

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

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

DEIZIANE SILVA ARAÚJO

**AUTORIA E RESISTÊNCIA: A MEMÓRIA DO ASSENTADO NO PROCESSO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

CÁCERES – MT

2015

DEIZIANE SILVA ARAÚJO

**AUTORIA E RESISTÊNCIA: A MEMÓRIA DO ASSENTADO NO PROCESSO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

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

CÁCERES - MT

2015

Araújo, Deiziane Silva

Autoria e resistência: a memória do assentado no processo de intervenção pedagógica na escola./Deiziane Silva Araújo. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 74f.

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

Orientadora: Maristela Cury Sarian

1. Autoria. 2. Condições de produção. 3. Escola - professor. 4. Escola – aluno. 5. Memória discursiva. I. Título.

CDU: 372.46(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

DEIZIANE SILVA ARAÚJO

**AUTORIA E RESISTÊNCIA: A MEMÓRIA DO ASSENTADO
NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)



Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)



Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIVÁS)

APROVADO EM 31/08/2015

*À minha filha Milena, por ter assumido responsabilidades que eram minhas nos momentos de
minha ausência.*

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por ter me dado vida e por tudo que tem concedido ao longo dela.

À *Profa. Dra. Maristela Cury Sarian*, pela dedicação, pelo tempo disponibilizado, pela paciência e estímulo, figura importantíssima para que este trabalho se concretizasse por meio de sua orientação sempre atenciosa.

À *Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva*, coordenadora do Profletras em Cáceres - MT, pela compreensão e auxílio nos momentos de dificuldade.

A *todos os professores do Profletras de Cáceres – MT*, pelo profissionalismo e empenho em nos proporcionar aulas maravilhosas.

Aos *profissionais da UNEMAT*, por colaborarem para a formação de profissionais que farão a diferença na sociedade.

Ao *secretário do Profletras Michael Jhonatan*, por nos atender sempre que precisávamos.

À *CAPES*, pela concessão da bolsa que muito me ajudou nesses dois anos de estudos.

A *todos os colegas* da turma, especialmente *Gisele, Consoelo, Kelsse e Odair*, obrigada por tudo.

Ao secretário da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, *Fernando*, pela ajuda e colaboração.

A *todos os alunos da turma do 8º ano da E. E. Marechal Cândido Rondon*, sem vocês esse trabalho não teria sentido.

A todos da *E.E. Marechal Cândido Rondon*, pela colaboração.

A *todos os entrevistados*, pela gentileza de dividir conosco um pouco de sua história.

Aos meus pais *Euclides e Benedita*, por me ajudarem a ser quem eu sou.

Ao meu esposo *Eliel*, pela compreensão e motivação, pelas idas e vindas até Cáceres, por cuidar dos nossos filhos na minha ausência, enfim, por estar sempre ao meu lado.

Aos meus filhos *Marcos e Miguel*, por tornarem os meus dias mais felizes.

A minha querida filha *Milena*, que sendo apenas uma adolescente cheia de sonhos, assumiu mais responsabilidades do que poderia durante a minha ausência, o meu agradecimento especial a você, que foi minha primeira benção e me fez entender que amor de mãe é infinito.

Não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

(Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, 1995)

RESUMO

O presente estudo apresenta um trabalho sobre o processo de constituição de autoria na escola, por meio de uma intervenção pedagógica embasada na teoria da Análise do Discurso, visando a transformar tal processo em algo significativo para o aluno enquanto sujeito histórico que encontra na língua uma forma de manifestar-se ideologicamente. Para desenvolvermos a intervenção na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, que está localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, com uma turma de 8º ano, esta pesquisa se desenvolveu em seis etapas, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de se relacionar com diferentes materialidades significantes, resultando na criação de um blog. Na primeira parte desta Dissertação, apresentamos as condições de produção do espaço onde o trabalho se desenvolveu. No capítulo II, expusemos um pouco da teoria da Análise do Discurso em funcionamento na elaboração da prática empreendida. No capítulo III, relatamos o desenvolvimento da intervenção e seus resultados. Por meio desse trabalho, pudemos perceber que é possível realizar na escola, nas aulas de língua portuguesa, uma prática pedagógica que reconhece o sujeito-aluno constituído por uma memória discursiva e, principalmente, o sujeito-professor como um sujeito autorizado a proporcionar aos alunos condições para que ingressem no processo de autoria inscrito na história.

Palavras-chave: Autoria. Condições de produção. Escola. Professor. Aluno. Memória discursiva.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the authorship process at school and try to transform it, through a pedagogical intervention, into something meaningful to the students as historical subjects who find in language a way to express themselves ideologically. We have based our work on the Discourse Analyses theories. The work was carried out at Marechal Cândido Rondon State School, located at Antônio Conselheiro Settlement, with the 8th grade class and it comprised six stages in which the students had the opportunity to engage with different significant materialities resulting in the creation of a blog. In the first part of the work, there is a contextualization of the space and conditions where the investigation took place. Chapter II presents the principles of the Discourse Analysis theory concomitantly with the intended practice. Chapter III reports on the development of the intervention and its results. We have been able to conclude that it is possible to carry out a work in Portuguese language classes at school acknowledging the student subject constituted by a discursive memory and, particularly, the teacher as a subject authorized to provide students with the conditions to produce and ultimately enter the authorship process.

Keywords: Authorship. Production conditions. School. Teacher. Student. Discursive memory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		11
CAPÍTULO I	O Assentamento Antônio Conselheiro	13
1.1	A escola	17
CAPÍTULO II	O processo de autoria	21
CAPÍTULO III	Autoria na escola: entre a ação e reflexão	29
3.1	O concurso: outras condições de produção, outros dizeres	39
3.2	Conhecendo algumas memórias dos assentados	40
3.3	Enfim, a autoria	43
3.4	O blog: um lugar de circulação	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS		49
REFERÊNCIAS		51
ANEXOS		54

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o trabalho desenvolvido, irei discorrer sobre minha trajetória acadêmica e como me foi apresentada a Análise do Discurso, teoria que sustenta as discussões e análises registradas aqui.

Iniciei minha história acadêmica em 2000, na UNEMAT, Campus de Tangará da Serra. Nesse mesmo ano também comecei a lecionar no Assentamento Antônio Conselheiro, para primeira série do ensino fundamental, na escola Marechal Cândido Rondon. As dificuldades eram muitas, pois tinha que trabalhar o dia todo e estudar no período noturno, morando a 60 km da cidade, a distância era mais um obstáculo tentando impedir a realização de um sonho: a Licenciatura em Letras.

Durante toda a graduação, sempre me interessei mais por literatura, por isso, a minha especialização foi em Literatura Mato-grossense. Ao ingressar no Mestrado, estava grávida e ainda não sabia; tive algumas complicações no início da gestação e não consegui participar da primeira disciplina que posteriormente consegui fazer, pois a UNEMAT e a professora da disciplina compreenderam que seria necessário para minha formação no mestrado e realmente foi, mas o fato de não ter participado inicialmente me desmotivou muito, chegando a cogitar a desistir do Mestrado, mas minha família me incentivou a continuar; quando meu filho Miguel nasceu, pensei que não conseguiria continuar; considerei a possibilidade de pedir afastamento por meio de uma licença, no entanto, sabia que isso atrasaria todo o trabalho. Então, com apenas vinte dias após um parto por cesariana, deixei meu bebê aos cuidados do meu marido e de suas avós, fui para Cáceres e cumpri com meus deveres acadêmicos.

Conheci a Análise do Discurso; a cada disciplina que estudávamos e as leituras que fazíamos, compreendíamos mais e mais essa linha teórica que foi fundamental para a construção do projeto de intervenção e de seu desenvolvimento.

Para construir a proposta de intervenção, comecei a pensar na minha jornada enquanto professora, o que poderia fazer para ajudar meus alunos a superar sua maior dificuldade em relação à língua – a produção escrita –, de forma que fizesse sentido para eles, que se sentissem autores no processo.

Compreendendo a Análise do Discurso como uma disciplina de entremeio, que transita pela Linguística, Marxismo e Psicanálise, “a AD vai se constituir como área própria de conhecimento no entremeio dessas outras” (FERREIRA, 1998, p. 202), elaboramos o trabalho

em três capítulos, colocando em evidência teoria e prática no processo de intervenção, a fim de dar as condições para a produção da autoria.

No primeiro capítulo, apresento, resumidamente, a história do Assentamento Antônio Conselheiro, a escola na qual o projeto se desenvolveu e a turma que participou dessa intervenção. Considerei importante discorrer sobre a história do assentamento para que o leitor pudesse se situar melhor em relação à temática do projeto.

O segundo capítulo traz um pouco da teoria da Análise do Discurso, especificamente, a questão da autoria. Discutimos nesse capítulo como a escola trabalha o processo de autoria, quais são suas bases epistemológicas e como nós filiados à AD propomos que esse processo seja trabalhado na escola, permitindo ao sujeito-aluno ascender à autoria efetivamente.

Trazemos no terceiro capítulo o relato de todo o desenvolvimento da intervenção pedagógica, apresentando as atividades realizadas e algumas produções produzidas pelos alunos. Descrevemos, nesse capítulo, os resultados alcançados ao longo do desenvolvimento do projeto.

Esperamos, com esse trabalho, compreender melhor como o aluno pode ultrapassar o campo da repetição empírica ou formal para se inscrever na repetição histórica, que o permitirá tornar-se autor.

CAPÍTULO I

O ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO

Antes de discorrer sobre a escola e a turma em que o projeto sobre a constituição do processo de autoria na escola se desenvolveu, consideramos necessário explorar um pouco a história do Assentamento Antônio Conselheiro, uma vez que a escolha do tema se relaciona diretamente com sua história. Aliás, esta foi determinante para a escolha do tema, pois queríamos desenvolver algo que realmente fizesse sentido para os alunos, que tivesse um significado e estivesse ligado as suas histórias de vida.

Enquanto professora, não pude deixar de ser afetada pelo tema, pois também me relaciono intimamente com ele, afinal, vivenciei parte da história do assentamento no qual ainda vivo. Como diz Carmem Zink Bolognini (2009, p. 21), “nos discursos podemos reconhecer o sujeito marcando e sendo marcado pela relação interconstitutiva da linguagem com a história, com as **condições de produção**” (grifos da autora). Eis aqui um momento pertinente para descrever em que condições me envolvi com o assentamento, o que desencadeou a escolha da temática aqui apresentada.

Fui para o assentamento com dezessete anos, não por decisão própria, na realidade não queria ir, mas meus pais estavam dispostos a enfrentar os desafios que um acampamento oferece para conseguir um pedaço de terra e ter uma vida melhor. Morávamos em Arenópolis – MT; meus pais são originários de famílias de pequenos agricultores e cresceram no campo, no entanto, não tiveram a oportunidade de criar os filhos nesse mesmo ambiente. Mudaram-se para o ambiente urbano quando eu tinha quatro anos de idade, então posso dizer que cresci na cidade.

Quando meus pais foram para o acampamento, eu e meu irmão tivemos que ficar morando sozinhos em Arenópolis, durante uns seis meses, para terminar o ano letivo, pois estávamos cursando o ensino médio e lá no acampamento havia somente ensino fundamental, que era oferecido numa escola precária de palha por professores leigos. Ao chegar ao acampamento, me senti muito triste, não queria estar ali, não havia nada de interessante para uma adolescente de dezessete anos fazer, mas entendia que meus pais precisavam estar ali e tentar melhorar as nossas vidas.

Procurei, então, participar de algumas atividades: trabalhei no posto de saúde (improvisado) como voluntária, apenas para aferir a pressão arterial das pessoas e entregar

remédios caseiros feitos na própria comunidade; depois fui professora de catequese aos domingos de manhã e substituí alguns professores quando eles começaram a cursar Pedagogia, que na época, chamava-se Pedagogia da Terra. Tratava-se de um curso em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para os professores que já atuavam nos assentamentos. Fiquei apenas seis meses acampada, porque logo os lotes foram sorteados, todas as famílias arrumaram seus pertences e foram embora, deixando para trás centenas de barracos de palha e lona. O acampamento torna-se assentamento. Uma nova etapa começa, não podia estudar porque não tinha condições financeiras naquele momento, o que me deixava muito frustrada; não havia transporte para que eu pudesse frequentar uma universidade, fiquei um ano sem estudar. No nosso pedaço de chão, as coisas não foram fáceis: precisávamos construir outro barraco de palha e lona, cercar o lote, iniciar o plantio, a criação de alguns animais, havia muito trabalho a fazer, mas havia também muita esperança e coragem.

No ano seguinte, passei no vestibular para Letras, me casei e tive minha primeira filha e comecei a dar aulas na escola Marechal Cândido Rondon onde ainda leciono. Esse é um breve resumo da minha história enquanto assentada, no entanto, a história do assentamento é bem mais longa e interessante, como veremos nos próximos parágrafos.

