tinha, porque muda a vista do ponto de vista.

Desta forma, acredita-se que esta dissertação, contígua às outras pesquisas do grupo da professora Adriana, Interpretações do trabalho do professor de educação infantil em textos para e sobre esse profissional; O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada; A interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas ler e escrever; e O trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital, tenha contribuído para ampliar o olhar sobre o trabalho do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Lúcia. **O trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital**. 2013. Texto para qualificação - documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Reflexões teórico-metodológicas sobre a coleta de dados do trabalho do professor**. In: MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs). *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ALAVRAS. Blog da Associação Cultural dos Moradores de Lavras. **Jornal Palavras**. Disponível em <<http://alavras.blogspot.com.br/2013/04/jornal-palavras-62.html>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho do ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BARACHATI, Gisele Maria Souza. **O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada**. 2013. Texto para qualificação - documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

BRAIT, B. **Prefácio**. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BAUMAM, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.352, **Art. 2º**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 dez. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um Interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

_____.; MACHADO, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional.** In: MACHADO, Anna Rachel (org.) O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Editora da UEL, 2004. p. 131-63.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito:** Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CLARO, Maria Isabel de Fátima. **Interpretações do trabalho do professor de educação infantil em textos para e sobre esse profissional.** 2013. 90f. Texto para qualificação - documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

CLOT, Ives. **A Função Psicológica do Trabalho.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Tributo à Professora Anna Rachel Machado. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 623-642, Sept. 2012 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 03 january 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000300010>.

DIEGUES, Antonio C. (Org.). Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

DUARTE, Geni Rosa. **A Civilização pela Escola:** quem civilizar? Rumo ao Campo: A Civilização pela Escola. São Paulo: PUC/SP. 1995. p. 56-97.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O Manifesto Comunista.** São Paulo: Editora Saraiva, 2011. (Coleção Saraiva de Bolso)

ÉRNICA, M. **O trabalho desterrado.** In: MACHADO, A. M. O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 105-130.

FAÏTA, Daniel. **Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise do professor.** In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. A. M. **O agir educacional nas representações de professores de língua materna.** In: GUIMARÃES, M. A.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O Interacionismo sociodiscursivo, questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

INEP. **IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) 2011**. Disponível em <<http://inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

_____. **O IDEB e o Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/ideb>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOMONACO, B. P. **A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural**: dados preliminares de pesquisa. An. 4 Col. Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância LEPSI IP/FE-USP Oct. 2002.

MACHADO, Anna Rachel. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____. (Org.) **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. 325 p.

PESSOA, Fernando. **Poemas Inconjuntos**. In: Poemas de Alberto Caeiro. 10 ed. Lisboa: Ática, 1993.

PINTO, Adriana Cintra Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de Ensino Fundamental**. 2009. 154 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2009.

_____. **O contexto de produção e a relação interpessoal na análise de texto e no ensino de leitura**. Anais do 6o Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA), Taubaté, 2010.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n° 11.262**, de 08 de novembro de 2002. Declara Áreas de Proteção Ambiental o trecho da Serra da Mantiqueira e as áreas urbanas no Município de São José dos Campos. Disponível em: <<http://governo.sp.jusbrasil.com.br/legislacao/130496/lei-11262-02>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

SIQUEIRA, Jamile Bomfim Arneiro. **A interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações didáticas ler e escrever.** 2013. Texto para qualificação - documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. **O ensino como trabalho.** In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: Eduel, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda.** Tradução de João Távora. 21 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO I