Para detalhar a história do Assentamento Antônio Conselheiro, utilizo como fonte o autor Bernardo Mançano Fernandes, mais especificamente, a obra *A formação do MST no Brasil*, pois dentre os autores pesquisados por mim este é o único que descreve a história desse assentamento.

Conforme Fernandes (2000), no final de 1994, o MST inicia o trabalho de base¹ nos municípios da região sul, em Rondonópolis, onde então se constitui o acampamento denominado “Zumbi dos Palmares”, que posteriormente foi transformado em assentamento, no município de Dom Aquino – MT. Logo depois, o MST avança para o sudoeste e no dia sete de abril de 1996, aproximadamente 1.500 famílias ocuparam a fazenda Santa Amélia, em Cáceres. O sudoeste possuía uma realidade socioeconômica e cultural diferente da região sul, pois o que causava exclusão social no sul era a expansão e a modernização agrícola, enquanto no sudoeste isso se dava devido à pecuária extensiva, com grandes ocupações de terras, o que gerava poucos empregos. Outro fator importante é que a maioria da população do sudoeste era de mato-grossenses natos e no sul a maior parte era de migrantes em busca de melhores condições de vida.

¹ Processo preliminar do Movimento, no qual são realizadas reuniões nos bairros, vilas e distritos das cidades, mostrando os objetivos do MST e arregimentando voluntários para formarem os acampamentos.

O autor afirma, ainda, que a próxima região a ser contemplada com a organização do MST seria a região Médio Norte do Estado, no caso, Tangará da Serra, por ser a principal cidade da região e receber continuamente migrantes das cidades vizinhas², algumas em profunda decadência devido ao fim do ciclo de extração de ouro e diamante, além da concentração de mão de obra ociosa, como Nova Olímpia, por concentrar durante grande parte do ano um grande número de pessoas que são descartadas pelas Usinas Itamarati³ no período de entressafra.

Segundo o autor, na noite do dia oito para nove de outubro de 1996, Tangará da Serra e Nova Olímpia foram surpreendidas com a organização do maior acampamento do Estado, montado às margens da Rodovia MT-358, nas proximidades do córrego Angelim. Os acampados ficaram sete dias nesse local até que, no dia dezesseis de outubro, ocorre um fatídico acidente, vitimando alguns acampados. A partir desse dia, os acampados resolvem então bloquear a Rodovia MT-358 e ficam em vigília durante quatro dias. Mas depois de muitas negociações, conseguiu-se acomodar o acampamento em cinco alqueires de terras pertencentes a Usinas Itamarati, nas proximidades de Nova Olímpia e distante da Rodovia MT-358 (FERNANDES, 2000), como podemos ver na Figura 1 abaixo:

² Santo Afonso, Marilândia, Alto Paraguai, Arenápolis, Nortelândia e Diamantino.

³ Usina produtora de açúcar e álcool, localizada no município de Nova Olímpia – MT.

Figura 1: Acampamento do MST às margens da rodovia MT – 358, próximo a Nova Olímpia.



Fonte: Acervo de Marinalva Gomes (1997).

Ainda segundo o autor, dois meses e dez dias depois, no dia dezanove outubro de 1996, os Sem Terra ocupam a cidade de Tangará da Serra pela primeira vez, causando espanto e apreensão por parte da sociedade.

Aproximadamente cinco meses depois, por meio de muitas negociações com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e o proprietário da Fazenda Itapirapuã⁴, os acampados conseguem um contrato de comodato de 4.208 hectares de uma área maior de 38.335,00 hectares, para onde é transferido o acampamento, precisamente no dia quatro de março de 1997. O novo acampamento recebe o nome de Antônio Conselheiro⁵, não por acaso, mas, porque naquele ano estava sendo comemorado o centenário de Antônio Conselheiro, considerado um herói pelo MST. Em abril de 1998, o acampamento transforma-se em assentamento e cada família acampada recebe um lote que varia de vinte e cinco a trinta e oito hectares. Os sujeitos acampados tornam-se sujeitos assentados no ano de 1999, o que desencadeiam alguns deslizamentos de sentidos em relação à própria identidade do sujeito⁶,

⁴ Localizada na Rodovia Estadual MT – 339, aproximadamente nove quilômetros da Rodovia MT – 170, sentido Tangará da Serra e Campo Novo do Pareci, onde hoje é o Assentamento Antônio Conselheiro.

⁵ Eis aqui o funcionamento de um movimento contraditório, pois, num gesto de resistência, escolhe-se o nome do assentamento Antônio Conselheiro, um mártir para o MST, um revolucionário que lutou pelo que acreditava; por outro lado, o nome da escola não foi escolhido pela comunidade e simboliza o poder do Estado, pois se trata de um militar, o que nos faz lembrar a ordem, ordem que o Estado mantém, colaborando, assim, para que haja um apagamento da história de luta de um mártir, bem como da própria história do assentamento.

⁶ Há um deslizamento de sentido aí porque o interdiscurso e o discurso do acampado são diferentes do assentado, pois o primeiro ainda é um sujeito que luta por um objetivo e o segundo já alcançou esse objetivo – a terra, a propriedade.

mas que não iremos discutir nesse texto, pois o propósito aqui é outro, que veremos no decorrer do trabalho.

A partir de então, os assentados passam a ter outras necessidades, pois estavam em seus lotes, separados por quilômetros de distância uns dos outros, mas ainda precisavam que seus filhos estudassem.

Se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado para si a tarefa de garantir escola para suas famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. Ou pelo menos talvez tivesse demorado um pouco mais a perceber essa tarefa também como sua. (CLADART, 2004, p. 228).

Algumas salas multisseriadas⁷ foram construídas em determinadas agrovilas. No caso da escola Marechal Cândido Rondon, a escolarização dos alunos inicia-se em 1998, por meio de trabalho voluntário prestado pela própria comunidade, pois nesse mesmo ano alguns acampados vieram morar na sede da fazenda, atualmente Agrovila 19, antiga sede da fazenda. Em 1999, são implantadas duas salas multisseriadas e em 2000 inicia-se a oferta de ensino fundamental completo com sistema de séries separadas, ou seja, as salas já não eram mais multisseriadas como nos anos anteriores. Assim inicia-se a trajetória da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon.

1.1 A escola

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon atende a alunos oriundos de famílias assentadas por meio de reforma agrária, por isso é uma escola do campo, além de estar localizada no campo.

A escola está situada no assentamento Antonio Conselheiro, na Agrovila 19 – km 56, em Tangará da Serra – MT. Atualmente, atende a cerca de 350 alunos no três períodos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno), todos oriundos do Assentamento. Foi fundada em 1998, mas só atendia educação infantil e por meio de trabalho voluntário; somente no ano de 2000 é que começa atender o ensino fundamental completo e a partir de 2003 passa a oferecer o ensino médio também, mas como extensão da Escola Estadual

⁷ Várias séries em uma única sala devido ao baixo número de alunos por série.

Petrônio Portella. Em 2010 as salas anexas⁸ são extintas e a escola Marechal Cândido Rondon passa a se responsabilizar integralmente por todos os níveis de ensino ofertados.

A escola atende a Educação Infantil e a EJA 1º Segmento, sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Tangará da Serra, Ensino Fundamental e Médio, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado.

O ensino fundamental está dividido em ciclos de formação, organizados da seguinte forma: 1º ciclo com três fases, 2º ciclo com três fases e 3º ciclo⁹; o ensino médio está dividido em três anos ou séries de formação.

A escola conta com 07 salas de aula, 01 sala para direção, onde também funciona a coordenação e a secretaria; possui 01 banheiro feminino e 01 masculino, 01 sala de informática, 01 cozinha, 01 cantina e 01 refeitório, 01 quadra de esportes não coberta. Além dessas instalações, temos também um antigo casarão do Marechal Rondon, daí o nome da escola, no qual improvisamos 01 sala de professores, 04 dormitórios para os professores e demais funcionários que vêm da cidade e necessitam permanecer a semana inteira no assentamento devido à distancia e à dificuldade de transporte. Temos, ainda, mais duas salas anexas que não estão no casarão e também foram improvisadas como salas de aula. O casarão também é utilizado como almoxarifado.

⁸ São salas que funcionam no prédio da escola, mas não são de responsabilidade da escola que cede o prédio, pois quem oferece essas séries/anos é outra escola sendo ela a responsável por essas salas.

⁹ Ver tabela em anexo.

Figura 2: Antigo casarão de Marechal Cândido Rondon, local onde funcionou inicialmente a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, hoje patrimônio histórico do Estado¹⁰.



Fonte: Acervo pessoal (2015).

O nome da escola não foi escolhido aleatoriamente, como já anunciamos anteriormente, tendo em vista que o local inicial onde as primeiras aulas foram dadas por professores e demais funcionários voluntários foi o antigo casarão de Cândido Mariano da Silva Rondon, ou Marechal Rondon, como ficou popularmente conhecido. Rondon abriu a rodovia sobre os chapadões dos Parecis, cujas marcas ainda estão presentes: o exemplo de sua casa (Figura 2), é um marco histórico que chama atenção de pessoas que vêm de longe para ver a casa que foi construída para Marechal Cândido Rondon; nesse mesmo período, foi construída uma ponte sobre o Rio Sepotuba, no interior do município de Tangará da Serra, ainda preservada.

¹⁰ O Estado primeiramente desapropriava a terra para os assentados, depois retoma a posse para si por meio da escola, denominada de Marechal Cândido Rondon. Vemos, aqui, novamente, um funcionamento contraditório: de um lado, a história de luta por um bem comum, de outro, a intervenção do Estado impondo sua autoridade e controle.

Figura 3: Ponte sobre o rio Sepotuba, localizada próximo a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon.



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Feitas essas considerações iniciais passaremos a discorrer sobre a turma escolhida para o desenvolvimento do projeto. Optamos pelo oitavo ano do ensino fundamental, por dois motivos: a) por ser uma turma na qual diagnostiquei que vários alunos possuíam dificuldades na leitura e principalmente na escrita; b) por não ser a última fase do ciclo e caso o tempo para o desenvolvimento do projeto não fosse suficiente (como, de fato, não foi), poderíamos então retomá-lo no ano seguinte, o que realmente acabou acontecendo.

Trata-se de uma turma formada por apenas quinze alunos, o que para uma escola do campo não é incomum, pelo contrário, as turmas até costumam ter menos alunos. Embora o número de alunos fosse consideravelmente reduzido se comparado com as escolas urbanas, o desafio de desenvolver o projeto foi imenso, sobre o qual discorreremos no terceiro capítulo. Ainda tratando sobre a turma, essa foi a primeira vez que trabalhei com esses alunos; assim como ocorre em todas as escolas, essa é uma turma muito heterogênea, pois temos alunos com facilidade na leitura e escrita, outros com facilidade para se expressar verbalmente e outros com muitas dificuldades de leitura, escrita e expressão oral; alguns são muito críticos, outros, no entanto, demoram em demonstrar seus pensamentos ou para se posicionarem frente a um tema. Trabalhar com essa turma foi desafiador e ao mesmo tempo prazeroso, um processo de ressignificação de minhas práticas como professora, sobre o qual tratarei mais especificamente nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE AUTORIA

Quando iniciei o Mestrado, não sabia que poderia ser possível construir uma proposta que pudesse tentar romper com certas práticas com as quais estava tão acostumada, sempre embasada em manuais, livros didáticos, orientações criadas pelo Estado que não atendem às reais necessidades dos alunos e professores.

Atualmente, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares da Educação Básica, entre outros, que procuram definir como o ensino deve ser realizado nas escolas, a fim de melhorar a sua qualidade. Assim, o PPP da escola prevê que “a Escola deverá se adequar às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando uma educação de maior qualidade”.

No caso do ensino de língua portuguesa, essas orientações propõem uma dita reorganização e ressignificação do ensino por meio de um currículo base que se julga capaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, indiferentemente de sua realidade.

O ensino de Língua Portuguesa deve ter por finalidade maior promover o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante, ou seja, ‘a aptidão para dominar as regras de uso da língua nas diversas situações’ (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 101). O domínio de tais regras depende de um processo de ensino-aprendizagem formal, sistemático e sistematizado da linguagem, englobando as atividades de leitura, escrita e análise linguística. (MATO GROSSO, 2012, p. 44, grifos do autor).

Mais uma vez, a língua sendo tomada como algo controlável, transparente. Nessa discursividade, o sujeito deve dominar a língua, mas ao mesmo tempo é dominado pelo Estado. Não podemos nos esquecer de que quando determinamos o que será ensinado em sala de aula, estamos deixando de lado outros conteúdos que não iremos ensinar; há, neste caso, um apagamento da língua pela própria língua, pois selecionamos aquilo que nos é indicado a ensinar sobre a língua e deixamos para trás outros aspectos que poderiam ser ensinados. Para Telma Domingues da Silva (2001, p. 295), os manuais e as gramáticas representam:

Com relação a um saber a língua, a escrita deve ser correta. Nos manuais, a inscrição da norma gramatical para o sujeito-escriptor fica então representada como lembrança de algo que este já deveria saber. Em geral, a gramática vem ser enunciada como uma norma que deve necessariamente ser obedecida, se seguida. Poucas vezes os manuais discutem com a gramática, relativizando as suas normas ou se posicionando de outra forma.