Gráfico 1: Anos Iniciais

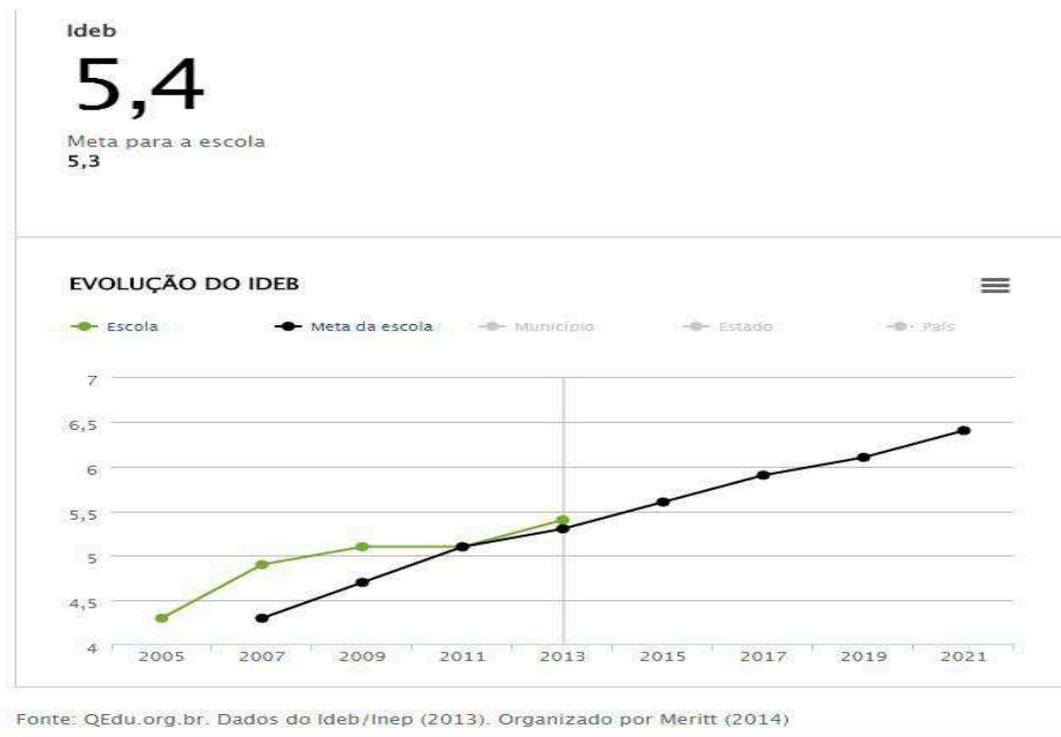
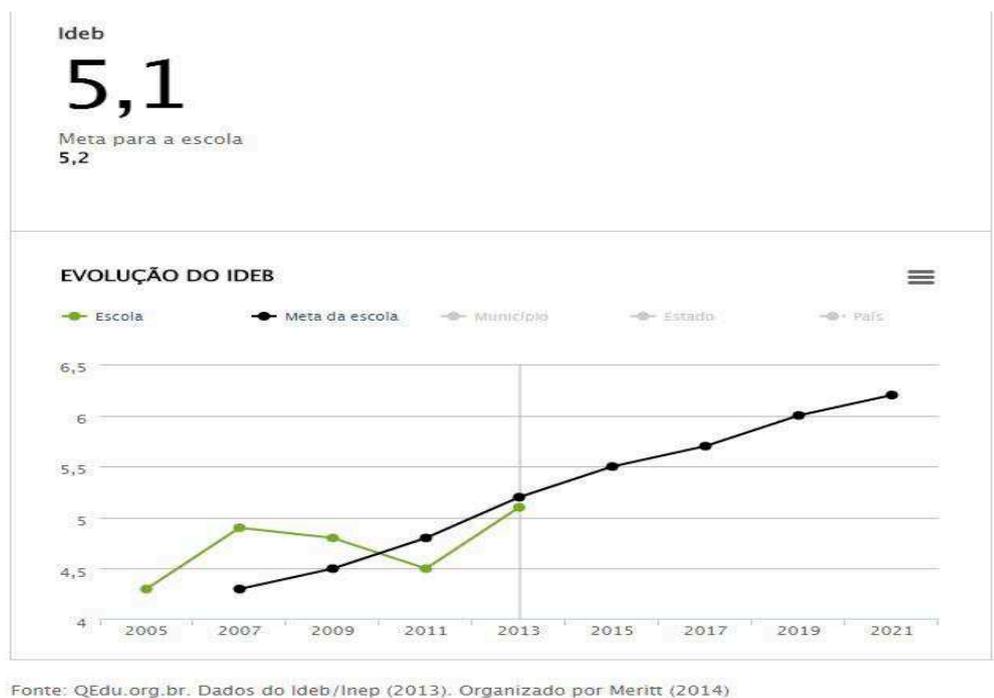


Gráfico 2: Anos Finais



ANEXO II

T1

Meu nome é Professora XXX, eu sou graduada em Letras Português e Inglês e atualmente estou me formando, também, em Letras Espanhol, sou graduada em Pedagogia e tenho uma paixão, assim, pela língua espanhola, me...me agrada muito trabalhar com...com esse idioma e trabalho né há...há...há alguns anos na escola integral em São Cidade. (nome do distrito).

T2

É...uma das experiências que eu tive com...com o idioma foi rea...realizar um dos projetos que se...que falava, né, sobre os países. A...a...o primeiro objetivo era levar aos alunos o conhecimento de todos os países que falam espanhol, né, quieles num...eles num tinham essa dimensão que pra eles espanhol logo Espanha, né, é...na Espanha se fala espanhol e pronto, eles não tinham a dimensão de quais e quantos países se falava espanhol.

Então, nós começamos a trabalhar com...com o projeto...é...do...das terras que falam espanhol, dos nossos vizinhos, vizinhos latinos, né, não me lembro bem o...o nome do projeto no momento. E como a...a culinária é bastante forte, eles gostam dessa questão assim de experimentar e conhecer, né...é... eu comecei a trabalhar com o gênero receita, né. E veio a ideia do...de fazer, de realizar a receita do...do guacamole, que é a comida mexicana muito conhecida mundialmente e foi muito interessante que eles não tinham assim ideia do que se tratava, do que que era e quando eu fui explicando, porque eu fiz uma antecipação, num...num dei receita logo de cara, expliquei,

“Gente, vamo, né, seria interessante a gente fazer uma receita...”

e eles já se empolgaram e

“Ah! vamo então tentar.”

T3

A hora que eu falei abacate com tomate e cebola num primeiro momento teve...teve estranhamentos,

"Nossa, mais abacate com cebola, tomate, parece que não tem nada a ver."

e foi muito interessante, que muitos a...muitos alunos questionaram,
 "Professora, abacate é doce, como é que você vai fazer salgado?"
 falei assim "Gente..."

e...e foi interessante essa coisa do levar à reflexão né. Primeiro...num primeiro momento eu trabalhei com os adolescentes de sexto a nono ano, for...foram os primeiros assim que...que eu comecei a trabalhar com...com a receita.

T4

Eu falei,

"Gente, ó, vão pensa né, como é uma área rural, se a gente pega o abacate lá, pega uma colherzinha lá no pé e come...será que ele é doce?"

Aí eles pensaram, e no primeiro mom...

"Não, é doce, é!"

"Isso, então vão pensa direitinho, cê não põe nada no abacate, será que ele é doce?"

e causou um momento assim de reflexão,

"Não, realmente, ele não é doce e também não é salgado."

"Sim, então somos nós, digamos assim, temperamos né, a gente coloca ali o leite, tem gente que bate no liquidificador, tem gente que só põe um limãozinho e um...e um açúcar e come na...na casca mesmo né, então nós temperamos, então, o Brasil acho que, né, é...talvez seja um dos únicos países que tem essa ...essa coisa de com...consumir o abacate doce, né, os outros países, com muita força o México, consomem ele salgado, saladas."

e eles ficaram assim impressionados, então o primeiro momento foi aquela estranheza, aí eles olharam, assim, tipo

"Ah, não, isso não...né, eu vou fazer, mas eu não vou nem... quero nem saber desse negócio."

T5

Aí a gente também... eu conversei com eles sobre os nachos que é um...que é um salgadinho bastante famoso aqui que a criançada gosta muito, que seria o Doritos, que é uma adaptação do...do nacho mexicano que virou salgadinho aqui no Brasil, aí eles já se interessaram

“É salgadinho...então, acho que vai dá pra...pra gente vê se prova”

e eles falaram

"Professora, eu não vo querer prova porque eu não gosto de nada disso aí que tem nessa receita."