Quando me foi apresentada a teoria da Análise do Discurso, pude perceber que poderia levá-la para a sala de aula e transformar minhas práticas docentes; quis, então, construir uma proposta voltada para a Análise do Discurso, posso afirmar, enquanto professora de língua portuguesa, que essa experiência foi muito significativa.

O processo de construção de uma proposta de intervenção nem sempre é fácil.

Quando ingressei no Programa de Mestrado, no primeiro momento pensei em trabalhar com a literatura, mas a teoria da Análise do Discurso foi me conquistando aos poucos, até perceber que poderia e deveria trabalhar um tema que fosse mais próximo de meus alunos e ao mesmo tempo os ajudasse a escrever melhor, pois a maior dificuldade na sala do 8º ano do ensino fundamental era a produção de textos, a escrita.

As práticas de escrita na escola acontecem “de formas discursivas autoritárias, ou seja, formas que tendem para um sentido único, uma única interpretação” (GALLO, 2012, p. 57). Nós, professores, estamos quase sempre preocupados em terminar o conteúdo previsto para o ano letivo, seguindo orientações que não refletem necessidades, preparando os alunos para testes e exames programados pelo Estado, a fim de verificar a “qualidade” da educação, nos deixando guiar por livros didáticos e currículos que limitam e controlam o que faremos em sala de aula.

No que diz respeito à autoria, podemos dizer que se trata de um processo que envolve vários gestos, um longo caminho a percorrer (com algumas pedras, como dizia o poeta Carlos Drummond de Andrade). No entanto, era necessário percorrê-lo.

Comecei então a realizar várias leituras sobre autoria, segundo a Análise do Discurso, iniciei a escrita do projeto com a proposta de intervenção, no qual a temática escolhida foram as memórias sobre o Assentamento Antônio Conselheiro, local onde eu e os alunos moramos. A escolha desse tema, conforme descrito no primeiro capítulo se deu porque percebi que a maioria dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, bem como de outras turmas também, desconheciam a história do Assentamento. Portanto, considerei pertinente esse tema para que eles conhecessem e compreendessem em que condições esse assentamento surgiu e a partir dessas informações começassem a produzir materiais a respeito, pois, como diz Orlandi (2004, p. 24), “para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha”.

Para que os alunos tivessem acesso à história desse Assentamento, propus então que trabalhassem com entrevistas com os pioneiros da região, além de estudarmos em sala alguns textos sobre o local. Como produto final, decidimos criar um blog em que pudéssemos postar algumas produções escritas e o material fruto da pesquisa dos alunos (algumas filmagens e fotografias).

Consideramos também o Projeto Político Pedagógico da escola, que prevê que todos os anos do ensino fundamental e médio devem estudar a história do Assentamento Antônio Conselheiro:

A escola também é contemplada com outros projetos como: Semana Cultural: Arte e Memória na Escola do Campo, esse projeto ocorre todos os anos desde 2009, trata-se de um projeto de memórias em que lembramos a história e as raízes culturais dos povos do campo. É um projeto cultural em que cada ano possui uma temática diferenciada, voltado sempre ao foco principal. Os temas são escolhidos previamente, e posteriormente, trabalhados por todo o coletivo da escola desde a educação infantil ao ensino médio. A culminância do projeto se realiza geralmente na semana/mês que se deu a fundação da escola, nesse momento toda a comunidade é convidada para virem e participar da festividade. (Projeto Político Pedagógico, p. 12, 2014)

Como já mencionado, o processo de autoria envolve vários gestos e nos perguntamos: como desenvolver esses ‘gestos’ durante o processo de intervenção? Considerei que deveríamos iniciar por meio de uma roda de conversa e algumas leituras sobre o assentamento, afinal a autoria almejada envolve gestos de leitura e interpretação, porque “não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2004, p. 69), uma vez que fazem parte da constituição do autor e o texto é a peça através da qual o discurso se materializa, o dizer ganha corpo, mas essa materialidade também é decorrente do gesto de interpretação:

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso. O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do ‘sítio significante’ com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso. O autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação. (PÊCHEUX, 1983, apud ORLANDI, 2004, p. 15).

O texto é então a materialidade do discurso, mas não é construído sem uma relação com a memória-discursiva, afinal, o próprio sujeito é constituído ideologicamente pelo interdiscurso, que, mesmo sem perceber, estará presente na sua língua. Sendo assim, um texto pode ser visto sob dois pontos distintos, conforme Orlandi (2004, p. 54): “do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude”.

O texto enquanto discurso não pode ser considerado uma unidade fechada, pois segundo Orlandi (2004, p.54), ele manterá sempre relação com outros textos “(existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o

que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer)”; até mesmo quando o sujeito fala, ele está interpretando, conforme afirma Orlandi (2004, p. 65), mas o sujeito não percebe esse processo, conforme já dito: é como se a interpretação fosse algo transparente, “como o sentido lá”; no entanto, a interpretação, assim como a língua, não é transparente.

Da mesma forma que o sujeito só se constitui autor porque se insere no campo da interpretação, ou seja, porque é capaz de interpretar, de produzir sentido, o seu texto só será tido como texto se for interpretável; sendo assim, autor e texto se constituem concomitantemente.

Embora constituição e formulação estabeleçam relação de sentido, Orlandi (2008) explica que a constituição se estabelece como “dimensão vertical” e a formulação como um “eixo horizontal”:

O interdiscurso (constituição: dimensão vertical, estratificada) determina o intradiscurso (formulação: dimensão horizontal, eu diria, o da linearização do dizer). Todo dizer (intradiscurso, dimensão horizontal, formulação) se faz num ponto em que (se) atravessa o (do) interdiscurso (memória, dimensão vertical estratificada, constituição). (ORLANDI, 2008, p. 11).

Podemos dizer que a formulação é a materialização do discurso em texto e que todo texto possui “materialidade” e “historicidade”; a primeira corresponde a “sua forma, suas marcas e seus vestígios” e a segunda diz respeito à relação que se tem entre “memória/discurso/texto” (ORLANDI, 2008, p. 12). Mas não é apenas um ponto do texto que nos revela a ideologia ali presente, o texto é uma unidade que se impõe sobre suas partes, portanto, a ideologia não está presente em um determinado ponto do texto, é a formulação que permite a discursividade no texto. Para complementar, a autora afirma ainda que “a relação do discurso com o texto, parte-se da variação para a unidade e não desta para aquela” (ORLANDI, 2008, p.13).

Além da constituição e da formulação, aspectos fundamentais nos processos de produção do discurso, temos, conforme já mencionado, a circulação, pois quando produzimos um texto, devemos considerar onde este irá circular e quem possivelmente irá lê-lo; no nosso caso, o suporte escolhido para a circulação das produções resultantes da intervenção foi o blog, que descreveremos melhor no terceiro capítulo. Para Orlandi (2008), a circulação é uma instância muito importante, pois os dizeres aí são como se mostram, não existe neutralidade:

Acrescentamos ainda a importância da instância da circulação onde os dizeres são como se mostram. Os trajetos dos dizeres. E isto nos interessa pois, como procuraremos mostrar, os ‘meios’ não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa,

sussurrados como boato, documento, carta, música etc.) (ORLANDI, 2008, p. 11 – 12).

Em suma, Orlandi (2008) afirma que a produção do discurso possui três momentos: sua constituição, sua formulação e sua circulação. A constituição se dá a partir da memória do dizer, ou seja, por meio do contexto histórico-ideológico mais amplo; a formulação se constitui pelas condições de produção, é momento da enunciação, no qual “a linguagem ganha vida” e a circulação ocorre segundo “certas condições”. Iremos retomar essas proposições no capítulo 3, quando discorreremos sobre como se deu a prática durante o processo de intervenção.

E como a escola trata o processo de autoria? É necessário refletir sobre essa questão.

Para Orlandi (2009), é possível distinguir três tipos de discurso – discurso lúdico, discurso polêmico e discurso pedagógico; dentre os três, o foco aqui será o terceiro. Procuraremos caracterizar o discurso pedagógico e discutir como a escola trata ou tem tratado a questão da autoria.

O discurso pedagógico é caracterizado pela autora como um discurso autoritário, que está presente na escola e visa unicamente a manter sua estabilidade, pois o professor aqui se anula, bem como os alunos.

Nunes (1998) afirma que, no discurso escolar, especificamente no que tange à leitura, ocorre uma simulação de outros discursos que acabam constituindo-o:

Os termos ‘prova’, ‘teste’, ‘avaliação’, ‘interpretação’, ‘conselho de classe’, ou até mesmo termos corriqueiros como ‘dever de casa’ podem ser remetidos, ainda que não exclusivamente, ao domínio do jurídico. O aluno tem que ‘provar’ que leu, tem que se submeter às práticas avaliatórias, tem que prestar contas diante das obrigações escolares; os professores precisam julgar, debater, estabelecer regras, interpretá-las. Por sua vez, os termos ‘empréstimo’, ‘troca’, ‘venda’, ‘acumulação de saber’, ‘planejamento’, ‘ficha de leitura’, aliam-se ao espaço econômico e administrativo. Há uma economia de leitura: acumular livros nas bibliotecas, emprestá-los, adquiri-los, trocá-los; e há uma administração da leitura: organizar grupos de leitura, elaborar fichas, resumos, dar visibilidade aos gestos interpretativos. Os termos ‘opinião’, ‘leitura livre’, ‘orientada’, ‘polêmica’, ‘oficial’, ‘correta’, ‘boa’, ‘má’, podem ser relacionadas com o espaço moral e político (NUNES, 1998, p. 26-27).

O processo de autoria na escola, tal como compreendemos pela AD, parece estar bem longe de ser prioridade, pois a escola representada na figura do professor, tem priorizado o ensino da metalinguagem, dissolvendo a língua em regras a serem decoradas e empregadas em frases descontextualizadas. Conforme afirma Claudia Pfeiffer (1995, p. 44): “ao aluno cabe saber utilizar-se da metalinguagem específica de sua área, falando corretamente (o ‘Bem

dizer’); desconsiderando que “as palavras não significam em si. É o texto que significa” (ORLANDI, 2004, p. 52).

Nesta mesma perspectiva, Solange Gallo (2008) afirma que a vocação da escola é a fragmentação, ou seja, ensina-se através de fragmentos em vez de possibilitar ao aluno condições de inscrever em um discurso ocupando uma posição-sujeito enquanto autor:

É preciso propor a inscrição efetiva nesses discursos, e não simplesmente ‘emprestar’ deles fragmentos linguísticos para um estudo que se desenvolverá fora de condições de produção adequadas a tais produções, dentro apenas de um tubo de ensaio que se transformou a Escola. (GALLO, 1990, p. 25).

E como trabalhar a produção de textos, ou textualização¹¹ na escola? É o que tentaremos discutir aqui.

A escola caracteriza-se pela manutenção da memória de arquivo, que representa uma mera reprodução do que essa instituição autoriza ser dito ou escrito; sentidos estabilizados ao longo dos anos que não permitem o deslize, o deslocamento em direção a outros sentidos, outros dizeres.

É o que acontece na escola, especificamente onde eu atuo como professora e considerando minha experiência enquanto tal, não há espaço para outros dizeres, outros sentidos senão os estabilizados por um discurso pedagógico que não permite ultrapassar o campo da memória de arquivo. Assim, escola e professores são meros reprodutores de um discurso científico autorizado a ser reproduzido, na tentativa de homogeneização, como se os sujeitos fossem iguais e os sentidos fossem sempre os mesmos.

No discurso escolar, os sentidos e saberes ‘possíveis’ de existir são os autorizados pela ciência. A escola, com sua metalinguagem, nas suas divisões, sua estruturação física, constrói toda uma memória de arquivo, que legitima, documenta e permite construir os imaginários acerca da aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno, que circulam hoje em nossa sociedade e que estão presentes nos filmes, quadrinhos e em nossos dizeres. (BOLOGNINI, 2009, p. 25).

Como, então, fazer com que o aluno se inscreva no campo da repetição histórica, se o próprio professor ainda não conseguiu chegar até lá, ainda encontra-se envolto nessa ilusão de que “aprender significa tornar-se proficiente em metalinguagem, saber falar o mundo pela linguagem da ciência, mesmo que esse saber falar signifique saber repetir empiricamente conceitos sobre objetos de estudos que se perdem eles próprios” (BOLOGNINI, 2009, p. 25). Daí a importância desse trabalho, de conhecer uma linha teórica (AD) que possibilite que o

¹¹ Efeito da prática de produção ou reprodução de texto, o texto é um efeito da textualização conforme explica Solange L. Gallo em “Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva” (2008).

professor, primeiramente, se inscreva no campo da repetição histórica, para depois poder proporcionar o desenvolvimento desse processo aos seus alunos.

Gallo (1990) enfatiza que aprender, no que tange à produção de texto, está além e é bem mais complexo do que assimilar informações, ou ser capaz de utilizar-se de elementos gramaticais.

A única garantia que podemos ter como professores de língua portuguesa, é a de propiciar condições para que nossos alunos possam se inscrever em posições sujeito de discursos onde o efeito AUTOR é possível, ou seja, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto-avaliativos, como é o caso do discurso didático-pedagógico. (GALLO, 1990, p. 25).

Para Bolognini (2009), o campo da produção escrita é determinado pela relação entre história e ideologia e o professor é fundamental para que essa relação aconteça quando das produções escritas, pois, assim como os alunos é preciso que o professor também se constitua autor do seu dizer. Dessa maneira, “não há apenas uma transmissão do conhecimento, mas uma (re)formulação dele na sala de aula” (p. 26).

Desestabilizar o que está posto é o desafio que devemos assumir, por meio de um processo de resistência política e ideológica; mostrar que é possível produzir o novo na escola, rompendo com conceitos estabilizados, como centrar o ensino apenas em estudos gramaticais, focados em decorar regras que não significam nada para o aluno. É preciso permitir que professores e alunos tenham voz, mas não para repetir o saber científico autorizado pela escola, criando uma memória de arquivo.

A voz que tem sido permitida como voz do saber tem sido a voz da ciência, representada na voz do professor ao enunciar o saber do livro didático. As vozes de professores e alunos, enquanto sujeitos históricos, heterogêneos, têm sido apagadas no funcionamento da instituição. (BOLOGNINI, 2009. p. 21).

Ao trabalhar com a autoria, o que se espera é que por meio da produção textual os alunos possam ter voz, enquanto sujeitos históricos e heterogêneos que são, e o professor deve então permitir que esse processo aconteça.

A tarefa do professor é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social. (BOLOGNINI, 2009. p. 44).

No entanto, assumir-se como autor de seus textos é uma tarefa que demanda tempo, tanto do aluno quanto do professor, porque a autoria não se inicia com a escrita como se

imagina; a escrita seria a “conclusão”, digamos assim, de todo o processo. O processo de autoria começa pela leitura e interpretação, daí a importância de pesquisar antes sobre o que se pretende escrever, de discutir sobre o lido, no sentido de problematizar o não dito, produzir outros sentidos, para então formular o texto de maneira que faça sentido para esse sujeito. Conforme afirma Orlandi (2004, p. 97):

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta.

Outro aspecto importante que constitui a autoria é a recepção das produções do sujeito aluno, pois por meio dela é possível que o texto possa produzir outros sentidos, pois diferentes leitores, em diferentes condições de produção desencadeiam outros sentidos. Conforme Orlandi (2004, p. 20) “os sentidos de um texto mudam de acordo com quem lê, a partir da posição discursiva que ocupa”.

A autoria na escola tal como compreendemos pela Análise do Discurso pode tornar-se possível se mudarmos nossas práticas pedagógicas e deixarmos que nossos alunos produzam novas reações frente aos velhos sentidos estabilizados (estudo da metalinguagem em textos ou frases distante da realidade dos alunos visando apenas decorar regras gramaticais), para que outros sentidos possam ser construídos, ou seja, enquanto professora, pude perceber que existem outras maneiras de trabalhar a língua portuguesa na escola, permitindo que o aluno se sinta parte do processo de aprendizagem, de forma que se inscreva, enquanto sujeito histórico que é, em um discurso que seja seu, que, por um processo de resistência, não reproduzindo o que o professor ou a escola diz.

Assim, no próximo capítulo veremos uma possibilidade de se trabalhar a autoria na escola de forma diferente, unindo a teoria da AD à prática em sala de aula.

CAPÍTULO III

AUTORIA NA ESCOLA: ENTRE A AÇÃO E A REFLEXÃO

Ao pensar em um tema para propor a intervenção a ser realizada em sala de aula, gostaria que este abrangesse aquela que era a maior dificuldade dos alunos no momento, a produção escrita. Para realizar esse processo com a turma teria somente um bimestre, sendo este o quarto e último bimestre do ano letivo.

Conforme me aprofundava nos estudos da Análise do Discurso, percebia que havia feito a escolha certa, porque, ao trabalhar com a produção escrita, conseqüentemente iria trabalhar com diversas leituras e por conseguinte diversas interpretações, já que não há possibilidade de leitura sem interpretação.

Quando disse à turma do 8º ano que iria desenvolver um projeto com os alunos e expliquei do que se tratava, eles ficaram muito animados, o que me contagiou e me deu maior motivação ainda para dar seqüência à intervenção. Nem tudo ocorreu como planejado: algumas atividades que estavam planejadas não aconteceram; contabilizei no planejamento¹² um total de quarenta horas/aulas, mas devido a alguns contratemplos e por ser o último bimestre letivo, de fechamento de diários, relatórios, formaturas e vários outros acontecimentos, o planejamento sofreu modificações. O tempo destinado ao desenvolvimento da proposta de intervenção foi insuficiente para as atividades pré-determinadas, além de acontecimentos externos que acabaram influenciando no ritmo das aulas, pois como a escola se encontra em uma comunidade pequena e é tida como um centro de referência para praticamente tudo (vacinação, reuniões de associações, palestras etc.) que ocorre no Assentamento Antônio Conselheiro, tivemos vários dias em que as aulas foram interrompidas, causando atraso no desenvolvimento do projeto. Assim, o que estava planejado para acontecer em 40 horas/aulas, foi realizado em 26 horas/aulas. Conforme relato a intervenção realizada, irei expor com mais detalhes quais foram esses contratemplos e as estratégias para superá-los.

Escolher a temática foi o primeiro desafio, pois o tema não deveria ser uma escolha que representasse apenas meu interesse, mas que permitisse aos alunos se sentirem à vontade com a temática escolhida. Entendi que o tema tinha que significar tanto para os alunos quanto para mim enquanto professora da turma, porque “ao significar o sujeito se significa” (ORLANDI, 2004, p. 22).

¹² Ver anexos.

A intervenção em sala de aula foi organizada em seis etapas que detalharemos aqui concomitantemente com a análise dos resultados obtidos, produzidos durante esse trabalho. Ao pensar essas etapas, organizei-as da seguinte forma: 1º) roda de conversa para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assentamento Antônio Conselheiro; 2º) leitura e debate de alguns textos que tratam sobre o assentamento; esses textos foram selecionados porque são de pessoas que moram aqui e vivenciaram a experiência de passarem de sujeitos acampados para sujeitos assentados; 3º) realizar entrevistas com assentados; 4º) entrevista com uma pessoa que mora na cidade; 5º) produzir textos por meio das entrevistas e textos lidos; 6º) criar um blog para postar algumas produções.

Antes de executar o projeto, apresentei-o ao Conselho Deliberativo da escola, afinal o Conselho precisava conhecer e aprovar os projetos que serão desenvolvidos na escola. Esse tipo de dinâmica funciona da seguinte forma: o proponente do projeto solicita ao Presidente do Conselho que convoque uma reunião com os demais membros; o projeto é apresentado ao Conselho e este delibera se o projeto pode ou não ser desenvolvido na escola e quais seriam os seus benefícios aos alunos. No caso do projeto que apresentei, todos os membros do Conselho consideraram-no muito bom, gostaram da proposta e ressaltaram que a produção escrita é a maior dificuldade dos alunos da escola. Pude, então, iniciar o desenvolvimento da intervenção com a turma.

A primeira atividade realizada foi uma roda de conversa com os alunos. Nesta roda de conversa, primeiramente foi apresentado o projeto; nesse momento, percebi que os alunos sentiram-se entusiasmados por terem sido escolhidos para me ajudar na realização da proposta, o que me deixou muito animada; em seguida, sugeri aos alunos de maneira informal que falassem sobre o Assentamento Antônio Conselheiro, sobre o que eles conheciam do lugar, sua história, como surgiu, enfim, sua constituição. O objetivo dessa atividade era investigar o que os alunos conheciam sobre a temática que iríamos trabalhar. Para incentivá-los a falar, lancei a seguinte pergunta: o que vocês sabem sobre a história do Assentamento? A partir desse questionamento, os alunos começaram a falar sobre o assentamento; pude, por meio dessa atividade, ir aos poucos percebendo as formações discursivas dos alunos, ou seja, o que pode ou não deve ser dito, a partir de uma determinada situação sócio-histórica (BOLOGNINI, 2009). Observei que a maioria dos alunos desconhecia a história do assentamento. Em seguida, anotei no quadro algumas palavras que os alunos mencionaram quando respondiam à pergunta: latifúndio, minifúndio, reforma agrária, ocupação, mobilização, terras improdutivas, assentado, acampado, terras griladas, INCRA, agrovila e fazenda, como podemos verificar na formulação de alguns dos alunos:

“[...] o INCRA é o dono da terra, era uma fazenda, mas agora é assentamento [...]”; “[...] as terras foram griladas, invadiram [...]”; “[...] pelo que eu sei era uma fazenda, o fazendeiro não cuidava, fizeram acampamento e depois repartiram a fazenda [...]”.

Em seguida, propus aos alunos que buscassem nos dicionários os significados dessas palavras. O objetivo era o de que eles percebessem que os sentidos não são únicos e que mesmo nos dicionários os sentidos iriam variar, porque “os sentidos sempre podem ser outros, pois variam mediante as relações estabelecidas entre o sujeito, a língua e a história” (FURLAN; MEGID, 2009, p. 10).

Após um debate sobre o sentido e a história (interdiscurso) tem nas produções de sentido do sujeito, percebi que alguns alunos haviam compreendido que cada sujeito tem sua história e que por isso tem suas maneiras de dizer, de produzir sentido. Foram duas aulas muito produtivas, em que consegui realizar o que havia proposto e notei que alguns alunos já começaram a entender um pouco como o sujeito é afetado pela ideologia e pela história no seu dizer.

No entanto, esta não foi uma atividade fácil, é sempre muito difícil romper com o discurso pedagógico que está arraigado em nós e na escola durante tanto tempo é uma atividade desafiadora, porque o discurso pedagógico acaba se tornando um “porto seguro”, uma referência na qual acreditamos. Mas nós, professores, precisamos reformular os conhecimentos que estão sendo transmitidos em sala de aula e também o nosso papel enquanto sujeito que ensina, desestabilizando discursos cristalizados ao longo de séculos, pois

O que determina a produção de sentidos na linguagem é a relação com a história e a ideologia, e o que determina a posição do professor é a sua interpelação em sujeito pela ideologia, em relação com a história e a linguagem, então não há apenas uma transmissão do conhecimento, mas uma (re)formulação dele na sala de aula. (FURLAN; MEGID, 2009, p.13).

A próxima atividade realizada consistia na leitura de um texto retirado do livro “Vozes do Assentamento Antônio Conselheiro”; esse livro foi produzido pelos professores da UNEMAT do Campus de Tangará da Serra, publicado pela Gráfica e Editora Sanches Ltda, no ano de 2009; contendo várias entrevistas concedidas por assentados. Os textos escolhidos foram “A mobilização” e “A primeira ocupação”¹³; o objetivo aqui era perceber as condições de produção em que se encontravam os assentados que concederam essas entrevistas e a importância do não dito (silenciamento). Para Orlandi (2004, p. 18), “o gesto da interpretação

¹³ Ver anexos.

se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. Então, para refletir melhor sobre a relação do silêncio e a incompletude da língua, realizei algumas perguntas, buscando nortear as discussões: O que você considera mais interessante no texto lido? Você considera que o que está escrito nesses textos resume toda a experiência de vida dos entrevistados na luta pela terra no Assentamento Antônio Conselheiro? Com essas perguntas, pretendi que os alunos refletissem sobre a importância do que não foi dito, que o silêncio também é significativo e sempre que dizemos algumas palavras outras estão sendo silenciadas, como nos explica Orlandi (2008, p.128) “é o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e que dá um espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar”.

Por meio dessa atividade, os alunos refletiram e realizaram algumas afirmações a respeito do assunto: alguns afirmaram que uma palavra nem sempre terá o mesmo sentido; alguns disseram que somente no dicionário as palavras mantêm esse sentido unívoco; narraram alguns fatos que eles conheciam sobre o Assentamento que não foram lidos no depoimento, como a dificuldade de se encontrar água potável e principalmente a solidariedade de uns com outros. Vejamos algumas de suas formulações:

“[...] eu acho que no dicionário as palavras têm sempre o mesmo sentido [...]”;

“[...] às vezes sim, às vezes não, depende da situação [...]”;

“[...] quando eles iam pegar água, pegavam numa pocinha [...]”;

“[...] eles eram muito unidos, um ajudava o outro [...]”.