T6

Aí passei a receita pra eles né, trabalhei o gênero, como se faz tudo no idioma, né, na língua espanhol, os ingredientes e fui apresentando cada um e chegou o momento de fazer, né, como lá é uma...uma área rural eles trouxeram, né, tudo e ficou pra mim a parte de...de...de levar o salgadinho. Eles é... colheram, né, lá nos próprios quintais o abacate, o...a salsinha, o tomate, o que eles tinham eles levaram para fazer a receita, né, depois de passada. Aí eles levaram assim muito descrentes ainda fizeram, foi muito interessante,

T7

eles têm também uma prática de...de lidar, eles ajudam em casa, então no...no momento da execução foi m...foi muito interessante porque eu fiquei eu lembro que eu fiquei muito muito receosa de da faca na mão das crianças né, cê já pensou, cê dá a faca na mão das crianças e de repente um corta o dedo...tão que eu lembro que eu fiquei muito muito receosa memo, que eu não dormi na noite, na noite que ia fazer, né eu lembro disso, [risos] que eu fiquei muito receosa

"Meu Deus, eu vou coloca faca na mão dessas crianças. Onde está o meu juízo?"
[risos]

mas foi muito interessante que lá eles auxiliam, né, as mães, inclusive os meninos auxiliam muito em casa, então num tive nenhum problema, ensinei a eles, orientei como que deveria ser picado cada coisa e deleguei serviços, né, um vai fazer isso, o outro vai no momento mexer com a decoração tal, levei figuras, né, do...do...dos pratos que são servidos no México e também no Brasil em restaurantes mexicanos, levei algumas filmagens de outros alunos, outros ado...adolescentes jovens fazendo, então eles já tinham assim, bem orientado, no dia eu, né, eu continuei dando essa mediação de como...como deveria ser feito. Aí foi, fomos faze. E o interessante é que o guacamole não precisa assim de fogão, de geladeira, não precisa de nada disso, dá pra você faze na sala de aula.

T8

Fizemos e aí chegou o momento de prova, aí no momento de prova eles

"Ah, professora, mas...ai eu não gosto de cebola, não."

Falei

"Não gente, ó vamos faze o seguinte, eu penso que tudo na vida a gente tem que prova, cêis não concordam? Como é que cêis vão fala que cêis num gosta, se vocês nunca provaram?"

"Mas ah..tzzz...tá, tá bom."

Aí eu lembro perfeitamente, eles pegavam o salgadinho e colocavam aquela pontinha assim, né, e já provava até com olho fechado assim tipo

"Ah, eu não vou gosta, eu não vou gosta..."

e comiam e faziam assim

"Nossa! [risos] É bom!"

e eu lembro depois de um pega assim enche o nacho, né, encheu e falou assim

"Nossa! Mas é muito bom!"

e eu lembro que na ocasião eu fiz pouco porque eu previ que eu iria jogar muito fora, porque eu previ que eles não iriam aceita muito bem, então eu lembro que eu fiz assim um...um...o equivalente a um prato para uma sala de 20-25 mais ou menos porque a intenção era a degustação e que assim, o que eu previ no momento é que não, é que eu iria jogar muito fora. E foi engraçado, que acho que se eu tivesse feito o triplo, eles teriam comido tudo fal...ass...

"Nossa, mas é muito, é muito bom! Mas que...como que a gente nunca pensou nisso?"

e...e foi assim bem legal, né.

T9

E aí, numa outra oportunidade, a gente fez de novo, né, porque o guacamole é uma receita...é bastante apimentada, né, muito forte na pimenta e na ocasião, com eles, eu não fiz com, eu fiz com a pimenta bastante leve devido, né, a algum problema de alergia, alguma coisa que eu fiquei ali receosa aí fiz bem levemente, aí numa outra oportunidade quando eu fiz novamente já para apresentar para outras turmas que não tavam fazendo aquele ateliê, a gente, nós já fizemos dois

tipos, mandamos uma orientação para os pais, um bilhete, né, até pra autorizar porque as crianças dizem que não tem alergia né, mas vai que, vai que tem. Aí é... fizemos novamente, aí nós fizemos dois tipos um com pimenta bastante leve e um já mais carregado na pimenta. E para a minha surpresa o sem pimenta teve que ser acrescentado pimenta porque eles amaram mais ainda aquele apimentado, aquele gosto bem mais forte e ... o...foi bem legal que foi repercutindo, foi uma coisa que não ficou na sala de aula, né.

T10

Em outros momentos a gente encontra em, de encontra eles na rua, eles usam a...a.. o que você ensina, me cumprimentam em espanhol e falam

"Professora, eu fiz na minha casa o guacamole e fiz pra minha mãe, pro meu pai e eles gostaram e acharam muito interessante. Nossa! Foi muito legal!"

T11

e eu fiz a primeira vez em 2009, já fazem 6 anos, né, nós estamos em 2014, 5, 6 anos e até hoje, depois eu, né, passei por vários seguimentos, né, nessa ocasião foram os adolescentes, depois eu vim a trabalhar no mesmo ateliê com...com os quartos e quintos anos e pra a minha surpresa eu não precisei oferecer

"Ah, vamos fazer?"

eu não precisei propor

"Vamos fazer?"

eles cobram, eu tenho que da um jeito de pôr ali no projeto, né

"Professora, porque o meu irmão fez e disse que é muito bom, a gente tem que fazer também."

Não é isso e por mais que eu resista, porque uma vez eu cheguei a falar até pra a coordenadora

"Ah não, eu não quero mais saber de guacamole, eu já cansei do guacamole, [risos] eu não aguento mais fazer guacamole."

porque apesar de nunca ter tido nenhum, fiz várias vezes depois, tive que inserir nos meus projetos, né, o receio assim deles lidarem com faca apesar de nunca ter acontecido nada, né, eu fico apreensiva, né, com a questão desses materiais de cozinha, né. Mas é... tornou-se assim obrigatório nos meus projetos, eles cobram,

hoje num so eu que ofereço, né, como São Cidade é um distrito pequeno, tem tios, primos, né, mães, eles cobram

"Professora, nós vamos fazer, né, aquela receita que você fez com meu irmão, com meu primo, que ele até levou lá na..."

Mas, mas ele já não fez na sua casa querida?"

"Ah, não professora, mas eu quero que você faça, porque vai que é diferente, vai que é mais gostoso."

e é muito cobrado. E, impressionantemente, achei que eu tinha me livrado do guacamole né, no...quando eu fui pra EJA, e as mães falavam

"Professora, mas o meu filho fala desse guacamole...fala desse guacamole que a gente que..."

e olha que...e...e...o que eu acho engraçado que normalmente os filhos delegam às mães

"Ai, eu quero tal coisa, eu quero tal prato.", daí eu falei assim

"Nossa, mas ele ensinaram vocês a fazer?"

"Não eles que fazem, vão no mato, pega o abacate, pega tudo. Eles fazem e servem."

E é muito interessante porque a repercussão e o mais interessante é ver que a língua, ela foi utilizada, que eles não esqueceram.

T12

Até aqueles que eu ainda não dei a, né, a...a receita, ainda não comecei com o projeto, eles já sabem como fala abacate em espanhol e, conseqüentemente, algumas formas básicas como alguns cumprimentos porque os outros, né, os maiores que já passaram comigo, que já tiveram experiência comigo, eles já

"Não, ó, então, então, a gente aprendeu também a falar aqui bom dia é buenos días, né, boa tarde é buenas tardes."

então eles foram passando conhecimentos além da receita.

T13

Porque as outras pessoas vão ficando

"Nossa, mas México, eu achava que eles falavam mexicano, né" [risos] "eu acha que eles falavam..." -----"Não, mas não é mexicano... é espanhol que eles falam."

né, e foi toda, né...aí foi... Aí começou a...a...a questão assim da influência da televisão mexicana que tem também no nosso, no nosso país, algumas telenovelas, algumas séries que estão há anos, que são mexicanas e a gente foi aprofundando mais e foi bem legal, foi um, foi um trabalho assim muito interessante que a gente teve a oportunidade de sair dos muros da sala de aula, dos muros da escola, foi além, ela foi à família e a família, e a família chegou a mim, chegou à escola para falar

"Nossa, professora, esse projeto..."

e é extremamente gratificante,

T14

você vê que...que...que o nosso objetivo aquele de levar o conhecimento além dos muros da escola, além da sala de aula, né, a-além do que você quer, você conseguiu não só alcançar aquele objetivo, mas levar pra a vida mesmo porque, né, a gente percebe que a, que a escola não é formar por formar, ela quer formar pra vida, né, pras vivências, pra conseguir assim, né, se virar em grupo, ou em social e foi...foi muito gratificante.