Os textos foram escritos conservando a variedade linguística dos entrevistados; sugeri então aos alunos que verificassem em que variedade a língua havia sido utilizada (formal ou informal), indagando-os oralmente: Que tipo de língua foi utilizada nesses textos? Poderia ser outra? Por que a língua foi usada dessa forma? Porque essas pessoas foram entrevistadas? Os alunos perceberam facilmente a predominância da língua na forma não-padrão nos textos:

Figura 4: Imagem de parte do texto trabalhado com os alunos.

A MOBILIZAÇÃO

Foi em noventa e sete, eu lembro.
 Nós tava participando de um curso na
 igreja. Falaram que ia saí, tava todo
 mundo com os frasquim, as panelinha
 já pra sai. Quando foi naquela hora que
 nós tava na igreja, uns povo já falaram:
 - Nós vai saí hoje.

Fonte: Vilalva e Laforga (2009, p.23).

Em seguida, expliquei a eles que como se tratava de uma entrevista que foi transcrita, eram comuns essas marcas, que mostram não só o que foi coletado da oralidade, mas também conservam a variedade lingüística dos entrevistados. Pedi para citarem alguns exemplos dessas variantes que fui listando no quadro: “nós tava”, “os frasquim”, “sinhô”, “nós vai”, “empurrando polícia com a barriga” entre outras; depois sugeri que fizessem a transposição dos exemplos citados para a norma padrão no quadro mesmo; os alunos realizaram a atividade com êxito e falamos um pouco sobre o preconceito lingüístico. Com essas leituras, conseguimos dar início à história do assentamento sob a ótica de seus moradores. Os alunos ficaram curiosos, ávidos por mais informações sobre o local onde vivem, por isso, a atividade de leitura é de suma importância nas escolas.

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco. (ORLANDI, 2004, p. 138).

Havia planejado filmar essas aulas, mas, na presença da câmera, os alunos se mostraram tímidos e conseqüentemente pouco participativos. Estava tudo seguindo conforme planejado, mas, a ponte do rio Sepotuba (Figura 4), que dá acesso à escola, estava em péssimas condições; então, houve uma reunião na escola com os pais e foi decido paralisar as aulas, até que ponte fosse reformada.

Figura 5: Ponte sobre o Rio Sepotuba que dá acesso à escola Marechal Cândido Rondon antes da reforma.



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Ficamos mais de duas semanas com as aulas paralisadas e, para que ocorresse a reforma da ponte, alunos, professores, diretor, pais e funcionários da escola foram ao gabinete do prefeito; realizamos uma pequena manifestação, como mostra a Figura 6:

Figura 6: Manifestação da comunidade escolar da escola Marechal Cândido Rondon para reforma da ponte do rio Sepotuba realizada na prefeitura municipal de Tangará da Serra – MT.



Fonte: Acervo pessoal (2014).

Após essa manifestação, retornamos às aulas, os alunos atravessavam a ponte a pé, pois a reforma só ocorreu em fevereiro do ano seguinte e terminou em março, conforme mostram as Figuras 7 e 8.

Figura 7: Reforma da ponte do rio Sepotuba em fevereiro de 2015.



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Figura8: Ponte sobre o Rio Sepotuba que dá acesso à escola após a reforma.



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Com esses contratempos ocorridos algumas atividades que estavam previstas não foram realizadas, conforme já dito e é importante frisar: foi preciso suprimir alguns textos que iríamos trabalhar que seriam o *Estatuto da Terra* e a *Carta da Terra*, de autoria do Governo Militar em 1964 e Comissão da Carta da Terra em 2000, respectivamente. Nesses textos

pretendia que os alunos percebessem qual discursividade produzida pelo Estado circula sobre a terra em nosso país.

Trabalhamos um texto sobre a fundação da escola Marechal Cândido Rondon¹⁴, também extraído do livro “Vozes do Assentamento Antônio Conselheiro”, intitulado “Escola Marechal Cândido Rondon”¹⁵, no qual uma assentada narra a experiência de se criar uma escola em um assentamento. Para essa atividade, dividi os alunos em grupos e eles deveriam ler o texto, discutir o assunto no grupo e realizar por escrito o registro de respostas às seguintes perguntas: O que mais lhe chamou atenção nesse depoimento? Você conhece outras histórias de constituição da escola? Quais? Esse depoimento resume a história da escola? O que mais poderia ser dito e não foi? O que não foi dito tem importância? Por quê? O que o grupo gostaria de perguntar à entrevistada sobre a escola que ela não disse no depoimento?

Por meio dessas perguntas, busquei colocar em evidência aos alunos as condições de produção em que o texto foi escrito, a subjetividade do sujeito e o não dito, essa relação que a história e a ideologia têm com a língua, marcando-a de tal maneira que o sujeito não consegue deixar de ser afetado. Ao mesmo tempo que produz linguagem (não no sentido de originalidade) é marcado por ela, porque “nos discursos podemos reconhecer o sujeito marcando e sendo marcado pela relação interconstitutiva da linguagem com a história, com as **condições de produção**” (FURLAN; MEGID, 2009, p. 21, grifos das autoras). Afinal, “a língua é a mediação necessária entre o homem e a realidade que o cerca. Ela não é um sistema abstrato e está no mundo. Seu funcionamento, no processo de produção de sentidos, se dá em relação com a história e a **ideologia**” (FURLAN; MEGID, 2009, p.10, grifos das autoras).

Surgiram, então, muitos questionamentos¹⁶: “Você gosta de morar no assentamento? Se você tivesse que se mudar para onde você iria? Qual foi a primeira plantação no sítio da senhora? Antes da senhora vir pra cá qual foi a última cidade que a senhora morou? Se eu encontrasse ela eu gostaria de saber quem foram as pessoas que ajudaram a construir a escola Marechal? Eu gostaria de saber quantas pessoas estudavam aqui na escola no início.” Decidimos, após sugestão da orientadora, ir até a casa da entrevistada Sra. Ilga Zimmerman, para conversar sobre a escola, já que ela foi uma das fundadoras que ajudou com trabalho voluntário. Assim, os alunos puderam lhe perguntar tudo o que pretendiam saber a respeito da escola e do assentamento.

¹⁴ Ver anexos.

¹⁵ Ver anexos.

¹⁶ As perguntas foram transcritas tal como ditas pelos alunos.

Figura 9: Visita dos alunos do 8º ano à casa da Sra. Ilga Zimmerman para uma roda de conversa.



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Para realizar essa entrevista, dividi a turma em pequenos grupos e pedi aos alunos que anotassem no caderno tudo o que gostariam de saber sobre a entrevistada, sua experiência de vida enquanto assentada, a constituição da escola onde estudam, atualmente; surgiram muitas perguntas: “Há quanto tempo a senhora mora aqui? Por que quis vir para o Assentamento? Foram muito difíceis os primeiros dias no acampamento? A senhora passou por alguma situação de muito medo, de vontade de desistir da terra? Quem mais, além da senhora, ajudou a criar a escola Marechal?” Em suma, a entrevistada nos disse que foi muito difícil no início, porque ninguém tinha nada, somente a vontade de possuir uma terra, um lote e que ela nunca pensou em desistir, porque já estava cansada de trabalhar para os outros e sempre sonhou possuir uma terra; falou ainda sobre a escola e disse que muitas pessoas além dela trabalharam de graça, como voluntárias, para que se pudesse dar início à escola.

Ao retornamos a escola, retomamos algumas respostas dadas pela entrevistada e os alunos destacaram o desejo de possuir a terra acima de qualquer dificuldade que pudesse enfrentar; esse desejo de posse que é comum em pessoas que vivem em um país capitalista afetados pela discursividade de que “se vale o que se tem”.

3.1 O concurso: outras condições de produção, outros dizeres

Todo ano uma escola vizinha, também localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, na parte que corresponde ao município de Barra do Bugres, a Escola Estadual Paulo Freire, realiza um concurso de poesia e nossa escola sempre participou, desde a primeira edição. Mesmo envolvida com o desenvolvimento da proposta de intervenção, não poderia deixar de participar e incentivar os alunos a produzirem seus poemas.

As condições de produção agora eram outras. O tema do concurso de poesia era Antônio Conselheiro, o personagem histórico que inspirou o nome do assentamento.

Decidi então readequar meu planejamento, pois precisamos trabalhar a poesia durante as aulas e ao mesmo tempo a intervenção, sustentada, conforme já dito, na Análise do Discurso. Pesquisei alguns poemas sobre o tema “terra” e encontrei um que se encaixava na temática proposta, de autoria de Pedro Casaldáliga “Confissão do Latifúndio:

Confissão do Latifúndio

Por onde passei,	Matei a tribo calada,
Plantei a cerca farpada,	a roça suada,
Plantei a queimada.	a terra esperada...
Por onde passei,	Por onde passei,
Plantei a morte matada.	tendo tudo em lei,
Por onde passei,	eu plantei o nada.

Para compreender melhor como as condições de produção afetam e provocam deslizamentos de sentido(s) dos textos, trabalhamos o poema, mas não da forma *a-histórica* que professores e escola estão acostumados: de maneira linear, sempre produzindo um único sentido (o que o autor quis dizer?); tomando-o como o único possível, como afirma Simone T. Hashiguti (2009, p. 28):

Se os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. Se a escola se fecha num processo a-histórico, com exercícios que buscam o sentido único, institucionalmente autorizado e legitimado, só pode trazer como efeito o sentido de apagamento e exclusão, de repetição do funcionamento disciplinar mais parecido com o militar. Ler torna-se uma atividade ‘chata’, para professores e alunos, como

eles mesmos mencionam, porque o deslize nunca pode aparecer, a história não é convocada, e a sensação de que também somos a-históricos, máquinas de repetição, tende a surgir, para não mencionar a própria frustração de não se conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras.

Ao trabalhar esse texto, pretendi levar os alunos a refletirem sobre os vários sentidos que o texto poderia ter, não somente o que o autor ou o eu lírico “quis dizer”, a vez que essa pergunta não se coloca para quem se inscreve dentre outras filiações, sobretudo na AD. Trabalhamos algumas questões literárias: rima, metrificacão, verso e estrofe, tipos de rima, assonância, aliteracão entre outras. Lemos o poema e debatemos sobre o assunto (latifúndio, reforma agrária, posse de terras); ainda tratando das condições de produçã, falei sobre como o autor é afetado por elas, pela ideologia e pela história, pois Pedro Casaldáliga:

Surge como um poeta que, percebendo os elementos da terra e sentindo, de perto, o espírito do homem do interior jogado à própria sorte, ‘engaja-se’ na luta em defesa desse homem do sertão que vive na região nordeste de Mato Grosso. Percebe-se, assim, como o poeta encontra na e pela palavra, uma arma invencível e eficaz no exercício da dar voz a todos os elementos que compõe o cenário de exploração e miséria em que está inserido. (SANTOS, 2011, p. 15).

Para que os alunos compreendessem melhor que os sentidos mudam de acordo com as condições de produçã em que o texto foi produzido e com as posições sujeito, propus que redigissem um texto que discorresse sobre a experiência da “descoberta do Brasil”, mas que se posicionassem no texto como se fosse um indígena que tivesse escrevendo-o¹⁷. Dessa forma, os alunos puderam perceber que quando as condições de produçã e as posições sujeito são outras, o(s) sentido(s) do texto também são outros, a história e a ideologia intervêm, fazendo com que o texto ganhe outros sentidos. Havia chegado o momento de conhecer mais detidamente as condições de produçã dos assentados, suas histórias, suas memórias, seus dizeres.

3.2 Conhecendo algumas memórias dos assentados

Após algumas leituras e debates, iniciamos a produçã dos roteiros para as entrevistas¹⁸ com mais alguns assentados, pois a entrevista realizada anteriormente surgiu por meio de um texto lido em sala que fez com que os alunos ficassem curiosos por mais informações, foi uma entrevista bastante informal feita em forma de roda de conversa com a

¹⁷ Ver anexos.

¹⁸ Ver no blog o vídeo dos alunos realizando essa atividade: eemarechalcandidorondon.blogspot.com.

turma toda, mas já havia planejado realizar algumas entrevistas em duplas. Para possibilitar essa atividade utilizamos uma proposta retirada de um livro didático¹⁹ que um colega mestrando do Profletras compartilhou, pois éramos uma turma que compartilhava conhecimentos e materiais.

Foi preciso ressignificar essas atividades de orientação retiradas do livro didático para construir o roteiro de entrevista, pois a proposta do livro se relacionava a escolha de uma profissão, à vida profissional do entrevistado; primeiramente pedi aos alunos que lessem as orientações sugeridas pelo livro, depois disse a eles que deveriam considerar o que realmente gostariam de perguntar ao entrevistar, sem fugir ao tema proposto, que era conhecer a história do assentamento e de seus moradores. Pretendia que nessas entrevistas os alunos tivessem autonomia para realizá-las sem a presença do professor.