T15

E, assim, eu não sei se...se esse meu trabalho com guacamole se ele já teve um fim porque quando achei que isso ia se encerrar, quando eu fui pros anos iniciais, né, eu achei

"Não, agora eu não farei mais o guacamole!"

aí as crianças vieram me cobrar,

"Professora, tá bom, a gente tá aprendendo bom dia, boa tarde, boa noite, né, como está usted? Donde eres? Mas e o guacamole, a gente vai fazer? A gente vai aprender a falar as frutas?"

e o mais legal foi quando a gente começou a trabalhar com receita é...também veio, conseqüentemente, a alimentação foi quando nós começamos a trabalhar com o cardápio da escola, né, que foi um trabalho assim que, que eu comecei a introduzir com o guacamole e...e assim, querendo ou não, é...eu arranjei uma lousa lá, às vezes tinha que se no papel porque não tinha lousa, aí quando não tinha papel era nos...colava vários sulfites porque tinha que ser grande, né,

porque a ideia do cardápio é que se veja de longe ["Professora, a gente..."] e foi muito interessante

"Professora, a gente podia fazer o cardápio da escola, a gente almoça aqui mesmo, todo mundo faz espanhol e o pessoal da tarde foi... isso foi com as crianças, né?" E o pessoal da tarde já fez espanhol, também. Então, a gente podia fazer o cardápio que daí eles já sabiam o que vai almoçar em espanhol, né?"

e foi muito, foi muito interessante porque era diário, eu não tinha como dizer

"Ah, não, hoje eu não quero fazer, num...eu tô sem paciência, não vou fazê."

Não...é...e quando assim, eu, eu tava com outro trabalho no atendimento com o aluno, eles já tinham aquela coisa

"Não, mas a gente pega o dicionário, a gente vai lá e pesquisa, só se a gente tiver muita dúvida é que a gente pergunta pra você ou a então a gente pergunta pro é...pro Thierry. ["não sei se você conheceu o Thierry], ...a gente pergunta pro Thierry, porque o Thierry já tem um tio que já morou lá."

e assim, chegou um momento que eu só precisava lembrá-los do horário ou às vezes nem isso,

"Professora, já tá na hora do cardápio, né? Né? Professora, já tá na hora do cardápio!"

"Ah, nossa! É mesmo."

e eles já faziam, eles já decoravam, eles já sabiam como é que escrevia bom apeti, bueno apetito, em espanhol e assim, e colocavam o menu de hoy que era postre o que que era almuerzo

T16

e foi muito in...foi muito interessante porque depois disso eu fui introduzindo os diferentes tipos de linguagem, por exemplo, da palavra feijão, não é, existem três ou, três ou quatro formas de falar feijão diferentes em espanhol, ai eu falei assim, "Gente, cêis num viram quando cêis procuraram feijão, tem poroto, tem rodia, é..., tem um outro que agora me fugiu a cabeça [riso]...mas tem três formas de se falar feijão. Será que a gente só coloca rodia, e tal? Se a gente coloca outro?"

Aí fomos e colo....e inseri outra forma e foi engraçado que uma das coordenadoras, é...sabendo, ela falou assim

"Nossa, mas eu acho que a professora...",

ela sabendo da situação,

"A professora está ensinando pra vocês errado, feijão, poroto, mas não é rodia?"

aí as próprias crianças,

"Não, mas tem várias formas diferentes de se falar o feijão! Quem tá na região do Paraguai se usa mais o...o poroto, na região da Espanha se usa mais rodia."

Então é...e foram conhecimentos que eles levaram e é muito interessante.

T17

Hoje, quando vou trabalhar com espanhol, e eles sabem que se trata do projeto da escola integral, são duas coisas que eu querendo ou não eu tenho que introduzir ali. Às vezes eu fico quieta, assim pra ver se-se eu trabalho outras coisas, mas eles já vêm cobrando

"Não, professora! A gente vai fazer o cardápio e o guacamole."

então são coisas que mesmo que eu queira trabalhar com outros países, com outros...com outros segmentos da língua, com texto, e tal, esses dois eu preciso colocar no meu planejamento, tem que achar meios porque é a prática, né.

T18

Porque se...se o aluno também, ele não fizer aquilo que ele gosta, aquilo por... por gosto e...e... às vezes não sai. De repente se eu...se eu quiser trabalhar, a...a...uma...uma coisa que eu tentei trabalhar que foi a cultura da...da Espanha sobre as touradas...é...causou uma revolta muito grande neles, né, então num...num funcionou, né, num...num... Sabe quando num rola? Eles viram e quando...não levei nenhuma filmagem porque eu julgo que é muito forte pra eles aquela... porque quando eu aprendi, né, quando eu f...eu aprendi espanhol, a gente entendia que era...que era um espetadas e tal, a gente não chegou a aprender que ali era assim ou o toureiro ou o touro, né, um dos dois tem que sair de lá morto e quando eu comecei a introduzir esse tra...esse trabalho, né, esse...esse...esse tema gerou assim uma revolta muito grande neles talvez também porque muitos têm...têm...têm esse tipo de animal em casa, boi, vaca, bezerro e...e eles ficaram assim muito... e eu...e eu não cheguei a mostrar nenhum vídeo, não cheguei mostrar vídeo, mostrei algumas fotos, mas nenhuma

assim muito chocante porque só de introduzir o tema eu achei..., então a gente falou sobre o tema, falei que a...a ONU tem procurado amenizar essa...essa cultura, mas não tem conseguido por diversos, por diversas questões culturais em todo país, mas é um tema assim que não deu certo,

T19

Eu notei que teria que mudar ali, o foco, então com eles o que funcionou foi o foco da alimentação tanto que trabalhei com eles também a paella, porém a gente não conseguiu fazer por se tratar de um prato bastante é...caro e que tem frutos.....muitos fr...muitos frutos do mar e a gente não teria condições financeiras assim pra...pra fazer esse prato, então o guacamole ali caiu bem porque ele foi muito bem aceito apesar de toda a estranheza que causou no....no...no momento e...e é uma coisa assim, bem interessante, que eu gosto muito.

É...então é... comecei a trabalhar coas....ã...coas touradas, percebi que foi um tema assim muito pesado, muito forte e que tava gerando assim um...é... um descontentamento na turma, então, né, o meu projeto que é assim mostrar pra eles que a cul...que não é legal, mas é cultural não deu muito certo então durou ali uma aula discussão, a outra para fazer os cartazes e tal, e eu percebi que aquela agressividade, aquela raiva, né, daquele assassinato, porque era bem assim, daquele assassinato do touro, foi muito pesado para eles, então, eu decidi encerrar o assunto, foi bem assim, encerrei, vamos partir para o assunto culinária.

T20

Aí fomos começar a falar da paella, do porque que aqui diz, né, como...como eu disse eu não fiz a paella com eles, mas eu mandei receita e são muitos ingredientes. E começou,

"Por que tanto ingrediente misturado com arroz? Né, Por que tudo isso? Por que não é tudo separadinho?"

e eu coloquei pra eles

"É a mesma relação do...do tropeiro, ele não pode fixar carregando uma panela de cada coisa, ele tem que levar mercadoria, isso há muito, né, quando o...o...as viagens era feita de barco, de...de carroça, de charrete, cavalo, então não tinha como ele levar mercadoria para ele fazer a venda ou pra fazer a entrega e ainda

levar uma panela de...de carne, uma panela de arroz, uma panela de tempero, prato e tudo....”

T21

“... Não tinha como se..., quanto mais ele levasse a coisa para seu próprio sustento, menos ele levava de mercadoria, conseqüentemente, menos dinheiro ele trazia para dentro de casa, então...essa... a questão da paella, ela tem a mesma ideia ali dos tropeiros, faz tudo em uma panela só e eu vou comer. Aí como lá é a região mais de é...é...de, de frutos do mar, mais, mais é... litorânea, foi quando começaram esses é...foi...foi quando eles juntaram tudo e fizeram, foi quando surgiu a paella porque é mais fácil levar um, um, um mantimento, um, um recipiente só, que é menos peso, né, pro próprio cavalo, pro barco e tal, menos peso e menos coisa que menos espaço que eu vou ocupar, então essa era a ideia, não é que eles queriam fazer tudo junto e misturado, era porque era o mais fácil ali, no momento.“

T22

As crianças gostaram mais disso, como...como eu te disse

“Oooo...”,

é...parece que a questão culinária lá em São Cidade ela é...ela é bem forte, né, porque lá a culinária é muito rica, então é... foi...assim, foi a sala mudou totalmente pareciam duas salas diferentes, quando eu comecei a falar das touradas era uma sala que quando eles entenderam que, apesar de eu não levar assim, vídeos e tal, levei algumas fotos bem selecionadas pra não causar um choque, mas é...esse assunto ele causou muita revolta, né, como eu disse, porque alguns, né, tem criação de gado em casa, tem alguns tem até uma relação meio que afetiva com...caquele animal, então foi...foi bastante pesado.

Então, naquele momento eu percebi, não dá pra continuar, eu planejei tal, mas não tem como.

T23

Fiz um replanejamento. Eu já estava pensando em uma das fases, era mesmo trabalhar com a culinária, mas não era assim, eu não tinha dado tanta importância

à culinária, eram menos tempo, eram menos aulas com a culinária e mais tempo para trabalhar a questão da cultura, foi quando eu vi que não...não funcionou, a questão da culinária foi o que mudou a sala totalmente até a questão do interesse porque eu percebi que a revolta deles foi tão grande que o interesse pela língua também foi, tipo assim,

"Eles são uns assassinos, por que a gente vai estudar a língua deles?"

era mais essa ideia que eu percebia neles. E quando a gente começou a falar de...de paella, ai eu comentei com eles que hoje já existe, o brasileiro com todo o seu jeitinho, hoje nós temos a paella caipira, né, que não utiliza de...de frutos do mar, utiliza de..., né, de...de carne de porco, de, né, de frango, que já é uma adaptação da...da paella caipira, é...aí eles foram assim, meio que se...se simpatizando mais, foi...então é aquela coisa de você conhecer, né, eu ...eu percebi que apesar de eu ter planejado, que eu trabalharia com aquela...com essa questão cultural mais tempo, eu percebi que eu estaria forçando e acabaria com...com o objetivo, eu é...acabaria com... até com...com o interesse dos alunos, né, e isso...isso...isso é muito sério, quando você perde aquele fio de interesse que às vezes surge, que foi o primeiro que surgiu foi com o guacamole, daí é muito difícil de recuperar,

T24

Então, eu tava percebendo que foram, se eu não me engano, foram duas aulas, foi quando eu decidi assim, eu não...não é impossível... como é que foi, assim, se eu comuniquei..., mas eu acho que eu devo ter conversado com a coordenadora, assim olha

"Num dá por isso, isso, isso"

causou uma coisa que eu não esperava. Que eu imaginei sim que eles fossem, né, obviamente é uma coisa muito chocante, eu imaginei que eles fossem ter aquela revolta, que iam ter aquele, né, aquela resistência, mais eu não imaginei que seria tão grande porque eles chegaram a ficar assim, nervosos, uma coisa assim de...da sala um ficar estressado com o outro, de um achar que

"Não, é que boi não pensava e tinha que morrer mesmo, azar o dele."

e outro achar que não, ele é um animal e tinha que ser respeitado, então gerou uma...uma coisa forte na sala.

T25

Não sei se talvez é como...eu trabalhei esse tema mais com o oitavos e nonos, então talvez eles precisassem de mais maturidade ou talvez um preparo diferente, mas eu sei que devido a isso eu nunca mais trabalhei com essa questão da tourada, né, eu cito que existem as touradas, a Espanha é muito forte lá, mas eu não aprofundo mais o tema, só como citação. Talvez sim num momento eles vão pesquisa, vão ter mais curiosidade, mas... num...num acho que seja o momento, né, né, nesse contexto, talvez eles precisem um pouco mais de maturidade até pra entende o que acontece, da onde vem, né, quanto tempo tem, porque eu não tive como trabalhar isso porque a...a ideia era essa: desde quando acontece, como começou, né, como é que é hoje e não...não consegui fazer isso devido a...a essa repulsa, eles tiveram repulsa pelo tema, né, então num...num funcionou e veio pra culinária já funcionou tudo muito...muito bem.