Entendemos que a função-autor ocorre nessa relação do sujeito inscrevendo-se na língua e na história, daí a importância de se realizar as entrevistas primeiro antes das produções, porque o autor precisa ter o que dizer, não no sentido de originalidade como já disse antes, mas como sujeito que diz o que faz sentido porque já foi dito antes porque “para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido” (ORLANDI, 2008, p. 59). O aluno precisa ultrapassar o campo da repetição formal para que efetivamente adentre no processo de autoria:

Há autoria no mesmo, não é preciso que se dêem rupturas para que se instaurem o novo e assim o autor. Há autoria na ambiguidade, no equívoco (na falta, no excesso, no non-sense, no absurdo). Só que essa autoria não se dá se o sujeito não tem condições de ultrapassar a repetição formal, alcançando o funcionamento da repetição histórica. A autoria só se dá se os sentidos fazem sentido para o sujeito a ponto de sentir-se controlador e origem destes: estando, portanto, dentro do efeito do interdiscurso. Isto não quer dizer que possamos estar fora do interdiscurso. Estou falando de dois funcionamentos diferentes. Um é o efeito ideológico (interdiscurso) de saber-se dono de seu dizer: a repetição histórica. O outro é o efeito igualmente ideológico (interdiscurso) que segrega aqueles que têm direito de se sentirem donos de seu dizer daqueles que não se representam deste modo: estes encontram-se apenas na repetição formal apenas, e por vezes na mnemônica (empírica). (PFEIFFER, 1995, p. 127 -128).

¹⁹ Ver anexos.

Figura 10: Alunos realizando o roteiro para as entrevistas em duplas no pátio externo da escola Marechal Cândido Rondon



Fonte: Acervo pessoal (2014).

Após realizarem o roteiro²⁰, os alunos iniciaram as entrevistas com moradores do assentamento, pessoas que estão no local desde o início de sua fundação. Propus também que uma das duplas realizasse uma entrevista com alguém que morasse na cidade para que pudessemos ter um material produzido em outras condições de produção, por um outro sujeito, para depois compararmos as entrevistas, as formações discursivas dos entrevistados. Considerei necessário “romper os efeitos de evidência (expor o olhar leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc.)” (ORLANDI, 2008, p. 62).

Após as entrevistas, tínhamos um novo desafio a nossa frente, produzir alguns textos sobre o assentamento, sobre a experiência de vida no assentamento e sobre como perceberam esse trabalho de pesquisa envolvendo as memórias dos assentados.

²⁰ Ver anexos.

3.3 Enfim, a autoria

Finalmente, iniciamos a produção escrita, o desenvolvimento da função autor na escola. Primeiramente convém refletir sobre como a escola, em um modo mais geral, pensa a autoria, pois, conforme afirma Solange Gallo (1989, 1990), Claudia Pfeiffer (1995) e Suzy Lagazzi-Rodriguês (2006), é comum a afirmação de que a escola não tem possibilitado ao aluno condições para se tornar autor. Sendo assim, Pfeiffer (1995, p. 126) afirma “no contexto escolar, a posição de autor é continuamente negada ao aluno através de inúmeros processos por nós analisados (processos construídos historicamente)”:

Pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola, a autoria fica estabelecida e repetida como ‘qualidade ou condição de autor’ e o autor como ‘escritor de obra artística, literária ou científica’. Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: ‘um dia serei escritor!’. Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! E na grande maioria dos casos, uma condição nunca aventada por alunos! ‘Eu, autor?’ Entre estes e a autoria, uma enorme distância! (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 83).

Na Escola não existe a preocupação com a posição de sujeito dentro de um discurso, porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado, isento de uma determinação discursiva (no mínimo, a do discurso pedagógico, no caso) apenas língua, como se essa fosse um objeto. (GALLO, 1989, p. 20).

Gallo afirma que embora a escola seja uma mantenedora do discurso oral e do discurso escrito, pelas seguintes razões: primeiro ela apresentará a esse aluno o discurso escrito tido como modelar, no entanto, a escola não lhe ensinará esse discurso porque ela é “mantenedora” desse tipo de discurso e não “produtora”, esse discurso existe em outras instituições que o produzem (o jornal, o rádio, a televisão etc.). A outra razão é o imaginário de que o aluno também não é capaz de ultrapassar o discurso oral, porque ao ingressar na escola sua produção linguística se inscreve no discurso oral e mesmo após sua escolarização permanecerá sem aprender o discurso escrito, sem conseguir realizar essa transposição, a autora explica que tal processo ocorre porque a escola faz parecer que os textos quando produzidos com “correção” e “clareza” são legítimos, e na verdade ele só é legítimo na própria escola onde foi produzido. A intervenção realizada tentou romper com esse paradigma de que o aluno não consegue se tornar autor no contexto escolar.

Trabalhamos muito com a oralidade por meio de debates, posteriormente decidimos iniciar o processo de escrita, que nunca é fácil, pois não objetivava que os alunos produzissem apenas textos com coerência, coesão, considerados “corretos” pela perspectiva de teorias

como a Linguística Textual sabemos que um texto e que a autoria está além disso, porque um autor é responsável pelo seu dizer, por sua vez, seu dizer tem que fazer sentido para si mesmo e para outros, mas não pode ser um cópia de dizeres já existentes, nem tampouco ser algo nunca dito porque não faria sentido. Para Gallo (2008, p. 85, grifos da autora), “o TEXTO é produzido a partir de uma posição do sujeito (o discurso em questão, que produzirá simultaneamente, o efeito-AUTOR (efeito de realidade de ‘um’ sujeito responsável) efeito de realidade de um outro que assim o vê (lê)”. Segundo a autora o “TEXTO” se produz por meio da “TEXTUALIZAÇÃO”:

TEXTUALIZAR, então, pode ainda ter a seguinte definição: estar em posição de sujeito de um discurso não circular e a partir dessa posição procurar ‘conter’, na medida do possível, as ambiguidades provocadas no processo de AUTENTICAÇÃO, pela dispersão constitutiva (sem nunca conseguir totalmente), enquanto se produz, na mesma prática, um fechamento, pelo processo de LEGITIMAÇÃO, que resultará nos três efeitos simultâneos: TEXTO, AUTOR e LEITOR (GALLO, 2008, p. 87, grifos da autora).

Em suma, a Análise do Discurso vê autoria da seguinte forma:

Para a AD, a autoria é determinada por processos que se dão na relação com as formações imaginárias da leitura. Nessa perspectiva, a autoria é considerada uma função que o sujeito assume como produtor de sentidos que se inscrevem na história para seus leitores. Por sua vez, o leitor é compreendido como um efeito da autoria e representa a relação do autor com a alteridade que o constitui. O efeito-leitor está atrelado ao processo de textualização, ao modo de constituição dos sentidos, ao funcionamento discursivo. (SILVA, 2009, p. 35).

Além da constituição e da formulação, temos também a circulação, que configura a tríade necessária ao processo de produção do discurso, sobre a qual passaremos a tratar no item seguinte.

3.4 O blog: um lugar de circulação

Um dos aspectos importantes que constituem a autoria é a circulação das produções do sujeito aluno. Pensando na circulação, o blog se configura como uma ferramenta adequada, pois além de ser muito aceita entre os adolescentes, permite-lhes ter um ambiente onde possam compartilhar não somente suas produções como também seus interesses:

Uma das grandes vantagens do uso de blogs na área docente é que a maioria dos alunos os adota com facilidade, já que vêem neles não só uma ferramenta de trabalho interativa, mas também a oportunidade de criar uma

comunidade de interesses, mais do que as próprias equipes de trabalho. (AMARAL, 2009, p. 172).

Dessa forma a circulação ganha novos espaços e atinge uma gama muito maior de leitores. Não podemos renunciar à tecnologia, pois nossos alunos já estão inseridos nesse processo de evolução tecnológica, incorporações das tecnologias na escola e nas aulas do cotidiano escolar são necessárias.

Podemos dizer que o blog é relativamente “novo”, pois foi criado em 1997 por John Barger e trata-se de uma contração dos termos “web” e “log” que formavam “weblog”. (SILVA, SANTOS, STRAUB; 2014, p. 9). Mas os blogs se popularizaram rapidamente, tornando-se uma ferramenta muito útil para as diversas áreas sociais:

Os blogs são, junto com os games, os chats e os softwares sociais, um dos fenômenos mais populares da cibercultura. Eles constituem hoje uma realidade em muitas áreas, criando sinergias e reconfigurações na indústria cultural, na política, no entretenimento, nas redes de sociabilidade, nas artes. Os blogs são criados para os mais diversos fins, refletindo um desejo reprimido pela cultura de massa: o de ser ator na emissão, na produção de conteúdo e na partilha de experiências. (SILVA, SANTOS, STRAUB; 2014, p. 8).

Fabiana Komesu (2005, p. 99) define blog da seguinte forma:

Uma página web, composta de parágrafos dispostos em ordem cronológica (dos mais aos menos atuais, colocados em circulação na rede), atualizada com frequência pelo usuário. O dispositivo permite a qualquer usuário a produção de textos verbais (escritos) e não-verbais (com fotos, desenhos, animações, arquivos de som), a ação de copiar e colar um link e sua publicação na web, de maneira rápida e eficaz, às vezes praticamente simultânea ao acontecimento que se pretende narrar.

Para Cristiane Dias (2011) a sociedade é afetada pela tecnologia a tal ponto que não consegue resistir, uma vez que significa o espaço e é significada por ela:

Assim, somos todos, em todos os lugares, afetados pela discursividade do eletrônico. Ela não está nos objetos, na relação entre eles, ou no acesso a eles, nem mesmo no acesso à internet. Está no processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como significamos os espaços e somos por ele significados, do modo como somos individuados pelo Estado na forma do discurso da tecnologia e no modo como nessa discursividade a informação como excesso, saturação do sentido, não dá margem para a interpretação. (DIAS, 2011, p. 23).

Sarian (2012), em uma resenha do livro de Dias (2012), intitulado “*Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)*”, publicado pela editora paulista Hucitec, relata como a autora compreende o ciberespaço:

A autora compreende o ciberespaço como um espaço discursivo, em sua forma material, como um espaço de significação, portanto, o que implica em

considerá-lo como um espaço de linguagem, um espaço político-simbólico de construção de sentido, marcado por uma temporalidade organizada a partir do acontecimento instaurado pela internet. Esse espaço ciber, virtual, não localizável como um território do mundo físico, instituído pela tecnologia digital, possibilita, ao sujeito da contemporaneidade, novos rituais de circulação, novos costumes, novas maneiras de relação e de sociabilidade, novos modos de exercício de poder, novas ciências e formas de conhecimento, novas crenças possíveis: deslocamento, e não rompimento de sentidos. (SARIAN, 2012, p. 1).

É indiscutível que a internet faz parte da vida da grande maioria das pessoas, sendo um espaço de circulação na qual o(s) sujeito(s) “não precisa de autorização” para produzir uma discursividade, embora saibamos que nem tudo pode e deve ser dito também na internet. Mas este espaço de circulação não possui representações iguais para os sujeitos; é preciso considerar a história de cada um, suas condições de produção, como já dissemos em outros momentos. Para Dias (2008, p. 37), é preciso pensar sobre como a “Net” possui representações diferentes para aqueles que “a viram nascer” e aqueles que “nasceram com ela”:

O funcionamento específico de uma tecnologia na sociedade permite a formulação de novas textualidades a partir do seu uso. A representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente.

Para Orlandi (2008, p. 149), o desenvolvimento da tecnologia da escrita pode interferir na produção de sentidos, pois segundo a autora ocorre uma transformação além da pragmática que se situa no histórico discursivo, gerando uma apropriação coletiva do conhecimento produzindo deslocamentos no sentido no movimento do pragmático para o discursivo:

Considero as novas tecnologias de linguagem como desenvolvimentos no domínio da tecnologia escrita, tal como a penso, enquanto forma de relação social. Isto quer dizer que a transformação da relação do homem com a linguagem, no caso, com a escrita, desencadeia um número enorme de outros processos de transformação: a forma dos textos, a forma da autoria, o modo de significar. E a própria relação com o conhecimento está aí investida. Na posição crítica que assumo, em relação ao modo pragmático de tratar esse assunto, gostaria de colocar que não somos animais em interação – incomoda-me a maneira como se fala na interatividade seja na mídia seja na ciência – somos sujeitos simbólicos vivendo espaços histórico-sociais. Assim, não vejo apenas nessa transformação, trazida pelo desenvolvimento das tecnologias da escrita, seu aspecto utilitário e pragmático mas histórico discursivo, ou melhor, vejo consequências para o próprio sujeito, para a própria ciência e para a própria sociedade. Coloco-me então questões acerca da apropriação coletiva do conhecimento, sabendo que, como sempre, em uma forma social como a nossa, quando distribuimos um bem social comum, produzimos uma diferença em algum outro lugar ou produzimos deslocamentos no próprio sentido desse bem.

E a escola? Como tem pensado ou tratado as tecnologias de comunicação, especificamente, a internet e o blog?

O que temos visto é que a maioria dos professores mostra-se despreparados para manusear essas tecnologias e não sabem exatamente como incluí-las em suas aulas; talvez porque façamos parte da parcela que “viram nascer”, não conseguimos acompanhar toda essa evolução tecnológica, ficamos apenas “vendo”, não buscamos interagir com elas, entendê-las melhor e manuseá-las. Assim, a escola tem percebido essa inclusão digital, de certa forma, como uma ameaça, pois acredita que a máquina (tecnologia digital) pode substituir o humano (professor). Os PCNs (BRASIL, 2002, p. 223) indicam essa ideia que os professores fazem sobre as tecnologias: “a discussão sobre a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias. Existe o medo da máquina como se ela tivesse vida própria”.

Ocorre que as políticas públicas que tanto priorizam a inclusão digital dos alunos se esquecem que existe outra parcela que também precisa ser incluída no processo – os professores; pois aparelhar as escolas com equipamentos de última geração não garante a inclusão digital, para que este processo efetivamente aconteça é preciso que os sujeitos que estão lá na escola sintam-se à vontade com esses instrumentos e que professores e alunos possam interagir por meio deles. Segundo Júlio César Araújo (2009, p. 17):

Para vencer o medo da escrita digital, a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos. A língua não pode estar associada à figura de uma senhora carrancuda que está pronta a atacar com sua bengala aquele que se descuidar, cometendo o menor deslize, mas a um espaço acolhedor no qual os homens criam e recriam contratos sociais de usos diversos, sempre de acordo com os gêneros do discurso ali criados. Neste sentido, podemos afirmar que a internet não é nenhuma ameaça para a língua, visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola [...]. Além disso, para que a escola entre cada vez mais nesse campo, é preciso cobrar políticas públicas mais sérias de formação docente às secretarias de Educação, políticas essas que deem conta das especificidades da inserção da informática na escola.

Compreensões que nos deram força e nos levaram a vencer as barreiras impostas pelas condições materiais de produção do uso das tecnologias da escola. Para construir o blog²¹, tive algumas dificuldades: primeiramente, porque o desenvolvimento da intervenção sofreu alguns ajustes e atrasos, conforme relatado anteriormente e por fazer parte da parcela que não tem pleno domínio das tecnologias, daí a importância da formação docente:

²¹ eemarechalcandidorondon.blogspot.com

A formação docente dos professores é fundamental em matéria tecnológica, já que eles têm que se atualizar no uso das ferramentas que seus alunos dominam quase a perfeição. A alfabetização digital ainda está como uma disciplina pendente entre os professores, que devem reorientar suas práticas a projetos em que a aprendizagem instrumental seja um meio e não um fim, em que se criem motivações e a máxima seja 'querer fazer para querer aprender, querer atuar para querer produzir'. (ROSA; ISLAS, 2009, p.173).

Obtive a colaboração de um profissional da escola que ajudou na criação do blog e nas primeiras postagens. Tivemos algumas dificuldades para acessar a internet, pois embora tenhamos na escola um laboratório de informática, os computadores estão muito velhos, são poucos os que funcionam e a internet é muito lenta e restrita; assim, a maioria dos alunos teve dificuldade para acessar a internet, pois a maioria deles só tem acesso a essa ferramenta na escola.

Selecionamos alguns textos para postar no blog no qual os alunos discorrem sobre sua experiência de vida no assentamento, temos ainda, alguns vídeos das entrevistas realizadas pelos alunos, fotografias dos alunos realizando algumas atividades e alguns depoimentos em vídeo dos alunos falando sobre como foi participar desse projeto.

Sabemos que essa experiência em um momento estagne não garante de fato a autoria, afinal foi um trabalho de apenas um bimestre, no entanto, essa intervenção pedagógica mostrou-nos que é possível buscar novos caminhos para levar alunos e professores a cruzarem a fronteira da repetição formal rumo à repetição histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o sujeito, enquanto ser de linguagem, precisa se assujeitar à determinação da língua para se legitimar como autor, ou seja, o sujeito tem a ilusão do controle sobre a língua, tratando-a como transparente, determinada, única, mas, ao mesmo tempo, tem a ilusão de liberdade, quando na realidade é determinado pela língua.

Na escola, sujeito-aluno e sujeito-professor precisam encontrar condições para que esse funcionamento da linguagem nessa dupla ilusão permita, para ambos, o ingresso no processo de autoria, rompendo assim com processos historicamente construídos.

Para Pfeiffer (1995, p. 120), professor e aluno precisam de autorização para produzir sentidos na escola; sentidos esses pré-determinados, filtrados:

O aluno sofre uma autorização para ler e escrever vinda do professor (não discutirei de onde vem a autorização dada ao professor!). Os textos passam por um processo de re-autorização: são re-autorizados para o aluno. Ou seja, na posição de autoridade interpretativa do professor funciona o processo de uma re-autoria (atribuição e constituição de sentido) que autoriza o aluno a ser autor de determinados sentidos e não de outros. O professor apresenta ao aluno a posição autor de sentidos que este pode ocupar. O processo de autorização consiste, então, no ato de dar uma determinada autoria aos sentidos!

Mas, tentamos com essa intervenção, aqui apresentada, dar condições para que o aluno e professor possam inscrever-se no interdiscurso. Inscrevendo-se no repetível histórico, sentindo-se responsável pelo seu dizer e ainda produtor de sentidos, sentidos que fazem sentido e, dessa maneira, proporcionar o ingresso no processo de autoria.

Para Gallo (2012, p. 54), é preciso que professores e alunos transponham uma fronteira, que não é física, é simbólica, por meio da interpretação, alcançando, assim, “lugares discursivos”:

Acreditamos que o trabalho na educação tem relação, ou deveria ter, com a prática de transpor fronteiras simbólicas. O que precisamos proporcionar aos nossos alunos, é que eles atravessem fronteiras simbólicas, que eles cheguem a lugares discursivos que não conseguiriam sem esse trabalho sobre a interpretação.

Sendo assim, posso afirmar que esse trabalho me ajudou a transpor fronteiras, percebendo que é preciso mudar minhas práticas pedagógicas e que é possível, por meio de uma base teórica bem sustentada, ressignificar os conteúdos de sala de aula, criando condições para nossos alunos se inscrevam no repetível histórico. Sabemos, pois, que este trabalho não se extingue aqui e que os alunos participantes dessa intervenção pedagógica

apenas deram um primeiro passo rumo a esse “lugar discursivo”, mas agora sei que é possível fazê-lo na escola.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. (Orgs). **Blogs.Com: estudos sobre blogs e comunicação**. São Paulo: Momento Editorial, 2009.
- BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série Discurso e Ensino.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5^a a 8^a série)**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28.jun.2015.
- CASTELLANOS PFEIFFER, C. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- DIAS, C. P. Cidade, cultura e corpo: a velocidade do mundo. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.10, 2011.
- _____, C. **e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano**. In. DIAS, Cristiane. E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- _____. Memória & escrita: o atravessamento de sentido das cartas no *e-mail*. **Língua, sujeito & história**, Santa Maria, n.37, v.18/n.2, p.35-49, 2008.
- DURIGON, F. C. S. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.
- FERREIRA, L. L. **Vozes indígenas na rede digital: discurso e autoria em blogs**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2013.
- FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GALLO, S. L. **Texto: como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva do texto na escola**. 1989. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1989.
- _____. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 138f. Dissertação (Mestre em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1989.
- _____. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

KOMESU, F. **Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet.** Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: IEL – UNICAMP, 2005.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Texto e autoria.** In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Discurso e textualidade.* Campinas: Pontes, 2006. p. 81-103.

_____. **A sala de aula e o alhures:** circulando pela linguagem entre práticas e teorias. *Revista Letras, PPGL UFS, n.27, p.67-71, 2003.* Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_6.pdf>. Acesso em: 14 jun 2015.

MARCHEZI, V. L. de C.; BERTIN, T. C. H.; BORGATTO, A. M. T. **Projeto Teláris: Português.** São Paulo: Ática, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.* Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo.** São Paulo: Cortez, 1989.

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

_____. (Org). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas-SP: Pontes; Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2001.

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

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

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

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: RG, 2009.

RODRIGUES-JUNIOR, A. S. et al. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SANTOS, E. F. **Cercas malditas: utopia e rebeldia na obra de Dom Pedro Casaldáliga.** 2011. 84 f. Dissertação (Mestre em Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PPGEL, Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra-MT, 2011.

SARIAN, M. C. **Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos).** *Revista Rua,* Campinas-SP, n.18, nov. 2012. Disponível em:

<<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerPagina.rua?id=95>>. Acesso em : 18 jul. 2015.

SILVA, A. P. de P.; SANTOS, L. I. S.; STRAUB, S. L. W. **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação**: discursos, práticas, análises e desafios. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

VILALVA, W. M.; LAFORGA, G. (Org.). **Vozes do Assentamento Antônio Conselheiro**. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2009.

ANEXO A

**TEXTOS TRABALHADOS EM SALA SOBRE O ASSENTAMENTO ANTÔNIO
CONSELHEIRO**

A PRIMEIRA OCUPAÇÃO



Marcha rumo à terra conquistada

A primeira ocupação foi na prefeitura de Tangará da Serra, que o prefeito prometia e não cumpria. Ele veio umas três quatro vezes na reunião da coordenação, sempre prometendo, sempre prometendo, e quando os meninos voltavam lá, os coordenadores, ele não fazia nada.

Foi indo até que a turma enfezou, e nos ocupou ai dentro de três dias resolveu tudo que tinha pra resolver. Depois daquilo, foi ocupado o Banco do Brasil, por que também não saia os recursos; com poucos dias saiu todos os recursos. E, assim, a gente ocupou o INCRA de Cuiabá, o ministério da Justiça de Cuiabá. Eu fui varias vezes a Cuiabá nessas ocupação, empurrando polícia com a barriga. A luta foi terrível, mas valeu a pena! Valeu a pena, mesmo!

Ilga Zimmerman, 57 anos.
Agrovila 23.



Mistica do MST



Vó Preta

A MOBILIZAÇÃO

Foi em noventa e sete, eu lembro. Nós tava participando de um curso na igreja. Falaram que ia saí, tava todo mundo com os frasquim, as panelinha já pra sai. Quando foi naquela hora que nós tava na igreja, uns povo já falaram:

- Nós vai saí hoje.

E eu já vi jogar o saquinho nas costa, os frasquim e tudo, aí eu saí atrás, assim chorando e eu falei assim:

- Meu filho vai dormí, meu Deus!

E eu já pensei assim, já saí assim no mato, já fiz ssim coisa que era as mata que o povo ia entra e eu falei assim:

- Ó sinhô, meu Deus, tem misericórdia desse povo! O que eles vão fazer?

E já quebrei ramo verde e trouxe pra minha mesa e abri a bíblia na mesa e mezei, e pedi:

- Sinhô, abre os caminhos pra esse povo. Num deixa que nada aconteça com eles.

Até hoje eu lembro. E eu falo felicidade porque esse povo andô de lá e fô andando, andando pra cá, prá lá, e voltou pra cá outra vez. Graças a Deus que, naquelas épocas, num aconteceu desastres com nenhum deles. Num aconteceu nada, porque primeiro a gente tem que pedí a direção de Deus. É muito importante.

Hoje a gente vê que o movimento num tá mais favorável que nem era. Quando falava que o povo ia invadir, Ave Maria!, Essa dona aqui tinha muito medo. Ela chorava. Era uma luta, assim, temerosa. A gente venceu por luta, mesmo! Porque a gente tem fé em Deus. Mas se a gente fizer assim: ó, esperá vim tudo na mão, não vem não.



Chegando no assentamento: fincando bandeiras



Vó Preta e Branca

Vó Preta, 78 anos. Agrovila 28.

ESCOLA MARECHAL CANDIDO RONDON



Dona Ilga

Sou Ilga Zimmerman, tenho 57 anos. Moro no Assentamento Antonio Conselheiro desde 1997. Acampada, vim da Triangulo; tinha um objetivo de um dia possuir uma terra, já que a terra que tinha na Triângulo era muito pouca. E a gente ficou de 97 até 98 na *Che Guevara*, no acampamento. Foi quando houve uma discussão na coordenação para transferirem algumas famílias para a sede da fazenda para, então, cuidar da sede e onde agente foi incluído nessas famílias. Nessa turma se incluiu a família de José Nogueira, Plínio, Gumercindo, nós, Edvaldo, Zé Nilton, Zé Barba e Marino. E houve a discussão que entre essas famílias havia crianças do pré a quarta série que precisavam de uma escola, e também havia alunos da 5ª série para frente, até a oitava. Esses alunos eram levados no ônibus do seu Zé Nogueira, a tarde até a noite, para a escola, então *Che Guevara*.

Aqui, na Sede, foi se formando, então, uma escola que a gente ajudou a levantar. Foi feita a reunião e havia sete criança da primeira a quarta série, onde a Professora foi a Edilza. A Edilza que trabalhou ali como professora voluntária. Também a merenda e, essas coisas assim, tudo era feito por pessoas voluntárias; eu trabalhei, dona Madalena trabalhou, dona Nena, dona Denise e dona Sueli que trabalhava lá na escola também.

Foi um tempo, por um lado, difícil, mas, por outro lado, alegre. Era um tempo alegre porque as famílias eram muito



Casarão Marechal Rondon – construção do século XIX

unidas, e eram mesmo! Todo mundo trabalhava; ninguém tinha salário e tocava o barco. O meu esposo fez a primeira prateleira para a escola. A



Educadores e educandos no casarão Marechal C. Rondon

merenda não tinha panela, não tinha bacia, não tinha balde; pra limpeza, não tinha vassoura, não tinha pano. E foi juntando, na casa de um e de outro, e foi formando as coisas. Também havia umas meninas... Logo que a gente

mudou pra cá, a professora Edilza tava com uns problemas de saúde muito, muito grande com um filho pequeno que ela tinha. O Plininho de, na época, um ano ou menos de um ano, tinha que tratar no hospital. Então, as meninas substituía a professora; era Rosinha, era Marília, tudo da quinta a oitava série. Era Rosinha, era Marília, nem nem que era esposa de Mané Preto, inclusive que nem até hoje ainda trabalha lá na escola. E também teve a formatura do prezinho, da Ciranda; formou



Centro Municipal de Ensino Marechal C. Rondon - 2009

uma grande turma. Então, teve as roupas que foram usadas lá no dia da formatura: uma turma foi vestida de verde e a outra de vermelho porque os que iam entrar na primeira série já eram mais grandinhos, foram vestidos de vermelho. Tudo feito de papel crepom, porque o recurso não dava pra comprar nem um pano e os outros formaram com a roupinha verde. Isso foi em 1997. Quando foi pra 98, não foi em 98, quando foi pra 99, que a prefeitura assumiu ali, a escola e veio outra professora, mas no começo não foi fácil não.

Ilga Zimmerman, 57 anos. Agrovila 23.

ANEXO B

TEXTO PRODUZIDO POR UM ALUNO DO 8º ANO NA INTENÇÃO DE
COMPREENDER MELHOR AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Em uma noite duas coisas
flutuantes apareceram no mar, delas
saíram umas pessoas estranhas. no
outro dia, elas saíram no meio da
floresta e encontraram nessa
tribo, elas tentaram matar as
mulheres! Resgatas, mas não deu
certo, pois elas tinham umas
coisas que saíram fogo que nem
as arvores foram. Então fugimos,
mas nos seguiram, mataram
muitos, poucos sobreviveram, os
que sobreviveram viraram escravos,
as mulheres foram levadas, não
podíamos fazer nada, então fugimos
do ~~na~~ nessa terra para um
longe.

ANEXO C

TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 8º ANO SOBRE SUA EXPERIÊNCIA
DE VIDA NO ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO

04/03/14

Vida no Assentamento

O Assentamento Antônio Conselheiro, um lugar maravilhoso, onde eu estou passando a minha vida.

Eu estou aqui no assentamento desde recém-nascida, vivi toda a minha infância e pretendo estudar até terminar o Ensino médio aqui no assentamento, aqui não tem muito trabalho, é calmo, as pessoas dormem mais tranquilas e não tem muita gente, etc.

É a única coisa que eu não gosto é que aqui não tem torre, não tem telefone e também fica um pouco longe de Tangará da Serra.

Autora = Ana Caroline Pinheiro dos Santos

data 27.11.14

S T Q Q S S D

nome: Ninone Evangelista Batista

Assentamento Antônio Conselheiro...

Relatando sua experiência de vida no assentamento

Moro no assentamento desde que nasci, já ouvi muitas histórias sobre o assentamento Antônio Conselheiro.

Gosto muito de morar aqui, neste lugar encantado, tenho muitos amigos aqui, eu e minha família somos muito felizes. Me lembro que quando eu era pequena, morávamos em uma casa feita de barro, apesar das condições em que vivíamos eramos e somos muito felizes...

Ninone EVANGELISTA BATISTA

DISCIPLINA = PORTUGUÊS

PROF. DEIZIANE

SÉRIE: 7ª SÉRIE. 8º ANO

ANEXO D**IMAGENS DOS ALUNOS DO 8º ANO REALIZANDO ALGUMAS DAS
ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE A INTERVENÇÃO**



ANEXO E

ALUNOS SAINDO DA ESCOLA EM UM ÔNIBUS ESCOLAR PARA REALIZAR ENTREVISTA NA CASA DE UMA ASSENTADA





ANEXO F

**PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO REALIZADO NA ESCOLA
ESTADUAL MARECHAL CÂNDIDO RONDON**

Planejamento das atividades a serem desenvolvidas de setembro a dezembro.

Escola Estadual Marechal Cândido Rondon

Turma: 8º ano

Nº de alunos: 15

Período: vespertino

Total de horas/aulas: 26

Data/horas	Atividade em sala de aula	Conceitos da AD a serem mobilizados
22/10 2 horas/aulas	Conversa sobre o projeto e o que pretendo desenvolver com os alunos, ainda na roda de conversa investigar o que os alunos conhecem sobre o assentamento (o registro será feito no caderno de campo do professor), em seguida buscar o sentido em dicionários de palavras relacionadas ao tema assentamento, como latifúndio, ocupação, mobilização, terras improdutivas, reforma agrária, e outras palavras que surgirem no discurso dos alunos.	- o sentido não é único. Verificar que mesmo nos dicionários o sentido das palavras não é único e que vai variar de um dicionário para o outro, por causa das condições de produção. Perguntas realizadas: O que vocês conhecem sobre a história do Assentamento Antonio Conselheiro? Uma palavra terá sempre um único sentido? Você acha que o sentido dessa palavra pode ser outro? Qual?
09/10	Iniciaremos com a leitura em	O não dito; condições de produção

2 horas/aulas	<p>grupo do texto “A mobilização” e “A primeira ocupação” contido no livro <i>Vozes do Assentamento Antonio Conselheiro</i>, posteriormente verificarei o que os alunos compreenderam do texto, se perceberam sua linguagem coloquial e realizar um debate por meio de perguntas realizadas para por em evidência que o sentido sempre pode ser outro.</p>	<p>Perguntas realizadas:</p> <p>O que você achou mais interessante no texto?</p> <p>Você acha que o que está escrito resume toda a experiência dos entrevistados na luta pela terra, no assentamento Antonio Conselheiro?</p> <p>O que vocês acharam da linguagem empregada? Poderia ser outra?</p> <p>Porque a linguagem foi usada dessa forma?</p> <p>Para que essas pessoas foram entrevistadas?</p>
30/10 2 horas/aulas	<p>Leitura do texto Escola Marechal Candido Rondon, retirado do livro “Vozes do Assentamento Antonio Conselheiro”, em grupos realizar atividades de compreensão a realizando as seguintes atividades</p> <p>O que o grupo achou do texto?</p> <p>O que o grupo conhece da história da escola que não está dito no depoimento lido?</p> <p>O que você gostaria de perguntar para D. Ilga Zimmermann sobre a escola que ela não disse no depoimento?</p>	<p>O dito e o não dito.</p> <p>O que mais lhe chamou atenção nesse depoimento?</p> <p>Você conhece outras histórias de constituição da escola?</p> <p>Esse depoimento resume a história da escola? O que mais poderia ser dito e não foi?</p> <p>O que não foi dito tem importância? Por quê?</p>
10/11	<p>Trabalhar o poema de Dom Pedro Casaldáliga “Confissão de latifúndio”, os vários sentidos que o poema pode ter, para que os</p>	<p>Condições de produção</p> <p>Em que condições esse poema foi produzido;</p> <p>Qual seria a ideologia presente no</p>

	<p>alunos percebam que o sentido sempre pode ser outro. Citar exemplos para que eles compreendam que as condições de produção é que determinarão a produção de sentidos, como do exemplo dos portugueses ao invadirem o Brasil, só eles tiveram a oportunidade de contar de escrever como foi que tudo aconteceu e se os índios também pudessem ter dito ter escrito como foi que tudo aconteceu, como seria essa história? Propor aos alunos que escrevam um texto narrativo contando como se fosse um índio que tivesse vivenciado a experiência do “descobrimento do Brasil”.</p>	<p>poema?</p>
14/11	<p>Mapear quais seriam as pessoas entrevistadas, em quais agrovilas se localizam para que possamos planejar o deslocamento, em grupos realizar o roteiro de entrevista, pedir que pesquisem junto aos entrevistados fotos que narram a trajetória do assentamento e depois trazê-las para a escola para digitalizá-las para montar um mural no blog.</p> <p>Início do trabalho com poesia para o concurso.</p>	<p>Conhecer outros dizeres além daqueles que circulam na escola.</p>

17/11	Composição de poemas para o concurso de poesias na Escola Paulo Freire cuja temática é Antônio Conselheiro.	
21/11	Conversar sobre como estão as entrevistas, verificar se conseguiram mais fotos e pedir para trazê-las na próxima aula, realizar questionário para entrevistar pessoas da cidade, em grupos.	Conhecer outros dizeres fora da escola.
24/11	Coesão e coerência textual	
27/11	Iniciar a produção textual a partir das pesquisas realizadas, os relatos, ou poderão ser outros gêneros, pois não quero que os alunos se sintam limitados e presos a um só gênero, poderão ser poesias, por exemplo.	

01/12	Produção textual.	
04/12	Revisão textual em grupo.	
08/12	Gravação em vídeo de alguns alunos falando sobre essa experiência.	

11/12	Construção do blog e postagem de algumas materialidades produzidas.	

ANEXO G**POESIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS PARA O CONCURSO DE POESIAS NA
ESCOLA PAULO FREIRE**

Escola Estadual Marechal Cândido Rondon

Autor: Francielly Naziazeno da Silva

Série: 8º ano do Ensino Fundamental

Idade: 14 anos

Educador responsável: Deiziane Silva Araújo

Categoria da Inscrição: Infanto-juvenil

Nome da poesia: Líder Social

Líder Social

Antônio Conselheiro

Líder social brasileiro

Nasceu na vila de Campo Maior

E lutou pelo que achou ser o melhor.

Na chamada guerra de Canudos

Lutou sem armas ou escudos

Mas lutou bravamente

Pois acreditava em Deus e na sua gente.

Seu nome verdadeiro:

Antônio Vicente Mendes Maciel

Um homem que para os camponeses

Foi enviado pelo céu.

Porque não acreditar?

Ele era um homem santo

Ao qual todos podiam confiar

Fez seu destino

O desenhou com suas próprias mãos

Imaginou tudo o que podia

Inclusive salvar seus irmãos.

Em uma das maiores secas do sertão

Abrigou todos: negros, pobres, brancos ou não

Esse foi nosso líder brasileiro

Chamado de “Bom Jesus”

O grandioso Antônio Conselheiro.

Escola Estadual Marechal Cândido Rondon

Autor: Erica Patrícia de Oliveira Branco

Série: 8º ano

Idade: 14 anos

Educador responsável: Deiziane Silva Araújo

Categoria da Inscrição: adulto

Nome da poesia: Herdeiros de Conselheiro

Herdeiros de Conselheiro

Antônio Conselheiro foi um pregador

Religioso brasileiro que por onde passava arrastava multidões

Com os seus belos conselhos.

Conselheiro era um homem valente

Que levava uma vida sofrida naquele sertão

Mas mesmo assim persistia com sua peregrinação.

O povo com ele seguia procurando

Uma vida melhor pois naquele sertão

Vivia em uma situação pior.

O povo com ele seguia em busca de um novo horizonte

Foi em um arraial em Canudos que fundou

O seu primeiro Assentamento que intitulou

Belo Monte.

Assentamento que foi construído
Com muita luta e sofrimento
Mas Conselheiro nos ensina a não desistir um só momento.

Posso com ele nos comparar
Pois foi assim com luta e sofrimento e sofrimento
Que conquistamos o nosso Assentamento.

Assentamento que leva o seu nome
Pois nos lembra um povo guerreiro
Que não tem medo de lutar e nunca desistir
Pois tem um objetivo a alcançar.

Conselheiro nos deixou
O que a vida não pode tirar
Fé, coragem e esperança de lutar.

Por isso posso dizer
Que somos seus herdeiros até no jeito de lutar
Pois lutamos incansavelmente
Sabendo que a vitória chegará.

Para finalizar agora posso dizer
Estamos aqui por que somos
Herdeiros da luta e da coragem
De Antônio Conselheiro.

ANEXO H

**QUADRO DEMONSTRATIVO DA ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE
FORMAÇÃO HUMANA**

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de desenvolvimento	Turma de superação
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	Maiores de 9 anos
II Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	Maiores de 12 anos
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos