

UNEMAT

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROFLETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES

MESTRADO



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**

DEBORA DA CRUZ LIMA

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, NA PERSPECTIVA DISCURSIVA, SOBRE O
DISTRITO DE GUARIBA: ASSUNÇÃO DA AUTORIA E PROCESSOS DE
IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO**

**CÁCERES -MT
2018**

DEBORA DA CRUZ LIMA

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, NA PERSPECTIVA DISCURSIVA, SOBRE O
DISTRITO DE GUARIBA: ASSUNÇÃO DA AUTORIA E PROCESSOS DE
IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO**

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

CÁCERES-MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

L732p LIMA, Debora .
Práticas de Leitura e de Escrita, na Perspectiva Discursiva, Sobre o Distrito de Guariba: Assunção da Autoria e Processos de Identificação do Sujeito / Debora Lima - Cáceres, 2018.
147 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientador: Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Ensino. 4. Processos de Identificação. 5. Guariba - Mt. I. Debora Lima. II. Práticas de Leitura e de Escrita, na Perspectiva Discursiva, Sobre o Distrito de Guariba: Assunção da Autoria e Processos de Identificação do Sujeito: .

CDU 372.41(817.2)

DEBORA DA CRUZ LIMA

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, NA PERSPECTIVA DISCURSIVA,
SOBRE O DISTRITO DE GUARIBA: ASSUNÇÃO DA AUTORIA E PROCESSOS
DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

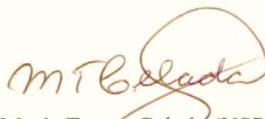
BANCA EXAMINADORA



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



Dr.^a Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)
AVALIADORA



Dr.^a Maria Teresa Celada (USP)
AVALIADORA

Dr.^a Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADO EM 25/05/2018

*Aos meus filhos, Monica e Joaquim. Se há luz, é
porque vocês existem.*

AGRADECIMENTOS:

Ao dono da luz do conhecimento, Deus, pai todo poderoso, que me trouxe até aqui.

Aos meus pais, Valdir e Edma, e aos meus irmãos Fernando e Junior, pelos laços fraternos que nos unem e que me fazem ser quem sou. Minha primeira família, onde aprendi amar, respeitar e, principalmente, sonhar.

Ao meu tio Valmir, que além de amigo é um porto seguro na minha vida pessoal e acadêmica, por todo o carinho e cuidado, longas horas de conversa; por existir em minha vida.

Ao meu esposo Renato Antunes, pelo amor, carinho, companheirismo e por estar ao meu lado, ajudando sempre, durante os momentos de estudo.

Àquela que é a luz dos meus dias, minha amiga e companheira, Monica. Por ser a personificação do amor, da fé e da felicidade, a quem tenho a honra de chamar de FILHA. Amo-te.

Ao presente que me foi dado pela vida, Joaquim, meu filho amado, por ser o representante da renovação da vida e da fé. - Filho, seja bem-vindo a este mundo que se faz melhor com sua presença.

Aos amigos: Aline (pela terapia do chimarrão de todos os dias, pela cumplicidade e pela amizade), Nil e Primo (por nem sei traduzir em palavras tudo que são para mim, amigos, irmãos, companheiros), Gean (que se faz um grande amigo-irmão), Marta (pelo choro, pelo riso, pela fé, carinho, paciência... amo-te), pois sem eles eu não teria sonhado ousar tanto.

À Maria José dos Santos, por tanta coisa que nem cabe aqui! Nesses quase 15 anos, sonhamos, estudamos, sorrimos, choramos, vivemos... Minha amiga, minha irmã, obrigada por estar em minha vida, pois sua presença me é constitutiva (Rá!).

Aos colegas de turma, que fizeram desse caminho um grande aprendizado. Em especial a nossa amiga Ângela Malta, que tão cedo nos deixou e foi morar com o pai celestial, mas que plantou em nós a semente da paz, da fé, da esperança, do amor ao próximo e da resignação. Nossa turma sempre será de 18 alunos. #seremossempre18.

À Edinéia Regenir e Lucilene, pelo apoio e carinho.

Aos professores do PROFLETRAS: José Leonildo, pelo bom humor; Gleide, pela delicadeza e humanidade no trato; Vera Regina, pela firmeza; Maria José Landivar, pela amizade e carinho de sempre; Olga Maria, pela doçura, humildade, sensibilidade e “lindeza”; Silvia, pelos questionamentos; Maristela, pela graça e por todo seu “laydismo”; Nilce, por ser “supimpa”; Elizete, pelo toque elegante e sonhador que deu ao contato com a literatura; Sandra, pelo brilho nos olhos ao falar da AD. De todos vocês levaremos um pouco.

Aos queridos Michel e Brenda, pelo apoio nos procedimentos e pelo dom de entender nossas aflições e dificuldades.

A minha orientadora Sandra Raquel, pela amizade, paciência e coragem de acreditar nesse projeto. Quando a vida nos deu muita água, nós aprendemos a nadar. Ela nos deu momentos muito difíceis, mas neles pude aprender a ser “humana” contigo. Obrigada pelos ensinamentos da teoria e de muito mais que isso, pelo apoio e cuidado.

Às professoras Nilce Maria e Maria Tereza Celada por participarem desse projeto como avaliadoras, acrescentando sempre e, principalmente à professora Gleide Amaral que atendeu prontamente o pedido de fazer parte da banca e veio a acrescentar muito.

Ao conjunto de instituições que possibilitaram a existência deste trabalho: UNEMAT, Seduc-MT, Capes e E.E. Maria Miranda Araújo, pelo acolhimento, pelo afastamento, pelo incentivo financeiro e pela abertura à aplicação da intervenção, respectivamente.

À Unemat mais uma vez, pois desempenha uma transformação da vida das pessoas em nosso imenso Mato Grosso. Como sempre dissemos e ouvimos em seus corredores: A UNEMAT É UMA MÃE!

Quero antes o lirismo dos loucos

O lirismo dos bêbados

O lirismo difícil e pungente dos bêbados

O lirismo dos clowns de Shakespeare

- Não quero mais saber do lirismo que não é
libertação.

(Manuel Bandeira, 2013, p. 105)

RESUMO

Este texto trata de questões de leitura e de escrita na escola, que se apresenta como uma possibilidade de trabalho com a Língua Portuguesa pelo viés dos estudos do discurso. A teoria que embasa todo este trabalho é a Análise de Discurso francesa, filiada a Michel Pêcheux, na França, e a Eni Orlandi, no Brasil. Trata-se de um projeto de intervenção pedagógica que foi desenvolvido com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino de Mato Grosso, chamada E.E. Maria Miranda Araújo, localizada em Guariba, distrito do município de Colniza-MT. O objetivo principal desta intervenção foi o de desenvolver práticas de leitura e de escrita, na perspectiva discursiva, sobre o distrito de Guariba e, dessa maneira, compreender os processos de identificação dos sujeitos com o local em que vivem. Durante o desenvolvimento do trabalho os alunos tiveram contato com textos de diversas materialidades que abordam a temática da relação do sujeito com o espaço em que habita. Os alunos produziram uma exposição de fotos do espaço urbano de Guariba, e produziram um vídeo documentário para dar maior visibilidade ao lugar e propiciar a circulação do trabalho feito em sala. O vídeo está disponível online, de maneira que o trabalho dos alunos está acessível a todos. Durante a intervenção, foi feita mobilização da teoria adotada e foram abordadas questões referentes à autoria, interpretação e processos de identificação na escrita deste texto. Trabalhamos de uma maneira que fez com que o aluno assumisse uma postura diferente frente ao texto, de forma que foram questionadas as diversas maneiras dos textos significarem, rompendo assim com o tradicional trabalho com a gramática e metalinguagem no desenvolver das práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. A partir das análises das produções dos alunos, pudemos perceber que eles assumiram-se autores e, enfrentando a responsabilidade que vem com essa assunção, saíram então de uma escrita mecânica apenas na e para a escola. Esse trabalho também nos proporcionou compreender a relação dos sujeitos de Guariba com o lugar em que vivem, que mostra uma relação com seu pertencimento a Guariba, assim como nos seus processos de identificação com esse lugar.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino. Processos de identificação. Guariba-MT.

ABSTRACT

This text comprises the topics of reading and writing in order to raise the possibility of working with teaching of Portuguese Language using the approach of discourse studies in schools. This work was carried out on the basis of the Discourse Analysis elaborated by Michel Pêcheux in France and Eni Orlandi in Brazil. It is a pedagogical intervention worked with seventh-grade elementary school pupils in the Maria Miranda Araújo State School, located in the district of Guariba, municipality of Colniza, Brazilian state of Mato Grosso (MT). This intervention aimed at stimulating the development of reading and writing skills through a discursive perspective on the district of Guariba and, therefore, understanding the identification processes of students with respect to the place where they live. During development of the project, students had contact with texts of diverse materialities with focus on the relationship between individuals and their environment. Pupils hold a photography exhibition about the urban space of Guariba, as well as produced a documentary video to promote greater visibility to both the district and classroom work resulting from the project. The video is available online so that students' work is accessible for all. During the intervention, the theory adopted was mobilized and issues related to authorship, interpretation, and identification processes were discussed for the elaboration of this text. The work method was carried out in a way that students had a different approach when writing the text by questioning the various perspectives amongst texts, which thus broke with the traditional teaching of Portuguese grammar and metalanguage. By analyzing the texts written by students, we can assume that they got in the role of authors through abandonment of the mechanical aspects of writing whose intention was only meeting school purposes. This work also allowed us to understand the interaction between individuals and the urban space of Guariba, which shows their sense of belonging as well as their identification with this environment.

Keywords: Reading. Writing. Teaching. Identification processes. Guariba-MT.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Localização de Colniza.....	17
Imagem 2: Primeira página da ata de pedido de construção da escola.	24
Imagem 3: Ofício de encaminhamento do pedido de construção da escola.....	25
Imagem 4: Alunos chegando para as aulas (Roosevelt).....	28
Imagem 5: Alunos desembarcando.....	28
Imagem 6: Transporte dos alunos.....	29
Imagem 7: Desdobramento das capacidades em objetivos.	34
Imagem 8: Quadro de objetivos.....	35
Imagem 9: Quadro com objetivos do 3º ciclo.	35
Imagem 10: Mapa produzido pelos alunos.....	69
Imagem 11: Mapa aéreo de Guariba.	70
Imagem 12: Mapa de Guariba.	71
Imagem 13: Castanha armazenada após secagem.	81
Imagem 14: Alunos visitando comunidade extrativista.	82
Imagem 15: casa de "seu Vavá", às margens do rio Guariba.	82
Imagem 16: Trabalho de uma aluna.....	86
Imagem 17: Trabalho de um aluno.	87
Imagem 18: Alunos fotografando.....	94
Imagem 19: Alunos na Avenida Brasil.	95
Imagem 20: Alunos fotografando Guariba.....	95
Imagem 21: Foto oficial da turma.....	97
Imagem 22: Seleção de fotos com legendas.....	98
Imagem 23: Comentários do Youtube.	108
Imagem 24: Comentários sobre Guariba.....	108
Imagem 25: Filmagens na ponte.....	112
Imagem 26: Alunos em deslocamento para filmagens.	112
Imagem 27: Alunos filmando.....	112
Imagem 28: Início do vídeo.....	113
Imagem 29: Alunos na biblioteca.	114
Imagem 30: Vídeo escola.	115
Imagem 31: Vídeo ponte.....	115
Imagem 32: Vídeo BR.	116
Imagem 33: Vídeo "seu Vavá".	116
Imagem 34: Encerramento 1.	125
Imagem 35: Encerramento 2.	125
Imagem 36: Encerramento 3.	126
Imagem 37: Encerramento 4.	126
Imagem 38: Encerramento 5.	126
Imagem 39: Encerramento 6.	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	16
1.1 GUARIBA, QUE LUGAR É ESSE DE ONDE ESSES SUJEITOS FALAM?	16
1.2 ECOS DE UM EQUÍVOCO	21
1.3 E. E. MARIA MIRANDA ARAÚJO, SUA HISTÓRIA E SEUS ALUNOS	23
1.4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM.....	29
1.5 A CONTRADIÇÃO ENTRE O URBANO E O RURAL NA ESCOLA	37
2. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA.....	40
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA: UM DESLIZAMENTO IMPORTANTE.....	40
2.2 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO UMA PROPOSTA À PRÁTICA DOCENTE..	41
2.3 CONSTRUINDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	49
2.3.1 UMA QUESTÃO À MARGEM: UMA QUESTÃO ‘BEIRADEIRA’	49
2.4 AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, LÍNGUA E ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO.....	53
3. AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA E OS MODOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS COM O LUGAR EM QUE VIVEM.....	56
3.1 INICIANDO A INTERVENÇÃO.....	56
3.2 OUVINDO A COMUNIDADE: PRÁTICAS DE LEITURA DE NARRATIVAS ORAIS	59
3.3 PRÁTICAS DE LEITURA DE MATERIALIDADES DIVERSAS	67
3.3.1 A LEITURA DO MAPA DE GUARIBA	68
3.3.2 O DICIONÁRIO COMO MATERIALIDADE HISTÓRICO-DISCURSIVA NA SALA DE AULA	72
3.3.3 LEITURA DE TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS E JURÍDICOS SOBRE GUARIBA.....	78
3.3.4 O QUE É BIODIESEL, PROFESSORA? ULTRAPASSANDO OS MUROS DA ESCOLA.	80
3.4 PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	83
3.4.1 O FILME COMO MATERIALIDADE PARA LEITURAS	91
3.5 GUARIBA: GESTOS DE LEITURA PELA FOTOGRAFIA.....	93

3.6 O TRABALHO COM PRODUÇÃO DE VÍDEO: UMA NOVA FORMA DE SER AUTOR.....	103
3.7 O ENCERRAMENTO DA INTERVENÇÃO.....	117
3.8 RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS E MOVIMENTANDO SENTIDOS.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM EFEITO DE FECHO NECESSÁRIO.	128
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

Ler é se confrontar com o impensado, com o simbólico, com o sentido em devir. É um risco.
(Carolina Fedatto, 2016)

Deslizando das palavras de Fedatto acima, hoje percebemos que trabalhar com Língua Portuguesa é um confronto com o simbólico, é um risco. Lecionar nessa disciplina é, então, um grande confronto com o simbólico, com um jogo de poder, com o estado, com os sujeitos. Desafiador e instigante.

Este trabalho foi pensado e estruturado no enfrentamento de questões que há muito percebemos inquietantes em relação à leitura e à escrita dos alunos na/para a escola. Ele ganha sua forma como uma intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, que é a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em cadeia nacional e foi realizada de maneira em que a teoria e a prática caminhassem juntas, sendo o pilar de nossas experiências durante o curso, de maneira que buscamos um fazer pedagógico que saísse do rotineiro e que tocasse a relação do sujeito aluno com a língua.

É importante dizer que a Unemat tem um *know-how* na formação de professores em exercício em todo o interior do Estado. Ao mesmo tempo em que o aluno-professor estuda e se qualifica, esse conhecimento já vai fluindo em sua sala de aula lá na escola, reverberando saberes fundamentais para a melhoria da formação das crianças, uma vez que a teoria não é isolada/distante da prática. Agora por meio do PROFLETRAS essa experiência se estende à pós-graduação, qualificando professores da rede pública de ensino em nível de mestrado. Como alunos desse programa, somos impulsionados e repensar constantemente a nossa prática pedagógica, desde as primeiras disciplinas. Isso é motivador e promove um crescimento muito interessante.

Nossa intervenção foi realizada com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental na E.E. Maria Miranda Araújo, que é a única escola estadual em Guariba, distrito de Colniza, Mato Grosso. A turma foi escolhida por ser a que inicia o terceiro ciclo do ensino fundamental e por ter alunos do centro e dos sítios, sendo a maioria deles migrantes ou filhos de migrantes da região, possibilitando assim trabalhar com a relação do aluno com o espaço em que vive.

O distrito pertence ao município de Colniza, uma cidade que passou por um processo de ocupação de terras nos anos 70 e visava à distribuição de terras a famílias de agricultores que vinham do sul do país. Temos, por isso, na região um grande número de pessoas advindas

do Paraná e do Rio Grande do Sul, pois o cadastramento para a distribuição de terras se firmou principalmente nesses dois estados brasileiros.

A localização fronteiriça de Guariba com dois outros estados, Rondônia e Amazonas, oportuniza uma migração bem acentuada, principalmente por estar mais perto de algumas cidades de Rondônia. A capital de Rondônia, Porto Velho, por exemplo, é mais perto que a capital, Cuiabá. É importante mencionar que Rondônia também participou do mesmo processo de ocupação de terras que foi desenvolvido no norte de Mato Grosso, ou seja, ambas as regiões foram marcadas pela base cultural sulista em comum.

Conhecer o processo de ocupação do espaço geográfico possibilita refletir sobre os processos de identificação dos sujeitos do/no espaço urbano. Nesse caso mais particular, nos possibilita compreender como se dá o processo de identificação (PÊCHEUX, 1995) do sujeito-aluno que faz parte desta comunidade. O processo de identificação do sujeito em relação ao local onde reside se dá na contradição, no embate do que lhe vem sendo veiculado pela mídia, pelos materiais didáticos e por questões sócio-históricas e ideológicas na qual ele está inserido. Ao alunos conseguem, após o percurso da intervenção, contrapor os sentidos estabilizados sobre Guariba e ressignificar o lugar.

A proposta de desenvolver essa temática surgiu quando, ao trabalhar nesta comunidade, observamos que muitos alunos não se reconheciam como pertencentes a Guariba e não se sentiam inseridos no processo de desenvolvimento pelo qual passa o restante do país, pois a realidade em que vivem é bem distinta daquilo que eles veem retratado na mídia, nos livros didáticos e, muitas vezes até mesmo, pelas narrativas de seus familiares sobre como viviam antes de virem para este lugar.

Nessa perspectiva, desenvolvemos um projeto de intervenção que visou possibilitar ao aluno um estudo sobre Guariba com o intuito de construirmos com eles um percurso da sua história, representada na história do local em que vivem e isso investindo em práticas que levem a um aprimoramento da leitura e da escrita. Assim, ao desenvolver um trabalho com a linguagem que tematiza a cidade, buscamos constituir um arquivo de leitura com alunos para que eles pudessem produzir um documentário sobre Guariba, dando visibilidade ao local e possibilitando alguns outros modos deles verem e compreenderem e se relacionarem com o lugar em que moram.

A intervenção nasce também como uma proposta de mudança de perspectiva em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido com leitura e escrita em sala de aula, que em sua maioria é voltado para reprodução de conceitos gramaticais e também para a contenção dos sentidos, como se eles fossem prontos e acabados nos textos. Nossa inquietação é proporcionar

um trabalho escolar com a língua de maneira que faça sentido para o aluno. Nessa direção, apoiamo-nos nas palavras de Gallo (1990, p. 25):

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

Buscamos, durante este trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, questionar as posições comumente ocupadas tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dentro da estrutura (também questionada) da escola. Uma vez que, como pesquisadora, tenho a necessidade de um deslocamento dentro da prática docente. Gallo (ibidem) explicita uma noção do que seria esse deslocamento:

Quando um professor está ensinando seu aluno a escrever, qual é o conceito de escrita sobre o qual ele se apóia?; quais são as convicções teóricas que orientam sua prática?; como ele elabora a relação teoria-prática?; como ele trabalha, por exemplo, o que é discursivo e o que é textual na linguagem?

Tal mudança encontra suas bases nas proposições trazidas pela Análise de Discurso de linha francesa, que é a teoria que reveste esta pesquisa e o trabalho desenvolvido na escola, considerando que o trabalho dessa teoria seja o de interrogar a interpretação (ORLANDI, 2012, p. 22). Acreditamos que os princípios dessa teoria são válidos para todo e qualquer trabalho a ser desenvolvido dentro da instituição escolar.

Questionar o fato, o real, o posto e aceito; buscar olhar mais além das aparências, além da naturalização dos sentidos, entendendo o texto como multidimensional enquanto espaço simbólico (ORLANDI, 2007, p. 11). Fugir do comum: “o que o autor quis dizer?” levando para o fazer docente a noção de que a incompletude é constitutiva da linguagem, como diz Orlandi (ibidem); dentro das leituras na sala de aula, buscar dar voz aos alunos para que eles, juntos, construam seu percurso de aprendizagem e para que este aprendizado seja para além dos muros da escola; eis que estas são as forças motrizes dessa intervenção.

É nessa perspectiva que inscrevemos esta proposta, na Análise de Discurso de linha francesa, introduzida por Pêcheux, na França, e desenvolvida por Orlandi e outros pesquisadores aqui no Brasil. E, nesse dispositivo teórico e metodológico, desenvolvemos nossa intervenção que nesta dissertação organizamos da seguinte forma: no capítulo um, descrevemos o local em que se dá a pesquisa, sua historicidade, seu povo, a escola em que trabalhamos e os nossos alunos, tudo isso para que se construa o entendimento das condições nas quais nos inserimos na produção de todos os passos desse trabalho. Em seguida, no capítulo dois, apresentamos nossa proposta de trabalho e nos situamos em relação à teoria adotada,

trazendo os conceitos teóricos e metodológicos que a constituem e as maneiras pelas quais a Análise de Discurso ancora o trabalho com a língua dentro da escola. No terceiro capítulo, apresentamos as práticas principais que foram desenvolvidas com os alunos para assunção da autoria, trazendo também observações que os próprios alunos fizeram, assim como algumas análises do processo de ensino e aprendizagem e do processo de identificação (PÊCHEUX, 1995) do sujeito com o lugar que moram.

Buscamos demonstrar como foi realizada a intervenção na escola e como isso tem afetado os sujeitos envolvidos no processo. As atividades em sala de aula são organizadas em quatro etapas para que possamos discutir, através de cada uma, as maneiras como os sujeitos se relacionam com o local em que vivem, sua relação de pertencimento e a construção de sua identidade. Por fim relatamos como foi a culminância das práticas desenvolvidas, através do produto final, documentário, que foi feito pelos alunos, desde sua elaboração até a apresentação à comunidade, refletindo assim as maneiras variadas como eles se relacionam com Guariba.

O desenvolvimento desse projeto contou com a participação ativa dos alunos, dos seus pais e familiares, membros da comunidade e, principalmente dos professores colegas da escola, que sugeriram atividades, ajudaram em movimentações e leituras, assim como na noite de apresentação das produções dos alunos.

No início da intervenção, pudemos perceber que o sujeito-aluno sofria interpelação do discurso da mídia e do processo de migração demonstrando descontentamento com o lugar que moram, sempre atribuindo sentidos negativos e pejorativos em relação ao distrito. A partir do contato do aluno com o arquivo de leitura, no percurso da intervenção, pudemos ver uma mudança da posição-sujeito-aluno deslizar para um processo de identificação (PÊCHEUX, 1995) com Guariba como um lugar “bom para viver”, “lugar de oportunidade”, “lugar em processo de desenvolvimento”, etc.

A relação do aluno com a produção de texto também foi tocada e, de certa forma modificada, durante o desenvolvimento desta intervenção, pois o aluno desenvolveu práticas de oralidade e de escrita que se diferenciaram do costumeiro ‘escrever para a escola somente’, dando voz ao modo como ele vê e se relaciona com Guariba.

1. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Pensamos, então, a escola como lugar de confrontos e negociação, como um espaço político em que a linguagem atua como campo e meio para uma disputa por leituras, por interpretações pelo que pode se tornar (im)possível dizer (Capellani e Megid, 2007).

Compreender a situação vivida pela comunidade de Guariba e os sujeitos envolvidos nela, suas histórias e seu percurso é algo primordial para que possamos entender os motivos que nos fizeram desenvolver essa intervenção pedagógica. Então, para nos situarmos sobre quem somos e de onde falamos, iniciamos esse texto com as condições de produção nas quais esse trabalho está inserido. Para isso, recorremos ao que Orlandi (2015, p. 28) define como condições de produção:

O que são condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. (...) Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Percebemos na definição da autora que podemos considerar as condições de produção em dois aspectos, primeiramente o contexto imediato, que são as circunstâncias da enunciação, e, em segundo, o contexto sócio-histórico. Então, iniciamos com as condições de produção em sentido estrito, que nos trazem como é a comunidade hoje, e depois faremos um percurso sócio-histórico de ocupação dessas terras que hoje se chamam Guariba, buscando compreender as condições de produção em sentido amplo. Isso é só um modo de organizar o dizer, não quer dizer que sejam coisas separadas.

Ressaltamos que, dada a pouca idade do distrito, há pouca produção de caráter historiográfico sobre a região e que por isso, foi nosso contato intenso com a comunidade que nos proporcionou estruturar nosso dizer neste capítulo.

Apresentamos, na sequência, a escola em que se deu a intervenção e as suas atuais condições de trabalho dentro do sistema organizado em ciclo de formação humana e, por fim, analisamos o funcionamento da escola, de maneira que nos detemos na questão do urbano e o rural nas políticas de ensino em Mato Grosso.

1.1 GUARIBA, QUE LUGAR É ESSE DE ONDE ESSES SUJEITOS FALAM?

Para iniciar essa discussão, trazemos primeiramente o modo como o espaço urbano e os sujeitos são compreendidos pela perspectiva da Análise de discurso. E para isso, reportamos ao que diz Orlandi (2004, p. 11):

No território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro. Em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica etc. O corpo social e o corpo urbano formam um só (2004, p.11).

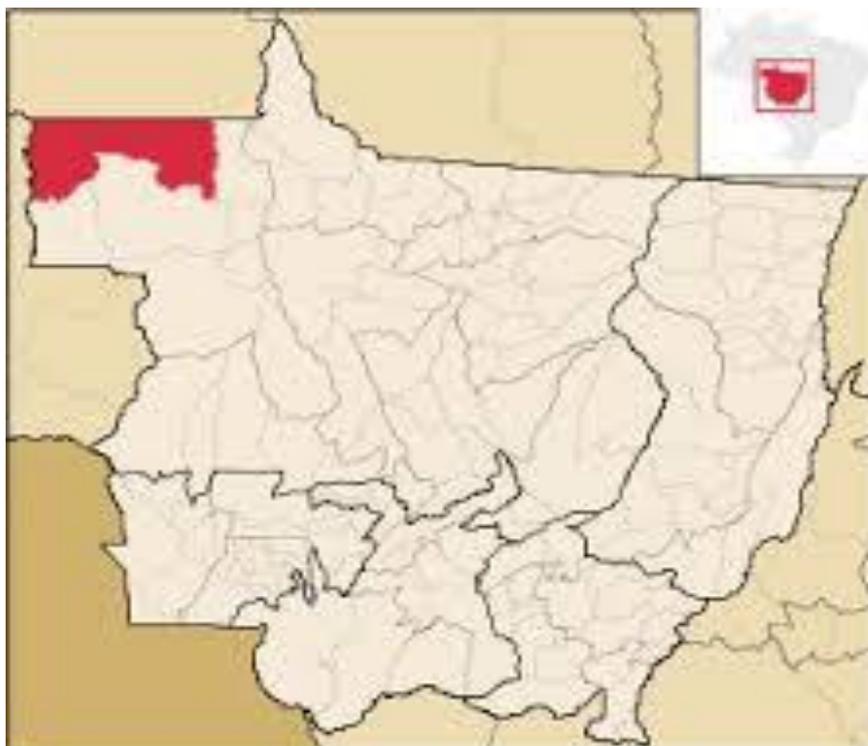
Como se observa, a relação sujeito e espaço urbano é uma relação constitutiva como se um existisse para/pelo o outro. Nessa perspectiva teórica, a cidade é sempre uma questão de determinação e nada pode ser pensado sem ela.

Fedatto (2007, p. 14) afirma que “o espaço da cidade se mostra enquanto uma configuração histórica fundamental dos modos de interpelação do sujeito. A cidade não é só paisagem, ela estrutura significações para o sujeito na atualidade” e, nessa compreensão, iniciamos a apresentação do local em que vivemos, de maneira a não só descrever sua paisagem, mas muito mais que isso, conhecer seu povo, seu ritmo, sua historicidade.

Ao extremo noroeste do estado de Mato Grosso, já na divisa deste estado com os estados de Rondônia e Amazonas, encontramos um lugar chamado Guariba. Legalmente, ele é um distrito (instituído pela Lei municipal 151/2004) que pertence ao município de Colniza, distanciando-se deste, 150 km.

Na imagem 1, abaixo, podemos ver a localização do município de Colniza e sua área de fronteiras.

Imagem 1: Localização de Colniza



Fonte: Wikipédia (2017).

Na textualidade da lei 151/2004, que instituiu o distrito de Guariba, temos os seus limites fronteiriços, assim descritos:

Art. 2.º O Distrito de Guariba terá os seguintes limites e confrontações:

Partindo do Rio Guariba segue por uma linha reta até a barra do Igarapé água larga; do Igarapé cinto larga segue por uma linha reta até o Igarapé água branca; pontos de Coordenadas Geográficas 09°18'03"S.60.28.38: WGR, desta segue por uma linha reta até a barra do Igarapé do Chuvisco no Rio Roosevelt, de Coordenadas Geográficas 09°17'16"S.80°41'00"WGR; segue pelo Rio Roosevelt acima até a barra do Rio Branco; segue pelo Rio Branco acima até a barra do Igarapé dos Índios; segue por este Igarapé acima até a sua cabeceira; no ponto de Coordenadas Geográficas 10°02'59"S e 51°07'41"WGR, deste ponto segue por uma linha reta até a cabeceira do Igarapé Central, de Coordenadas Geográficas 10°01'13"S e 61°10'22"WGR, segue por este abaixo até a barra do Rio das Rosas, segue por este abaixo até a barra do Rio Igarapé Aurora, segue por este Igarapé até sua cabeceira de Coordenadas 10°02'22"S e 61°15'00"WGR, deste ponto segue por uma linha reta até a cabeceira do Igarapé Ouro Preto, de Coordenadas Geográficas 10°00'16"S e 81°17'55"WGR, segue por este Igarapé abaixo até sua barra do Rio Madeirinha, segue por este Rio abaixo até o seu cruzamento com a Linha Imaginária do Paralelo 10°00'00"S , daí segue por esta linha imaginária no rumo Leste-Oeste, até o limite Interestadual MT RO; no Espigão divisor de águas dos Rios Roosevelt e Ji-Paraná marmelos, daí prossegue pelo referido divisor de águas até atingir o Paralelo 08°48'00"S, deste Paralelo segue por uma linha reta no sentido Oeste. Leste até atingir o Rio Guariba. Sobe por este Rio até atingir o ponto de partida.

Guariba possui um território abrangente com área estimada em 13.772,869 Km² e população de 6000 pessoas na data de sua criação, como consta em seu texto de instituição, em 2004.

O distrito recebe o nome de Guariba em homenagem ao rio Guariba, que remete a uma espécie de macacos que são também conhecidos na região por Guaribas e que em grande quantidade habitavam as margens do rio. Antes da criação oficial do distrito, o lugar era chamado de vila Triunfo, que remonta a uma historicidade da primeira empresa de colonização que veio iniciar um trabalho nessa região, mas no processo de constituição do lugar, o uso do nome Guariba foi tão mais presente e popular que se tornou oficial na criação do distrito.

Guariba é um distrito que se constitui por um centro formado por casas comerciais, residenciais incluindo algumas instituições públicas e também por vários sítios e fazendas que ficam nos arredores do centro. Em se tratando de estrutura, Guariba conta com o básico para a subsistência da população local, tal como comércio local ativo em diversos ramos; pronto atendimento hospitalar; escolas (01 municipal e 01 estadual) que atendem desde a pré-escola até o ensino médio; diversas empresas de extração de madeira, o que garante emprego a boa parte da população do local; transporte regular entre o distrito e a sede do município; suporte energético com base em uma central geradora de energia; entre outros. Há também, em

crescimento, um comércio forte de bovinos, isso devido ao grande número de sítios e fazendas, na região.

Em Guariba percebemos que há uma relação de não rigidez entre o urbano e o rural, pois, por sua localização distante, ele é considerado como zona rural em relação à sede do município, porém no centro do distrito temos percebido traços de urbanização que são comuns em cidades. Não obstante, Guariba possui sua própria zona rural, que é formada pelos sítios, chácaras e fazendas que pertencem ao distrito. Percebemos uma *presença do urbano no espaço rural* de Guariba, tomando aqui um deslizamento do que nos traz Payer (2003, p. 96) ao se referir a existência da presença do rural no espaço urbano. A autora ainda (ibidem, p. 99) afirma que:

a oposição entre campo e cidade não é tão categórica, sendo da ordem do imaginário: “faz parte do imaginário de nossa formação social a distinção entre o urbano e o rural. A essa distinção inscrita em nosso social se ligam efeitos de sentidos constitutivos dessa diferença discursiva.

A oposição entre rural e urbano, muitas vezes resulta em um preconceito em relação àquilo que não é urbano, colocando-se assim o campo como o “outro da cidade”, de maneira que a ele se agregam sentidos de precariedade, atraso social, antiguidade. Nesse sentido, Payer (ibidem, p. 101) afirma:

Um imaginário urbano sobre um campo estereotipado, de largo predomínio dos discursos públicos no espaço urbano, pode contribuir significativamente, portanto para certos entraves no processo de adaptação do migrante nas condições urbanas. (...) Com isso, o trabalho de memória dos sujeitos da própria cidade perde consideravelmente.

Percebemos assim o sujeito que reside em Guariba envolvido nesse processo de transição pelo qual passa o distrito. Esse mesmo sujeito relaciona-se com o espaço que ocupa e o transforma na medida desse relacionamento, descartando a oposição rígida entre urbano e rural, mas convivendo com duas possibilidades de compreensão do espaço.

Juridicamente, Guariba é um distrito, que podemos compreender tomando como base a definição de Pinto (2003) na qual o autor considera que esse espaço é uma subdivisão de um município e tem como sede uma vila que é um povoado de maior concentração populacional.

Entretanto, para esse trabalho, deixaremos as concepções da geografia urbana e passaremos a olhar este espaço como sendo o espaço urbano de Guariba, de maneira que o trataremos como espaço material concreto que funciona como sítio de significação que demanda gestos de interpretação particulares (ORLANDI, 2012). Tomamos então Guariba pela sua territorialidade, aqui considerada através da percepção do controle das ações, de uma área, de seus objetos e sujeitos (ORLANDI, 2010).

Deixando de lado a geografia, passamos a considerar a territorialidade a partir da AD e assim aliamos sujeito/espaço/linguagem/acometimento (Ibidem, p. 02.). Para entendermos a ocupação das terras que hoje são constitutivas de Guariba, precisamos conhecer a história de como se deu a ocupação da região norte e noroeste do estado, justamente porque o fenômeno de assentamentos e ocupação controlada por empresas privadas em acordo com o governo federal marca a história dessa localidade.

Por meados de 1930, surge a chamada “Marcha para oeste”, como estratégia para atender a um programa de ocupação de várias localidades brasileiras consideradas como “vazios demográficos”. Foram criados pelo governo Vargas também alguns órgãos voltados para colonização. O principal deles foi o “Departamento Nacional de Povoamento”, que tinha como responsabilidade orientar e redistribuir o fluxo migratório buscando atender às terras públicas. Mais adiante surgem os órgãos Sudam¹ e Sudene², também para desenvolver estratégias para regularizar essa ocupação que fora chamada de Integração Nacional.

Entre alguns motivos que levaram o governo federal a investir na ocupação do centro oeste estão, primeiramente, a questão da segurança nacional (ocupar regiões despovoadas para garantir que o território não fosse invadido por outros países), também o fato de gerar uma multiculturalização (pois os projetos envolviam migração de pessoas de regiões desenvolvidas do sul e do nordeste do país para que houvesse um próspero contato entre esses migrantes) e, por fim, trazer colonos do Rio Grande do Sul (principalmente do norte do estado, que passava por intensos conflitos agrários) a fim de que fosse garantido um acesso à terra, mas sem se discutir, efetivamente, a reforma agrária.

Já no governo do Marechal Castelo Branco fora aprovado o Estatuto da terra, sob o pretexto da tão buscada reforma agrária. Nele, discutiu-se efetivamente a migração para as terras da união e sua distribuição como unidade para agricultura familiar.

Nesse sentido, Silva (2005, p. 03) afirma que o Estatuto da Terra omitia interesses governamentais de segunda ordem:

Os objetivos institucionais do Estatuto da Terra eram: integração e progresso do parceiro, manutenção dos recursos naturais, e aumento da produtividade. Mais uma vez é propagandizada uma forma ideal de vida, quando é claro que os objetivos do governo eram a extração, e não a manutenção dos recursos naturais, e o uso de mão de obra barata para o Projeto de Integração Nacional. Pretendia-se a organização de colônias militares, nas fronteiras.

¹ Superintendência do desenvolvimento da Amazônia.

² Superintendência do desenvolvimento do nordeste.

Quando os primeiros migrantes sulistas vieram para o noroeste de Mato Grosso, foram trazidos por aviões da Força Aérea Brasileira e vinham munidos da garantia de uma ajuda de custo e do direito à propriedade. Porém a realidade enfrentada em meio à Amazônia Legal fora tal que fez com que muitas famílias desistissem da terra e voltassem para seu estado de origem.

Em Colniza, quando a cidade ainda não tinha sido desmembrada do município de Aripuanã, não foi diferente, pois os migrantes que aqui chegaram, por volta da década de 1970, depararam-se com várias dificuldades como a falta de estradas; a ausência de comunicação; as chuvas torrenciais típicas dessa região; a malária; o calor excessivo e a falta de recursos básicos para subsistência das famílias.

Na década de 90 do século passado, a falência de muitos garimpos, que eram uma grande fonte geradora de renda e migração, na macro região de Aripuanã, fez com que houvesse o abandono da região. Colniza chegou a ser considerada cidade fantasma, pois restaram pouquíssimas famílias em seu território. Para sanar esse vazio populacional, abriu-se um novo fluxo migratório vindo do estado de Rondônia. Há, hoje em dia, um grande número de rondonienses que moram em Colniza e, por consequência, em Guariba.

Em 1998, com a Lei Estadual nº 7.604, de autoria do deputado Pedro Satélite, emancipou-se o município de Colniza. E em 2004, como já dito acima, foi instituído o distrito de Guariba. Essa localidade tem, como marcante traço de sua cultura, as raízes sulistas, como fruto da migração em prol da ocupação do território amazônico. Também se destaca a quantidade de migrantes vindos de Rondônia, pois a proximidade geográfica de Guariba com a cidade rondoniense de Machadinho do Oeste resulta em um fluxo comercial e populacional constante e comum entre os estados.

1.2 ECOS DE UM EQUÍVOCO

O município de Colniza é marcado por um histórico de crescimento e desenvolvimento que envolve diversos conflitos ambientais e agrários de muita violência. O que o fez receber o título de cidade mais violenta do país, em 2007. Esse discurso reverbera sentidos até hoje nos espaços da cidade de Colniza e distrito de Guariba, na constituição dos sujeitos e na memória sobre o lugar.

Ocorre que o título de cidade mais violenta do país foi resultado de um equívoco de cruzamento e interpretação de dados. A Secretaria de Comunicação do Governo de Mato Grosso, dias após a veiculação da notícia do mapeamento do crime no país, emite nota de esclarecimento com o seguinte teor:

A Secretaria de Justiça e Segurança Pública esclarece que os indicadores demonstrados no estudo divulgado nesta terça-feira (27), pela OEI (Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura) considera como homicídio, não somente os crimes contra a vida (aqueles com intenção de matar), mas também as mortes por afogamento, intoxicação, fumaça, fogo, queimaduras, ingestão de produtos químicos, sufocação, estrangulamento, consumo de drogas, entre outros indicadores. Isso se dá por que a OEI trabalha com os indicadores do Sistema Único de Saúde, o SUS (através do datasuk) e não os fornecidos pelo Ministério da Justiça, o que acaba acarretando grandes discrepâncias. Os dados estatísticos de Mato Grosso apontam, por exemplo, que em Colniza ocorreram 12 homicídios o que representa 92,51 mortes por 100 mil habitantes, contra os 165,3 mortos por 100 mil habitantes apontados pela OEI. (GOVERNO DE MATO GROSSO/ SEFAZ/28 de fevereiro de 2007).³

Porém a notícia sobre Colniza ser líder em violência percorreu o país, sendo veiculada em diversos meios e, mesmo tendo sido descoberto o equívoco cometido, não houve uma retratação formal, principalmente na mídia televisiva, e a fama da violência ainda marca a imagem da cidade.

Segundo um estudo desenvolvido pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), no qual uma análise de dados gerou o mapa da violência de 2016, Colniza aparece em 144º lugar no ranking das cidades mais violentas do país⁴ e ocupa essa posição por fazer parte do “Arco de desmatamento amazônico” que seriam locais passíveis de conflitos agrários (SANTOS, 2016).

A revista Rollingstone⁵, em dezembro de 2007, publicou um texto em que ressaltava a violência em Colniza e, nesse texto encontramos uma referência a Guariba, vejamos: *“Naquele bar, no fim de mundo que é o distrito de Guariba, no município de Colniza, no Mato Grosso, quase 1.110 quilômetros distantes da capital (...)”*. Nesse trecho, podemos observar que este tipo de trabalho de mídia faz repercutir todo um imaginário sobre Colniza e Guariba que fica presente na vida da comunidade, principalmente dos alunos.

Sobre a cidade também é muito comum ainda encontrarmos notícias sobre grandes problemas gerados pela chuva excessiva e dificuldade de acesso terrestre em decorrência da má conservação das estradas. Tais fatores trazem para o local uma fama baseada no imaginário de ser um local abandonado e pobre em meio à floresta.

A maneira como Guariba e Colniza são tratados pela mídia afeta o imaginário do sujeito que ocupa esse espaço, pois o modo de significar um espaço vai de par ao modo como

³Fonte: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/secretaria-divulga-nota-sobre-mapa-da-violencia-nos-municipios> acesso em 08/01/2017.

⁴ <https://exame.abril.com.br/brasil/as-150-cidades-mais-violentas-do-brasil/> acesso em 08/01/2017.

⁵ Texto de Felipe Milanez: Uma visita à Colniza, a cidade mais violenta do país.

são significados os sujeitos desse espaço (ORLANDI, 2009). Dessa forma, o pertencimento do sujeito com o espaço que ocupa se faz tocado pela memória e pelo interdiscurso, de maneira que os processos de identificação vão ocorrendo na configuração de uma relação necessária e constitutiva entre língua, sujeito e história (PFEIFFER, 2012).

Pensar então o sujeito morador de Guariba é pensar um sujeito dividido em meio ao conflito urbano e rural, que marca a localidade e também é pensar um sujeito afetado por uma memória construída sobre a violência da região. Considerando esses fatores, pensamos a escola como meio para discutir os processos de identificação do sujeito guaribense com o espaço em que vive.

1.3 E. E. MARIA MIRANDA ARAÚJO, SUA HISTÓRIA E SEUS ALUNOS

Em Guariba, primeiramente, o ensino ocorria em salas que funcionavam como extensão de escolas que estão na sede do município. Eram as escolas: E. M. Bom Jesus (que atendia o ensino fundamental regular e EJA de primeiro segmento) e a E.E. Bernardino Gomes da Luz (que atendia o ensino médio e EJA de segundo segmento). Essas salas funcionavam em um mesmo prédio e tinham sua direção e coordenação dependentes das respectivas sedes.

Em 2005, os moradores cobraram das autoridades competentes que fossem criadas escolas em Guariba, principalmente a estadual, pois o ensino médio estava superlotado nas salas anexas e isso acabava por interferir no rendimento dos alunos.

Com esse objetivo, foi feita uma reunião com a comunidade e dela surgiu um pedido formal de regulamentação da situação das escolas no distrito, a ata dessa reunião contou com mais de 300 assinaturas e uma cópia dela foi enviada para a Seduc, juntamente com um ofício também de mesmo teor, conforme podemos ver nas imagens 2 e 3, que seguem:

Imagem 2: Primeira página da ata de pedido de construção da escola.

Triunfo, 02/10/105

As pessoas que abaixo-assinaram estão reevindicando a construção da Escola Estadual Mario Miranda para o Distrito Triunfo - município de Colniza, digo, Colniza MT, devido ao crescimento acelerado deste distrito e pela demanda de alunos faz-se necessária a construção de mais esta escola.

Socia fernandes, Neuzi Silva,
 Mario. Eliso. Fernandes
 Aldeir Fernandes
 Valdemira Santos de Sa
 Raimundo pereira Lima
 Izama Gp Sante Lima
 Tronete Santos Lima
 Vanilda Santos Lima
 Jara guaraci gomes Mariano
 Eva conceicao da Silva gomes
 Gumisson apareido Mariano
 Alberto Carlos gomes.
 Ailton de oliveira
 Renzo da Silva Santos
 Edmundo da Silva Lopes
 Raimundo Felix morais
 moria das Graças Souza.
 Adeline Rosa de Souza.
 José Carlos. Sequencia Lopes.
 João Alves da Silva
 Rinaldo Antonio da Silva
 Eliana Reis

Imagem 3: Ofício de encaminhamento do pedido de construção da escola.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE COLNIZA

Casa Civil
 FLS. 03
 RUB. ma

Ofício nº. 010/05 Colniza – MT, 07 de outubro de 2005.

DA: Assessoria Pedagógica de Colniza
Ao Governador de Mato Grosso Blairo Maggi

Excelentíssimo Senhor Governador

Devido ao aumento populacional acelerado no Distrito de Guariba a comunidade local fez várias solicitações para a construção de uma escola estadual na localidade. A fim de atender tais anseios está tramitando na Secretaria Estadual de Educação o processo de criação de uma unidade escolar estadual neste distrito. A escola levará o nome de uma das fundadoras desta localidade, senhora Maria Miranda, esposa de seu Vavá, viveu as margens do Rio Guariba por mais de trinta anos e durante toda a sua existência prestou serviços comunitários aos ribeirinhos.

Há a proposição nº 837/2004 da Assembléia Legislativa, autoria do deputado Riva, sobre a criação desta escola, processo protocolado na Casa Civil sob o nº 0.110.108.0 em 01/09/04, com cópia para a SEDUC. Há, também protocolado na casa Civil sob o nº 110.459-4 na data de 22/09/2004 a solicitação da Associação Comunitária Projeto Filinto Miller – Setor Guariba para a construção desta escola no referido distrito.

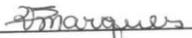
Devido a grande necessidade desta construção solicitamos a Vossa Excelência, se possível, que a mesma seja construída em caráter de urgência, tendo em vista que o terreno para mesma já foi escolhido pelo Prefeito Sergio Bastos dos Santos com a participação da comunidade local.

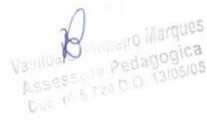
Na certeza de vossa atenção.

Atenciosamente,

Protocolo n.: 74383/2005 Data: 10/10/2005 14:56
 Sistema de Protocolo do Estado de Mato Grosso
 CASA CIVIL DO GOVERNO DO ESTADO
 Interessado(a): ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE COLNIZA
 Assunto: SOLICITAÇÃO
 Resumo: Of/010/05 solicita construção de uma Escola Estadual no Distrito de Guariba.
 613-4600




 Vanilda Lopes Pinheiro Marques
 Assessora Pedagógica



Fonte: Arquivo da E.E. Maria Miranda Araújo.

A solicitação da construção da escola, feita através do abaixo-assinado, e o pedido da assessoria pedagógica de Colniza, enviado em 2005, somente no ano de 2008 surtiram efeito, recebendo a autorização para construção de um prédio designado para se tornar a escola estadual (decreto nº 1.128/2008). Então foi autorizado o funcionamento da escola, enquanto durassem as obras, em salas previamente alugadas pelo poder público. Deixando assim de ser a E.E. Bernardino Gomes da Luz e passando a ser a E.E. Maria Miranda Araújo.

A seguir, trazemos o teor do decreto de criação da escola, publicado na Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso:

DECRETO Nº 1.128, DE 28 DE JANEIRO DE 2008.

Dispõe sobre a criação da Unidade Escolar que adiante menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do Processo nº 388.009/2007, da Secretaria de Estado de Educação, D E C R E T A:

Art. 1º

Fica criada a unidade escolar denominada Escola Estadual “Maria Miranda Araújo”, que funcionará no Distrito de Guariba, município de Colniza/MT.

Art. 2º

A unidade escolar ora criada oferecerá o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, partir do ano letivo de 2008, devendo protocolizar, no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, o processo de autorização da Escola, nos termos do Parágrafo único do art.5º da Resolução nº 384/04, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

Art. 3º

Compete à Secretaria de Estado de Educação tomar as providências necessárias ao funcionamento da Escola de que trata o artigo 1º deste Decreto.

Art. 4º

Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 28 de janeiro de 2008, 187º da Independência e 120º da República.

A partir da aprovação do decreto, os alunos foram transferidos, na documentação, para a nova escola, porém a construção do prédio oficial não foi tão rápida assim e isso fez com que os alunos tivessem aulas em casas alugadas, prédios de oficinas fechadas e lojas desativadas, gerando assim um deslocamento por parte dos professores para que pudessem atender a todas as turmas.

Em relação aos professores, foi apenas esse ano (2017) que a escola conseguiu funcionar sem nem mesmo um profissional do magistério sem curso superior, na contramão do que ocorria em todos os anos anteriores. Em 2007, por exemplo, apenas uma professora tinha licenciatura, o restante trabalhava com ensino médio completo apenas.

Em 2011 os alunos foram conduzidos para o novo prédio, para que pudessem receber as aulas nesse local, embora oficialmente esse prédio nunca tenha sido entregue para a comunidade, sendo que nem suas obras terminaram ainda. Nas instalações da escola, por exemplo, não há quadra coberta, ou parque de areia, ou até mesmo iluminação nos pátios. O paradoxo é que, pelo uso, ela já necessita de reforma, mas nem o prédio ainda foi entregue oficialmente para ser a escola.

Atualmente seu quadro de alunos se compõe da seguinte maneira, de acordo com os dados cadastrados deste ano de 2017: total geral de alunos 774, sendo eles distribuídos em 153 alunos na sala anexa que funciona na localidade de Três Fronteiras (a uma distância de 170 km do distrito), 54 alunos na sala anexa do rio Roosevelt (a 60 km do distrito), 07 alunos na sala anexa de Taquaruçu do Norte (70 km da sede do distrito) e, por fim, 560 alunos na sede. Dentre os alunos da sede, 150 alunos utilizam transporte escolar por morarem em sítios ou fazendas da região.

Como se pode ver a escola está inserida nesse espaço mais urbanizado, no centro do distrito, e pela distância mantêm salas anexas em algumas localidades rurais, onde atende número significativo de alunos que moram nessas regiões.

Temos também um quadro atual de funcionários assim composto: 37 professores interinos (por contratos) e 02 efetivos (concurados); 07 técnicos interinos e 01 efetivo; apoio (merenda, limpeza e vigilância) 15 interinos e 01 efetivo.

Possuímos um laboratório de informática, que esse ano funcionou efetivamente pela primeira vez, uma biblioteca com um acervo em construção. Ainda não temos sala de vídeo e nem quadra de esportes.

Os alunos, em grande maioria, são filhos de migrantes. Não há muitos alunos nascidos aqui, pois não existe, no distrito, hospital para tal procedimento, então os nascimentos são na sede municipal. Apenas um ou outro aluno nasceu no posto de saúde ou em casa, por falta de ter como ir para o hospital ou por morar nas fazendas muito afastadas. Não se encontram mais parteiras na região, e isso fez o número de nascimentos aqui ser bem reduzido.

Há também alunos ribeirinhos, que fazem parte das comunidades que trabalham na extração de castanha e moram às margens dos rios Roosevelt e Guariba. Principalmente na sala anexa do rio Roosevelt, percebe-se ativamente esses povos ribeirinhos. Os alunos que lá estão,

movem-se pelo rio para poderem ir para as aulas, sendo que a prefeitura custeia dois barcos com pilotos para serem responsáveis por buscar e levar essas crianças, como podemos ver nas imagens 4, 5 e 6, abaixo.

Imagem 4: Alunos chegando para as aulas (Roosevelt).



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 5: Alunos desembarcando.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 6: Transporte dos alunos.



Fonte: arquivo pessoal.

O nome de nossa escola é uma homenagem a uma senhora que viveu e atuou nessa comunidade, Maria Miranda Araújo. Ela nasceu na foz do Rio Guariba, filha de Joaquim Macário e Josefina Miranda, seringueiros, habitantes das margens desse rio. Aos 14 anos de idade, ela conheceu o Sr. Vavá Araújo, nascido nesta localidade, filho de um soldado da borracha. O casamento foi realizado pelo Padre Yogo, que uma vez ao ano subia o rio realizando os atos religiosos, como casamentos, batizados e outros. Casada, passou a assinar Maria Miranda Araújo.

Dedicou-se a ajudar o próximo, era parteira, muito religiosa e muito querida por todos. Muitas mulheres na hora de dar à luz naquela época podiam contar apenas com os conhecimentos de Dona Maria Miranda. Os filhos, netos e bisnetos dessa pioneira estudaram/estudam na escola que leva o nome dela.

Até agora apresentamos o distrito de Guariba e a escola em que se deu a intervenção, entretanto, para que as condições de produção sejam melhor compreendidas, no item seguinte, trataremos da forma como tem sido desenvolvido o trabalho com a linguagem na E. E. Maria Miranda Araújo.

1.4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM

Quando os professores chegam à escola, um dos primeiros passos é buscar conhecer o projeto político pedagógico (PPP) dessa unidade, para poder traçar direcionamentos para ali

trabalhar. Contudo, na escola Maria Miranda Araújo isso ainda não é possível, pois, como dito anteriormente, a situação de regularização ainda não está pronta e terminada e, com isso, o PPP encontra-se em construção. Dessa forma, não se tem ainda traçado um perfil de trabalho para as disciplinas que seja direcionado à realidade vivida pelos alunos. Tem-se apenas algumas partes prontas desse projeto.

Na textualidade do projeto político de nossa escola encontramos como orientação para o trabalho docente o que vemos a seguir:

A Escola Estadual Maria Miranda Araújo por acreditar no comprometimento dos seus docentes, no potencial dos seus alunos, no valor do ser humano, e por querer “produzir” cidadania, tem como princípio fundamental (ou premissas básicas) oferecer aos nossos alunos uma educação de qualidade, através de um ensino constantemente atualizado, que contemple e absorva os avanços e inovações tecnológicas, para assim oportunizar aos nossos alunos a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades preparando-os para uma inserção consciente e participativa na sociedade, para o exercício da cidadania, para o acesso ao mundo do trabalho e continuação em estudos posteriores. (PPP 2017/ E.E. Maria Miranda Araújo).

Como se vê nesse trecho, percebemos uma preocupação em preparar o aluno para ser cidadão, para se inserir no mercado de trabalho e para estar pronto para dar continuidade em seus estudos. Percebemos então que nesse projeto político temos atrelado o ensino ao fato de ter e/ou manter um emprego, de maneira que visualizamos um vínculo entre ensino e trabalho, que muitas vezes é tido como natural (PFEIFFER, 2010, p. 86). Nessa textualidade do PPP aparece a ideia de que uma pedagogia para ser efetiva deve ensinar o indivíduo a se adaptar e aceitar, de maneira que não vemos presente a busca por construir um ensino que busque transformação social (Ibidem).

Como o projeto político ainda está em construção, destacamos a necessidade de retomar os estudos para sua formulação, para poder ressignificar nossa visão de trabalho docente de maneira que nossos alunos sejam atendidos em sua singularidade, levando em conta a realidade em que se inserem.

Não encontramos no documento alguma diretriz em relação ao ensino de língua. A qualidade da educação pretendida fica a cargo do “comprometimento” do professor e do “potencial” dos alunos, ou seja, da boa vontade dos sujeitos escolares.

Como a escola está ligada ao Estado, recorreremos às Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCS-MT), documento criado em 2012, que foi elaborado para orientar os profissionais docentes em seu trabalho. Essas orientações tem base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e são divididas por áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Linguagem e Ciências humanas.

Na parte desse documento que é voltada para linguagem, encontramos a seguinte definição para o que é ensinar Língua Portuguesa:

A escola não é um espaço de transmissão e reprodução de conhecimentos, por isso aceitar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais e, a partir daí, pensar o processo educacional implica uma mudança de postura não só em relação à educação, ao fazer pedagógico, como também em relação à vida em uma sociedade dividida em classes sociais. Ensinar a língua significa possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formais e convencionais, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício de cidadania. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012, p.100)

Pode-se perceber que nas OC's, assim como no PPP em formulação da escola, há uma relação direta entre saber a língua e ser cidadão. A palavra “cidadania”, no entanto, não é definida, há um pressuposto de que todos já saibam o que é ser cidadão. Observa-se, ainda, que o ensino da língua está relacionado às possibilidades e acesso do aluno ao uso da linguagem formais e convencionais. No espaço da escola, há um imaginário de que saber a língua é saber sobre ela, isto é, conhecer as regras. Neste caso, estudam-se as normas, as regras do bem dizer. Destaca-se também que o texto nos trouxe a ideia de que há algo de importante em se *dominar a palavra pública*, porém não nos é apresentado o que pode vir a ser essa palavra pública, se ela é uma oposição a uma outra “não pública” ou se é o que há de escrito e de domínio popular. Não obstante, não fica clara de que maneira a ‘palavra pública’ se relaciona com ser cidadão, afirmado no trecho.

Ser cidadão perpassa, então, pelo entendimento dado nas OCs, por saber a língua. E isso é confirmado mais adiante no mesmo texto, na afirmação de que um dos principais objetivos da disciplina de Língua Portuguesa é tornar o aluno proficiente para lhe garantir o pleno exercício da cidadania (ORIENTAÇÕES, 2012). Mais uma vez percebemos a presença do termo cidadania em documentos que orientam o trabalho escolar, porém ainda não está claro o que é ser cidadão e que tipo de cidadão a escola deve formar.

Pfeiffer (2002, p. 151) ao refletir sobre retórica e escolarização afirma que a oposição entre o filósofo e o cidadão se reverbera na escola. O filósofo é responsável pela verdade e o cidadão é balizado pela opinião, duas relações desiguais, vejamos:

Ao sábio compete a responsabilidade pela verdade, não ao cidadão. Quando esta divisão clara e estabelecida já não pode mais se dar (não há historicidade que a sustente), verdade e opinião são tomadas por um movimento de sentidos ao mesmo tempo dissentâneo e conflituoso na direção de um mesmo lugar: o lugar do sujeito escolarizado. Ao sujeito escolarizado compete a responsabilidade de seu dizer que é dito na ambiguidade conflituosa sempre entre verdade e opinião. O sujeito escolarizado, responsável pelo seu dizer, é marcado pois por esta confluência entre sentidos de verdade e opinião, que operam um lugar da imoralidade para a retórica. Imoralidade que ressoa em incapacidade e, no limite, em não dignidade: não dizer bem dito, ou ser

retórico, é mostrar-se não digno do lugar para o qual está sendo chamado a ocupar.

Então, qual seria a relação do sentido de cidadão/cidadania e a escola. Para a autora a universalização do sentido de cidadania faz migrar essa desigualdade para outros espaços e é pela retórica que se funda o não-lugar para o sujeito escolarizado, como vimos.

O nosso interesse, aqui, incide sobre a leitura e a autoria. Vejamos como elas estão presentes no documento em questão. Sobre a leitura, encontramos a afirmação de que para ler e entender um texto é necessário que o aluno se conheça como interlocutor e que como tal ele deve saber trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, deve também reconhecer as esferas de produção do texto, assim como reconhecer as intenções do autor (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012).

Este posicionamento, contido na textualidade das Orientações, mostra-se distante da concepção que temos adotado para esta intervenção (a da Análise de Discurso), que é a de que a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo (ORLANDI, 2012 p. 45), de maneira que não se reduz a leitura a apenas ao linguístico. Para a autora (Ibidem, p. 49) a AD se opõe à tomada da leitura como decodificações, mas ao contrário, ela:

não encara o texto como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, de sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá, o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

A AD é um dispositivo de leitura que questiona a leitura conteudística. Para Lagazzi (2007, p. 277):

É importante afirmar que ser leitor, na perspectiva discursiva, significa constituir-se no jogo dos sentidos, pego na evidência das interpretações. Nesta perspectiva, não consideramos a possibilidade do ‘sentido literal’, nem do ‘sentido primeiro’, nem a diferença entre ‘sentido denotativo’ ou ‘sentido conotativo’. Consideramos que os sentidos são uma produção na história. Portanto, a leitura, na perspectiva discursiva, é um percurso de interpretação que tem como limites o texto, em sua materialidade discursiva e a história, em suas condições de produção.

Já sobre autoria, na textualidade das Orientações Curriculares de Mato Grosso encontramos:

Na atividade de produção escrita **o estudante precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos**, sendo capaz de elaborar críticas ou propostas, comunicar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências e apontar contradições, incorporando o interlocutor e a situação discursiva/comunicativa em que o texto/discurso deve ser produzido. (Grifos do autor). (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012, p. 101).

Mais uma vez, percebemos que as orientações apresentam-se na contramão da AD. No que tange à autoria, os estudos discursivos descartam a autoria como algo passível de ser ensinado, mas defende que ela deve ser praticada e que ela está ligada à equivocidade da linguagem (LAGAZZY-RODRIGUES, 2006). Para essa teoria, autor e texto são vinculados a uma relação processual, de maneira que o autor se constitui na medida em que o texto se configura (Ibidem, p. 93).

Segundo Orlandi (2012, p. 105), do autor se cobra:

Coerência; respeito aos padrões estabelecido, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, unidade, não contradição, progressão e duração do seu discurso. Essas exigências procuram tornar o sujeito visível (...) identificável.

Não obstante, ainda dentro das OC's, temos um quadro que orienta os professores quanto às capacidades que se busca desenvolver nos alunos e, encontra-se ali escrita uma capacidade voltada à autoria que diz: “construir diferentes textos, considerando as condições de produção, recepção e circulação”, (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012, p.49).

Percebemos também que houve um silenciamento, nesses documentos oficiais, em relação à oralidade, de maneira que se considera apenas a leitura de texto verbal escrito e autoria também de texto verbal escrito. Não é tomada como relevante a manifestação oral, ou outros tipos de atividades de interpretação em elementos simbólicos como música, fotografias, pinturas, paisagens, entre outros. Sobre esse fato, Orlandi (2012, p. 50) afirma que a escola:

Evita, escrupulosamente, incluir sem sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada.

A autora também (Ibidem, p. 51) aponta para a problemática de a escola preparar o aluno apenas para uma leitura institucionalizada, ler para e na escola, ignorando assim as leituras que o sujeito-aluno faz fora desse espaço:

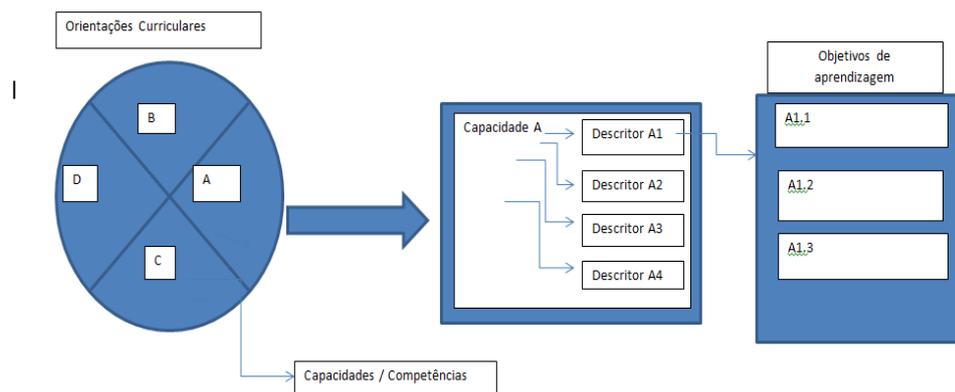
Uma vez que a escola tem procedido a um corte categórico das práticas do aluno que não se definem no espaço escolar, já fica excluído o fato de que o aluno não lê só na escola, mas também fora dela. Portanto, nessa definição de

aluno-leitor, já temos duas determinações negativas: exclui-se a sua relação com outras linguagens e exclui-se a sua prática de leitura não escolar. Entre as propriedades desse aluno-leitor podemos então destacar a que o relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola.

Como trabalhamos com o ensino de Língua Portuguesa e nossa intervenção se deu em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, cumpre esclarecer que o funcionamento do ensino na rede estadual em Mato Grosso é regido pelo Ciclo de formação humana e não mais pelo ensino seriado. Sendo assim, nossos alunos têm seu desenvolvimento mensurado não mais em notas, mas sim em objetivos de aprendizagem, que são desdobramentos dos descritores presentes nas orientações curriculares. Os descritores são vinculados às capacidades apresentadas em um quadro dentro das orientações.

Em outras palavras: a textualidade das Orientações Curriculares de Mato Grosso apresenta um rol de capacidades como sendo as metas a serem atingidas no trabalho com a linguagem. Cada capacidade apresentada gera alguns descritores, que são objetivos mais específicos em relação ao domínio do aluno em relação à linguagem. Esses descritores foram usados como base para a elaboração dos Objetivos de Aprendizagem que estão presentes no diário eletrônico, que são metas a serem alcançadas em sala de aula com os alunos, no trabalho com a língua. Por fim esses objetivos são usados para avaliar os alunos, da maneira que explicamos no quadro (imagem 7) abaixo:

Imagem 7: Desdobramento das capacidades em objetivos.



Fonte: elaborado pela autora

Cada objetivo de aprendizagem (A1.1, por exemplo) é usado para avaliar o aluno, marcando-se em relação a cada um deles: AB (abaixo do básico); B (básico); P (proficiente); A (avançado); ONT (objetivo não trabalhado); e OAP (objetivo do ano posterior). Ao todo são 23 objetivos para o terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º anos.

Nossos diários de classe não são manuais, mas sim eletrônicos. Há um sistema em funcionamento que serve para gerenciar os dados dos alunos, chama-se SIGEDUCA. Então, ao inserirmos a avaliação do aluno, aparece uma tabela (imagem 8) para cada um dos objetivos e o professor marca o item que corresponde ao aluno em questão.

Imagem 8: Quadro de objetivos.

OBJETIVO A SER ATINGIDO NO FINAL DO 1º CICLO	Conceitos avaliativos inseridos pelo professor no Sigeduca					
	AB	B	P	A	OAP	ONT
Produz um texto a partir de uma situação dada						

Fonte: Orientativo da Secretaria de Políticas Educacionais.

Para o terceiro ciclo, tem-se os mesmos objetivos, vejamos como é o desdobramento disso no quadro abaixo (imagem 9):

Imagem 9: Quadro com objetivos do 3º ciclo.

7º ANO	8º ANO	9º ANO	OBJETIVO A SER ATINGIDO NO FINAL DO 3º CICLO *Esses objetivos são os que constam no Sigeduca	CÓDIGO
Lê e compreende diversos gêneros textuais.	Lê, compreende e expõe opinião em diversos gêneros textuais.	Posiciona criticamente na leitura de diversos gêneros textuais.	Lê posicionando-se criticamente em diversas situações comunicativas.	236
Reconhece a leitura literária como fonte de apreciação.	Compreende, interpreta e identifica as características dos gêneros literários.	Reconhece os gêneros literários e os recursos de estilo presentes nesses gêneros.	Lê, compreende, interpreta e identifica as características de textos literários.	237
Identifica o mesmo assunto em diversos gêneros textuais.	Compara posições diferentes entre duas ou mais opiniões referentes ao mesmo tema.	Diferencia fato de opinião em diversos gêneros textuais.	Reconhece formas diferentes de tratar uma informação em diferentes textos.	238
Localiza informações explícitas e infere informações implícitas na leitura de diversos gêneros textuais.	Compreende e argumenta informações explícitas e infere informações implícitas em diversos gêneros.	Infere informações de sentido do texto e intencionalidades do autor, implícitos nas falas, comportamentos e ações de personagens.	Interpreta a intencionalidade do autor na leitura de diferentes textos, identificando informações explícitas e implícitas.	239
Identifica o assunto principal dos gêneros em estudo.	Compreende o assunto principal e secundário dos gêneros em estudo.	Identifica tema, tese, assunto principal e secundário, reconhecendo as relações de causa, efeito e consequência nos gêneros	Compreende com autonomia as informações principais e secundárias contidas nos gêneros textuais em estudo, construindo	240

Fonte: Orientativo da Secretaria de Políticas Educacionais.

Através desses objetivos, compreendemos que o trabalho docente fica atrelado ao desenvolvimento de práticas que garantam o atendimento dos elementos apresentados como os

esperados para aquele ano/fase, como exemplo disso temos os verbos que iniciam os objetivos: identificar; localizar; reconhecer; produzir; analisar; perceber; revisar. Percebemos assim um engessamento do trabalho do professor e uma tentativa de uniformização do ensino e/ou dos alunos.

Destacamos aqui que em nenhum desses vinte e três objetivos de aprendizagem temos contemplada a oralidade. Também não se fala na relação que pode haver entre o leitor/autor e o texto lido/ produzido por ele no que tange aos processos de identificação dos sujeitos e dos sentidos construídos. Percebemos assim que houve um revestimento tecnológico dos processos avaliativos, porém as práticas ainda são as mesmas, de maneira que vemos os velhos conceitos de ensino e de avaliação sob um discurso de novidade e mudança.

Nesse sentido, Pfeiffer, Sarian e Maluf-Souza (2012, p. 04) afirmam que há uma imputação do fracasso escolar sobre os gestores, professores e alunos, mas que nunca se questionam as contradições socioeconômicas que geram esse fracasso sempre já lá. Percebemos esses objetivos de aprendizagens como sendo uma maneira nova de reiterar o velho olhar sobre o aluno e sobre o ensino. A exemplo disso, questionamos os indicadores sobre os quais os professores se voltam ao avaliar o aluno, sendo abaixo do básico para quem? Por qual parâmetro? Ou então, o aluno é avançado sob qual perspectiva? Avançado em relação a quem? Novamente vemos que a falta de característica do discurso da escolarização, se manifesta nessa roupagem digital que se diz incluyente e inovadora.

Como se pôde perceber até aqui, buscamos no PPP, nas OC's e nos descritores do SIGEDUCA, uma estrutura em que pudéssemos ancorar o trabalho com a língua, mas percebemos que as diretrizes que fundamentam esses documentos não são condizentes com aquilo que agora temos compreendido como sendo o papel da escola no trabalho com a Língua Portuguesa. É a partir dos estudos discursivos que passamos a compreender como buscar propiciar, pela ação pedagógica, uma transformação do professor e do aluno, assim como da forma de conhecimento a que se tem acesso (ORLANDI, 2012). Nesse sentido, Fernandes e Ferreira (2013, p. 01) afirmam que a AD nos ensina a ver o ensino como prática política e a linguagem como materialidade significativa opaca equívoca e incompleta.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas de oralidade (que foram suprimidas nos objetivos de aprendizagem) precisam ter um respeitado espaço na prática docente em todos os anos de ensino, assim como acreditamos que o sujeito autor e o sujeito leitor devem apresentar-se em suas funções para além do gênero textual posto pela e para a escola. Percebemos então que nosso projeto de intervenção pode inaugurar um caminho diferente nas práticas desenvolvidas em nossa escola até o presente momento.

1.5 A CONTRADIÇÃO ENTRE O URBANO E O RURAL NA ESCOLA

Como explicitamos anteriormente, não temos nosso PPP ainda, logo, podemos entender que não se fala em filosofia de trabalho da E.E. Maria Miranda Araújo e nem conseguimos determinar formalmente que tipo de trabalho é ali desenvolvido, pois a escola é cadastrada como sendo uma escola do campo (rural), mas a prática desenvolvida no dia a dia se distancia e muito do que há previsto para a educação no campo no Estado de Mato Grosso.

Ao consultarmos documentos que embasam a educação no campo, dentro de nosso estado, encontramos resoluções, orientativos e até mesmo cartilhas que são os guias para o trabalho docente nas unidades rurais. Nesses materiais constam os objetivos a serem alcançados através desse trabalho, assim como a estruturação que deveria ser seguida no desenvolver das disciplinas em sala de aula.

O Plano Estadual de Educação prevê para a educação no campo, uma estratégia que vise criar parcerias entre o Ministério do Meio Ambiente, o Ibama, Sema e Funai⁶, com o intuito de promover ações de educação ambiental (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 20).

Já a resolução 126/2003 CEE-MT traz em seu artigo 2º, parágrafo único, a seguinte redação no que tange à educação do campo:

A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Essa resolução tem ressaltada a necessidade de se vincular a teoria com a prática campesina, de maneira que se vincule o homem ao campo, tudo isso com objetivo de promover o desenvolvimento das atividades rurais.

Para Ribeiro (2011, p. 11), a educação do campo pode ser assim compreendida:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade,

⁶ Instituto Brasileiro do Meio Ambiente, Secretaria Especial do Meio Ambiente e Fundação Nacional do Índio, respectivamente.

assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

Na cartilha intitulada “Marcos normativos para educação no campo”, feita pelo MEC em 2012, podem-se ver referências ao que nos é trazido pela LDB sobre a educação no campo:

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária. (Grifos dos autores).

Percebemos, pelas leituras acima, que a norma maior da educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da educação) trata da formação para o profissional que atua nas escolas do campo, mas essas diretrizes devem ser seguidas pelos estados em suas Constituições Estaduais, que, por conseguinte, terá desdobramentos de suas orientações adotadas pelas Constituições Municipais, para que assim todas as esferas administrativas da educação cumpram com seu papel de orientadoras do trabalho pedagógico.

Dentro desse quadro que apresentamos, das orientações que regem a educação no campo, ressaltamos que em nossa escola ainda temos um caminho longo a ser trilhado, pois não temos recepcionado em nosso PPP as diretrizes para educação no campo, primeiramente porque não temos tal projeto elaborado e, além disso, nossos professores não recebem e/ou não receberam formação específica para atender ao que se espera de educação campesina.

Constatamos assim que nossa escola é uma escola rural que funciona nos mesmos moldes da escola urbana, tanto que seguimos o mesmo calendário das escolas urbanas, usamos os mesmos materiais didáticos, atendemos à mesma carga horária anual, não temos projetos voltados para o campo, nossos professores não possuem especialização nessa área de conhecimento e, por fim, os objetivos de aprendizagem do SIGEDUCA são os mesmo das escolas urbanas. Vemos então que o único fator que é usado para o cadastro de nossa escola

como rural é a distância que há entre o distrito no qual ela se encontra e a sua sede municipal, Colniza (150 km).

Esse funcionamento do urbano no espaço da escola que é considerada rural é mais um fator que fomenta a tensão que vimos presente na constituição do sujeito em relação ao espaço em Guariba. O distrito convive com o urbano e o rural no mesmo espaço e a escola convive com ambos também. O sujeito aluno, em Guariba, apresenta-se dividido, em seu processo de identificação (PÊCHEUX, 1995), por consequência de todo seu processo de migração, dos conflitos vividos em sua realidade urbana/rural e no trabalho que a escola desenvolve também como sendo não rural, mas inserida no espaço do campo.

Dessa maneira, ficam apresentadas as condições de produção nas quais nossa intervenção se insere. Diante dessa realidade vivida pelo sujeito-aluno dentro desse espaço urbano, desenvolvemos nosso trabalho e, nos capítulos seguintes, apresentamos o processo de estruturação da intervenção e as análises das experiências realizadas com os alunos.

2. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjugação e dispersão, de unidade e diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é o ritual da palavra. Mesmo das que não se dizem. (ORLANDI, 2015).

Este capítulo se propõe a apresentar o projeto de intervenção e o caminho de sua construção, assim como os princípios teóricos que o embasam. E é assim, na errância dos sujeitos, que vamos trabalhando com a língua, que, para nós, é além de constitutiva, um instrumento de trabalho.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA: UM DESLIZAMENTO IMPORTANTE

Ao fazer uma retrospectiva do meu trabalho como professora, durante esses anos todos, dois fatos se manifestam bem claramente: o primeiro é que tinha em mim uma vontade inquietante de fazer algo que realmente surtisse efeito na aprendizagem dos alunos e, em segundo, que não consigo delimitar uma linha teórica à qual tenha me filiado nesses anos todos de trabalho, ou seja, minhas práticas eram um tanto quanto mais intuitivas que sustentadas por teorias dos estudos da linguagem.

Hoje em dia, depois desse contato com algumas reflexões acerca das teorias que embasam os estudos da linguagem, consigo perceber que meu fazer pedagógico nunca pertenceu a uma teoria bem definida. É possível que o trabalho tenha se pautado em diversas práticas advindas de vivências na escola com os demais professores, que resultam da união de muitas teorias, tanto da linguagem, quanto da educação, uma vez que o trabalho em sala estava sempre mudando, de turma para turma, de ano para ano e de alunos para alunos.

Por mais que existisse em mim essa vontade de fazer o melhor, fruto da responsabilização posta ao sujeito professor pelas políticas públicas, dentro das condições apresentadas, sempre se manteve presente uma sensação de não cumprimento do meu papel, não atendimento ao que os alunos queriam e necessitavam. Sempre uma sensação de não cumprir um dever. Isso vinha manifestado em resultados de atividades feitas com alunos, em resultados alcançados, em sentir a rejeição da turma ou ao ouvir as críticas dos alunos. Ao

refletir sobre o que fazia, sempre tive a seguinte dúvida: que diferença isso faz na vida do aluno? De que maneira os objetos, verbos, sujeitos e flexões tocariam a vida do meu aluno?

Em 2016, já no mestrado, fui apresentada à Análise de Discurso. Houve ali um encantamento que fez com que eu repensasse a minha prática e buscasse entender o que havia de possibilidade de mudança e de melhoria para meu trabalho. Não digo com isso que essa teoria, como qualquer outra, possa ser ou não a “tábua de salvação” para todo e qualquer professor de Língua Portuguesa, mas posso dizer que vi nela a possibilidade de desenvolver um outro tipo de trabalho no ensino de língua. Percebendo assim não só o trabalho com a língua e a sala de aula de maneira diferente, mas repensando o seu entorno, seu histórico, sua constituição, sua relação com o social, com o que está fora da escola.

Diante dessas considerações, encontrei em Orlandi (2012, p. 110) o que poderia considerar um norte a minha prática:

Assim como para o aluno, o conhecimento não vem pronto, mas é, ao contrário, um processo (da elaboração do qual ele faz parte fundamental) também para os que produzem conhecimento, programas e métodos de ensino, existe um processo e uma divisão de trabalho. Nessa divisão do trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso.

Com base em Orlandi, quero destacar duas questões importantes, o conhecimento não vem pronto nem para o professor nem para o aluno. E a outra coisa é sobre a divisão do trabalho, em que cabe ao professor proporcionar a sua transformação e a de seu aluno mediada pela ação pedagógica. Isso impõe ao professor dupla função, a sua própria transformação como professor e a do seu aluno como sujeito. Desse modo, esse projeto de intervenção abre essa possibilidade, uma vez que me possibilita colocar em uma postura de um professor em uma dada perspectiva teórica, que me constitui, e preparar aulas aos meus alunos, selecionar materialidades, pensando a língua desse lugar, propondo aos alunos justamente esse deslocamento, a língua e a sua historicidade constitutiva.

Esse é o desafio!

2.2 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO UMA PROPOSTA À PRÁTICA DOCENTE

Esta intervenção e pesquisa encontram suas bases, como dito acima, nos estudos discursivos inaugurados pela Análise de Discurso propostos por Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil.

Esta teoria surge no fim dos anos 60 na França, justamente coincidindo com o apogeu das ideias estruturalistas tido até então como paradigma de ordem no mundo, segundo os intelectuais da época. O que há de novo trazido pela AD nesse momento foi inserção do *Sujeito* para as discussões e reflexões teóricas, sujeito este que até então tinha sido excluído ou que tinha sido tratado como algo a ser normalizado para não perturbar a análise do objeto científico.

Nas palavras de Ferreira (2013, p. 40) temos um apanhado da inovação trazida pela AD na época:

Do ponto de vista político, a Análise de Discurso nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês. Ao lado dessa tendência revolucionária, a Ad busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística. A rigor, o que a AD faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época.

A autora também, mais a frente (Ibidem, p.40), explica quem é esse *Sujeito* que nasce proposto pela AD:

O sujeito do discurso vai então colocar-se estratégica perigosamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem. Como se vê, a Análise de Discurso ao construir a categoria teórica do sujeito o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade que a torna muito peculiar. O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudolacanianiano; tampouco, não é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva da materialidade linguística histórica que a AD lhe atribui.

Esse novo olhar trazido pela AD faz uma articulação entre o linguístico e o social através da relação estabelecida entre o marxismo, a psicanálise e a linguística, constituindo assim uma *disciplina de entremeio* (ORLANDI, 2015). Dentro dessa nova perspectiva, a linguagem passa a ser entendida como um fenômeno que não deve ser considerado em relação ao seu sistema interno, mas sim como formação ideológica que vem manifesta através de uma competência social e ideológica.

Pode-se perceber que o quadro teórico na construção da AD é bem complexo e tenta manter uma relação firme entre as noções que o fazem existir. A cada nova análise, recorre-se à origem ou natureza de certos conceitos e se redefinem seus limites (FEERREIRA, Ibidem, p. 41).

Para o Brasil, é Eni Orlandi quem traz essa teoria e a faz consagrar-se através de seus trabalhos como professora, orientadora, pesquisadora e autora, rompendo assim com o formalismo linguístico vigente no país até então.

É muito importante, para o estudo que desenvolvemos, que se ressalte o fato de que a AD não trabalha com a concepção de língua transparente, imanente, autônoma, como se previa pela Linguística, mas sim com a língua em sua ordem material, a língua opaca, aquela que considera a possibilidade do equívoco como parte de sua estrutura, a língua que evoca o histórico em sua existência e uso.

Também em Ferreira (2013, p. 45) temos uma síntese do caminho percorrido pela AD no Brasil:

Se de início a Análise de Discurso era identificada quase exclusivamente (sempre em tom de crítica pela linguística) à análise de discursos políticos, hoje essa situação se alterou com a diversidade do leque de materiais que são objeto de interesse dos analistas de discurso brasileiros. Do campo verbal ao não verbal, passando pelos temas sociais (imigração, movimento sem terra, greves) e por diferentes tipos de discurso (religioso, jurídico, científico, cotidiano), ou por questões estritamente teóricas (hiperlíngua, autoria, sujeito do discurso, equivocidade da língua), a Análise de Discurso no Brasil, ou Escola Brasileira de Análise de Discurso, como nos propõe Eni Orlandi, amadureceu, se consolidou e garantiu seu lugar no âmbito dos estudos da linguagem realizados pelas ciências humanas.

Também cumpre aqui destacar que, embora a AD esteja revestida de toda essa ideia de renovação e faça parte já de grandes estudos acadêmicos em nosso país, ainda há um caminho a se percorrer ao tentarmos mobilizar essa teoria em sala de aula no ensino regular.

São muitos os estudos sobre a língua nessa nova tomada conceitual, assim como são muitos os trabalhos que envolvem e questionam o funcionamento das aulas de Língua Portuguesa e também o próprio funcionamento da escola, todavia trabalhos como este aqui descrito, que tentam revestir a prática docente dos conceitos de uma teoria para o desenvolver das aulas de língua, estão ainda iniciando, pois o que há de imperativo ainda na construção do quadro disciplinar de Língua Portuguesa no ensino básico são as reflexões trazidas pela linguística textual.

Nesse sentido, Gallo (1990, p. 20) afirma que no trabalho desenvolvido na escola não leva em conta nem o sujeito, nem o inconsciente e nem as determinações discursivas. Ela afirma ainda que o que é feito em sala de aula se resume na busca de fatos linguísticos que sozinhos devem dar conta inclusive de todos os sentidos.

Para pensarmos nessa mobilização da teoria discursiva no trabalho pedagógico, precisamos entender como a língua tem sido trabalhada e de que maneira o discurso pedagógico

(analisado através da dinâmica das condições de produção) tem engessado as práticas relativas à linguagem.

Orlandi (2001), em seus estudos, discute a distinção de três tipos de discurso, em seu funcionamento, o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. O discurso lúdico é aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos; o discurso polêmico é aquele em que a polissemia está controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa com os sentidos; e por fim, o discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação com a linguagem que se estabelece, o locutor se coloca como agente exclusivo apagando também sua relação com o interlocutor.

Para Orlandi, na escola, o que está em funcionamento é o discurso autoritário, assim o discurso pedagógico é o discurso do poder, aquele que cria a noção de erro. Assim, para a autora, ensinar nesse funcionamento significa: “Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar” (2001, p. 17).

Bourdieu (apud ORLANDI, 2001, p. 22) afirma que a escola:

é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução de estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função.

O que se pode observar é que o discurso pedagógico (DP) se apresenta como um discurso autoritário em uma formação social como a nossa (ORLANDI, 2011, p. 29). Também a autora afirma que “o DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (Ibidem). Para revestir as práticas escolares de cientificidade, entendemos que o professor apropria-se do papel de cientista através da tomada para si da metalinguagem como recurso de trabalho. Ainda Orlandi (Ibidem, p. 31) traz as seguintes considerações a fim de esclarecer como se constrói a escolarização no trabalho do professor dentro do DP:

O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que

autoriza o aluno, a partir do seu contato com o professor, no espaço escolar, a aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização.

Ao nos voltarmos para a realidade vivida no trabalho escolar com a língua, temos também que considerar as palavras de Gallo (1990, p. 20):

(...) 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 ela fosse um objeto.

Gallo, então, afirma que ocorre na escola uma busca por um objeto a ser estudado e essa ideia encontra respaldo na afirmação: “Enquanto aluno for aluno, alguém resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa: isso é a inculcação” (ORLANDI, 2011, p. 31). O que compreendemos então como prática comum até hoje em sala de aula regular é a instituição decidindo o que o aluno deve ou não saber ou aquilo com o qual ele deve ou não ter contato. O papel de sujeito discursivo lhe é negado sempre, pois, ao aluno, é dado um recorte e exigido que ele utilize modelos já postos para resolução de problemas; não se deixa, assim, o aluno buscar sua própria maneira de analisar e solucionar algo, tenta se construir a utilidade/praticidade do saber.

Para a Análise de Discurso, “as relações entre os homens são relações de sentido e, ao significar, os sujeitos se significam” (ORLANDI, 2002, p. 249). Mobilizar a teoria no sentido de construir novas significações para o trabalho com a língua na escola é o desafio proposto de início ao pensarmos esse projeto de intervenção. Tanto o aluno, quanto o professor ocupam lugares de significação simplesmente ao entrarem na escola, porque há sentidos que subjazem em suas posições-sujeito (ORLANDI, 2015).

Preocupados com o aprendizado dos alunos, muitas vezes modificamos a didática para envolvê-los no processo. No entanto, quando se pensa na formação do aluno da educação básica não é um *pedagogismo*⁷ que vai resolver o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, mas uma mudança de inscrição teórica do professor frente às concepções de língua/linguagem, procurando trabalhar com uma concepção que compreenda que sujeito e língua se constituem mutuamente, ambos em sua relação constitutiva com a história.

Assim, passamos a algumas noções que ancoram esse trabalho, começando por uma compreensão de língua no viés discursivo. Essa perspectiva não trabalha com a língua como sistema abstrato, nem se separam forma e conteúdo, porque compreende a linguagem como

⁷ Tomamos o termo *pedagogismo*, cunhado por Orlandi (2012), para nos referir as soluções pedagógicas pautadas em estratégias imediatistas que visam resultados escolares e que não reflete o problema em sua perspectiva sócio histórica.

estrutura e acontecimento (ORLANDI, 2007 p. 12). A língua, então, sob este olhar teórico, tem sua ordem própria, ela está no mundo com as suas maneiras de significar, e é nesse movimento vivo, enquanto trabalho simbólico, que ela é parte constitutiva do homem e de sua história. É a língua que possibilita o discurso.

Para Orlandi (2015, p. 13), discurso assim se define:

a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

O discurso se materializa na língua, e a ideologia se materializa no discurso, então, essa perspectiva teórica trabalha na relação língua/discurso/ideologia, porque o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. É pelo discurso que se observa a relação entre língua e ideologia, sendo possível a língua produzir sentidos pelos/para os sujeitos (ORLANDI, 2015).

Nesse direcionamento teórico, a linguagem é concebida como uma forma de mediação entre o homem e sua realidade e assim, é o discurso que possibilita essa mediação. O discurso tomado como esse movimento de significação vai além do trabalho com a palavra, pois para a AD “Os sentidos não estão nas palavras, elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2015, p. 42).

Para estabelecer uma relação entre essas concepções e o trabalho pedagógico com a língua na escola, é necessário perceber que a contribuição da Análise de Discurso para o ensino é, justamente, problematizar a noção de leitura, e aqui tomamos o trabalho com a leitura como nosso ponto de partida, assim como com a compreensão do que este gesto representa, principalmente em se tratar de um gesto de ler que fora institucionalizado – ler *na* e *para* a escola.

A relação, então, com a língua passa a ser uma relação com a significação, não temos como não interpretar (ORLANDI, 2015). Para uma reflexão que busca ressignificar o fazer docente, Orlandi (Ibidem p. 07) propõe:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente. Estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.

A Análise de Discurso é um dispositivo de leitura que coloca em questão diferentes maneiras de ler e que busca questionar a leitura conteudística, o que faz com que o fato de tornar-se leitor, nessa perspectiva é constituir-se no jogo dos sentidos, pego na evidência das interpretações (LAGAZZI, 2007).

Ao falar sobre leitura, Cazarin, mencionando Indursky (2006, p.302), diz:

Ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Este desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. *Ler*, escreve Indursky (2001), “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”. Na prática da leitura, o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, identificando-se ou não com ele. A leitura constitui-se, então, como momento crítico de uma relação entre autor / texto / leitor; e a interpretação é possível porque há o *outro* nas sociedades e na história.

As relações entre leitura e o espaço escolar se dão em uma formulação com base em uma textualidade estritamente verbal escrita, assim as relações humanas se institucionalizam através desse contato com o texto que é dado pela escola, então precisamos pensar a leitura que é trabalhada no ambiente escolar. Sobre o ensino da leitura na escola, Indursky (2011, p. 176) orienta:

Seria importante que tanto o professor quanto o aluno soubessem que leitura não é uma questão de tudo ou nada. Mas, sobretudo, o professor deve saber propor atividades que possibilitem formar alunos-leitores que saibam processar um texto e avaliar sua textualidade e coerência; que também saibam coenunciar juntamente com o autor do texto; mas que, igualmente, saibam que não só é possível, mas necessário saber posicionar-se criticamente frente a um texto, ou seja, é preciso que saibam que um texto não é um objeto sagrado e que, por conseguinte, pode ser contestado.

A partir dessas reflexões sobre leitura, temos compreendido que se faz necessário um trabalho diferente com textos em sala de aula, no intuito de romper com as práticas e os saberes já cristalizados sobre a imagem que o aluno tem do que deve ser um texto e daquilo que deve ser o trabalho com o texto em sala de aula, sem contar que uma mudança na visão de que o texto é “objeto sagrado” inquestionável, pronto e acabado, é fundamental para que se possa compreender o trabalho aqui descrito. Para desenvolver um trabalho diferenciado com a leitura e a escrita, nós, professores, precisamos compreender, primeiramente, as várias concepções de língua, de texto e de leitura que existem, bem como entender as suas consequências para o ensino, na formação dos sujeitos. Sobre isso, Indursky (2010, p. 14) argumenta:

Não considero que estas questões teóricas devam fazer parte diretamente dos programas de ensino na escola. Mas pretendo que devam fazer parte da formação do futuro professor de língua, materna e/ou estrangeira. Entendendo-as como essenciais para a formação do professor. Todo professor e/ou futuro professor deve perceber com clareza que a língua sistêmica e não a única concepção. A língua sistêmica mostra como a língua funciona, é muito importante, mas, dependendo do que se pretenda realizar com os alunos, não basta. Depois de saber como a língua sistêmica funciona, é preciso examinar seu funcionamento semântico e/ou discursivo e, a partir dele(s), perceber os sentidos ou os efeitos de sentidos que tais funcionamentos produzem. É preciso compreender os processos semânticos e/ou discursivos que se engendram a partir de e sobre estes funcionamentos da língua. Só possuindo este conhecimento é que o professor vai estar instrumentado para entrar em sala de aula e ajudar seus alunos a refletir sobre a língua, a interpretar os sentidos e efeitos de sentidos que decorrem de diferentes enunciados e textos. Enfim: só assim seus alunos saberão, por sua vez, usar a língua para produzir sentidos em suas diferentes atividades dentro e fora da escola.

Ao mobilizar a concepção de língua da Análise de Discurso, a escola passa a ressignificar o trabalho com a leitura e a escrita, deixando de manter as relações cristalizadas e verticalizadas que ocorrem entre conhecimento, racionalidade e escrita (ORLANDI, 2002).

Como uma forma de promover uma ruptura com o que está posto como prática de ensino de língua, Orlandi (2011, p. 215) aponta:

Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que permita que o aluno trabalhe em sua própria história de leituras. Desafiar a sua compreensão e ao mesmo tempo lhe fornecer as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente. E para isso não se pode prescindir da convivência múltipla, aberta a todos os textos, ou seja, bibliotecas, arquivos, coleções, recortes, etc. que devem estar à inteira disposição dos alunos. Tendo acesso a um material variado, e que ele ajuda a constituir como material didático, terá também uma visão crítica dele e a consciência da provisoriidade e da validade desse material enquanto instrumento para o conhecimento de algo. Enfim, com essas condições de ensino, e aberto um espaço para que o aluno leitor elabore suas experiências de leitura, a partir de suas condições de vida, esse aluno determinará a forma de apropriação desse instrumento que é a leitura, o que permitirá que, sendo ele das classes populares, essa classe se construa e se representa em sua história de leituras que a classe dominante reconhece.

Com isso, compreendemos que as condições de ensino e as experiências de leitura devem partir da condição de vida do aluno e, assim, surge a necessidade de se analisar e discutir, na escola, o espaço urbano no qual se insere o sujeito-aluno, pois é a escola que dá a forma urbana ao sujeito do conhecimento, pois ela é um lugar de interpretação e de constituição de arquivo “As relações da escola são relações de sentido que se dão nela e a partir dela como fato urbano” (ORLANDI, 2011, p. 257).

2.3 CONSTRUINDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao iniciar meu trabalho na E.E. Maria Miranda Araújo, em 2015, desempenhei a função de coordenadora, pois era a única professora efetiva disponível, a outra efetiva era a diretora e não haviam outros. Logo de início, sem conhecer direito a escola e os alunos, assim como seus pais, já recebi a incumbência do trabalho de coordenadora, porém no meio do ano desisti da função por compreender que era necessário conhecer os alunos e a comunidade primeiramente na função de professora, para depois empreender projetos de coordenação. Retornei para minhas turmas de atribuição.

Nesse percurso conheci uma turma, que era um quinto ano em 2015 ainda, e com eles tive o prazer de ter uma relação de cumplicidade. Sendo assim em 2016 os escolhi para desenvolver a intervenção, nesse ano eles eram um sexto ano (antiga quinta série). Em 2017, ano da intervenção, eles cursaram o sétimo ano.

Em outubro de 2016, quando estava ainda pensando sobre o pré-projeto de intervenção, fiz uma visita à turma escolhida e desenvolvi com eles uma atividade, que futuramente se transformou em um texto para um evento na UNEMAT. Nessa atividade tratamos das origens desses alunos, de onde eles e suas famílias vieram para morar em Guariba.

Conhecendo esses alunos melhor através desse contato, percebi como a migração por eles vivida acabava por afetar a maneira como eles se relacionavam com o local em que vivem. Isso ocorria de tal maneira que se referiam a Guariba de maneira pejorativa: *fim de mundo / buraco / lugar em que Judas perdeu as botas / pesadelo / lugar feio*. Esses termos usados por eles nesse contato inicial muito me chamou a atenção e percebi neles uma resistência em se sentirem como pertencentes a este local. Diante disso e de toda inquietação que me acompanha também como migrante que sou, percebi que esse poderia ser um produtivo caminho a se trilhar discursivamente nas aulas.

Outro fato que se destacou nesse contato com a turma foi o uso que os alunos fazem do termo “beiradeiro” e a maneira como esse uso traz representado em si a relação do sujeito com o espaço urbano que ele habita. Nesse sentido, desenvolvemos uma reflexão sobre o ser ou não *beiradeiro* na relação do aluno com Guariba e trataremos disso no item que se segue.

2.3.1 UMA QUESTÃO À MARGEM: UMA QUESTÃO ‘BEIRADEIRA’

No contato inicial com os alunos, em novembro de 2016, desenvolvemos uma atividade pautada na oralidade, em que pedimos a eles que se apresentassem e dissessem o local onde

tinham nascido, dessa maneira, os alunos procederam à apresentação e tabulamos os dados da seguinte maneira: dos 23 alunos presentes nessa aula, 08 nasceram em Rondônia, 14 em Mato Grosso, 01 em Roraima. Dos alunos nascidos em Mato Grosso, temos 06 nascidos em Colniza, 05 em Aripuanã e um em Juína (cidade polo da região na qual se insere Colniza e Aripuanã). Ao compartilharmos essas informações com os alunos ouviu-se uma aluna dizer que esses últimos são “tudo beiradeiro”. Nasce aí, nessa colocação da aluna, uma questão a ser pensada.

Aproveitando a fala da aluna, questionamos a turma acerca do que eles compreendem pela palavra beiradeiro, ao que disseram em várias e alvoroçadas vozes: “Ribeirinho”/“Mora perto do rio”/“Quem nasce em Aripuanã é beradêro”/ “meu avô cuida de beradêro”/ “Eles comem peixe com farinha puba”/ “Pobres”/ “Tem a ver com índio”/ “Que nasce na beira do rio, cresceu lá e morreu lá”/ “Pessoa meio sei lá...piradinho”/ “Beiradeiro não é só porque mora na beira do rio, os que moram lá é riberim”/ “É um descendente de índio”/ “Sei lá, as pessoas chama de beradêro aqueles que moram na beira do rio mas não tem nada a ver”.

Pensando sobre as palavras dos alunos, temos o fato de que elas são a materialização do seu imaginário em contato com o simbólico da linguagem e o real no qual se inserem na vida cotidiana. Dessa maneira, percebemos que ao se referirem ao *beiradeiro*, os alunos os colocam como *os outros*, aqueles que os alunos não são.

Desenvolvendo mais essa ideia, podemos perceber que, pela região em que a maioria nasceu e, pela localização da cidade onde moram hoje (o distrito de Guariba leva esse nome justamente por ser um distrito que nasceu nas margens do rio Guariba), poderíamos compreender todos que ali moram são *beiradeiros*, ou que *também* o são. Entretanto percebemos que, ao responderem, os alunos se colocam distantes daquilo que definem, eles se referem a um outro (aquele que eles não são), como nessa definição: “Que nasce na beira do rio, cresceu lá e morreu lá”. Aquele que nasceu “lá” não é o aluno, é um outro com o qual o aluno não se identifica.

Na definição: “Beiradeiro não é só porque mora na beira do rio, os que moram lá é riberim”, e também nessa: “Sei lá, as pessoas chama de beradêro aqueles que moram na beira do rio mas não tem nada a ver”, podemos perceber que há algo mais que define o “beiradeiro” que vai além das margens do rio, há algo que os alunos não conseguiram materializar em suas palavras, mas que ao percebermos o que eles não dizem, ou aquilo que eles negam, esse outro vem tomando forma. Vejamos: “beiradeiro” é aquele que tem alguma relação com os povos indígenas, mas não é índio; é aquele que tem uma relação com o rio, mas que não vive somente lá às margens; é aquele que é pobre, mas não como o aluno se reconhece pobre, é um outro tipo de pobreza.

Concentradas as forças em entender o significado do termo em estudo, temos muito mais significação naquilo que o aluno não diz em relação com as definições por eles dadas. Percebemos então que a palavra “beiradeiro” reclama sentidos. Ela remete a um outro social que é negado na comunidade. Um outro que vive às margens, e não as do rio, mas sim às margens sociais. É um outro que não sou eu e que eu não reconheço como familiar, porque dele não se extrai os adjetivos que eu busco para mim (o desenvolvido/ rico/urbanizado).

Nos dicionários de Língua Portuguesa, temos o verbete “beiradeiro” assim construído (na versão online do Michaelis):

*beiradeiro*⁸

bei-ra-dei-ro adj sm

1 REG (PB) *Indivíduo rústico que mora próximo a comunidades sertanejas.*

2 REG (PE) *Pequeno comerciante que negocia com os operários das linhas férreas em construção; morador de beira de estrada de ferro.*

3 REG (BA) *Morador das margens de rios, particularmente do São Francisco.*

4 REG (CE) *V caipira, acepção 1.*

No enunciado definidor apresenta indicativo de que o termo trata-se de um regionalismo (REG) e, entre parêntese, o estado em que ocorre tal uso. Esses indicativos apontam para a compreensão de que uma mesma palavra, em regiões nacionais diversas, pode vir a ter definições distintas.

Temos ainda no dicionário Priberam de Língua Portuguesa as seguintes definições:

*bei-ra-dei-ro*⁹

substantivo masculino

1. [Brasil] *Pequeno negociante das margens das linhas férreas.*

2. [Brasil] *Habitante das margens dos rios. = BARRANQUEIRO*

3. [Brasil] *Pessoa rústica, residente nas proximidades das vilas sertanejas.*

Palavras relacionadas: barranqueiro

Em ambos os dicionários percebemos que há uma um sentido recorrente que se faz a partir do ideológico que forma as concepções do verbete analisado. Temos como ponto de convergência o ideológico daquele que não é urbano (em rústico e caipira); com aquele que tem alguma relação com algum rio (barranqueiro e morador das margens); temos também aquele que de alguma forma ocupa as margens (do rio, das vilas sertanejas, das linhas férreas), ou seja, aquele que não está no centro.

⁸ Dicionário Michaelis Online, disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=mZA9> , acesso em 09 de novembro de 2016.

⁹ Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/Beiradeiro> acesso em 09 de novembro de 2016.

Nos verbete, podemos ver o mesmo modo de funcionamento no discurso dos alunos, ou seja, o não-dito significando através de construções de negativas. Percebe-se que beiradeiro, então, é aquele que não está no centro (seja da cidade, seja do trem, ou do rio), é também aquele que não é urbanizado, evoluído; aquele ainda que não é dono nem do rio nem da terra nem da cidade, ele apenas comercializa nela ou ocupa as suas margens.

Estabelecendo uma relação entre os enunciados definidores e o que foi dito pelos alunos pode-se perceber que há algo que é representado não apenas pela palavra, mas também por aquilo que ela nega: ao ser beiradeiro eu não sou o outro que eu quero/devo ser para ser aceito socialmente. Há então que se falar aqui em um jogo de poder manifesto nessa palavra e no que ela representa. Aquele que é beiradeiro representa, segundo pudemos perceber, um outro que não se encaixa no socialmente esperado para o presente momento histórico no qual nos inserimos.

Pelo que foi dito aqui, percebe-se que o significado da palavra “beiradeiro” ainda está em construção dentro da comunidade guaribense, sendo que esta palavra é usada em várias regiões do país, mas em cada uma ela vai ganhando traços de particularidade que a fazem pertencer justamente àquela situação e não a outra.

No caso das explicações dadas pelos alunos, percebemos que eles não usam a palavra “beiradeiro” com um sentido único, ou fixo, muito pelo contrário, eles percebem que há algo além, mas que ainda não conseguem representar simbolicamente com palavras.

Percebemos a necessidade de, como professora, desenvolver maiores estudos juntamente aos alunos sobre sua região e sobre quem são esses alunos que não fazem parte dos grandes centros, assim como não vivem de caça e da pesca. O intuito então é buscar compreender a concepção da palavra “beiradeiro” aquilo que reflete a exclusão, aquilo de pejorativo que se vê presente, mas que não se define ainda. Quem sabe em um outro momento o “beiradeiro” passe a não ser o outro, mas sim o “eu”.

Nessa inquietação, percebe-se o sujeito-aluno em seu processo de identificação (PÊCHEUX, 1995) com o local em que vive. A escolha de uma palavra não é feita ao acaso, mas ela faz emergir todo um pré-construído de saberes sobre o local e sobre as pessoas desse local, que se torna a base de trabalho para o projeto de intervenção que desenvolvemos com a turma.

Em contatos de orientação, estruturamos então nossa intervenção de maneira que o espaço em que os alunos vivem seja a base para as possíveis leituras, discussões e os movimentos que se dariam no projeto. Tínhamos certo que a leitura e a escrita seriam nosso foco e que trabalharíamos com as noções discursivas para tanto.

Dessa forma, recorremos ao que nos traz Rodriguez-Alcalá (2009, p. 01) acerca da relação entre homem, espaço e língua:

Nem o sujeito é o reflexo (psicológico) de características naturais (biológicas), e sim resultado de um processo simbólico que se dá na história; nem o mundo em que vive se confunde com o meio natural, condição da vida orgânica, mas é o espaço simbólico que resulta do mesmo processo de constituição subjetiva. O que leva a atribuir à linguagem, à própria língua, matéria simbólica por excelência, um estatuto central na constituição da realidade humana. Afirmamos, por isso, que *sujeito*, *sentidos* e *espaço* resultam de um mesmo processo histórico, existindo entre esses termos uma *relação constitutiva*. (GRIFOS DA AUTORA)

É desse modo que nos propomos a pensar junto com os alunos o distrito de Guariba, buscando compreender os sujeitos, os sentidos e o espaço, como resultado de um processo simbólico, que se constitui historicamente.

2.4 AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, LÍNGUA E ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO

Possibilitar que o aluno conheça Guariba, seu povo, sua história, estreitando relações entre o social e o histórico é uma das bases desse projeto de intervenção aqui descrito, mas pensando em como fazer isso, pensamos também no porquê de se desenvolver esse trabalho. Qual seria a relação entre o trabalho desenvolvido pela escola como instituição, o espaço em que se vive e o sujeito que ocupa esse espaço?

Em Orlandi (2002, p. 254), entendemos que o sujeito é o sujeito da escrita, não havendo urbanidade moderna sem escrita e a escrita se prende à escola. Logo, a compreensão de que ao se desenvolver um trabalho dentro da escola que valorize a escrita, daremos vez ao sujeito urbano escolarizado que constrói sua urbanidade em sua relação com o espaço ocupado.

Pretendemos pensar, dentro desse projeto, a relação espaço urbano/escola a partir dos modos como os processos de escolarização e de urbanização produzem sentidos nos/e para os sujeitos.

Segundo Pfeiffer (2001, p. 29), “o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos como instrumentos, do Estado, de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar a cidade”. Assim, no ensino de língua na escola pode-se ver o trabalho do Estado produzindo consensos. Segundo a autora, a mídia vem sendo um dos mais fortes instrumentos de produção do consenso sobre a língua, a cidade, o urbano, produzindo dizeres sobre o que é certo e errado a dizer sobre as

coisas. Desse modo, os textos jornalísticos tem ocupado o mesmo espaço de funcionamento que o livro didático, didatizando o conhecimento, não permitindo espaço para a reflexão, para a produção da leitura e da escrita.

Em Orlandi (2002, p. 250), encontramos a seguinte reflexão sobre a importância de se entender a Escola em relação ao espaço urbano:

Mantendo esse meu pressuposto, proponho pensar a Escola como lugar fundamental de estabelecimento e administração dos sentidos como instituição, ao mesmo tempo em que a penso como tendo sentidos fortemente atados o fato de que ela se localiza na cidade. A localização aqui deve ser considerada não como mero contexto empírico, mas como condição de existência simbólica. A Escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. Esse é um forte componente de suas condições de produção: ela pratica a urbanidade.

No nosso caso, a escola significa em sua relação com o espaço onde está inserida. Como vimos no capítulo anterior, Guariba é um distrito que conta juridicamente com escolas rurais, mas que se localiza no centro urbano de uma região rural. A escola vive nessa confluência entre o espaço rural e urbano, portanto no seu funcionamento o urbano se sobrepõe ao rural. Assim os efeitos de sentidos são múltiplos e variados. As práticas de ensino, os materiais pedagógicos, as políticas remetem ao espaço urbano.

Conforme Pfeiffer (2001, p. 31), a escola:

Produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta. A escola se coloca na responsabilidade de produzir consciência da língua e da cidadania ao aluno que ainda se encontra como “cidadão e autor em embrião”; entretanto, ao meu ver, retomando o que disse sobre o processo de autorização, produz um simulacro de ambos, trabalhando no nível da organização administrativa do que estou chamando de um sujeito urbano escolarizado.

Para promover um deslizamento dessa escola que produz sentidos prontos sobre a língua e sobre o espaço urbano ao alunos, nos propomos trabalhar a partir da relação entre o sujeito aluno e o local em que ele vive, considerando que este local traz consigo uma história constitutiva, que envolve o aluno, sua família e a sua escola. Para Orlandi (2015, p.8):

Língua, sujeito e história configuram-se através de uma relação necessária e constitutiva. Não se trata, pois, de uma co-relação, mas de constitutividade. Falar é uma prática significativa. Esta prática só se dá na relação constitutiva do sujeito (que não é origem em si) com a língua (que não é conteúdo) e com a história (que não é contexto). Falar é uma prática política, isto é, as relações sociais do poder estão inscritas na linguagem.

Então, nessa perspectiva, pode-se dizer que a relação com o que está fora da escola, com o dia a dia, também constitui a experiência de autoria. Dar condições para o aluno ter o que dizer na relação com o outro e com o espaço é o que também buscamos nessa intervenção,

destacando o espaço em que vivemos como lugar de significação e constituição dos processos de identificação.

No capítulo seguinte, descrevemos as práticas de linguagens desenvolvidas com os alunos no decorrer da intervenção e, conforme vamos narrando discursivamente as etapas, vamos também analisando as maneiras como os processos de identificação dos alunos vão se fazendo presentes no desenvolver dos trabalhos propostos.

3. AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA E OS MODOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS COM O LUGAR EM QUE VIVEM

A vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal. (ORLANDI, 2007).

3.1 INICIANDO A INTERVENÇÃO

Não podemos afirmar precisamente quando esse projeto começou, porque são muitos os momentos que o compõem. Partimos da inquietação em relação ao trabalho que vínhamos desenvolvendo com a leitura e escrita em sala de aula, passamos por muitas leituras durante as disciplinas do mestrado e elas nos possibilitaram uma abertura à ressignificações de nossas práticas. Podemos, assim, considerar que as leituras já começaram a fazer parte de uma fase de preparação para a intervenção.

Outro momento muito importante para este projeto foi o encontro com a turma escolhida, em novembro 2016, para desenvolvermos uma experiência de escrita e prática de oralidade e também para que pudéssemos nos aproximar daqueles que seriam os sujeitos principais desse trabalho todo. Consideramos esse momento com os alunos como sendo um divisor de águas, porque a partir dali passamos a compreender que necessitávamos trabalhar com a leitura do espaço urbano/rural no qual os alunos estão inseridos. Nossa preocupação era também compreender de que maneira esse espaço vinha significando no/para o sujeito aluno, pois nesse primeiro contato eles se referiam a Guariba como “fim de mundo” e “buraco”. Nessa conversa com a turma, percebíamos os primeiros passos para analisarmos os processos de identificação deles com o local.

A partir de então centramos nossas leituras em trabalhos voltados para a relação constitutiva que há entre sujeito, linguagem e espaço urbano, de maneira que muitas possibilidades se abriam para que pudéssemos retornar para aquela turma e desenvolver um trabalho que pretendíamos significativo com aqueles alunos.

Podemos considerar o processo de qualificação também como de extrema importância para o desdobramento do projeto, pois ele veio a acrescentar novos olhares para o que pretendíamos desenvolver. Destacamos ainda que um outro momento importante, foi a apresentação do projeto para os membros da escola, de maneira que recebemos muitas sugestões de atividades que poderiam ser somadas ao trabalho.

Nosso projeto de intervenção foi pensado e desenvolvido em quatro etapas. Neste capítulo, então, faremos um relato, sob o olhar discursivo, de cada uma dessas etapas, procurando analisar algumas atividades representativas desses momentos. Ao descrever, priorizamos a ordem em que foram acontecendo as atividades previstas, desde o contato inicial com os alunos até o momento de culminância das atividades em que apresentamos à comunidade o nosso vídeo, que é o produto final adotado.

Cada etapa do desenvolvimento tem em si objetivos específicos e se adequam ao objetivo principal de todo o projeto que é o de *desenvolver práticas de leitura e de escrita, na perspectiva discursiva, sobre o distrito de Guariba*¹⁰. Na primeira fase do projeto, trabalhamos com práticas voltadas à oralidade através de entrevistas rodas de conversa com a turma e membros da comunidade.

Na segunda etapa desenvolvemos leituras de diferentes materialidades que tratam de Guariba, da relação do sujeito com o espaço em que vive. De maneira a construir com os alunos um arquivo de leitura, trabalhamos com a leitura de mapas, de textos históricos, de textos jurídicos, do hino oficial do município e introduzimos o uso de dicionários em algumas aulas.

Na terceira etapa trabalhamos com fotografias dos espaços públicos no distrito, unindo a isso a construção de legendas, gestos de interpretação de cada imagem selecionada. O objetivo foi o de propor que o aluno desenvolvesse leitura das imagens e se colocasse como autor das fotografias e das legendas.

Por fim, na quarta etapa, nos preparamos para a produção de um vídeo que relata um pouco sobre nosso lugar e nossa história, de maneira que os alunos fossem os protagonistas desse vídeo, construindo o roteiro, escolhendo as imagens, escrevendo as falas, organizando o vídeo e fazendo as gravações, tudo isso com base em nossas discussões e leituras em sala de aula, de maneira a mobilizar o arquivo construído.

É importante dizer que, no início do processo de intervenção pedagógica, tínhamos de certo modo claro que não deveríamos levar para a sala de aula os conceitos teóricos da Análise de Discurso, embora não estivesse ainda muito claro como desenvolver um trabalho que desengessasse e desestabilizasse o professor em relação a modelos prontos, conforme estão acostumados.

Então, este já foi nosso primeiro desafio: trabalhar sem ter orientativos (manuais ou livros didáticos) que nos dissessem o que fazer ou não em sala com a teoria adotada. Eis aí uma ruptura interessante, pois o trabalho com manuais, apostilas, livros didáticos é algo já

¹⁰ Este objetivo consta no projeto apresentado à qualificação e aprovado em fevereiro de 2017.

consolidado no trabalho dentro das escolas em geral e isso faz com que se produza um tipo de ensino-aprendizagem sempre pautado em objetivos já postulados por outrem e que, às vezes, não se relaciona com a realidade do aluno em si, não respeitando assim sua subjetividade, sua história e seu percurso escolar.

Ao pensarmos a relação que há entre ensino/escola/manuais didáticos, voltamos a pensar no que temos compreendido sobre o discurso pedagógico (DP) (ORLANDI, 2011, p. 28) em que os manuais servem de modelo e que a escola é gerida por máximas e regulamentos, desta maneira dando uma distância segura entre emissor e receptor, de maneira que qualquer um possa ser sujeito do DP.

Ao tentarmos a mobilização dos conceitos da AD em sala de aula, temos uma mudança na nossa posição de professora, pois quando compreendemos o discurso pedagógico como sendo *autoritário*, notamos que, para que as atividades propostas possam ganhar novas significações, temos que primeiro ressignificar nossa prática docente e isso exige uma mudança de postura que nem sempre é confortável, ainda mais depois de anos trabalhando da mesma maneira. No entanto, o desafio é provocador, instigante.

Em Orlandi (2011, p. 32 e 33) encontramos possibilidades de uma mudança na postura do professor para que possamos fugir do discurso autoritário e para que passemos à possibilidade do discurso polêmico:

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentido possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito. Isto é, deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Diante disso, tivemos bem claros alguns pontos para o início dos planejamentos:

a) trabalhar com materialidades diversas,

Porque há muitos modos de significar e a matéria significativa tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significativa, a relação do homem com os sentidos se exerce em diversas materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. A matéria significativa e/ou sua percepção afeta o gesto de interpretação e dá forma a ele. (ORLANDI, 2007, p.12)

b) possibilitar ao aluno a manifestação de seus gestos¹¹ de interpretação acerca dos materiais estudados, dando voz a sua compreensão e aos motivos que o levaram a tal modo de ler, porque é pelo discurso que melhor se compreende a relação linguagem/pensamento/ mundo (Ibidem).

¹¹ Gestos aqui usados na concepção de Pêcheux (1969, apud Orlandi 2007): atos no nível do simbólico.

c) não levar para a sala de aula os termos da AD de forma a evitar repetição de conceitos e nomenclaturas. A teoria deveria, então, ser mobilizada não em terminologia, mas em reflexões no preparo das aulas, escolha dos materiais, análise dos resultados, mudança de postura, no dia a dia, na sala de aula, no contato com o aluno, no preparo do material, no processo de replanejamento e adaptações necessárias a cada etapa do desenvolvimento da intervenção.

Então, com um projeto escrito e aprovado, partimos rumo ao desenvolvimento das fases previstas, mobilizando arquivo já constituído de nossas leituras durante o curso e mantendo-o em construção, sempre vivo e movente. Administramos mais e mais leituras teóricas concomitantemente ao desenvolvimento da intervenção.

3.2 OUVINDO A COMUNIDADE: PRÁTICAS DE LEITURA DE NARRATIVAS ORAIS

Nesta parte do trabalho, demos mais atenção às práticas de oralidade, que, por vezes, não configuram o principal dentro das aulas de língua. Há na escola uma grande preocupação com o texto escrito e isso faz com que as práticas de oralidade sejam deixadas fora do plano de aula do professor. Assim, iniciamos essa etapa com um diálogo com os alunos. O nosso intuito naquele momento foi o de conhecer um pouco mais dos alunos e de suas histórias de vida.

Iniciamos então esse primeiro contato de 2017 com uma roda de conversa em que os alunos se apresentaram com nome, idade e o local em que nasceram (alguns lembraram o que já tinham afirmado no nosso contato inicial, no ano anterior), depois foram respondendo às perguntas sobre por que razão suas famílias vieram residir em Guariba.

No momento dessa conversa, muitos alunos relataram que suas famílias vieram para Guariba em busca de melhoria na condição financeira e também pela vontade de ter um sítio, ou chácara ou até mesmo fazenda. No decorrer desses relatos, os alunos foram manifestando suas percepções acerca das similaridades entre as trajetórias das suas famílias. Tanto é que se manifestavam através de expressões como: “ih, professora igualzinho lá em casa”, ou então, “o pai dele parece o meu com essa vontade de ter terra”. Essas manifestações dos alunos vão se mostrando como seus gestos interpretativos da narrativa do outro, de maneira que envolvem elementos de sua trajetória com os da trajetória dos colegas. Dessa forma, vemos que essas manifestações orais são da ordem do inacabado e dão lugar a várias formas de interpretação, pois a injunção de fechar o sentido se dá com menor força (NUNES, 2017, p. 12).

Ao perceber no relato do outro um pouco da representação de sua própria história, os alunos foram se soltando e se sentindo seguros para contarem mais de suas trajetórias de

mudança para Guariba, suas primeiras impressões do local e também o que deixaram de significativo em seu local de origem. Percebemos, então, que através da prática dessa roda de conversa, os alunos foram sentindo-se seguros para manifestarem suas histórias e ir (re)significando os processos pelos quais foram passando nas suas trajetórias de migração. Nesse sentido, Orlandi (2015, p. 13) afirma:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vivem. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Ao final dos relatos, das reflexões que travamos, professora e alunos, sobre as relações com a imigração, com as vivências de cada família, das dificuldades iniciais ao chegar a Guariba, uma pergunta não se calou nos alunos, já que o momento era para isso mesmo: “E a senhora, professora, de onde veio e o que está fazendo aqui?”. Abri um espaço então para um breve relato de minha trajetória de migração, assim como os motivos que me levam a viver nessa comunidade. Os alunos, no ínterim do nosso relato, iam se manifestando em relação à similaridade que há entre certos pontos de minha trajetória e as suas próprias histórias de vida. Essas histórias nos aproximam, porque nos colocam como sujeitos históricos e ideológicos em um determinado lugar, o distrito de Guariba, e em dadas condições de produção sócio históricas, a imigração, em outras palavras, somos todos sujeitos em busca de um lugar para viver.

Ao final da aula, faltando alguns minutos apenas para encerrarmos nossa roda de conversa, os alunos demonstraram inquietação sobre o andamento da aula: “É só isso, professora? Só conversa? Sem copiar nada?” e também, timidamente, saiu a manifestação que mais chamou a atenção: “Nem parece que é aula de Português”. Em seguida, explicitamos a natureza da conversa, a importância de discutirmos sobre as condições de produção que nos faz estar neste momento, neste distrito. Concluímos a aula, dizendo que retornaríamos ao assunto na próxima aula.

Ao analisarmos o nosso primeiro encontro com os alunos, muitas questões nos foram trazidas para reflexão. A primeira, de enorme peso até para os planejamentos das próximas aulas, era o formato de aula que já constituía o imaginário dos alunos. Compreendemos que os alunos estavam com uma imagem solidificada sobre o que é ou não uma aula de Língua Portuguesa, e aquela “conversa” que tivemos não se encaixava como aula, era para eles “apenas uma conversa”. Podemos perceber aqui que se estabelece uma teia de relações entre as imagens (ORLANDI, 2015) que o aluno faz daquilo que deve ser uma aula e, dessa maneira, há uma

repercussão na imagem que o aluno faz de si mesmo, do professor, da escola e do próprio processo de aprender e de ensinar.

Ao percebermos que os alunos são interpelados por um padrão ou “modelo” solidificado de ensino-aprendizagem tradicional, voltamo-nos à necessidade de um outro trabalho com a língua na escola, uma vez que a contribuição do professor em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leitura dos alunos (ORLANDI, 2012), mudança aqui estendida à abordagem das leituras e na relação entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor.

Como dissemos anteriormente, percebemos que as práticas de oralidade não são reconhecidas pelos alunos como sendo práticas escolares de ensino, isso porque a escola tem negado o papel da oralidade no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Como diz Grigoletto e Agustini (2009, p. 373), a escola inibe a manifestação da singularidade do aluno.

Essa imagem de aula de língua materna que precisa atender aos elementos de sempre (quadro, livro, texto escrito, certo e errado) que os alunos manifestaram, mostra-se como um pré-construído que inconscientemente vem à tona como em “nem parece aula de Português”. Esse pré-construído forma a memória discursiva, um saber em conjunto que já fora esquecido, mas que determina o que dizemos (ORLANDI, 1998).

Outro ponto que chama a atenção no comportamento dos alunos nesse contato inicial é o reconhecimento de elementos de sua trajetória, na trajetória do colega da turma, pois como afirma Orlandi (2011, p. 26):

Considerando-se ainda, no estudo da linguagem, o processo que reúne o eu e o outro, na simultaneidade falante ouvinte, podemos chegar à articulação social entre interlocutores e deriva daí a possibilidade de se apreender a ilusão subjetiva que muitas vezes está refletida, e não criticada, nas teorias linguísticas: o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela (...)

Muitos alunos passaram a comentar a falta de emprego que existe em outros lugares, comentaram também diferença entre as escolas a qual iam na outra cidade e a nossa em Guariba. Falaram dos parentes e amigos deixados para traz, isso tudo em uma cadeia de fatos organizada de maneira a encontrarmos relação de causa e consequência em suas palavras, ou seja: “não tinha emprego lá, por isso viemos para cá”; “não tinha terras que pudéssemos comprar, já aqui tinha e por isso viemos”; “não tínhamos casa própria porque o salário era pouco e aqui nós já temos”. Nesse momento, percebemos os gestos de interpretação dos alunos, relacionando as

mudanças em suas vidas ao fato de terem passado pela mudança de cidade. Sobre tais gestos, Orlandi (2007, p. 09) afirma que a interpretação:

Está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Percebe-se também nas narrativas dos alunos, que Guariba significa em relação ao antigo lugar de onde vieram. Por mais que o pedido era para que descrevessem o local de onde vieram, eles acabaram abordando sensações e lembranças de “lá” e de “cá”: “eu tinha muitos amigos lá e aqui ainda não tenho”; “gostava da escola em que eu estudava”; “lá tinha asfalto e aqui não tem”. Ao mesmo tempo em que se estabeleciam relações, os alunos não expuseram apenas pontos negativos em relação a Guariba, mesmo dizendo que sentiam saudade da outra escola e amigos, diziam que há agora algo que lá não se poderia ter como a casa própria, terras, empregos, para mencionar apenas alguns. Como se pode ver o sentido está sempre *em relação à* (ORLANDI, 2012).

Trazemos a seguir a resposta de uma aluna a duas questões que faziam parte da conversa com a turma e as analisamos na sequência. Quadro com as respostas da aluna M.T.S. (12 anos).

<p>Questão: Indique seu endereço com bastantes detalhes.</p> <p>M.T.S.: <i>Na rua da tornearia do Gauchinho, duas casas depois da igreja pentecostal.</i></p>	<p>Questão: Fale sobre Guariba, se gosta ou não de viver aqui.</p> <p>M.T.S.: <i>Guariba é um distrito pequeno, com poucos recursos. Metade dos habitantes mora em sítios e chácaras. A maior fonte de renda é a madeira e gado. É um lugar bom pra quem quer recomeçar.</i></p>
---	--

Na descrição do lugar, percebemos que a aluna aponta algumas características do local e seu parecer sobre morar em Guariba resume-se ao que ela afirma em “É um lugar bom para quem quer recomeçar”. Destacamos a palavra “recomeçar”, recorrente nas narrativas dos alunos, tanto nos relatos orais quanto na versão escrita. O dizer do aluno se insere em uma rede de sentidos de que Guariba é lugar para *recomeçar, refazer a vida, reconstruir*. Como afirma Orlandi (2011, p. 26) o sujeito acredita ser a fonte exclusiva do seu dizer, quando na verdade retoma um sentido preexistente. Assim, o interdiscurso, o já-dito que sustenta todo o dizer, significa no processo de imigração “começar de novo”, desse modo Guariba torna-se uma terra de oportunidade.

A parte que se relaciona a gostar ou não de Guariba, foi omitida nas palavras da aluna que acabou por usar uma estrutura sólida (a do recomeço), recorrente como vimos anteriormente. Ocorre que a linguagem não tem como não conviver com a falta, não tem como não trabalhar com o silêncio (ORLANDI, 2007) e esse silêncio reclama sentidos, porque para a AD a significação se constrói por aquilo que é dito e por aquilo que não é dito. Então, no enunciado “É um lugar bom para quem quer recomeçar”, Guariba é um bom lugar para “recomeçar”, mas para quem não está atrás de “recomeço”, como os filhos dos imigrantes, que têm sonhos de “começar” a vida, será que Guariba torna-se um bom lugar? Nesse sentido, vimos um sujeito dividido entre o que é bom para a família e é bom para si. Estes questionamentos nascem por considerarmos o silêncio como possibilidade do dizer vir a ser outro (ORLANDI, 1995).

Percebemos esse sujeito dividido também nas relações que estabeleceram no início da aula, na maneira como os alunos apontaram as vantagens do outro lugar em que viviam, mas eles mesmos voltavam ao que diziam e manifestavam um outro ponto sobre o mesmo fato. Por exemplo, a fala de um aluno que disse sentir falta de uma internet boa, porque lá onde morava ele podia ver filmes *online* pelo celular, entretanto esse mesmo aluno, na sequência diz que “o problema só é conseguir ficar com o celular, né, porque em Porto Velho o povo é ligeiro, professora”, referindo-se à falta de segurança do local.

Em relação à resposta que a aluna deu para a questão 06, que pedia “indique seu endereço com bastantes detalhes”, a aluna respondeu: “Na rua da tornearia do Gauchinho, duas casas depois da igreja pentecostal”. Para quem já é morador de Guariba, esta é uma indicação prática do endereço que se dá pela descrição do lugar, por meio dos elementos que compõem o local em que a aluna mora, não aparecendo o nome da rua ou número da casa. Esta foi uma prática presente em todos os relatos dos alunos, descrever o local onde vivem sem usar nomes oficiais, mas sim a partir das vivências e pontos de referência que significam em seu dia a dia. Eis, então, aí uma maneira de pensarmos a relação desse sujeito-aluno com Guariba, de maneira que o local passa a significar na medida em que ele o descreve, usa, necessita e se relaciona com ele. Dessa maneira, compreendemos com Orlandi (2002) que as relações entre homens são relações de sentido e acrescentamos que as relações do homem com o espaço também são relações de sentido.

Demos continuidade às práticas do discurso oral em sala, estruturando um questionário para que os alunos fizessem entrevistas com moradores antigos de Guariba. Primeiramente, junto com a turma, fizemos uma lista, no quadro, de nomes de moradores conhecidos pelos alunos e que residiam ali há bastante tempo. Os alunos sugeriam parentes, amigos da família e

conhecidos. Depois de organizarmos juntos a divisão dos trabalhos e de quem cada um entrevistaria, orientamos a elaboração das perguntas que seriam feitas e a maneira de registrar as respostas.

Os alunos se mostraram satisfeitos com as seguintes perguntas:

- 1) Qual seu nome completo e sua idade?
- 2) Há quantos anos você mora em Guariba?
- 3) Onde morava antes de vir para cá? Como era esse local de onde veio?
- 4) Quais os motivos que o fizeram vir para cá?
- 5) Quais motivos te fazem viver aqui?
- 6) O que tem a dizer sobre Guariba, como era antes e como é hoje?

Os alunos relataram, no próximo encontro, que houve um estranhamento por parte dos entrevistados ao perceberem um trabalho escolar feito fora da escola. Alguns alunos disseram também que os moradores ficaram curiosos e ao mesmo tempo com vergonha de responder, pois não tinham costume de responder entrevistas.

Alguns alunos relataram que as pessoas faziam comentários, mas não queriam que colocassem no papel as respostas dadas da mesma maneira como tinham falado. Diziam: “Isso é o que eu penso, mas coloca de outro jeito aí”, ou até mesmo “Não coloca isso aí não hein”. Um exemplo disso foi a resposta dada por um entrevistado à questão 5, que era ‘Quais motivos te fazem viver aqui?’, ao que a resposta, de pronto, foi “Porque tenho filho pra tratar!”. O aluno relatou que após o entrevistado dizer essas palavras, ele voltou atrás no que disse e pediu que colocasse na folha o seguinte: “porque aqui a gente tem emprego e melhor condição de conseguir as coisas”. Essas modificações da fala para a escrita, nas respostas dos entrevistados, apontam para uma valorização da escrita, de maneira que nela não se pode dizer tudo, pelo ao menos não de qualquer maneira. Isso aponta para um imaginário de escrita como verdade, em que o texto passa a ser visto como objeto sagrado.

Como as entrevistas foram desenvolvidas na e para a escola, carregam consigo o peso da instituição, ou seja, como é algo para a escola, deve passar pelo critério do bem dizer, do padrão de correto. Como afirma Gallo (1990), o que se pratica na escola é o grafismo, a ortografia, a leitura, a interpretação e a gramática, de maneira que acaba negando que o sujeito se construa no discurso. Nesse sentido, Pfeiffer (2010) afirma que o sujeito urbano vive em uma sociedade pautada na escrita e que essa escrita é administrada pela instituição que também é passiva das Políticas de Ensino, que são também políticas públicas de administração de sentidos.

Para a Análise de Discurso as narrativas orais não são apenas descrições de fatos, de maneira que temos em Orlandi (2016) a definição de narrativa/ narratividade como sendo “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços determinados, consoantes a específicas práticas discursivas”. Dentro desse quadro teórico, passamos a olhar para as respostas dadas pelos entrevistados como sendo um lugar simbólico onde se tocam a memória, o sujeito e a língua.

Para melhor compreensão da entrevista, trazemos abaixo um quadro com algumas respostas dos entrevistados R.O., I.L., M.A e A.J.L. (moradores antigos do local) sobre Guariba:

04) Quais os motivos que o fizeram vir para Guariba?
Por causa de familiares. (R.O.)
Porque o meu marido queria terra. (I.L.)
Porque queria ter um pedaço de terra. (M.A)
Para trabalhar. (A. J. L)
05) Quais motivos te fazem viver aqui?
É melhor de viver, eu gosto daqui. (I.L.)
Porque gosto daqui, porque tem emprego. (R.O.)
Porque conheço todo mundo e todo mundo me conhece, é melhor de viver. (M.A.)
Tenho meus filhos aqui e eles tem chance de ganhar a vida aqui. (A.J.L.)
06) O que tem a dizer sobre Guariba, como era antes e como é hoje?
Antes era muito pequeno e horrível, hoje é maior e melhor de viver. (I.L.)
Era difícil sem energia e ainda é distrito. (R.O.)
Hoje tem muito mais gente, energia, quando cheguei aqui era só mato e barro. (M.A.)
Tem coisa demais pra fazer pra Guariba ficar um lugar igual cidade. (A.J.L.)

Em sala de aula, discutimos com os alunos a partir da percepção deles das semelhanças que viam entre o que eles mesmos tinham relatado no nosso primeiro encontro, sobre os motivos que fizeram suas famílias virem para Guariba, e as respostas dadas pelos entrevistados. Foram várias as observações dos alunos, comentaram sobre a pretensão que os entrevistados mostraram de ter uma melhoria nas condições de vida através do trabalho e da propriedade de terras. Ressaltaram que os entrevistados viam o lugar em desenvolvimento, uma vez que falam de como era antigamente e apontam o que já mudou e melhorou. Por fim, os alunos contaram como era aqui quando eles mesmos chegaram e o que já aparece de diferente. Os alunos destacaram, durante nossa roda de conversa, que haviam percebido através da socialização da entrevista que a maioria dos entrevistados veio do estado de Rondônia.

Ao socializarmos as respostas dos entrevistados, um aluno disse que conhecia a pessoa que ele tinha entrevistado há muito tempo, mas que nem imaginava que a história dela poderia ser aquela. Sobre isso, Orlandi (2016, p. 24) afirma:

É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição, materialização da voz em sentidos, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo; do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação e, por seu lado, os sentidos tomando corpo.

Durante a socialização das entrevistas, a história da senhora conhecida como “Maria sem terra” é a que mais chamou a atenção dos alunos e, por isso, ficamos muito tempo ouvindo o relato da entrevista. Dona Maria contou que morava em Rondônia e lá ela e seu marido ouviram uma conversa (*fofoca*, como diz a entrevistada) de que aqui haveria terras sem dono e que quem quisesse podia pegar para si um bocado para trabalhar e morar. Ao chegar aqui com seu companheiro, as terras foram escolhidas, algumas mais longe do povoado e outras aqui mesmo em Guariba. Dona Maria contou que pegou para si algumas “datas” (lotes) no centro e não sabia que eram da prefeitura de Colniza. Hoje em dia há uma escola municipal em dois lotes que ela tinha tomado como seus. A entrevistada mora em um bar, ao lado da escola, nos terrenos que lhe sobraram após a desocupação feita pela prefeitura. Por causa dessa “invasão” foi que ela ganhou o nome de “Maria sem terra”.

A entrevistada contou muitos detalhes de como era Guariba na época em que vieram para cá e ressaltou muitas coisas que já há de diferente em Guariba: o mato antes de abrirem todas as ruas, a falta de estradas, a falta de luz, a necessidade de escola e médicos, entre outras coisas. Dona Maria relatou já ter levado até três dias para chegar em Colniza de tanto barro que tinha nas estradas, assim como contou o que eles comiam na época em que chegou aqui: “Carne num era direto, não. Não tinha luz e daí não tinha como matar e guardar. A gente matava e dividia com os conhecidos e todo mundo comia só o que tinha, se fosse porco ou se fosse caça. Boi era mais difícil porque é muito grande. Arroz e feijão a gente trazia de Colniza, tinha umas galinhas no quintal e assim ia levando”.

Na maneira como dona Maria descreveu Guariba, podemos perceber que ela vai dando novas significações ao local, de maneira que é perceptível o modo como a ideologia produz seus efeitos na organização de sua narrativa. Vemos a memória atualizada na formulação (ORLANDI, 2016).

Finalizamos essa primeira etapa da intervenção com uma grande conversa com a turma sobre o que tínhamos feito até então. Os alunos foram comentando suas percepções sobre as experiências feitas com as entrevistas e sobre o formato da aula, de dar mais voz aos alunos, também comentaram sobre terem a oportunidade de conhecer mais sobre os colegas e suas trajetórias de migração. Comentamos sobre as semelhanças entre nossas vidas e a dos

entrevistados. Falamos sobre as dificuldades enfrentadas anteriormente em Guariba e como o vemos hoje. Os alunos foram expondo mais livremente suas opiniões e estabeleciam relações com o nosso primeiro contato desse ano.

Ao encerrarmos essa primeira etapa da intervenção, ressaltamos que as discussões até aqui empreendidas seriam retomadas diversas vezes no decorrer do processo de desenvolvimento das outras fases, porque as nossas conversas e nossas entrevistas compõem nosso arquivo sobre Guariba.

3.3 PRÁTICAS DE LEITURA DE MATERIALIDADES DIVERSAS

Ao entrarmos nessa fase da intervenção, partimos para leituras de materialidades diversas, e, com base em Orlandi (1995, p. 35) temos a afirmação:

A AD trabalha não só com as formas abstratas, mas com as formas materiais da linguagem. E todo processo de produção de sentidos se constitui em uma materialidade que é própria. Assim, a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente.

Dessa maneira, vimos que a forma como a linguagem se apresenta em sua forma material intervém na constituição dos sentidos que damos a elas, de forma que, ao selecionarmos textos de materialidades tão diversas, como por exemplo um mapa em relação a um texto jurídico, podemos observar as maneiras como os sentidos se constroem para o aluno na medida em que ele vai tendo maior contato com as diferentes formas de significar.

Também ressaltamos que, ao trabalhar a leitura na escola nos questionamos de que forma ela pode ser ensinada uma vez que a constituição dos sentidos é irrepresentável e é algo que não se aprende (ORLANDI, 2012). A autora considera ainda que o gesto de leitura é uma disciplina que se aprende em conformidade com o discurso documental, a memória de arquivo (Ibidem). Baseamos então esta fase da intervenção na ideia central de expansão de arquivos de leitura com os alunos, de maneira que eles explorem textualidades diversas e que, com elas, possam significar Guariba de maneiras diferentes, uma vez que retomamos que *o sentido se faz em relação à*. Ao pensar em materialidades significantes, compreendemos que a AD acolhe o jogo entre o estabilizado e o sujeito a equívoco, espaço de deslimites e indistincões e, ao pretender-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes significantes (Ibidem).

3.3.1 A LEITURA DO MAPA DE GUARIBA

A leitura na perspectiva discursiva também se dá em materialidades não verbal. Ao considerar a imagem como discurso, temos a possibilidade de interpretar seus efeitos de sentidos, produzir gestos de interpretação. Para Orlandi:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 2012 b, p. 9).

É nesse sentido que tomamos o mapa como discurso, considerando a sua materialidade específica em relação as suas condições de produção. Consideramos ainda, que os detalhes da imagem podem nos mostrar indícios, pistas importantes (GINZBURG, 1989) nas práticas de leituras.

Nessa perspectiva, iniciamos esta etapa da intervenção com uma aula em que recorreremos à tecnologia que tínhamos ao nosso alcance. Como estava previsto no cronograma da intervenção (anexo 01) fizemos uma aula de busca por imagens através da ferramenta eletrônica chamada Google Earth. Os alunos visualizaram imagens de satélite de Guariba, Colniza, Mato Grosso e Brasil, ampliando até chegarmos a uma visão do planeta Terra como um todo. Essa ferramenta utilizada nos possibilitou buscar vários locais e aproximar ou distanciar as imagens conforme fôssemos necessitando, dando assim uma visão da posição geográfica de nosso distrito em relação a diversos lugares.

Reportamos a compreensão de Capitânio (2015, p.15-16) sobre o mapa:

Entendemos discursivamente que o mapa mundi textualiza um imaginário de espaço e de fronteiras territoriais de Estados. Ele (re)produz o imaginário da totalidade do mundo, sua completude. O mapa mundi, nesse sentido, é constitutivo de processo ideológico que produz, conforme Orlandi (2012b), a saturação, o efeito de completude. Ele se constitui pela evidência de um modo de produção do espaço, evidência que esquece, discursivamente, que a divisão do espaço é política, é determinada sócio- historicamente. Funcionam sentidos pré-construídos (PÉCHEUX, [1975] 2009) de que a divisão do espaço, dos Estados, dos territórios sempre se constituiu da forma como conhecemos hoje o mapa, esquecendo-se que este é uma construção na história.

Procurando trabalhar a não evidência dos sentidos do mapa de Guariba, mas o de colocá-lo em relação as suas condições sócio-históricas e ideológicas, propusemos aos alunos uma prática: a de desenhar um mapa de Guariba. Nesse sentido, foram feitas duplas e cada uma com

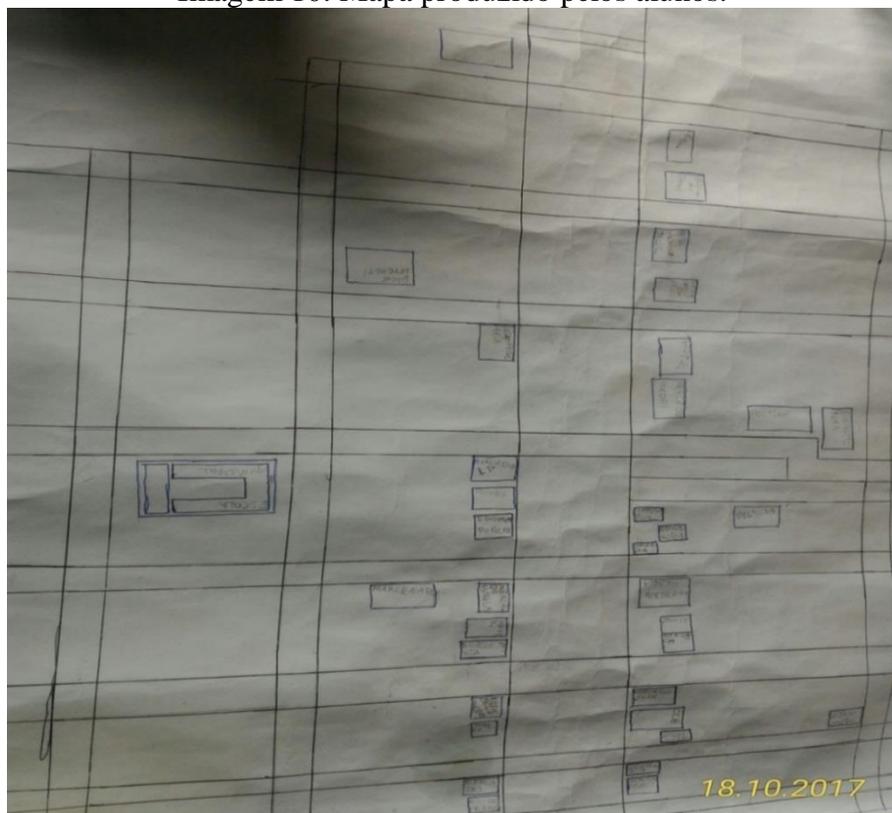
cartolina, régua e lápis foram desenhando e riscando o que seriam as ruas, os comércios, a escola, as casas etc., até conseguirem estruturar, à sua maneira, uma representação de Guariba.

Ao observarmos os alunos desenvolvendo essa atividade, percebemos que Guariba significa para eles a partir daquilo que eles vivem como já dissemos na primeira fase da intervenção. A cada momento ouvia-se um ou outro dizendo “essa é a rua do campinho”, “essa rua é a da casa da professora”, “essa é a do meu tio”, “aqui é onde nós perdemos o meu chinelo, lembra?”; tais observações nos mostram que, embora as ruas tenham nomes e/ou números, elas são referidas por uma descrição, remissão a algo que por eles fora vivido, de maneira que Guariba vai tendo proporções maiores ou menores de acordo com percepções e vivências de cada um deles.

Todas as duplas tinham a mesma tarefa que era a de desenhar Guariba visto de cima, porém cada uma delas fez seu trabalho de maneira distinta, dando ênfase a este ou àquele local e, na percepção dessas diferentes possibilidades de representação de um mesmo espaço, observamos que o espaço tem significado, tem materialidade e que o espaço determina o acontecimento urbano (ORLANDI, 2009), significando diferentemente a partir da relação estabelecida entre ele e os sujeitos envolvidos.

Abaixo podemos ver um desses trabalhos (imagem 10) dos alunos:

Imagem 10: Mapa produzido pelos alunos.

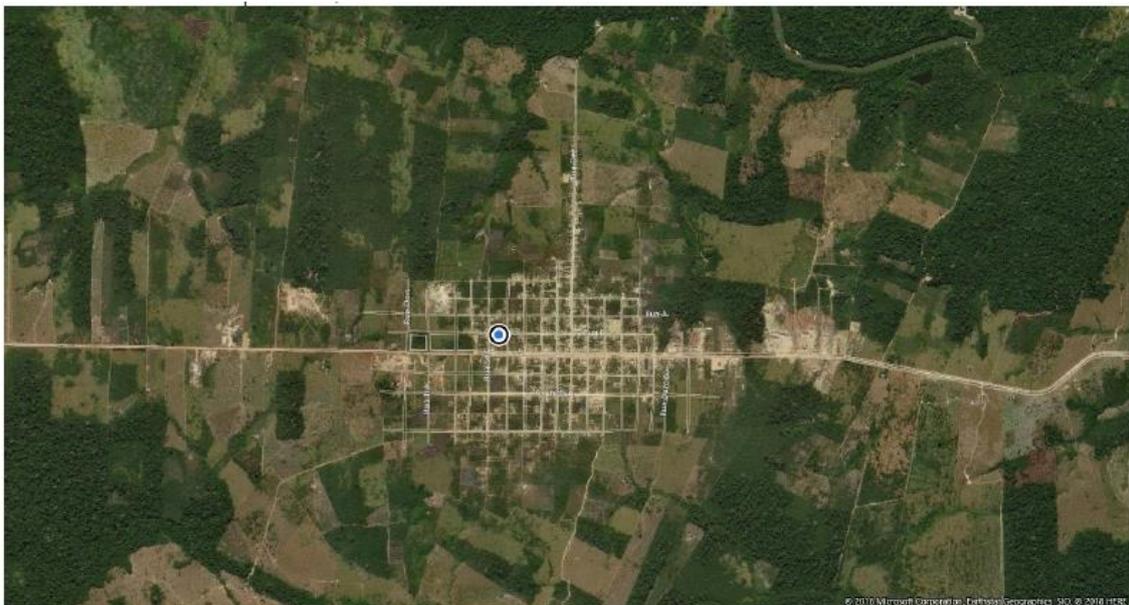


Fonte: arquivo pessoal.

Ao recebermos os mapas prontos, iniciamos as análises a partir daquilo que estava ali representado pelo aluno. Um ponto que nos chama a atenção nessa representação - e esteve presente em todos os mapas entregues - foi o de que os alunos retrataram apenas o espaço urbano de Guariba, não representaram as chácaras que ficam próximas do centro, nem os sítios ou até mesmo as serrarias que ficam nos arredores do povoado. Interessamos aqui destacar que nesse momento vemos presente a tensão constante que há entre o rural e o urbano no/para o sujeito que reside nesse local, como abordamos anteriormente.

Para compreendermos melhor essa tensão, inserimos algumas imagens do que foi observado por eles no momento do uso da ferramenta digital. Na imagem 11, vemos Guariba de maneira mais distante, de forma que percebemos o distrito em meio a espaços de mata, sítios e fazendas.

Imagem 11: Mapa aéreo de Guariba.



Fonte: Google maps.

Ao observarmos as imagens e as ampliarmos, percebemos que, nessa ferramenta, as ruas não recebem nome, mas sim números ou letras de referência, exemplo: rua 2, rua D. Já no mapa desenhado pelos alunos foram usados os nomes pelos quais as ruas são conhecidas popularmente em Guariba, alguns desses nomes, inclusive, já aparecem em documentos oficiais, como por exemplo a avenida na qual se insere a nossa escola, que no mapa eletrônico é chamada de Avenida A e, nos documentos da escola, ela leva o nome de Avenida Santos

Dummond, que retoma a historicidade de que ali já foi campo de pouso de pequenos aviões, nosso primeiro aeroporto.

Na imagem 12, os cortes regulares das quadras, o que nos faz perceber ali marcas do trabalho da Colonizadora Triunfo que, conforme dissemos no capítulo 1, foi a responsável pela abertura do espaço em que se situa Guariba. Vemos o centro de Guariba e reconhecemos as semelhanças do que é visto aqui e nos mapas feitos pelos alunos: a representação da parte urbanizada do distrito.

Imagem 12: Mapa de Guariba.



Fonte: Google maps

Ao representar Guariba através de sua parte mais urbanizada, percebemos o aluno mostrando-se como sujeito urbano, na negação da ruralidade que lhe vem imposta pelo fato de sermos distrito ou pela distância que há até o centro de Colniza.

Logo após terminarmos os mapas, os afixamos na parede do corredor principal da escola, de maneira que ficasse visível o trabalho desenvolvido pelos alunos. Com essa atividade, encerramos a semana e voltaríamos a nos encontrar na terça-feira próxima.

Alguns dias depois, grande foi nossa surpresa ao vermos expostos, também na mesma parede da escola, outros mapas de Guariba, mas desta vez produzidos pelos alunos do ensino médio EJA noturno. Os alunos do 7º Ano ficaram agitadíssimos com esse ocorrido e comentaram isso durante a aula. De alguma forma, nosso trabalho tocou outros sujeitos da escola, que também se sentiram instados a representar/significar Guariba, dando voz a sua

compreensão do espaço. Dessa forma encerramos o trabalho com os mapas, dentro desta etapa do processo.

3.3.2 O DICIONÁRIO COMO MATERIALIDADE HISTÓRICO-DISCURSIVA NA SALA DE AULA

Nas aulas da semana seguinte, continuamos trabalhando com possibilidades diversas de materiais para leitura. Nesta aula utilizamos o dicionário em sala, de maneira que não o usamos como recurso de consulta para correção ortográfica, ou como “dono do sentido das palavras”, mas sim, recorremos a ele baseados no que defende Silveira (2010, p.19):

Se tomarmos, então, o dicionário como uma materialidade discursiva, na qual é possível observar diferentes formas de nomear e de definir as coisas do nosso mundo, prevendo múltiplas possibilidades de funcionamento deste ou daquele sentido, poderemos explicitar aos olhos de nossos alunos quais e quantas são as possibilidades de uso de regras que estabelecem o lugar imaginário do certo e do errado.

Com o objetivo de trabalhar o dicionário na perspectiva do discurso, introduzimos as atividades, primeiramente, com o hino de Colniza. Nesse sentido, trazemos a seguir a letra do hino oficial da cidade de Colniza:

Colniza reluz o dia, que alegria, viver aqui, nesta terra querida, fértil e **garrida, gigante** do país, portas abertas ao futuro, de uma conquista temos orgulho. / Colniza tu és um colosso, és um torrão do Mato Grosso.

Refrão: Colniza é um grito de esperança, é a paz, o amor, a esperança de um povo que veio imigrar. / Colniza é uma mãe heroína, é uma flor forte menina, em teu seio amor vamos plantar.

As verdes matas, rios, serras e cachoeiras, porção brasileira, braço forte da nação onde o povo a estrela vê brilhar, o futuro vê chegar, com ricas produções. / Os bandeirantes vêm de terras tão distantes, Fazer parte do gigante, Município que nasceu. / A cada dia o progresso se renova, cidade maravilhosa, abençoada por Deus.

Refrão: Colniza é futuro e presente, de um povo **brava gente**, que aqui veio imigrar. / Colniza é a mais bela **entre outras mil**, é a estrela no imenso Brasil, **em seu seio** amor vamos plantar. (HINO OFICIAL DE COLNIZA)¹². (Grifos nossos).

Os alunos conheceram a letra e a música do hino, cantaram juntos e ouviram algumas vezes. Em seguida, levantamos algumas questões para iniciar um debate: Vocês gostaram do hino? O que chamou atenção na letra? O que querem comentar sobre a música e sobre a letra? Como Colniza é significada no hino?

¹² Hino de Colniza é de autoria de Elpidio da Silva Meira, melodia de Jose Francisco Monteiro, oficializado pela Lei n.º 162-3 de Novembro de 2004.

Conversamos um bom tempo e logo vieram algumas questões “professora, o que significa essa palavra ‘garrida’?”. Então, a partir daí, algumas palavras foram apontadas pelos alunos como desconhecidas na letra do hino. Passamos então a usar o dicionário para nos ajudar a conhecer e compreender as palavras destacadas, mas isso de maneira a tentar compreender que não há um único sentido pronto para cada palavra e que venha a se ‘encaixar’ perfeitamente na letra do hino, mas sim ressaltamos que o dicionário nos traria diversas possíveis significações para cada verbete. Caberia então a nós a busca pela compreensão daquilo que era trazido pelo dicionário em relação à letra do hino.

As palavras que os alunos destacaram como não conhecidas foram: ‘garrida’, ‘torrão’ e ‘colosso’. Considerando que o dicionário, para a Análise de Discurso é um objeto discursivo, ele nos suscita diferentes leituras (SILVEIRA, 2010), e assim fomos pesquisar e procurar entender como poderíamos compreender as palavras citadas.

Utilizamos o dicionário HOUAIS CONCISO, de 2011, pois é o que temos no acervo da escola. Cada aluno recebeu um exemplar desse dicionário e pesquisou as palavras destacadas. Abaixo, temos as definições trazidas no exemplar utilizado, para cada uma delas, passemos a elas.

Colosso:

- 1 Estátua gigantesca
- 2 pessoa ou coisa muito grande ou excelente.

Os alunos disseram então que, em relação a essa primeira palavra na letra do hino, Colniza é representada como algo bom e grande, o que pode ser considerado pertinente uma vez que consideramos a extensão territorial do município e o que já tínhamos afirmado sobre ser um bom lugar para viver, então concluíram que a definição número 2 é a que mais se aproxima do sentido de COLOSSO na letra do hino.

Já na segunda palavra, GARRIDO, que se vê abaixo, os alunos perceberam que não havia uma única definição que pudesse ser entendida como pertinente, mas sim três delas.

- 1 Que tem graça; elegante
- 2 muito enfeitado
- 3 vivo, alegre, animado
- 4 que atrai atenções.

Os alunos escolheram as definições 1, 3 e 4 como sendo as que poderíamos usar para compreender melhor o uso da palavra pesquisada na letra do hino, uma vez que Colniza pode ser entendida também como graciosa, elegante, animada, alegre, vistosa e que chama a atenção.

Os alunos comentaram que os hinos que eles conhecem trazem informações sobre coisas boas, tanto de times de futebol, quanto de lugares. Exemplo disso é o hino nacional brasileiro, que trata das belezas de grandezas do país e, agora, o hino de Colniza, trazendo referências ao que encontramos de positivo no local.

Já sobre a terceira palavra, TORRÃO, desenvolvemos uma maior discussão, pois os alunos foram percebendo que nenhuma das significações pode ser usada totalmente ou descartada totalmente. Vejamos as definições:

- 1 Porção de terra mais ou menos endurecida
- 2 terreno próprio para o cultivo
- 3 pedaço de algo que se esfarela facilmente
- 4 terra natal.

Os alunos disseram sobre a significação 1, que já conheciam esse ‘torrão aí’, que essa palavra eles usam e percebem que muitas pessoas usam no dia a dia, mas percebem que essa significação só poderia ser usada para entender o hino se pensarmos na parte de pedras que compõem nosso solo. Um aluno, inclusive, lembrou que furar fossa e poço o fez ver que o chão é bem duro em alguns lugares. Sobre a definição 2, eles disseram que poderia ser usada sim porque já tínhamos a palavra fértil na letra do hino, poderia ser mais um elogio a Colniza. Sobre a definição 3, os alunos associaram o ‘esfarelar facilmente’ com a poeira que existe na época da seca em Guariba. Sobre a definição 4, disseram que faz sentido ser usada também por causa dos que nasceram em Colniza. Por fim, depois de discutirem muito sobre as definições, percebemos que os alunos foram instados a compreender que não há uma definição pronta e acabada para cada palavra, mas que, de novo, o sentido está sempre em relação a algo ou lugar, ou fato, ou pessoa, ou seja, sempre em construção.

Depois disso, demos continuidade às possibilidades de significação do hino como um todo. Os próprios alunos perceberam a relação que o hino de Colniza estabelece com outros hinos, como por exemplo, com o Hino Nacional e no Hino da Independência. Segundo Orlandi (2015), o funcionamento da linguagem se constitui por processos parafrásticos e polissêmicos, todo dizer se constitui, assim, em um espaço de tensão. Assim, podemos dizer que o hino de Colniza se formula na relação entre o mesmo e o diferente, promovendo uma paráfrase do dizer sedimentado para hinos de cidades.

No processo de significação sobre o hino de Colniza, os alunos foram dando suas opiniões sobre o que acharam do conjunto das palavras escolhidas, das rimas, da letra e os efeitos de sentidos. Demos voz às várias possibilidades de interpretação, de maneira que todos ficaram à vontade para se manifestarem. Questões sobre as condições das terras serem férteis e

vastas fizeram os alunos perceberem a realidade sócio histórica da região, relacionando isso ao fato de muitas pessoas, virem para Colniza atrás de esperança, um pedaço de terra para subsistência. Essa terra de oportunidade é um discurso sedimentado na região e ele reverbera sentidos em outras formulações como mostramos no discurso da aluno “É um lugar bom para quem quer recomeçar” (M.T.S), como analisamos.

Colniza, no hino, vai sendo significada como uma terra de esperança, terra de oportunidade, terra do imigrante, terra fértil para plantar, terra de “portas abertas ao futuro”. Os alunos foram sinalizando oralmente para o fato de que também nos seus processos de migração, percebem que o discurso da oportunidade estava presente nos motivos dados pelos seus pais para a mudança para Guariba. O discurso de que Colniza é uma terra de oportunidade, então, se reverbera nos discursos dos sujeitos alunos e moradores do distrito de Guariba.

Alguns alunos também estabeleceram relação da atividade desenvolvida com acontecimentos recentes, um exemplo foi o assassinato do autor da letra do hino de Colniza, semanas antes de realizarmos essa experiência em sala. Alguns alunos o conheciam e outros tinham visto a notícia na internet. Remeteram também ao fato do nome do autor ter aparecido como resposta a uma questão no processo seletivo que houve em Colniza, para contratação de funcionários para a prefeitura. Esses fatos mostram que os fatores externos estão presentes na construção dos sentidos dentro da escola e que para a AD, o social é levado em conta para as análises (ORLANDI, 1995).

Ainda com o objetivo de avançar com o trabalho de leitura de dicionários, na aula seguinte, propusemos um estudo das palavras: cidade, distrito, vila, município, subprefeitura e bairro. O ponto de partida dessa aula foi escrever no quadro a seguinte pergunta: Como podemos definir Guariba? Relembrando que a palavra “distrito” foi usada por alguns deles no nosso primeiro encontro, quando falaram sobre o local em que vivem.

Assim, abrimos para as manifestações orais dos alunos sobre como caracterizar Guariba em relação aos termos “cidade”, “distrito”, “vila” e “município”, “subprefeitura” e “bairro”. Não era nosso objetivo estabelecer um sentido de certo e/ou errado; desejávamos, sobretudo, que os alunos refletissem sobre como Guariba pode ser compreendido através de seu espaço e a dinâmica das relações dos sujeitos que vivem nele e, a partir dessa compreensão, que produzissem seus gestos de interpretação, considerando todas as discussões já realizadas desde o início da intervenção.

Algumas manifestações dos alunos foram: “Deve ser bairro, porque quando usamos os correios colocamos Guariba como bairro de Colniza” / “É subprefeitura porque está escrito lá

no prédio atrás do posto de saúde” / “É distrito porque todo mundo fala que é um distrito”. E assim eles seguiram manifestando suas posições.

Depois das manifestações orais, eles iniciaram uma busca nos dicionários para descobrirem como pode vir a significar cada palavra dessas e qual definição se adequava melhor ao uso delas para designar Guariba. Vejamos as definições para os verbetes estudados, ainda no mesmo dicionário HOUAIS CONSISO (2011):

1. Bairro:

1 Cada uma das divisões de uma cidade ou vila.

2. Cidade:

1 Área geograficamente circunscrita, com concentração populacional não agrícola, na qual são desenvolvidas atividades culturais, industriais, financeiras etc

2 núcleo dessa área em que estão concentradas importantes atividades administrativas, comerciais, financeiras etc; centro

3 conjunto de habitantes dessa área

4 sede de município

5 a vida urbana.

3. Distrito:

1 Divisão administrativa de um município ou cidade

2 delegacia de polícia.

4. Subprefeitura:

1 Porção de município administrada por subprefeito

2 local ou repartição onde ele trabalha

3 o mandado do subprefeito.

5. Vila:

1 Conjunto de casas em beco, geralmente com uma única saída para a rua 2 pequena cidade

3 agrupamento de moradores.

6. Município:

1 Unidade territorial e administrativa governada pelo prefeito e pela Câmara Municipal; municipalidade.

2 conjunto de moradores desse território.

Os alunos, depois de lerem os verbetes no dicionário, voltaram-se para as respostas que tinham dado antes da leitura e todos mudaram as definições que tinham dado antes. Por exemplo, o que disse que Guariba é um ‘bairro’, manifestou-se de maneira a mostrar que compreendeu que a palavra ‘bairro’ sozinha não poderia ser definir Guariba, pois temos em Guariba nossos próprios bairros (o JL, o Centro, o Aeroporto, por exemplo) e ele manifestou ter percebido que mais palavras daquelas estudadas ajudariam a definir melhor nosso lugar.

Alguns utilizavam vários termos para definir Guariba. Um aluno disse “só uma palavra dessas aí não serve, professora, tem que usar mais”, outro disse “nem dá pra saber o que é

direito, porque pode ser muitas coisas dessas daí”, “parece que é um pouco de cada, né”, “meu pai disse que é distrito, mas na porta da subprefeitura está escrito SUBPREFEITURA” esse comentário gerou risadas em todos da turma. Seguimos uma grande conversa sobre os verbetes e a realidade vivida em Guariba.

A conclusão a que os alunos chegaram depois de discutirem entre si pelo termo mais adequado, foi a de que não tem como definir Guariba com só uma ou outra palavra das estudadas, porque temos características de cidade, de vila, temos um documento dizendo que somos distrito, temos uma subprefeitura com subprefeito constituído e temos bairros em nossa estrutura, porém para os correios, Guariba é representado como um bairro de Colniza.

Concluimos juntos que Guariba é uma subdivisão de Colniza, mas não um bairro dela, percebemos também que nos termos da lei somos um distrito, mas que temos na organização do dia a dia, um funcionamento comum em cidades. Relembramos que muitas pessoas se referem a Guariba como vila, e que isso é aceito popularmente na comunidade. Discutimos que não somos um município, pois nosso prefeito não é exclusivamente nosso e que somos uma subprefeitura porque temos presente no local a figura do subprefeito. Encerramos a aula construindo nossa compreensão de que a definição de Guariba se faz na relação do lugar com a sede Colniza e as instituições que regem o local. Sempre *em relação à*, os sentidos se constroem. Somos um distrito com características de cidade e com um subprefeito administrando o local. Nesse sentido, trabalhamos com os alunos a incompletude da língua e do sujeito, pois não foi possível definir em uma só palavra o local em que vivemos. E reafirmamos que o dicionário, considerado socialmente como “pai dos burros”, não contempla todos os sentidos de uma palavra.

Sobre isso, ressaltamos o que diz Silveira (2010, p. 24), ao refletir sobre o dicionário:

Já língua, na perspectiva discursivista à qual nos filiamos, funciona como um “observatório” de discursos que nos oferece diversas possibilidades de visualização, dentre as quais selecionamos para este trabalho o ponto de vista que estabelece relações entre o que está posto na língua (o saber do falante) e o que passa a ser institucionalizado pela língua (o saber constante no dicionário). É no e pelo uso que se faz da Língua Portuguesa que esses dois saberes entram em relação, revelando contradições, distanciamentos e aproximações. Já não se pode mais aceitar o dicionário como um lugar que abarca verdades absolutas, é preciso pensar que a língua está viva, em constante movimento e nem tudo é apreendido pelo sujeito, muito menos estará no dicionário.

Percebemos o interesse dos alunos em compreenderem de que maneira Guariba se organiza e o que faz com que ele seja oficialmente um distrito. Nesse sentido, no próximo item nos propomos a refletir com os alunos alguns documentos historiográficos e jurídicos, ampliando a reflexão sobre Guariba não ser ainda uma cidade.

3.3.3 LEITURA DE TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS E JURÍDICOS SOBRE GUARIBA

Na aula seguinte, os alunos conheceram o ato de instituição de Guariba como distrito (Lei municipal 151/2004). Consideramos importante imprimir uma cópia dele para cada aluno para que realizassem suas leituras e levantassem questões. Primeiramente, os alunos foram perguntando sobre a forma material daquele texto, os números (artigos e parágrafos), os recuos e as palavras diferentes que iam aparecendo. Falamos sobre a estrutura de um documento jurídico, ao que foram manifestando o que acharam de diferente nesse tipo de texto e o grau de familiaridade que tinham com eles. Eles foram perguntando sobre os termos que desconheciam e juntos fomos realizando esse primeiro contato deles com esse tipo de texto.

Acabamos nos enveredando por um caminho inesperado, pois os alunos quiseram saber como Guariba pode vir a ser emancipado. Comentamos que há um procedimento jurídico que envolve um estudo sobre o local, a quantidade de eleitores, de empresas que geram serviços, recursos humanos e ambientais. Todo esse trâmite leva um tempo para análise de viabilidade e precisa atender a critérios contidos em lei estadual, sobre o tema, que se adequa a lei federal de mesmo teor. O pedido de emancipação deve ser fruto de um plebiscito, deve ser dirigido à Assembleia Legislativa do estado, contendo a assinatura de 20 por cento dos eleitores do distrito. Depois de aprovado, passa pela sanção ou veto do congresso nacional e em seguida pela sanção ou veto do presidente da república.

Eles se manifestaram de uma maneira que transparecia querer que Guariba fosse elevado a município. Suas manifestações eram: “porque vai ser melhor né, professora”, “vai ter estrada melhor e até asfalto”, “precisamos de um prefeito que more aqui pra ele ver como é Guariba de verdade”. Nessas colocações pró-emancipação, os alunos acabaram manifestando-se como sujeitos ao interdiscurso, num movimento inconsciente de significação, usando o que fala antes, em outro lugar, independentemente (ORLANDI, 2015), sendo que eles manifestavam posições de outras pessoas em seus discursos, sejam elas os pais amigos, ou demais membros da comunidade. Os alunos, ao se manifestarem, se colocam na posição-sujeito cidadão que reivindica seus direitos, as melhorias para o lugar onde mora.

Passamos então para a leitura de alguns textos que formaram uma coletânea sobre Colniza e Guariba. O primeiro dele foi extraído da Wikipédia, com informações sobre o histórico de Colniza¹³ e algumas características geográficas do local.

Muitas vezes, durante as leituras, parávamos e abríamos para discussões, que às vezes tomavam rumos diferentes do planejado, uma vez que os alunos contavam o que sabiam sobre como era Colniza e Guariba, através das narrativas que ouviam em casa ou em contato com membros da comunidade. A leitura, aqui tomada como uma prática discursiva, pode ser considerada sob duas materialidades específicas do texto a ler, uma é a do próprio texto e a outra é a materialidade do acontecimento de ler, em que há o relacionamento do funcionamento do texto com as suas condições sócio históricas de produção e com a memória discursiva, a partir da qual se significa (ZOPPI-FONTANA, 1999, p. 52).

Algumas observações foram muito bem recebidas pela turma, pois os alunos foram percebendo a relação entre o que iam lendo e a realidade em que vivem. Um exemplo disso foi o que um aluno, ao ler que as primeiras famílias que migraram para Colniza eram gaúchas, observou que “os gringos” (madeireiros muito antigos na região) são do Rio Grande do Sul. Outro ponto das leituras que chamou a atenção dos alunos foi o fato de muitas famílias terem ido embora de Colniza por causa da malária. Os alunos comentaram as vezes em que tiveram a doença, ou que viram pessoas doentes. Lembraram-se de vários casos de malária em suas famílias e com conhecidos. Comentaram sobre o exame feito no posto de saúde e o medo que tem de “furar o dedo para fazer a lâmina”, referindo-se assim ao modo como é feito o exame. Enveredamo-nos por várias narrativas de experiência sobre a doença. Alguns alunos contaram que seus pais usam remédios de casca de árvore quando ficam doentes; outros lembraram os tratamentos naturais que já tinham visto ou feito para curarem-se de malária, os banhos, chás, sopas, pastas e ‘garrafadas’ para o fígado. Interessante, nessas manifestações sobre a doença, é que percebemos o aluno afetado por uma memória outra, externa a si, que faz com que seja natural um dizer que apareceu várias vezes na conversa: é mais fácil tratar malária que gripe.

Para um sujeito que não viva nas mesmas condições de produção na qual os alunos estão inseridos, esse dizer sobre a naturalidade com que se encara a malária em Guariba não significa da mesma maneira. E, ao ler na textualidade, que muitos deixaram a região por conta da malária, os alunos colocam-se como quem vive essa realidade e que tem o que dizer a partir disso, mesmo que de maneira diferente daqueles que já viveram aqui e deixaram o local.

¹³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Colniza>.

Em um determinado momento da leitura da textualidade em questão, os alunos depararam-se com a informação de que em Guariba se produz biodiesel, como trazemos extraído da fonte:

A economia de Colniza está baseada no comércio, indústria, minério, agricultura e áreas de preservação permanentes, sendo algumas dessas áreas destinadas ao extrativismo e ao turismo. Na indústria, podemos destacar as madeiras; O município é dotado de grandes áreas de Manejo Florestal, dando suporte para a indústria permanecerem desenvolvendo suas atividades de uma maneira sustentável e duradoura; Quase toda a produção é destinada a exportação, o município conta também com a indústria moveleira, laticínios e **produção experimental de Biodiesel**. (WIKIPÉDIA). (Grifos nossos).

Nesse ponto da leitura surgiu uma grande inquietação neles, pois afirmavam que nunca viram o tal biodiesel, ou que não sabiam para que ele servia. Relembrou-se que existe um prédio construído na saída de Guariba, rumo à Colniza, que leva o nome de ‘prédio do biodiesel’, mas que lá funciona hoje uma cooperativa de produção de alimentos com base nas culturas locais. Diante desse impasse, o questionamento conduziu para outra direção, como passamos a explicitar no próximo item.

3.3.4 O QUE É BIODIESEL, PROFESSORA? ULTRAPASSANDO OS MUROS DA ESCOLA.

A partir do interesse dos alunos em saber mais sobre o “biodiesel” em Guariba, consideramos produtivo planejar uma reflexão sobre essa questão. Assim, marcamos uma visita ao laboratório de informática para pesquisarmos na internet outras maneiras de se fazer combustível, no país. Após o estudo realizado e a compreensão de que biodiesel é um combustível, obtido de óleos ou gorduras de origem animal ou vegetal e não apenas derivado do petróleo, os alunos logo viram aí uma contradição: Guariba não produzia biodiesel e nem Colniza. Eles sabiam que, no lugar chamado de “biodiesel” no distrito, produziam-se bolachas e óleo de castanha do Brasil. Trata-se de um prédio onde, hoje, funciona uma cooperativa que trabalha com alimentos naturais oriundos da castanha e do babaçu.

Esse fato gerou uma grande discussão que desencadeou várias dúvidas sobre o dinheiro investido no prédio em que era para funcionar o processamento do biodiesel. Como o lugar abrigava uma cooperativa, os alunos discutiram a respeito dos produtos produzidos pela comunidade de ribeirinhos, que iam para o comércio de fora de Colniza e não para os moradores da região. Diante do interesse dos alunos, decidimos fazer uma entrevista com o responsável pela cooperativa. Fiquei incumbida de fazer o convite ao Sr. Cândido José para que ele viesse explicar aos alunos como era o funcionamento da cooperativa e do trabalho da comunidade.

Fui ao encontro do responsável pela cooperativa e por ideia dele, ficou marcada uma visita dos alunos ao local em que eles trabalham. Nessa visita, os alunos tiveram oportunidade de conversar com algumas pessoas que trabalham no local e assim foram trazendo suas dúvidas sobre o funcionamento daquela cooperativa e da relação dela com o biodiesel sobre o qual tinham lido. Ficaram sabendo, nesse encontro, que o prédio foi construído há alguns anos e recebeu toda uma estrutura para que fosse produzido ali o combustível com base em culturas presentes na região (mamona, babaçu e castanha do Brasil). Houve um investimento financeiro para isso, porém não houve desenvolvimento dessas atividades por falta de estrutura política e financeira para tal. Dessa maneira, o prédio é usado pela cooperativa dos moradores ribeirinhos da região para que possam produzir produtos alimentícios com base em culturas sustentáveis da região. Fomos informados sobre a venda desses produtos, que ocorre mais fortemente fora de Colniza e Guariba por haver uma rejeição desses produtos por falta de informações sobre eles e por eles não terem sido explorados pelos comércios locais.

Depois de percorrermos o prédio da cooperativa, visitamos a comunidade ribeirinha que trabalha na coleta de castanha e a fornece para a cooperativa. Seguimos mais alguns quilômetros, então, e paramos às margens do Rio Guariba, o local de armazenamento das castanhas coletadas e fomos tendo contato com o processo de secagem e armazenamento do produto naquele local (Imagem 13).

Depois desse processo, aproveitamos o deslocamento e fomos visitar a família do “seu Vavá”, como mostram as imagens 14 e 15. Ele é um dos membros mais antigos da nossa comunidade e é o viúvo de dona Maria Miranda, como dissemos no capítulo 1, que foi homenageada na nomeação de nossa escola. Nessa visita, os alunos realizaram uma conversa com seu Vavá sobre o processo de migração pelo qual sua família passou ao vir residir na região. O contato foi muito frutífero, obtivemos muitas informações de como era Guariba antigamente.

Imagem 13: Castanha armazenada após secagem.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 14: Alunos visitando comunidade extrativista.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 15: casa de "seu Vavá", às margens do rio Guariba.



Fonte: arquivo pessoal.

Encerramos a visita com os alunos mostrando-se satisfeitos com o que viram e ouviram, porém o debate sobre tudo o que registraram ficou para próxima aula.

No encontro seguinte, os alunos foram manifestando-se sobre o deslocamento. E nas discussões, percebemos materializado conflito entre o urbano e o rural. Os alunos colocavam-se como sujeitos da cidade em relação à comunidade ribeirinha, que era bem diferente da realidade deles; um exemplo disso é a fala de um aluno: “Como eles podem viver daquele jeito, professora?”.

Há, então, presente uma separação para o aluno entre os que vivem no centro de Guariba e os que moram nas redondezas, representando assim um urbano e um rural separados pela

dinâmica das relações com o espaço. No centro, não se vive da coleta, nem caça e nem da pesca, ao contrário daquilo que eles viram na comunidade visitada. No centro também não se cobre as casas com folhas, mas com telhas; não se seca carne no varal, mas se armazena na geladeira. Nessa relação entre o centro e os arredores, percebemos que os alunos se colocavam refletindo sobre a contradição que há entre sermos distrito, zona rural em relação a Colniza, e apresentarmos nossa própria organização e separação do que é urbano e rural, tendo nossa própria zona rural.

3.4 PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Há um diálogo possível e extremamente fértil entre a Análise de Discurso e diversas outras áreas do conhecimento, portanto não seria diferente em relação à literatura, uma vez que a AD, disciplina de entremeio, propõe-se a pensar os processos discursivos em diferentes materialidades ao retomar a relação entre língua e história na produção dos sentidos (HENGE, 2015). A língua então é o primeiro elo entre a AD e a Literatura e, ainda segundo a autora (Ibidem), a literatura compreende de um modo próprio de materialização discursiva, ou um modo de realização do discurso.

É pensando na relação entre a língua e a literatura dentro da escola que passamos a compreender que o espaço para o simbólico na ficção e na língua se dá de maneira intrínseca e que não há de se dissociar um trabalho discursivo com a língua e os estudos literários, pois a literatura também toma a língua como opaca em que há a possibilidade dos sentidos serem diferentes, mas não totalmente soltos.

Ao escolhermos os textos para serem trabalhados nesse momento da intervenção, pensamos nas possibilidades de abordar a relação do sujeito com o local em que vive tanto na ficção da literatura, quanto na possibilidade de relacionar com a vida do aluno. Nesse sentido, Henge (2015) diz que “o texto literário, na condição de texto, possui sua historicidade e sua história”. Seus sentidos só serão possíveis em uma conjuntura dada e em condições de produção dadas, buscando a interpretação enquanto prática discursiva.

Assim, iniciando essa parte da intervenção, trouxemos para a sala de aula dois textos: *Cidadezinha qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade e *O mundo na terra das flores*, de Maria Clara da Silva Brito (Textos 1 e 2, abaixo). Esta experiência foi proposta no projeto para qualificação e com ela inauguramos esta parte do processo de intervenção (anexo 02).

Texto 1: Cidadezinha qualquer
(Carlos Drummond de Andrade)

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar
Um homem vai devagar
Um cachorro vai devagar
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Êta vida besta, meu Deus.

Texto 2: O mundo na terra das flores
(Aluna: Maria Clara da Silva Brito)

Florânia é um lugar pequeno	Tem a de São Sebastião
Não há muito que se ver	Um santo de tradição
Mas pra falar a verdade	Que nos livra do que é ruim
Não vejo nas outras cidades	Não tem Palácio do Planalto
O que aqui não possa ter	Onde fica o presidente
Florânia não tem um Cristo	Mas há o Palácio das Flores
Em cima do Corcovado	Pintado com duas cores
Mas tem um desses na praça	Onde fica o prefeito da gente
Numa homenagem cheia de graça	Não temos Museu do Louvre
Ao saudoso Leonardo	Com seu acervo gigante
Aqui também não tem	Mas tem a Casa de Cultura
A Basílica de Aparecida	Que além da formosura
Mas tem um santuário	Guarda um passado importante
Que guarda num relicário	Não temos Cecília Meireles
A Santa Menina querida	Uma poetisa afamada
Nós não temos um relógio	Mas temos Gracinha Pereira
Famoso como o Big Bem	Que faz verso de primeira
Mas temos um na igreja	E pelo povo é consagrada
Um dos únicos na redondeza	Se eu for falar do que temos
E que marca as horas tão bem	Lugar nenhum faz inveja
Também não há uma torre	Pois provo em um segundo
Tão alta quanto a Eiffel	Que o que tem pelo mundo
Mas tem uma na igreja	Não falta em nossa terra.
Que no topo com certeza	
Ficamos mais perto do céu	Maria Clara da Silva Brito,
Na minha cidade não tem	Florânia, RN.
A festa do Senhor do Bonfim	

O título do poema de Drummond (texto 1) apresenta um determinado lugar como “Cidadezinha qualquer”, o diminutivo para o local pode significar um lugar pequeno, um povoado, um vilarejo, e o termo “qualquer”, nos remete a um lugar sem muita importância. Ao descrever o lugar podemos perceber pelo dito e pelo não-dito que se trata de um lugar no campo por meio das expressões ‘bananeiras’, ‘laranjeiras’ e ‘pomar’, que significam as plantações; e

as pessoas e os animais, mulher, homem, cachorro e burro estão entre essa vegetação. Há um imaginário de campo como sendo devagar, isso em relação a agitação das cidades com a industrialização. Devagar, assim, pode significar vida tranquila, sem a correria das grandes cidades, em que o tempo parece mais lento. Observamos, no entanto, que como a língua e os sujeitos se constituem pela sua incompletude os sentidos não se fecham, eles se abrem sempre às novas interpretações, nesse sentido os alunos poderiam frente a esse texto concordar, discordar do que seja uma vida no campo.

Então, após leitura do texto de Drummond com os alunos, pedimos que eles tentassem visualizar essa cidade do poema. Rapidamente, um aluno respondeu “é Guariba purinho aí, ó”, que foi seguido de risos pelos demais colegas. Nesse dizer, podemos perceber um processo de identificação (PÊCHEUX, [1975]1995) do aluno com Guariba como um espaço rural, pacato, devagar, uma vez que ele estabeleceu uma relação de semelhança da “cidadezinha qualquer” com Guariba. A maioria dos demais alunos, interpelados pela ideologia do espaço urbano, não se identificaram com a “cidadezinha qualquer”, compreendendo-a como uma cidade “chata”, “pequena”, “parada”.

O texto 2 é de uma aluna de uma cidade interiorana do Rio Grande do Norte e que foi escrito para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, que tem como tema “o lugar onde moro”. O poema “O mundo nas terras das flores”, é um texto que retrata as belezas da cidade de Florânia, uma cidade pequena de menos de 10 mil habitantes, no interior de Rio Grande do Norte. O que marca na textualidade dos versos é que a cidade vai sendo construída em relação às belezas consagradas de grandes cidades em uma estrutura do tipo “Não temos... Mas temos”. Assim a autora vai desconstruindo o sentido de beleza cristalizado para as cidades e vai propondo um deslizamento para outro tipo de beleza que a cidade de Florência possui, concluindo que tudo o que tem pelo mundo não falta na cidade dela. A autora se identifica com o lugar que mora, ama o lugar e o valoriza.

Assim, propomos aos alunos que fizessem uma leitura em voz alta junto com a turma, eu lia uma parte e eles outra. Percebemos que os alunos gostam de ler poesias, e gostam muito de rimas, pois as leituras foram feitas com graça, com humor, com poesia, ressaltaram a rima, na tentativa de expressar os sentimentos do poema.

Ao discutirmos o texto, percebemos que os alunos gostaram do poema. Uma aluna quis saber a idade da autora e quando soube disse “nossa, ela fez tudo isso e eu não sei escrever uma linha com rima”. Outro aluno comentou que a menina deveria ser uma aluna de rede particular, porque nunca ia “sair um desses da nossa escola”. Percebemos nesses dizeres um imaginário de escrita como difícil em relação à memória do bem dizer. E um imaginário

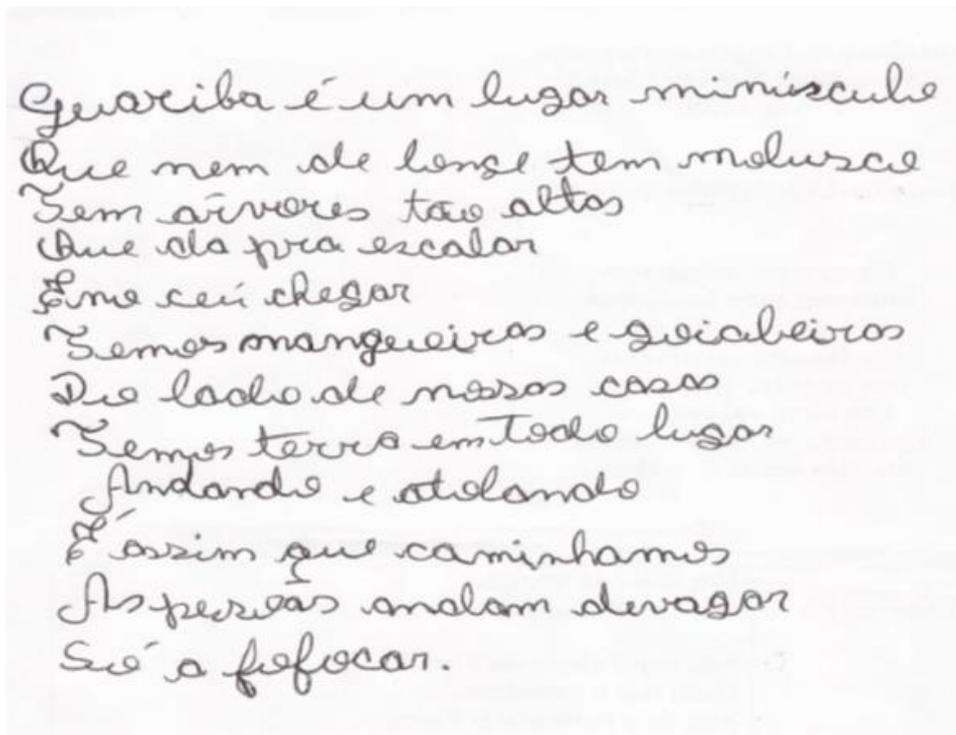
também de que o ensino na escola pública é inferior ao da particular. Aproveitamos e explicamos um pouco sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa, disponibilizando o endereço eletrônico para que eles pudessem consultar os textos vencedores das várias versões desse concurso.

Ao tratarmos da relação da autora do texto 2 com a cidade de Florânia, os alunos observaram que achavam que ela devia gostar muito de morar lá e que “a cidade parece ser muito legal, pelo jeito que ela escreveu”. Observamos que pode ser também que a cidade seja simples, mas a maneira como a autora usou as palavras fez o lugar ficar mais encantador ao ser descrito. Em relação às duas cidades abordadas nos poemas lidos, os alunos observaram que Florânia parece “bem mais legal” que a cidadezinha de Drummond, no texto 1.

Após a leitura dos poemas, propusemos aos alunos que elaborassem um texto retratando o lugar em que vivem, de forma livre, com rimas ou sem, da maneira que eles mais se sentissem bem para escrever. Grande surpresa foi a de que muitos alunos preferiram elaborar seus textos com rimas e, a todo instante, pediam ajuda dizendo: “professora, o que rima com (...)?”.

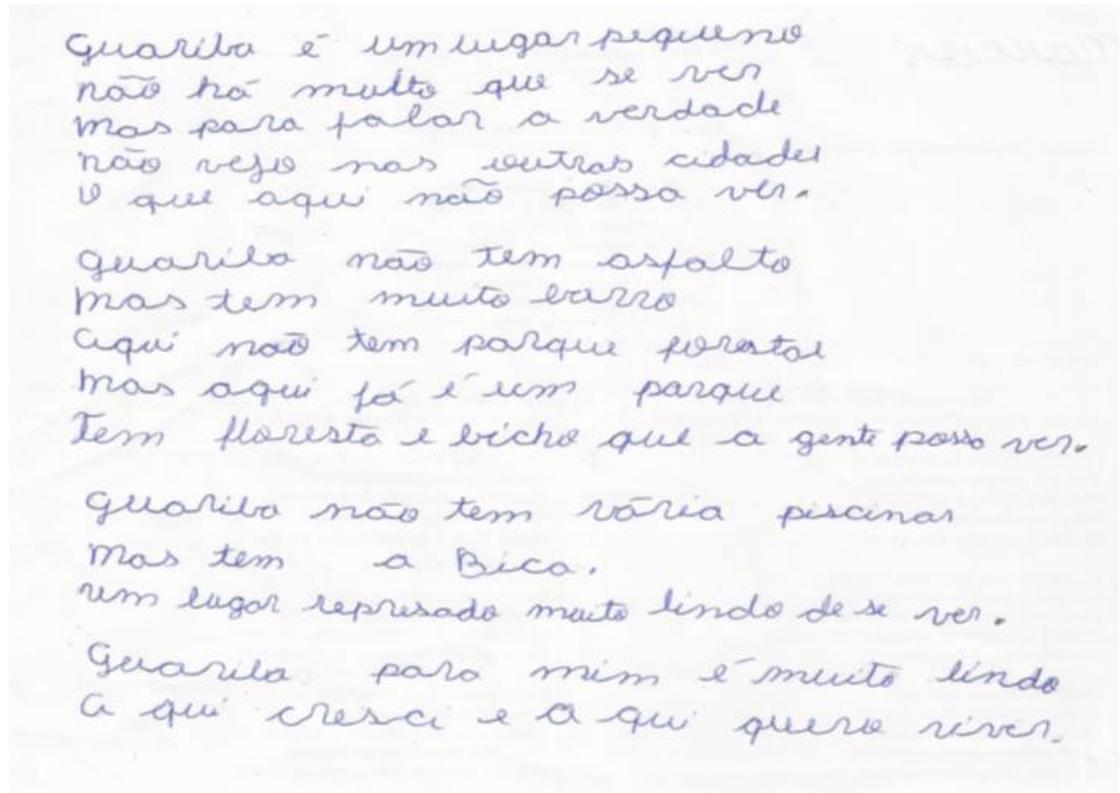
A seguir trazemos dois textos para análise como mostram as imagem 16 e 17:

Imagem 16: Trabalho de uma aluna.



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 17: Trabalho de um aluno.



Fonte: arquivo pessoal.

Como se pode observar no primeiro poema, que foi feito por uma aluna, há uma retomada da estrutura e estilo do poema de Drummond, apresentando Guariba como um lugar pequeno, que a aluna denomina de “minúsculo”, representando o distrito pela vida no campo como em “Temos mangueiras e goiabeiras do lado das nossas casas”, “Temos terrar em todo lugar”. No gesto de interpretação da aluna percebemos um olhar crítico para o lugar como aquele que “Tem terra pra todo lugar / Andando e atolando”, esse dizer remete ao não-dito “Guariba não tem asfalto”, “os moradores andam no meio de lama e atoleiro”. Em “As pessoas andam devagar / Só a fofocar”, também remete a uma historicidade característica de vilas, como “andam devagar”, que produz um efeito de que o tempo parece mais lento comparando-o com as grandes cidades e “fofocar”, remete ao fato de todas as pessoas saberem um da vida outro. Mesmo sendo um lugar pequeno, há beleza, há poesia como descreve: “Tem árvores tão altas / Que dá pra escalar / E no céu chegar”.

No segundo texto, que foi produzido por um sujeito-aluno, percebemos que ele retoma a estrutura do poema sobre Florânia, e faz uma retomada do estilo de sintaxe “não temos..., mas temos...”, essa construção já se fez presente em vários momentos em nossas rodas de conversa

e também nas entrevistas que foram desenvolvidas por eles. Percebemos que ele gosta de viver em Guariba e usa o jogo entre o não ter *x* e ter *y*, para compensar aquilo que falta. O sujeito-aluno afirma querer continuar em Guariba, o que ressalta a maneira como ele se relaciona com o lugar, como ele se identifica com o local de maneira positiva e otimista, por querer continuar aqui, é querer ver Guariba crescer e sempre melhorar.

Ao observarmos os textos produzidos pelos alunos e ver como eles construíram seus textos, retomamos o que Orlandi (1994, apud Grigoletto e Agustini, 2009, p. 372) nos diz sobre a escrita na escola:

O papel da escola deveria ser o de fazer a passagem do discurso da oralidade para o discurso da escrita que só se dá pela assunção da autoria. E ao fazer essa passagem, se constrói para o aluno uma identidade pela escrita. Como a escola, tradicionalmente, não trabalha o processo de autoria, a escrita do aluno é, na maioria dos casos, uma reprodução do discurso da escrita que lhe apresentam como modelo, com um formato pré-determinado: escrita homogeneizante que produz impressão de que essa escrita não procede do aluno.

No sentido de quebrar com este formato apresentado pela autora, foi que deixamos os alunos livres para se expressarem da maneira que achassem melhor, recorrendo ou não ao formato dos textos apresentados, usando ou não rimas e estruturas já lidas no texto 1 e 2. Mesmo com a abertura dada pela professora, observa-se que os alunos tomaram como “modelo” os poemas lidos em sala, como se esse fosse o certo modo de dizer. Há um pré-construído de que o acesso ao conhecimento se dá por meio de modelos já determinados pela escola. Por isso a estrutura dos poemas lidos em sala aparece nas produções dos alunos. Encerramos essa aula com os alunos lendo seus textos para os demais da sala, alguns riam das rimas, outros aplaudiam quando concordavam com as ideias de quem lia. Ao final, os alunos mostraram-se satisfeitos e animados com as produções que apresentaram.

Para esta fase da intervenção, pensamos no envolvimento da literatura com a construção de um imaginário sobre um lugar. Utilizamos na atividade descrita acima, textos de autores de fora do estado de Mato Grosso, todavia, precisávamos trabalhar a literatura produzida em nosso estado também, para que os alunos tivessem contato com autores e obras que muitas vezes não são abordados nos livros didáticos e que também não são apresentados pelas mídias com as quais os alunos se relacionam no dia a dia. Pensamos em tratar não só de Guariba, como fizemos até então, mas sim do estado como um todo, porque reconhecer-se Guaribense é reconhecer-se Mato-grossense, por consequência. Não há como falar em identificação do sujeito com aquilo que lhe é estranho.

Na aula seguinte fizemos mais leituras de poesias, desta vez usamos obras de Manoel de Barros, autor nascido em Cuiabá, que fez dos elementos da natureza com os quais teve contato, seu material de poesia. Começamos pelas condições de produção, conhecendo um pouco da história do autor, onde nasceu, onde morou e como viveu durante os anos em que produzia seus escritos. Conhecemos três de seus poemas, o primeiro foi o poema “O menino e o rio” (anexo 03); o segundo foi o poema “Enseada” (anexo 04) e, por fim, o poema “Borboletas” (anexo 05). Após as leituras, conversamos sobre o uso de elementos da natureza nos poemas do autor. Os alunos foram falando sobre o que lhes chamou a atenção nos textos lidos, o que gostaram ou não.

Ressaltamos, com os alunos, que o lugar em que vivemos pode se transformar em material para produção de qualquer tipo de texto, não só poemas, ou as notícias de jornal, que os alunos já conheciam. Comentamos que há músicas sobre lugares, assim como há filmes, livros, poemas, pinturas, etc. E que são materialidades diversas, mas que podem representar as leituras que os sujeitos fazem do local, de maneira que os autores manifestam suas interpretações daquilo que vivenciam nos locais.

Apresentamos, então, na sequência o conjunto de músicas do álbum *Crianceiras*¹⁴ (2011), de Márcio de Camillo, que trabalha com a musicalização de poemas de Manoel de Barros. As músicas produzidas são interpretadas por crianças de várias idades. Ouvimos duas delas, a primeira “O menino e o rio” e a segunda foi “Um bem-te-vi”. Os alunos foram assistindo aos vídeos e fazendo suas observações. Vimos, com essa experiência, que as várias formas de relacionamento do sujeito com o local em que vive podem ser representadas de diversas maneiras, e que em cada uma delas o autor vai deixando suas perspectivas (impressões) nas obras.

Dando continuidade, no nosso encontro seguinte, propusemos a leitura de uma narrativa, trouxemos então o livro “Isso é coisa de pirata” de Wander Antunes. O texto trata de uma aventura vivida por um personagem chamado Gonsalinho e sua turma. Toda a história é ambientada em Mato Grosso, principalmente em Cuiabá, onde há o envolvimento de pontos históricos do lugar com o enredo da narrativa. Nesse livro, o autor envolve personagens da história de “Peter Pan” com os personagens mato-grossenses e ainda traz algumas lendas regionais para incrementar a aventura.

Desenvolvemos a leitura na biblioteca, o ambiente é mais propício, menos barulho que pudessem interferir na leitura. Foi entregue a cada um, uma cópia do texto citado. Iniciamos

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=37DZxR4FiVQ&list=PL4BE7C57AD79DFCC8> .

a leitura, primeiro só com a voz da professora, mas à medida que iam aparecendo os personagens, os próprios alunos começaram a dar voz para cada um deles. Fizeram vozes medrosas, outras valentes, alguns fizeram os sons representados pelas onomatopéias que iam aparecendo no decorrer da história. De todas as aulas, esta foi a que sentimos a alegria dos alunos com a leitura e literatura em si. Como foi bom esse momento! Não faziam qualquer barulho que pudesse atrapalhar quem estava lendo, também não houve conversa paralela. Foi uma entrega total para o momento em que estavam. O ambiente da biblioteca nos favoreceu muito nessa atividade, os alunos sentiram-se envolvidos pelo livro. Sabemos que esse envolvimento era resultado do trabalho, das leituras e discussões em todo o processo de desenvolvimento da proposta em discutir o espaço em que vivemos. Era uma outra materialidade discursiva, o livro, uma narrativa que apresentava a cidade de Cuiabá. Assim, os alunos foram conhecendo a capital do estado, sua história, a sua cultura por meio da literatura.

Trouxemos, ao final da leitura, imagens selecionadas da cidade de Cuiabá, dando visibilidade às igrejas e demais locais onde se passam partes da história que leram. Durante a demonstração das imagens, os alunos foram compreendendo mais sobre a cidade de Cuiabá, assim como sobre as lendas que cercam cada um deles, o que já faz parte do imaginário do povo da nossa capital. Os alunos estavam encantados com a beleza da capital, muitos não conheciam Cuiabá. Aproveitamos para apresentar fotografias de outras cidades de Mato Grosso: Sinop, Sorriso, Tangará da Serra, Cáceres, Rondonópolis, Barra do Garça. Conversamos sobre cada cidade, falamos sobre localização de cada uma e os alunos foram dizendo quais delas já conheciam, quais já ouviram falar, em quais delas eles têm ou tiveram parentes residindo. Os alunos também fizeram suas observações a respeito da estrutura das cidades apresentadas, destacando diferenças entre elas e suas semelhanças. Pensamos aqui com Orlandi (1995 p. 45) em sua afirmação de que “o modo de significar e a matéria significante são constitutivos do sentido produzido de tal forma que não há equivalência sígnica do ponto de vista só dos conteúdos”.

Um aluno disse timidamente que não sabia que em nosso estado havia cidades grandes e com prédios. Outro disse que só passa na televisão imagem de cidade grande de outros estados e que nunca viram nosso estado a partir de imagens aéreas. Em um outro comentário uma aluna se mostrou surpresa por Mato Grosso ser tão grande assim e que também não sabia que havia cidades grandes aqui como as que aparecem na novela e no jornal. Como o distrito está localizado a muitos quilômetros de Cuiabá e está próximo de outros estados, percebemos que os alunos desconhecem o seu próprio Estado. Pensar o ensino pela perspectiva da AD é criar possibilidades para que os alunos estabeleçam relações do texto com a sua exterioridade,

possibilitando na sala de aula os diferentes sentidos, que tira do professor e do livro didático a única responsabilização pelo dizer.

Assim, trabalhar com a literatura na perspectiva discursiva é uma questão de leitura, de gestos de interpretação. Conforme Hashiguti (2009, p. 28), “Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção”. É nesse sentido, que propusemos trabalhar com várias materialidades discursivas em que os limites entre as diferentes áreas do conhecimento se entrecruzam como na História, na Geografia, na Literatura, na Arte.

3.4.1 O FILME COMO MATERIALIDADE PARA LEITURAS

Compreendendo a escola como um espaço político de confronto e negociações por disputa de interpretações, o filme na sala de aula, torna-se uma materialidade interessante a ser trabalhada. Na perspectiva discursiva, Lagazzi considera (2007) que:

O filme é aqui tomado em sua textualidade composta na diferença material: imagens, sons, palavras, músicas, corpos. Um conjunto heteróclito que compõe um texto, demandando sentidos em sua composição e abrindo para diferentes perguntas, diferentes possibilidades de análise.

Desse modo, trouxemos para a sala de aula uma obra cinematográfica como materialidade significativa a ser explorada pelos alunos. Escolhemos o filme “O auto da compadecida”, que foi lançado em 2000, com direção de Guel Arraes, uma adaptação de um livro de mesmo nome, do autor Ariano Suassuna. O enredo se baseia nas peripécias vividas pelos personagens Chicó e João Grilo, no sertão nordestino. Trabalhamos com essa obra, de maneira a destacar a representação do espaço no qual se ambienta a história, os elementos que caracterizam esse espaço e a maneira como os personagens se relacionam com o lugar em que vivem. Não deixamos de destacar o humor presente no filme, que é um elemento que acreditamos ajudar no envolvimento do aluno com a obra.

Iniciamos com uma contextualização da obra. Apresentamos aos alunos o livro, os dois exemplares do acervo da escola; depois falamos um pouco sobre o autor do livro através de imagens selecionadas da internet. Conversamos sobre a adaptação da obra em filme. Explicamos que era um momento especial podermos sair da leitura verbal escrita apenas, que é a valorizada pela escola e passar a entender o filme como material de leitura e análise. Pedi que aproveitassem e que, se tivessem dúvidas, fossem falando e eu ia parando o vídeo e comentando. A nossa proposta, então, consistiu em criar um lugar de práticas de leitura

discursiva que pudesse, durante todo o processo, constituir espaço de interlocução com os alunos para isso poderíamos pausar a projeção caso eles quisessem comentar, discutir, perguntar, debater.

No início da projeção, os alunos estavam curiosos, mas mantinham-se atentos. Comentaram que as falas eram muito rápidas e que era difícil de acompanhar, conforme foram se adaptando começaram a se envolver com a história, o que os levou a rirem muito, inclusive alguns repetiam falas dos personagens que gostavam mais: “como? não sei! só sei que foi assim” / “ai ai ai ai a”i (choro da mulher do padeiro) / “franzino, pobre e agora burro” / “descomer dinheiro”.

Os alunos comentavam sobre o que viam, as vestimentas das personagens, o lugar em que viviam, os sotaques, os alimentos, os hábitos etc. Eles observaram também sobre a pobreza do local entre outras coisas: “parece que foi tão antigamente né professora?!” / “Olha lá tem burro carregando as coisas” / “boi na corda” / “tem pouca gente e muita terra, não tem asfalto mas também não tem árvores e nem mato igual aqui, né”. E seguiram fazendo seus comentários. Foi uma aula muito prazerosa, pois os alunos envolveram-se com a narrativa e afeiçoaram-se aos personagens.

Com o notebook conectado à televisão, mostramos aos alunos, depois do filme, algumas imagens do autor do livro, imagens de Recife e de Taperoá e um mapa do Brasil, falamos da distância entre nós e o local onde se passa a história. Com essa roda de conversa sobre o filme encerramos os trabalhos sobre ele, porém não encerramos as discussões, pois hora ou outra retomariamos ao que fora visto e discutido sobre a obra.

A leitura do filme foi muito interessante. Os alunos observaram que, no filme, o Nordeste é representado de uma maneira diferente daquela a que estão acostumados a ver na mídia, que seria o Nordeste das praias e dunas para passar as férias. A imagem que faziam da região foi tocada pela leitura dessa obra.

Observamos com os alunos que, no filme, o lugar se constitui pela falta também, assim como Guariba. Em Guariba e em Taperoá (retratada no filme) não há grandes construções que indiquem um elevado estágio de urbanização do local. Não há movimentação de veículos como em uma grande cidade e também não há asfalto, assim como em Guariba. Mas, na contramão disso, os alunos observaram que, no filme, foi retratado o problema da falta de emprego dos personagens principais, e a ausência de água, um aluno observou que, em momento algum, os personagens tomam banho e isso seria o contrário do que eles observam em Guariba. Vemos então o aluno desenvolvendo uma leitura a partir do seu contato com uma realidade particular, ao observarem essas ausências na representação feita no filme, vemos que há uma retomada a

uma comparação com Guariba, pois a abundância das chuvas e a oferta de empregos nesse local é algo que já foi abordado pelos alunos anteriormente, seja nas conversas, ou nas poesias que escreveram e até nos textos que leram.

Percebemos que, ao desenvolver leituras sobre o local em que vivem, os alunos passaram a desenvolver leituras estabelecendo relações com outras realidades, ou seja, passaram a buscar elementos na cidade cenográfica de Taperoá, que retomassem Guariba, ou que se destacassem pela diferença entre esses locais. Percebemos que os alunos significam também pelo que não dizem, pois ao tratar da urbanização dos lugares, eles não se referiram a outras cidades e regiões, falavam apenas de Guariba. Percebe-se que é a partir desse local geográfico que o sujeito aluno passa a ler os lugares simbólicos de si e das relações.

3.5 GUARIBA: GESTOS DE LEITURA PELA FOTOGRAFIA

Segundo Orlandi (1995) a AD aceita a existência de várias linguagens, restituindo ao fato de linguagem a sua complexidade, também acrescenta a autora (Ibidem) que essa teoria não trabalha só com as formas abstratas, mas também com as formas materiais da linguagem, de maneira que todo processo de produção de sentidos se constitui em uma materialidade que é própria. Dessa maneira ao trabalharmos com fotografias, estamos inseridos num diálogo com o não verbal significando, mesmo que por diversas vezes lhe seja posto uma posição inferior, de maneira que o verbal se sobrepõe a ele (Ibidem).

Para a AD, estar no sentido com as palavras e estar no sentido sem elas, são modos distintos de significar (ORLANDI, 1995), desse modo, o que se propôs nessa etapa do projeto foi deixar o aluno manifestar sua relação com o espaço através de imagens e não só de palavras.

Iniciamos essa nova fase do projeto retomando a ideia inicial, de fotografarmos Guariba e organizamos encontros no período matutino para que pudéssemos desenvolver as atividades previstas. Nesse primeiro momento, os alunos tiveram contato com algumas imagens de exposições de fotografias, sobre diversas temáticas, dessa maneira eles foram manifestando-se sobre as que mais lhe agradaram, as que poderíamos ou não fazer e sobre como pensavam em organizar as imagens que iriam ter, assim como iam falando sobre os locais que poderiam ser fotografados. Nesse contato com os alunos, ressaltamos as ideias que nos são apresentadas em Orlandi (1995, p. 40):

Há sentidos que precisam ser trabalhados na música, outros, na pintura, outros na literatura. Para que signifiquem constantemente. E isto tem um efeito sobre o autor. Ele se constitui diferentemente como pintor, como músico, ou como literato. O múltiplo e o incompleto se articulam materialmente: a falha e a

pluralidade se tocam e são função do não fechamento do simbólico. Daí os outros sentidos que sempre são possíveis.

A partir dessa compreensão, buscamos fazer os alunos perceberem que não só o texto escrito pode produzir significações sobre o sujeito e o espaço, mas as imagens também produzem efeitos, trazem sentidos não aleatórios, fazendo parte de um conjunto de possibilidades de significação.

Na manhã seguinte, nós nos reunimos na escola para organizarmos a nossa aula para fotografar Guariba. Preferimos trabalhar de manhã por causa das temperaturas mais amenas, e até mesmo para não atrapalhar as outras turmas com nossa movimentação. Os alunos estavam munidos de água e protetor solar, sem esquecer-se dos celulares que seriam suas câmeras. Tínhamos também a câmera fotográfica da escola, além da nossa pessoal, para uso daqueles que não possuíam celular.

Um dos alunos que vieram nessa manhã mora em sítio e depende do transporte escolar para vir à escola, mas por causa da aula com fotografias, ele pediu autorização a sua família e passou a noite na casa de um parente que mora próximo à escola para que pudesse participar da atividade. Este aluno não possui celular ou câmera, por isso ele ficou responsável por manusear a câmera da escola. Segundo esse aluno, foi muito legal poder ter aula “fora da sala”. Esse relato se faz necessário porque os alunos se mostraram muito animados com uma aula fora da escola e não mediram esforços para se deslocarem para o trabalho.

Saímos pela avenida da escola e a primeira coisa com que nos deparamos foi a lama presente nas ruas como se pode ver na imagem 18. Ainda era período de chuvas e, apesar do sol, tinha muita lama, os alunos comentavam isso o tempo todo. Fomos andando e conversando. Eles contavam dos tombos que já caíram nas ruas por causa da lama, das brincadeiras que fazem e das localidades que conheciam por ali, assim de onde moram os seus conhecidos.

Imagem 18: Alunos fotografando.



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografaram a lama, os atoleiros, os espaços alagados, os comércios e tudo mais que achavam importante. Eles correram, riram, conversaram muito durante percurso. As imagens 19 e 20 registram esse trabalho. Perguntavam a toda hora se podiam fotografar isso ou aquilo, ao que eu dizia: “Livre, lembra? Livre! Você escolhe.” Percebemos nessas perguntas uma remissão ao “certo e errado”, ao “permitido e proibido” que se faz presente no discurso pedagógico, marcado pela autoridade. Eles foram mostrando as casas de familiares e amigos e as deles mesmos, contando histórias sobre os lugares em que passávamos, fazendo com que fossem retomadas lembranças de experiências deles com os locais.

Imagem 19: Alunos na Avenida Brasil.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 20: Alunos fotografando Guariba.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao voltarmos para a escola, algo inusitado aconteceu, a coordenadora nos chamou para uma conversa e disse que recebeu uma queixa formal de um professor pelo fato dos meus alunos estarem com os celulares em mãos na escola. Que isso havia causado uma inquietação em alguns professores, para eles eu havia descumprido um acordo feito no início do ano, que proibía o uso de celulares nas dependências da escola. Depois de ouvirmos atentamente, esclarecemos que, no início do ano, em reunião, explicamos o uso dos aparelhos para fotografar Guariba em uma das etapas do projeto de intervenção. A reunião com a coordenação foi encerrada com registro da discussão em ata, que foi assinada e depois arquivada.

Interessa-nos ressaltar desse acontecimento, que a escola fez um acordo entre pais, alunos e professores no sentido de que os celulares fossem utilizados apenas “para fins pedagógicos” dentro das dependências da escola. Embora em momento algum, nesse acordo, tenha ficado claro o que é esse ‘fim pedagógico’, a queixa formal era a de me responsabilizar pelo descumprimento do tal acordo. Parece não ter ficado claro que na minha disciplina os celulares foram usados para fins pedagógicos, pois foram usados para fotografar alguns espaços do distrito, pela falta de câmeras, uma fase já prevista no projeto apresentado à equipe da escola no início do ano. Diante disso, parece necessário (re)discutir com a comunidade o que se compreende por “fim pedagógico”, porque o celular é um instrumento de informação também e, como tal, pode ser tomado como coadjuvante no processo de aprendizagem. Conti “et al” (2014, p. 54 e 55) afirma que o instrumento participa das práticas discursivas, mas sua materialidade não as determina e também a tecnologia é determinante dessas práticas, pois traz o conhecimento para a sala de aula, deslocando as relações discursivas de poder nesse espaço.

Dando continuidade ao trabalho, fizemos a junção das imagens coletadas e fomos para o laboratório de informática para que os alunos pudessem ver todas as fotografias. Após analisarmos todas elas, os alunos foram escolhendo as imagens que mais gostaram para posteriormente montarmos nossa exposição. Após selecionarmos as imagens que iriam para a exposição, os alunos iniciaram a confecção das legendas para cada uma das fotos. Esta parte da atividade foi a que mais demorou a ser finalizada, porque envolveu um trabalho de escrita e reescrita de mais de 60 legendas.

Tentamos, com essa construção de legendas para a exposição de fotografias, fugir da escrita como obrigação apenas (GRIGOLETTO e AGUSTINI, 2009), de maneira que o sucesso da exposição dependeria também da construção das legendas, trazendo a responsabilidade do dizer para o próprio aluno. Eles poderiam dizer o que quisessem, mas sem esquecerem-se da imagem à qual relacionariam os dizeres e levando em conta também que a comunidade toda teria acesso às fotos e legendas feitas por eles. Assim, ao relacionarmos o verbal e o não verbal,

pensamos com Orlandi (1995, p. 40) que “a significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história”.

Como efeito de fecho necessário para essa fase da intervenção, selecionamos uma foto para ser a “oficial” da turma, a imagem 21, abaixo:

Imagem 21: Foto oficial da turma.



Fonte: arquivo pessoal.

Colocamos algumas imagens e suas legendas abaixo, para exemplificar como os alunos foram construindo esse trabalho. Podemos perceber os gestos de autoria dos alunos ao produzirem as legendas para as imagens. Gestos esses que me surpreenderam, pois eu acreditava que os alunos fariam apenas a descrição das imagens através da legenda, mas não, foram colocando seus gestos de interpretações em relação às fotografias, relacionaram as imagens às suas vivências, às suas leituras de Guariba. Como diz Orlandi (2015, p. 25), “não há uma verdade oculta atrás do texto, há gestos de interpretação que o constituem”, sendo então cada legenda uma manifestação das interpretações construídas pelos alunos e elas não podem ser julgadas por certas ou não, pertinentes ou não, pois são fruto da subjetividade do aluno.

Vejamos a seguir uma seleção de fotografias (imagem 22) com as legendas produzidas pelos alunos:

Imagem 22: Seleção de fotografias com legendas



O futuro e o passado se encontram.



Nossas raízes, nosso chão.



O melhor de Guariba é o guaribense.



Aqui, quando é pra chover, “choooove no mundo”.



Viver aqui é para os fortes.



Essa árvore viu Guariba nascer e crescer.



Brincando na “praça-mato”.



Cruzando o mar vermelho



Incrível é não chover dentro.



É Uma foto na floresta? Não! É na escola mesmo.

Ao lermos as legendas das fotos e retomando o que dissemos no primeiro capítulo desse texto, percebemos nas legendas dos alunos, a manifestação da tensão vivida em Guariba em relação ao urbano e ao rural, pois mais uma vez o aluno se coloca como um sujeito que se relaciona com o urbano e tem estranhamento daquilo que é demonstrativo do rural. Um exemplo disso é o fato deles ressaltarem ‘incrível é não chover dentro’ ao se referirem à casa coberta de palha. Embora esse tipo de construção seja muito comum em Guariba, eles ainda destacam como é diferente. De maneira que se percebe que o natural seria cobrir as casa com telhas e não palhas, como se espera em uma cidade.

Na foto oficial da turma, os alunos colocaram na legenda uma manifestação sobre o estado do pátio da escola que estava tomado pelo mato. De novo, vemos que o sujeito urbano com o qual se identifica o aluno, reconhece que a imagem de uma escola deve ser limpa e não coberta por mato, o que não significaria o contato com o rural, mas sim um descuido com o urbano. A mesma denúncia é feita em relação ao espaço que era para ser a praça da cidade, que se encontra coberto por mato e abandonado pelo poder público.

Ao pensarmos sobre as legendas construídas pelos alunos, retomamos o que diz Orlandi (2015, p. 19) sobre o discurso:

Não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeito e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, da argumentação, da subjetivação, de construção de realidade, etc.

Vemos então que os alunos se colocam como autores e se fazem sujeitos nas suas posições através das suas legendas, manifestando assim a relação constitutiva que há entre a língua, o espaço e o próprio sujeito.

Na legenda “esta árvore viu Guariba nascer e crescer”, vemos que a percepção do espaço, pelo aluno, se dá pelos elementos com os quais ele se identifica, nesse caso a árvore que viu o lugar e o sujeito crescerem, curiosamente o aluno reside em frente à referida árvore. Vemos também que o aluno nega os demais elementos que compõem a imagem, ou seja, os prédios comerciais que estão atrás da árvore. Percebemos, nesse ponto, que para o aluno interessou manifestar a relação de continuidade e permanência dos elementos naturais em meio ao distrito Guariba, que seus comércios ou outros elementos de urbanização.

Na legenda “Viver aqui é para os fortes”, os alunos criam significados também pelo que eles não dizem, ou seja, pelo que fica silenciado, mas existe como um pré-construído. Se viver aqui é para os fortes, não é para os fracos e, podemos realizar um deslizamento: o Guaribense é forte. Percebemos que pelo que ele diz e pelo que é silenciado há uma manifestação do modo como esse aluno vê Guariba e, por consequência, como ele vê a si mesmo, pois é morador do lugar. Ele é forte porque ele é guaribense e, na situação apresentada na imagem, e forte porque enfrenta as estradas em péssimas condições. Forte porque passa pelas fortes chuvas, enfim: Forte porque resiste, enfrenta, luta!

Ao analisarmos a construção “Aqui, quando é pra chover, “chooooove no mundo”. Vemos escolhas estruturais singulares que contribuem para a construção dos significados possíveis para a legenda: o primeiro é o fato de usarem o verbo chover com quatro letras ‘o’, na tentativa de representar a intensificação do excesso das chuvas, Não só chove aqui, mas sim CHOOOOVE. A segunda estrutura é um intensificador que é comumente usado na região o ‘no mundo’. É comum os alunos usarem essa expressão para qualquer situação cotidiana: algo é caro *no mundo*; esse lugar é longe *no mundo*; aqui chove *no mundo*. Essa formulação joga com a memória, a presença da intensidade das chuvas na região, que primeiro foi fotografada por eles e agora aparece fortemente materializada na legenda.

Já nas duas legendas “O melhor de Guariba é o guaribense” e “Nossas raízes, nosso chão” percebemos que os alunos tratam apenas do sujeito do local, silenciando a relação com as ruas, comércios, urbanização ou não; apenas temos ressaltado o sujeito como sendo o que há de melhor no lugar. Vemos que um deslizamento possível nessas construções é o de que ‘o guaribense é bom’, de maneira que essa possibilidade se soma a outra dita acima de que ‘o guaribense é forte’. Vemos nessas construções, que o sujeito aluno manifesta sua subjetividade

através da leitura que faz do espaço com o qual se relaciona. Percebemos um sujeito se identificando com Guariba, de maneira que ressalta pontos positivos do local.

Ainda em Orlandi (1995), percebemos que, ao trabalharmos com o verbal e o não verbal, sem a sobreposição de um ao outro, de maneira a considerar os dois como distintas maneiras de significar, que possibilitamos aos alunos rever também o processo de sua autoria. Nas palavras da autora, também compreendemos que “a significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. Mais uma vez se reafirma o caráter de incompletude da linguagem (melhor seria dizer das linguagens)”.

Tínhamos planejado fazer a exposição de fotografias primeiro e depois a exposição do vídeo em outra data, mas, por sugestão dos alunos, fizemos a finalização da intervenção com os dois trabalhos desenvolvidos. Guardamos então as imagens e suas legendas e deixamos para construir nosso painel para a exposição apenas na data em que também mostraríamos o trabalho com o documentário, para que assim pudéssemos ter uma complementação de um trabalho no outro, na construção dos significados.

3.6 O TRABALHO COM PRODUÇÃO DE VÍDEO: UMA NOVA FORMA DE SER AUTOR

Ao chegarmos nessa última fase do projeto, decidimos não ir de início para a produção do vídeo, pois embora o acesso a esse tipo de mídia seja comum entre os alunos, eles ainda não tinham como prática comum o uso desses vídeos como material de leitura na escola. Tínhamos, então, de trilhar um caminho com vistas a aumentar o contato deles com os vídeos, para assim irmos nos preparando para produzir o nosso, de maneira que alguns vídeos vistos passaram a compor o arquivo de leitura dos alunos.

Repensando o contato dos alunos com os vídeos que circulam na internet, recorremos à Dias C. (2014, p. 12) em sua afirmação de que “a conectividade é um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos”. Assim, então, pensando nesse sujeito morador de Guariba, que se encontra na fronteira entre o urbano e o rural, assim como pensando nesse sujeito aluno que se encontra em contato com a conectividade, mas ainda tocado por práticas cristalizadas de ensino e aprendizagem, dentro de um fazer pedagógico de caráter autoritário, procuramos, com essas experiências com vídeos, propor uma nova maneira de ser autor, rompendo com a escrita de textos que seriam lidos apenas pelos professores e criando a possibilidade de expor os gestos de interpretação dos alunos a um número muito maior de sujeitos.

Encontramos em Gallo um suporte para o trabalho que desenvolvemos nessa parte da intervenção, pois passamos a trabalhar com a autoria fora do formato que já era comum aos alunos (textos narrativos ou dissertativos escritos) na/para a escola. Passamos a pensar juntos como é ser autor dentro dessa nova perspectiva de informações em rede, criado pela internet, ao que a autora chama de *novas fronteiras para a autoria*. Ela nos traz, primeiramente, a noção de fronteiras simbólicas na perspectiva da Análise de Discurso:

Dessa perspectiva, não se trata de pensar as fronteiras no seu aspecto físico, como uma divisa, um obstáculo, mas interessa-nos as fronteiras simbólicas. Transpor uma barreira física pode não ser tão difícil quanto transpor uma fronteira simbólica, mudar de lugar simbólico: essa é que é prática difícil, porque as fronteiras sociais estão materializadas na linguagem. Por essa razão, essas são mais difíceis de transpor, uma vez que os sentidos se naturalizam na língua. Por outro lado, 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. (GALLO, 2012, p. 54).

A autora também afirma que ao trabalhar com fronteiras simbólicas, interessa-nos não os indivíduos, mas sim os sujeitos (em corpos simbólicos imaginários), que se fazem no movimento de identificação e rejeição de sentido no discurso (Ibidem). Dessa forma pensamos sobre o lugar que ocupa o aluno na escola, o lugar da escrita na/para a escola e a condição de autor desse aluno ao produzir nessas condições específicas da instituição. Nesse sentido, Gallo (ibidem) reforça que a escola não valoriza a discursividade oral e também que:

Fixamo-nos em uma discursividade escrita, e tudo o que não se parece com a escrita, legitimada, que conhecemos dos livros e das publicações, não vale como produção legítima. Produzimos muitos “textos” no nosso percurso pela escolarização, mas nada do que produzimos tem sido publicável. Essa escrita produzida na Escola, eu considero uma grafia, que não chega a ser escrita. Ou seja, é simplesmente a transcrição de uma oralidade (imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, não chega a ter o efeito de autoria.

Para Gallo (ibidem, p. 57), nada na escola é publicado e nada na escola circula porque, pretensamente, os textos produzidos não atingem o nível formal necessário para sua legitimação. Dessa maneira, percebemos que há a necessidade de rompimento com o discurso de caráter autoritário que é vigente na escola, pois ele não permite o que a autora chama de ‘atravessamento’ das fronteiras sociais, históricas e ideológicas que envolvem o sujeito em sua posição de autor.

Através do viés do discurso, percebemos que a mídia, assim como a escola, não trabalha na busca pela emancipação do sujeito, mas sim na manutenção das classes, que são fruto das relações com o capitalismo, ou seja, das relações de poder. Assim, percebemos a mídia

televisiva e a imprensa como auxiliar no trabalho que a escola vem desenvolvendo de formação das fronteiras sociais, assim como da divisão social do trabalho da leitura¹⁵. Percebemos que o discurso do especialista é veiculado com efeito de verdade e que os outros discursos não tem esse mesmo espaço.

Na atualidade há outros meios de circulação de textos, aos quais a autora (ibidem, p. 59) chama de novas mídias, que são os espaços discursivos da internet, neles podemos encontrar uma ruptura com os lugares institucionais criados e consolidados de autor e leitor. A autora afirma ainda que a composição dessa rede discursiva forma a chamada memória metálica e, nela, temos uma retroalimentação na composição dos dados, de maneira que quem produz o que circula somos nós mesmos, que inserimos nossas vozes nesse espaço virtual, representando assim um deslocamento na função autor que é trabalhada na escola.

Não fica garantido, porém, que apenas a existência dessa possibilidade de construção de arquivo faça com que o poder mude de lugar nas relações, mas o que vemos é uma outra possibilidade de circulação para os textos. Diante dessa nova possibilidade vemos que as fronteiras institucionais que recobrem a produção de um texto ficam mais sensíveis à mudança, há uma nova perspectiva aberta no trabalho com o texto e com a autoria, pois o texto passa a ser público, mas não na forma da velha mídia, como sendo um discurso de escrita oralizado (GALLO, 2012).

Assumir-se autor de um comentário no facebook, de um vlog ou blog é diferente de ser autor na/para escola, isso devido à circulação que é resultado do meio eletrônico. Vemos então que na escola há a possibilidade de inserção do trabalho com as novas mídias, de maneira a desestabilizar as imagens cristalizadas de texto e de autoria. E, dentro dessa possibilidade de trabalho com o simbólico na rede inscrevemos essa parte da intervenção. Através da circulação que nos é possibilitada pela internet, podemos ressignificar a relação do aluno com sua produção.

Selecionamos então alguns vídeos do Youtube que tratam de Guariba, os levamos para sala de aula como sendo nosso material de leitura e, a partir do que assistimos, fomos conversando tanto sobre as discursividades sobre o local, como também sobre o formato dos vídeos. Adorno (2015, p.27, grifos do autor) se refere ao Youtube como “um espaço constituído por um complexo de gestos de interpretação no encontro de diferentes posições-sujeito”.

¹⁵ Recorremos aqui a Pêcheux (2014, p.59 e 60) em sua afirmação de que desde a idade média há uma divisão do trabalho da leitura, de maneira que há os autorizados a ler, escrever e falar em nome do poder instituído. Por consequência, há os outros não autorizados que constituem uma leitura impondo ao sujeito leitor o seu apagamento, uma leitura a serviço de alguém, seja o Estado, a igreja, o rei ou uma empresa.

O primeiro vídeo assistido, chamado “Colniza no Jornal Nacional”¹⁶, foi um recorte de uma reportagem sobre uma enchente que assolou a região de Colniza, causando alagamentos que fizeram com que Guariba ficasse isolado do restante do Município. Nessa reportagem vemos retratada uma realidade que é vivida todos os anos pelos moradores da região: estradas intransitáveis por causa dos atoleiros; pontes submersas pelos rios; falta de produtos de alimentação por causa do não abastecimento que é feito através das estradas. Os alunos foram vendo o vídeo e comentando sobre o que já viveram nessas situações de excesso de chuva.

Nessa conversa sobre o que vimos no recorte do jornal, os sentidos construídos sobre Guariba na reportagem e os alunos foram colocando seus gestos de interpretação. Alguns observaram que, o modo como Guariba é mostrado no vídeo, fica parecendo que “o lugar é muito feio, ruim para se viver”. Percebe-se aí então que o aluno tem uma imagem de Guariba e que essa não é a que ele viu retratada na notícia do vídeo.

Nesse sentido recorremos ao que nos diz Silva M. (2011, p. 32) “Sob o ponto de vista da AD, no processo de constituição dos sentidos entram mecanismos de funcionamento discursivo em que são produzidas imagens dos sujeitos e dos objetos simbólicos em determinados contextos sócio-históricos”. Podemos então refletir sobre as imagens que os alunos tem do local em que vivem, de maneira que os sentidos que dão a ele são regidos por formações imaginárias nas quais se inscrevem esses sujeitos alunos. Também sobre as formações imaginárias, temos em Orlandi (2015) a afirmação de que “o que funciona no discurso não são os sujeitos e os objetos em si, mas as posições discursivas produzidas pelas formações imaginárias”.

Passamos a entender que o aluno tem uma imagem construída sobre o local em que vive e ela é fruto da relação dele com o lugar em si e com as percepções que se constroem na relação do sujeito com as outras formações imaginárias. Podemos perceber isso nos comentários que se seguiram: “nem é assim que é aqui, fica parecendo pior que a verdade”, “Desse jeito o povo nunca vai querer vir pra cá!”.

Pensamos então, com Pêcheux (1995, p. 159), que a ideologia fornece as evidências pelas quais se diz que algo é algo e não outro:

Sob a *evidência* de que “eu sou realmente eu” (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas ideias, minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: “aquele que...” isto é, X, o quidam que se *achará aí*; e é sob diversas formas, impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas. (Grifos do autor).

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=hLjHrs-Q8qc>

O autor ainda (Ibidem, p. 160) diz que “as evidências mascaram, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamamos de *caráter material do sentido das palavras* e dos enunciados” (grifos do autor). Então, ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, o aluno em questão está sujeito às evidências que a ideologia lhe fornece, de maneira que a imagem que ele faz do local em que vive, é fruto de sua subjetividade, que mantém relação direta com a historicidade que o envolve.

Dito isto, entendemos que o aluno vê Guariba a partir daquilo que ele vivencia no local e, se é um local de ‘recomeçar’, como vimos na entrevista na primeira parte desse capítulo, ele não pode ser um local abandonado, ou pobre, ou até ‘feio’, porque a imagem que o aluno tem do local é aquela que se vincula ao refazer da vida, ao emprego, à oportunidade, pelos relatos que ouvimos deles nas rodas de conversa com a turma.

Percebemos, então, que entre o Guariba conhecido, lido e vivido pelo aluno e aquele que foi retratado na reportagem, há uma distância simbólica, de maneira que há a negação por parte do aluno “nem é assim que é aqui”.

O segundo vídeo visto com os alunos nesse encontro, chamado “Péssima condição da estrada entre Colniza e Guariba/MT”¹⁷, foi feito pelo pai de uma das alunas da turma, tratando também sobre as péssimas condições das estradas de Guariba a Colniza. Também nele vemos a denúncia e a cobrança político-social feita pelo morador. Os alunos contaram que já tinham visto esse vídeo e que conheciam o autor, que é pai da aluna. Os alunos mostraram-se de acordo com o que o morador mostra nas imagens e demonstraram concordar com o fato de que seja feita denúncia pelo meio eletrônico.

O último vídeo a que assistimos, chamado “Conheça um pouco de Guariba, por Luiz Paulo Machado”¹⁸ foi feito por um morador do local que foi aluno da escola também. Nesse vídeo, Guariba é apresentado através de fotos de suas empresas, ruas, escolas, ou seja, de imagens dos pontos urbanizados do local. Ao assistirmos ao vídeo, chama a atenção a música de fundo, que é uma música alegre com ritmo animado. O vídeo, enquanto materialidade significativa pode contar com a “intersecção de diferentes materialidades” (LAGAZZI, 2009, p. 67), com distintos objetos simbólicos que seriam, por exemplo, os fonemas, as notas musicais, as cores, os traços, os gestos. Esses objetos simbólicos, em conjunto, formam a língua, as músicas, as pinturas, os desenhos, os movimentos do corpo. Ou seja, eles constituem as diversas formas de linguagem (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011, p. 3). Por isso então passamos a

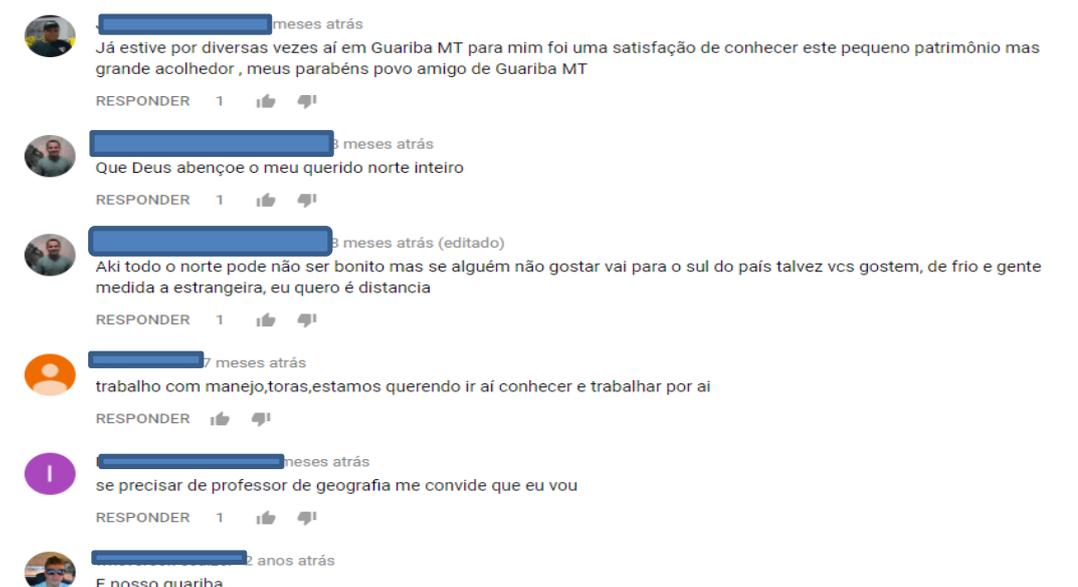
¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=pq9t7IM9k18&t=10s>

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=-5rt1m8CDWs&t=43s>

considerar que a música utilizada no vídeo analisado ocupa lugar na construção dos sentidos que possam vir a ser dados à materialidade.

Os comentários sobre o vídeo, que se tornam públicos na plataforma Youtube, foram também material de análise, pois trazem as manifestações de diferentes gestos de interpretação sobre os sentidos que o vídeo pode vir a ter. Vejamos alguns na imagem 23:

Imagem 23: Comentários do Youtube.



Fonte: Youtube.

E mais alguns, na imagem 24:

Imagem 24: Comentários sobre Guariba.



Fonte: Youtube.

Vemos, nos comentários, que Guariba é chamado de “cidade”, de “pequeno patrimônio”, ou apenas é retomado como “norte”, não tendo, porém, a referência ao seu status de distrito, o que vem a reforçar o que dissemos no capítulo primeiro sobre a dualidade que se vê presente nesse local sobre o urbano e o rural, assim como na dificuldade enfrentada pelos alunos ao tentarem uma denominação para o que é Guariba: distrito, município, cidade, bairro, vila, subprefeitura (como discutido anteriormente). Vemos também que os comentários feitos retomam a ideia do “lugar bom para trabalhar”. Percebemos um dizer que remete a um já-dito que está silenciado, mas se faz presente, de maneira que o sujeito se coloca como origem de seu dizer, mas não o é por causa do esquecimento constitutivo (ORLANDI, 2015) vinculado à discursividades anteriores.

Para darmos continuidade ao contato do aluno com os trabalhos feitos em vídeo, em outro momento desta fase da intervenção, conhecemos um documentário produzido por alunos. Nesse ponto, recorreremos à Orlandi (2011) que considera o documentário como um objeto de arte e um objeto memorial, um acontecimento discursivo. Segundo a autora (Ibidem, p. 58):

Ao fazer do que recorta um objeto simbólico, o documentário, enquanto discurso, produz um acontecimento, que é aquilo que ele significa. Produz um recorte do real que é tomado como um acontecimento. Mexe na relação com o esquecimento. Produz efeito de memória.

O documentário escolhido foi desenvolvido no PROFLETRAS como produto da intervenção pedagógica desenvolvida, chamado “Memórias de uma escola”¹⁹. Nesse trabalho, conhecemos a historicidade que envolve a Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, em Paranatinga-MT. Nesse vídeo, o que nos chama a atenção é o fato de que os desenvolvedores de todos os trabalhos que envolvem a produção do documentário são os próprios alunos do nono ano da escola, mostrando assim que os alunos não estão ocupando um lugar de passividade em seu processo de aprendizagem. O objetivo em assistir esse documentário, foi o de mostrar aos alunos que é possível falar sobre o local em que se vive de maneira a fugir do pré-construído da mídia, ou seja, poderíamos produzir sentidos outros sobre Guariba, procurando compreender o local pela sua historicidade e não pelos sentidos já determinados nas redes sociais ou jornais.

Depois desse contato com diferentes maneiras de utilização dos vídeos, desenvolvermos então o trabalho de construção do nosso vídeo documentário. Utilizamos os estudos realizados com os alunos durante as leituras e experiências do projeto. Recorremos às materialidades trabalhadas: textos escritos, fotografias, música, entrevistas, mobilizando o arquivo construído.

¹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=dve2G_eWRSg

Dessa maneira, compreendemos que o processo de autoria vivido pelos alunos ao produzir esse vídeo, ecoará na maneira com a qual eles se relacionam com o local em que vivem.

Nesse sentido, Orlandi (2011, p. 59) afirma que:

Para produzir o efeito desse “algo”- de que fala/ que apresenta – para fazer desse algo um acontecimento, o documentário presentifica, atualiza e cria, retomando-o, um passado. Para isso ele joga todo tempo com a relação entre a memória estruturada pelo esquecimento, que é o interdiscurso e o que tenho chamado de memória institucional, a que não esquece. (...) A meu ver, para significar o acontecimento, o documentário põe em contradição o que se esquece e o que não é para esquecer.

Não deixamos de considerar que a veiculação do vídeo através da internet torna o trabalho acessível a todos quantos se interessarem ou tiverem curiosidade de saber mais sobre Guariba, de maneira que a cada acesso ao vídeo, será retomado acontecimento dito, de maneira que a memória e o presente se unem na significação, pois o documentário busca a memória dos sujeitos, que ao mostrar/dizer/significar ele se põe na história (ORLANDI, 2011). Ainda a autora diz que ele faz acontecer uma versão (efeito metafórico, deriva) (Ibidem).

Organizamos o trabalho juntos, dividindo a turma em equipes, sendo que alguns ficaram responsáveis pelas filmagens porque manifestaram ter intimidade com o equipamento. Realizamos muitos encontros no contra-turno para tratarmos do roteiro. Os alunos tinham claro que queriam tratar de Guariba de uma forma que não abordasse os problemas das chuvas, ou qualquer outro, como vimos nos vídeos que assistimos. Eles quiseram abordar outras questões como o surgimento de Guariba e outros assuntos trabalhados no decorrer da intervenção. Escolhemos então fazer um vídeo apresentando Guariba para as pessoas que não o conhecem, de maneira que outros aspectos sejam ressaltados fora da violência, lama e atoleiro e problemas ambientais, que estão bem presentes nas falas da mídia sobre a localidade.

Ao observarmos os resultados das pesquisas que foram realizadas em dois locais diferentes (Youtube e Google), percebemos a recorrência que há em formulações que tratam da qualidade de vida no local estudado. Percebemos que os vídeos que aparecem primeiro na pesquisa referem-se a brigas na rua, péssimas condições das estradas e homicídios na região. Nas imagens não foi diferente, vemos imagens de atoleiros, crimes ambientais, enchente, assassinato, problemas ambientais entre outros.

Diante dessas observações, a turma, colocando-se em uma posição-sujeito contrária ao discurso da mídia sobre o distrito, decide elaborar um vídeo que ressalte, além do histórico do local, também as características positivas encontradas em Guariba. Podemos dizer que o sujeito-aluno ao planejar a produção do vídeo sobre o distrito, por meio do esquecimento, pensa que é a fonte do que diz e que tem o controle sobre o seu dizer (ORLANDI, 2015). Assim, orientamos

os alunos a organizar uma lista dos locais para a filmagem, e que justificassem a sua escolha. Os dois locais apontados primeiros foram a ponte do rio Guariba e a escola, porque consideravam os lugares bonitos. Podemos perceber que a ponte e a escola representam, para o sujeito-aluno, a urbanização, uma vez que são construções recentes e grandes e que contrastam com o resto do distrito.

Depois disso, selecionamos os alunos para a primeira gravação. Alguns alunos da turma disseram que não filmariam de jeito nenhum, que tinham vergonha e que nem foto gostam de tirar. Combinamos que a edição seria feita em minha casa porque a internet e os equipamentos da escola não suportavam tal feito. O deslocamento aos locais de gravação também ficaram sob minha responsabilidade.

Fizemos um trabalho conjunto de construção de roteiro, de montagem das sequências de filmagem, de construção das falas (suas escritas e reescritas) que apareceriam no vídeo, os alunos se reuniram e discutiram entre si o que queriam ou não apresentar no documentário. Várias falas foram escritas, abandonadas, escritas novamente e questionadas entre eles mesmos. Quando se sentiram seguros com o que tinham feito partimos para as gravações. Durante todo o processo, vimos o envolvimento de todos no debate, nas sugestões, nas discussões, nas opiniões divergentes que caminharam como um trabalho coletivo para a busca de um consenso para a elaboração do vídeo. Os alunos se posicionaram, concordaram, discordaram das sugestões que iam sendo apresentadas por alguns colegas. Ficamos felizes em ver o crescimento da turma.

A partir do que foi decidido, fizemos diversas gravações como se pode ver nas imagens 25, 26 e 27, para as falas escritas pelos alunos e juntos fomos escolhendo os trechos, formando assim o corpo do documentário. Fomos pesquisando formas de abordar os assuntos e selecionamos as fotografias que tínhamos e que usaríamos no vídeo. As saídas da escola para as filmagens foram autorizadas pelos pais e pela coordenação para que não tivéssemos problemas com isso.

Imagem 25: Filmagens na ponte.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 26: Alunos em deslocamento para filmagens.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 27: Alunos filmando.

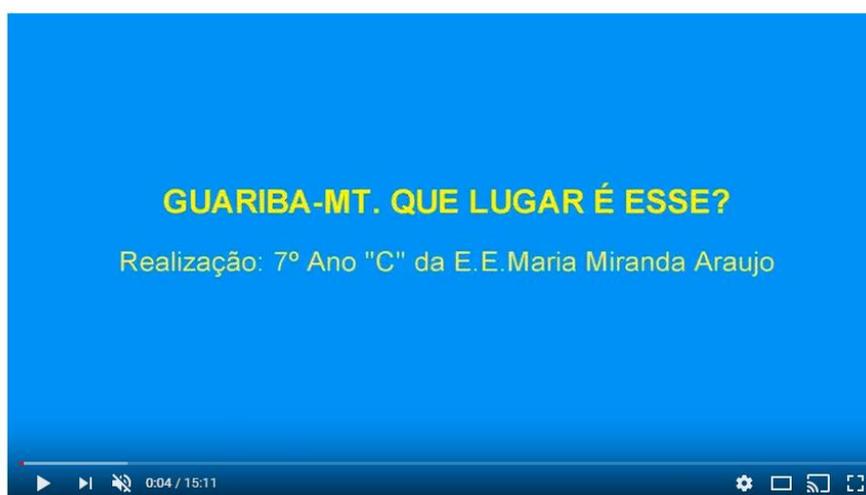


Fonte: arquivo pessoal.

Depois de filmarmos o que usaríamos no vídeo, foi dado início ao processo de edição. Primeiramente os alunos que se dispuseram e foram pesquisando sobre os programas que precisaríamos para fazer isso, depois baixamos alguns deles e iniciamos as pesquisas sobre as ferramentas que tínhamos para a edição. Essa parte do trabalho foi feita fora da escola, em minha casa, que teve uma movimentação intensa com a presença dos alunos por vários dias seguidos. Interessante destacar que os pais foram muito compreensivos com essa movimentação toda e não impediram os filhos de participarem desse processo. Após muito trabalho, idas e vindas, refacções do vídeo, chegamos a um produto que agradou aos alunos autores e eles consideraram pronto o trabalho²⁰.

O vídeo leva o nome de “Guariba-MT, pelo olhar dos alunos”. Ele se inicia com uma pergunta: Guariba-MT, que lugar é esse? (imagem 28). Os alunos atribuíram esse título por considerarem a pergunta como sendo um convite a conhecer o local. Selecionamos algumas imagens do vídeo para servirem de ilustração das análises que seguem feitas abaixo.

Imagem 28: Início do vídeo.



Guariba-MT, pelo olhar dos alunos.

Fonte: Youtube.

Ao pensarmos sobre a formulação do título do vídeo ser uma pergunta, recorreremos ao que nos traz Grantham (2017), que compreende a pontuação como marcas visíveis, materializadas graficamente sob a forma de diferentes sinais, de forma que eles passam a ser

²⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6QFSDWxn-s&t=10s>

formas de existência material da ideologia. A autora também trata os sinais de pontuação como sinais discursivos e defende a ideia de que “eles sinalizam para o leitor um lugar propício para interpretação, para gestos de leitura”. Em especial sobre a interrogação, a autora afirma:

Retomo também uma reflexão em que afirmo que a interrogação marca um espaço de silêncio, pois há algo que não é dito ali – e, portanto, algo falta no intradiscorso – mas, paradoxalmente, aponta também um espaço de significação – pois introduz uma “injunção à resposta”, uma necessidade de responder. A esse tipo de silêncio denomino de discurso de injunção 2: o sujeito abdica do direito de dizer e sinaliza-o pela interrogação, deixando ao interlocutor a obrigação de dizer, através de uma resposta.

Em um vídeo divulgado no Youtube, pensar em “injunção à resposta”, pode ser compreendido também como uma maneira de aproximar o local (Guariba) a quem o assiste, envolver o interlocutor no processo de descoberta daquilo que se pode compreender sobre Guariba. Talvez envolver o interlocutor de maneira a despertar nele uma inquietação que o provoque a ver o vídeo e a conhecer o local. Talvez também a interpelação do interlocutor responder à questão.

Ainda, Grantham (2017) afirma que:

Nessa perspectiva, o leitor de uma interrogação não apreende simplesmente um sentido que está no texto – já que a pergunta não lhe oferece esse sentido – mas produz, atribui sentidos ao texto. Uma interrogação, nesta medida, mobiliza o dizer do outro; e este, pelo processo discursivo da leitura, ancora-se no interdiscorso.

Então, quando os alunos abrem o vídeo com a interrogação dão um primeiro passo no sentido de tocar o interlocutor e mobilizar seu pré-construído (se houver) sobre Guariba.

Na sequência aparecem duas gravações feitas na escola. Uma na biblioteca (Imagem 29) e a outra no pátio (Imagem 30).

Imagem 29: Alunos na biblioteca.



Guariba-MT, pelo olhar dos alunos.

Fonte: Youtube.

Imagem 30: Vídeo escola.



Guariba-MT, pelo olhar dos alunos.

Fonte: Youtube.

Passamos para as gravações feitas na ponte do Rio Guariba (imagem 31):

Imagem 31: Vídeo ponte.



Guariba-MT, pelo olhar dos alunos.

Fonte: Youtube.

Em seguida, passamos então para uma sequência de fotografias antigas do local e algumas que foram tiradas pelos alunos em outra fase dessa intervenção. Os alunos realizaram uma gravação em movimento, em que um aluno filmou todo o percurso dentro do espaço urbano de Guariba através da Avenida Norte – Sul, imagem 32:

Imagem 32: Vídeo BR.



Guariba-MT, pelo olhar dos alunos.

Fonte: Youtube.

Parte das entrevistas que foram feitas com moradores da comunidade foram utilizadas e depois recorremos ao nosso contato com o senhor Vavá (imagem 33), na comunidade ribeirinha:

Imagem 33: Vídeo "seu Vavá".



Guariba-MT, pelo olhar dos alunos.

Fonte: Youtube.

Durante as cenas aparece a narração de um texto elaborado pelos alunos sobre Guariba e de fundo a música “Deus e eu no sertão”, de Vitor e Léo, que juntos com as imagens vão tecendo sentidos para o distrito de Guariba. O efeito de fecho foi dado com algumas informações sobre o trabalho realizado, em forma de um letreiro e, por fim, com o nome dos alunos autores do vídeo.

Mais adiante, analisaremos alguns recortes do vídeo que mostram o processo de identificação (PÊCHEUX, 1995) do sujeito com o distrito de Guariba.

3.7 RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS E MOVIMENTANDO SENTIDOS

Segundo Pêcheux, o indivíduo é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia e sobre a evidência do sujeito, há um processo de interpelação-identificação que, segundo o autor, produz o sujeito no lugar deixado vazio, imposto pelas relações sociais jurídico-ideológicas. É a ideologia que fornece a evidência pela qual os sujeitos significam. (PÊCHEUX, 1995).

Para o autor, o processo de interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se dá pela identificação com a formação discursiva a que o indivíduo se constitui como sujeito. A partir dessa noção, nos propomos analisar o discurso do sujeito-guaribense, alunos e moradores, no vídeo produzido, para compreender o processo de identificação desses sujeitos com o distrito de Guariba.

O vídeo produzido pelos alunos significa uma tomada de posição, uma tomada da palavra para dizer o que significa o espaço de Guariba. E como podemos ver na análise que segue que essa tomada da palavra se dá no confronto do discurso representado pela mídia.

Vamos começar pela trilha sonora, a música “Deus e eu no sertão”, de Vitor e Léo. A escolha da música utilizada no trabalho é uma exaltação à felicidade de se viver “no sertão”, no interior. Esses sentidos reverberam para o distrito de Guariba, também como um bom lugar de se viver.

Vejamos a letra:

**Deus e eu no sertão
(Vitor e Léo)**

Nunca vi ninguém viver tão feliz
Como eu no sertão
Perto de uma mata e de um ribeirão
Deus e eu no sertão

Casa simplesinha, rede pra dormir
De noite um show no céu
Deito pra assistir
Deus e eu no sertão
Das horas não sei, mas vejo o clarão
Lá vou eu cuidar do chão
Trabalho cantando, a terra é a inspiração
Deus e eu no sertão

Não há solidão, tem festa lá na vila

Depois da missa vou ver minha menina

De volta pra casa
Queima a lenha no fogão

E junto ao som da mata
Vou eu e um violão
Deus e eu no sertão...

Desde a melodia à letra essa música é uma poesia sobre a vida no campo. A vida cheia de felicidade por se viver em meio a beleza da natureza no sertão, mata, ribeirão, terra, céu etc. Descrevendo a rotina da zona rural, a satisfação em trabalhar na terra, a simplicidade das coisas, a festa na vila, a missa, a namorada, a música, enfim uma vida feliz e tranquila.

A trilha sonora do vídeo fala de “sertão” que remete a um lugar no campo como dissemos, considerado uma área distante dos centros urbanos e das zonas agrícolas, uma região pouco habitada, promovendo um deslizamento de sentidos para o distrito de Guariba, como um lugar bom para se viver, para ser feliz. Assim, podemos perceber que o sujeito-aluno mostra essa leveza do lugar, a sua beleza, suavidade, frescor que reside justamente em ser um lugar de gente feliz. A música e as imagens em movimento das ruas, do comércio, das instituições e das pessoas que moram em Guariba apresentam um lugar que se constitui pelo rural e urbano. A música também propõe um deslocamento interessante em relação aos vídeos assistidos em sala, que apresentavam Guariba como um lugar de violência e de abandono do poder público por conta das estradas na época das chuvas. Percebemos, desse modo, que o sujeito-aluno é interpelado pelo discurso de que o interior é um lugar tranquilo, seguro e cheio de belezas naturais que trazem felicidade.

Selecionamos alguns recortes do discurso do sujeito-guaribense na produção do vídeo para análise. Para a Análise de Discurso a noção de recorte (LAGAZI, 2009) está ligada ao gesto de recortar um texto, tal como é visto pela a AD, como uma unidade que se constitui pela incompletude. Ao recortar um texto o analista visa uma relação de movimento entre os elementos significantes.

Iniciamos com as indagações que os alunos fazem no início do vídeo, em relação à maneira como a mídia tem retratado o lugar:

(R 1)



Guariba-MT, pelo olhar dos alunos.

Será que é só isso: um lugar longe, violento e no meio do mato? Será que não tem mais nada que possa ser dito sobre Guariba e Colniza?

Em (R-1) as indagações levantadas pelo sujeito-aluno questionam os sentidos determinados por uma FD que compreende o lugar como “longe, violento e no meio do mato”. O sujeito-aluno que indaga, se inscreve em uma formação discursiva distinta dos discursos já-ditos sobre o distrito

Para Pêcheux (1995, p. 160) a Formação Discursiva (FD) é:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada por esta da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (...). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (Grifos do autor).

Então, em confronto com a imagem já construída sobre o lugar, o sujeito-aluno que diz se posiciona em outro lugar, coloca-se como aquele que fala de dentro, daquele que vive no lugar e de que conhece sua historicidade. Para Pêcheux (1995, p. 163):

O sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

A interrogativa mostra uma interlocução com o expectador, convidando-o a participar da discussão, a refletir sobre o que está sendo dito sobre sua região. O sujeito-aluno morador de Guariba questiona os já-ditos sobre seu distrito quando diz: só isso que tem a ser dito? Os

pontos levantados sobre a localidade são negativos na opinião do sujeito-aluno, omite-se, apaga-se os pontos positivos do local, ou seja, apaga-se uma outra imagem de Guariba, aquela vinculada a um outra relação com o local, uma imagem daquele que fala de dentro e não de fora do lugar.

Destacamos que o vídeo começa com os alunos na biblioteca da escola, ao fundo uma estante cheia de livros. Essa imagem significa, ela diz que em Guariba tem conhecimento, tem cultura, tem escola, portanto desse lugar é que se pretende dizer sobre o distrito, de alguém que conhece o lugar, que vive nele, portanto tem legitimidade para dizer.

Vamos a análise de outro recorte:

(R-2)



Fonte: Youtube.

*Quando pesquisamos na internet sobre Guariba e Colniza encontramos um monte de informações ruins sobre esses locais. Desde problemas com excesso de chuvas também vemos informações sobre violência em larga escala, sem contar os problemas ambientais como ocupação irregular de terra e degradação do meio ambiente. **Porém**, essas informações, isoladamente, não representam nosso lugar. Temos muito a dizer sobre Guariba e como é a vida aqui. O que falta muitas vezes é oportunidade para mostrarmos outras versões para os fatos que saem nas mídias. (Grifos nossos)*

Segundo Pêcheux (1997), todo mecanismo de funcionamento do discurso pressupõe a presença de formações imaginárias. Esse mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso.

Orlandi (2015, 40), ao se referir a esse mecanismo imaginário, diz:

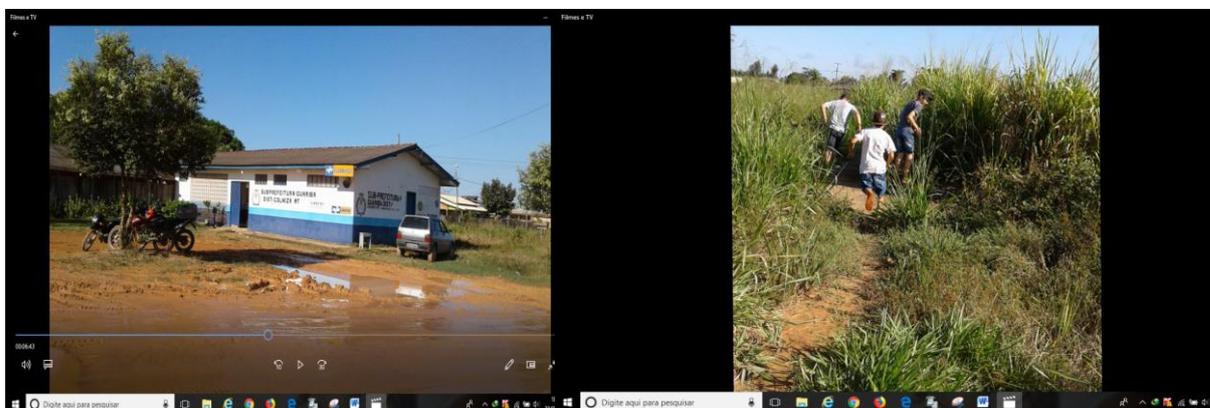
Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavra.

Diante disso, podemos dizer que o locutor do vídeo documentário sobre Guariba são os alunos e que os interlocutores são as pessoas da sociedade como um todo. O sujeito-aluno estabelece uma imagem de si para dizer, assim, ele fala da posição de dentro, como dissemos, do lugar de quem conhece o lugar, que conhece sua história. A imagem que ele faz de seu interlocutor é a de que ele não conhece o distrito, apenas os sentidos veiculados pela mídia, que estabelecem aspectos negativos ao lugar.

O objeto do discurso nesse processo discursivo é Guariba. Em (R-2), podemos ver que o locutor se contrapõe ao ponto de vista dos dizeres já sedimentados sobre Guariba, os pré-construídos sobre o lugar, representado pelas vozes dos discursos sobre Guariba divulgados na mídia. A partir do funcionamento discursivo do “porém” no discurso do locutor, vemos um deslizamento de sentido, em que o locutor, o sujeito-aluno, passa a questionar, criticar o discurso negativo sobre Guariba, representado pelo confronto no social. Esse deslizamento de posição representa a voz daqueles que moram em Guariba e veem coisas boas no distrito, que se reforça na expressão: “Temos muito a dizer sobre Guariba”, denunciando a falta de oportunidade de mostrar “outras versões” sobre o que é veiculado na mídia.

Vejamos outro recorte:

(R3)



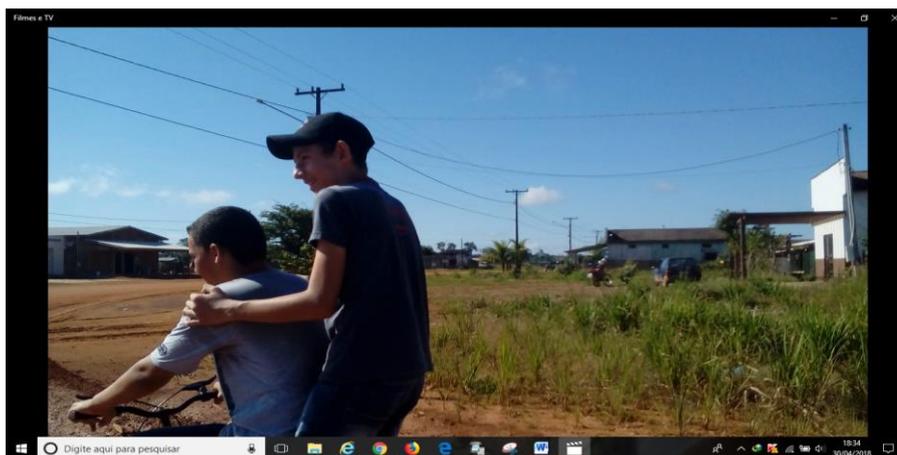
Nosso ritmo de vida é aquele comum em cidades interioranas, uma vida simples e digna.

Em (R-3), destacamos que o sujeito-guaribense se identifica de forma positiva com o lugar que mora, reconhece Guariba como interior e também compreende que o interior tem um ritmo próprio de desenvolvimento e há percepção do sujeito-aluno de que vários outros lugares passam ou já passaram por um processo de crescimento e desenvolvimento semelhantes. Observa-se ainda o movimento da linguagem verbal e não-verbal. Em “Nosso ritmo de vida é aquele comum em cidades interioranas”, mostra a sede da Subprefeitura de Guariba, as ruas

sem asfaltos, a lama da chuva na porta do órgão público, terrenos baldios ao lado do prédio. Em “uma vida simples e digna” joga com a imagem de meninos que brincam em um terreno com um mato alto, em que sobrepõe o espaço rural sobre o espaço urbano. Os sentidos, como vemos, vão se dando no batimento entre estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2012).

Mais adiante os alunos dizem:

(R-4)



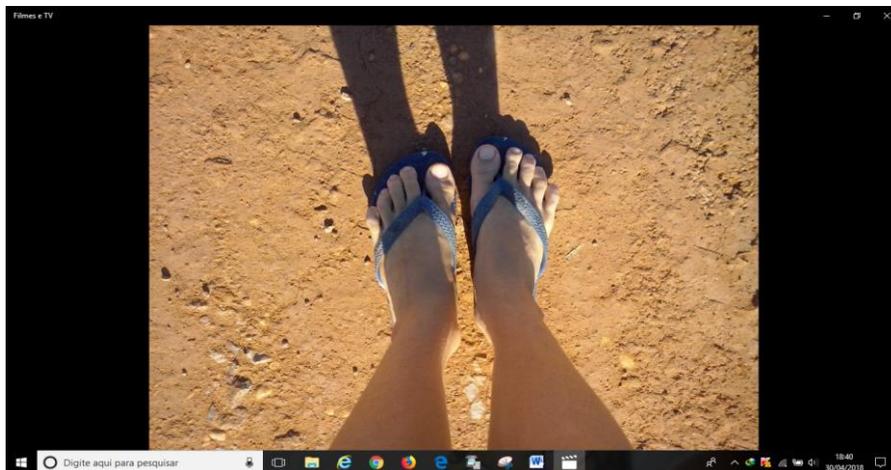
Não temos as características dos grandes centros, mas temos algo difícil hoje em nosso país: oportunidade para construirmos nosso lugar ao sol. (Grifos nossos).

Na construção de estruturas do tipo “não temos..., mas temos...”, conforme se observa em (R-4), vemos o atravessamento da memória discursiva, pois vimos em diversos momentos em nossas leituras, que o lugar se constitui pela falta: do biodiesel, das estradas, do asfalto, da urbanização, etc. E vemos, mais uma vez nesse jogo entre “não ter... mas ter”, um sujeito-aluno que procura imaginariamente compensar a falta de algo por outro que possa ser encontrado em Guariba, de maneira que a ausência a qual se referem não seja prejudicial a essa imagem que fazem do local. Nesse caso, destaca a oportunidade de emprego, trabalho, terras, um “lugar ao sol”.

Em outras palavras, o lugar difere das cidades grandes, os prédios e casas são muito simples, são poucas as instituições públicas, como demonstrado no vídeo com a imagem do Posto da Polícia Militar. Mas os alunos ressaltam que se tem em Guariba algo que nos grandes centros muitas vezes não se tem, que são ‘oportunidades’. Isso pode nos remeter à memória discursiva de que Guariba oferece emprego e que nas cidades grandes há muito forte a crise de desemprego.

Vejam os outros recortes:

(R-5)



*Nosso povo vive aqui e busca construir sua **dignidade** no dia a dia, com **trabalho e coragem**, enfrentando adversidades, mas a maior delas é o preconceito de quem não conhece esse lugar. (Grifos nossos)*

Os alunos, em (R-5), mostram reconhecer as diferenças entre Guariba e as demais localidades mais desenvolvidas, não deixando, porém, que uma se sobreponha à outra. Há manifestada também, a maturidade do aluno em perceber que o país passa por momentos de instabilidade econômica e ele reconhece que em Guariba há ainda espaço para crescimento pessoal e profissional. Os alunos reconhecem o preconceito enfrentado por eles por serem residentes de uma região distante. Com isso assumem uma responsabilização pelo seu dizer.

A imagem que o sujeito-aluno faz de Guariba é de um lugar que cria oportunidade de trabalho e isso possibilita dignidade ao homem, mas tem desafios, por isso a necessidade de coragem para enfrentar a lama, a falta de saneamento, de asfalto, dentre outras. O sujeito-guaribense, nesse sentido, é digno, trabalhador, corajoso e isso são partes do que eles já expressaram em momento anterior, como vimos, quando elaboraram as legendas para as fotografias que eles tiraram do distrito.

Após esses dizeres, o vídeo segue mostrando o espaço urbano do distrito em movimento, a Avenida Norte Sul, nesse momento a trilha sonora da música “Eu e Deus no sertão” vai mostrando Guariba por meio de casas, comércio, poucos moradores nas ruas, caminhões, a madeireira, vários terrenos sem construção, as ruas sem asfalto, a poeira, alguns espaços mais ocupados que outros. Dá visibilidade ao espaço urbano do distrito, que se constitui do

aglomerado de casas comerciais e residenciais, lugar de pouco movimento que joga com os dizeres da música de uma vida calma e tranquila, um lugar bom de viver.

O vídeo, na continuidade, traz algumas entrevistas com moradores antigos da cidade, em que falam do que consideram o melhor em Guariba. Vemos alguns dizerem que Guariba tem de melhor o “Sossego, paz e oportunidade de trabalho”, outros dizem que o distrito melhorou muito, que antes era só mato, que melhorou questões de saúde, de comércio, mas que ainda falta melhorar mais. Outras dizem que Guariba é o melhor lugar para se morar, outro diz que não tem inveja de quem não é de Mato Grosso.

Como se pode observar o sujeito-guaribense interpelado por uma ideologia de uma região do interior e afetado pelas discursividades de que o interior é um lugar sossegado, tranquilo, terra de oportunidade, trabalho, ele se identifica com o distrito de Guariba, que eles tomam como o espaço urbano e não como rural, embora essa fronteira não seja fechada. Uma vez que o distrito está em processo de desenvolvimento, buscando sua emancipação para se tornar cidade.

Durante o trajeto percorrido pelo sujeito-aluno durante o processo da intervenção, observamos que a leitura do arquivo sobre Guariba proporcionou um deslocamento da posição-sujeito dele sobre o espaço do distrito, de “buraco”, como o distrito era referido, passa para “nosso lugar” e, vemos nessa mudança de posição, que embora o local continue com suas características de antes, a maneira como o aluno lê esse local, foi tocada pelo reconhecimento de uma outra forma de se relacionar com o espaço, através do conhecimento de sua historicidade e dos processos que envolvem a subjetividade dos sujeitos que vivem no local.

3.8 O ENCERRAMENTO DA INTERVENÇÃO

Consultamos a coordenação e direção da escola para escolhermos a melhor data possível para a exposição das fotos, que tinham sido tiradas em fase anterior do processo, e para a mostra do vídeo. A data escolhida para a mostra do trabalho foi a do dia 31 de outubro, pois nessa data tivemos um evento na escola, chamado Noite Gospel, convidamos a comunidade de Guariba com anúncios na rádio local e cartazes pela cidade.

Um dia antes da exposição selecionamos o espaço que usaríamos para as fotos e os alunos que apresentariam o vídeo. Preparamos o local e anexamos as legendas às fotos. E, na noite do grande dia, os alunos compareceram trajados com cuidado, pois se colocaram como

“as estrelas da noite”. Passamos todo o tempo andando pelo pátio auxiliando um ou outro em suas tarefas.

Montamos, na parede, um painel para que a comunidade pudesse ver tudo que os alunos tinham produzido. Decidimos fazer a exposição no mesmo dia em que a mostra do vídeo, pelo fato de termos a comunidade reunida em um único momento. Acreditamos que dessa maneira o trabalho com as fotos e o vídeo estabelecerá uma interlocução entre os enunciados da legendas, uma vez que essas práticas desenvolvidas constituem um saber sobre Guariba.

Vejamos algumas imagens desse momento (imagem 34 a 39):

Imagem 34: Encerramento 1.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 35: Encerramento 2.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 36: Encerramento 3.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem37: Encerramento 4.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 38: Encerramento 5.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 39: Encerramento 6.



Fonte: arquivo pessoal.

No Anexo 6, podem ser vistas outras fotografias da exposição e apresentação do vídeo à comunidade.

A comunidade assistiu ao vídeo antes do início oficial do evento da escola e as fotos ficaram na parede por duas semanas, de maneira que as pessoas que fossem à escola pudessem ver o trabalho. Depois da exposição, o trabalho foi muito elogiado pelos alunos e professores. Alguns professores nos procuraram com ideias para dar continuidade aos estudos sobre Guariba no ano de 2018 em outros projetos que também querem desenvolver.

Ao encontrar conhecidos e pais de aluno, pelos comércios locais, recebemos muitos elogios. Uma mãe me abordou, dizendo que achou lindo o fato de seu filho ter aparecido no vídeo. Alguns membros da comunidade, ainda no dia da exposição, lembravam de mais pessoas que poderíamos entrevistar, e contavam “causos” sobre como era Guariba antigamente. Por isso percebemos que este trabalho encerrou-se nesse ano letivo, mas que continuará na escola por muito mais tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM EFEITO DE FECHO NECESSÁRIO

A incompletude é a condição da linguagem, nem sujeitos e nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente (ORLANDI, 2015, p. 50).

Ao chegarmos nesse momento do trabalho, o de construção de um efeito imaginário de fecho, percebemos que o que foi desenvolvido com os alunos, já ganhou uma proporção que já não é mais passível de ser mensurada. Os sentidos são outros agora e o trabalho que compõe o arquivo da escola Maria Miranda Araújo não ficou preso em suas paredes, ganhou as ruas e a infinitude que a internet possibilita. Somos outros sujeitos, Guariba é outro também. O local passou a ser outro para os sujeitos que o estudaram, o viram sob outra perspectiva. O aluno é outro, pois construímos juntos uma nova maneira de se relacionar com o lugar, com a escola e com a língua. Uma maneira em que os sentidos não são contidos, em que a voz lhes foi dada e em que suas leituras passaram a se relacionar com seu dia a dia, sua vida.

Vimos, com esse trabalho, ao encontro do que afirma Orlandi (1998, p. 24) de que a escola deve pensada como um local de experimentação de sentidos em que se exponha o aluno à situações do dizer com seus muitos efeitos.

Várias leituras foram feitas durante este processo, mas uma funcionou como base dos trabalhos que se materializaram na intervenção: o texto de Claudia Pfeiffer, chamado “Dizer no espaço: língua e processos de identificação”. A autora analisa, nesse escrito, as redações feitas por alunos diversos sobre “como você apresentaria, para alguém que não conhece, o lugar em que você mora em Campinas”. Diante das produções dos alunos, no trabalho da autora, vimos que eles partiram de lugares diferentes ao falarem sobre seu espaço urbano, alguns falaram da estrutura, outros do quanto é bom seu condomínio e até outros que argumentaram sobre a violência do local e os indicadores de qualidade de vida dali.

Percebemos nessa leitura, que os sujeitos se relacionam de maneiras muito diversas com o local em que vivem, de maneira em que sua relação com o espaço influencia na imagem que ele cria de si e do ambiente. Suas emoções, suas experiências, suas leituras, constituem a maneira como o sujeito e o espaço se constituem. Desenvolvemos uma intervenção que versa também sobre a maneira como o sujeito guaribense se relaciona com o seu espaço urbano, dadas as especificidades da região e o processo de migração vivido por cada um e, envolvendo o ambiente escolar, que é um espaço do discurso autoritário, tradicionalmente.

Um grande desafio, dentro dessa intervenção, foi o de repensar nossa prática docente. A partir dos estudos discursivos, houve a necessidade de um deslocamento de postura enquanto

professora. Houve a necessidade de questionamento dos manuais didáticos, da elaboração das atividades, da abertura e relacionamento com os alunos. Houve uma quebra de paradigma em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo durante todos esses anos em sala de aula. Isso se deu, primeiramente, por passar a entender com Orlandi (2007) que “língua, sujeito e história configuram-se através de uma relação necessária e constitutiva” e buscar compreender os processos pelos quais passa o sujeito aluno em suas leituras. Com certeza, a professora que começou este mestrado e a que o encerra são diferentes, pois este trabalho proporcionou um crescimento pessoal e profissional na maneira como lidamos com o ensino de língua.

Os alunos envolvidos tiveram contato com uma maneira diferente de relacionar-se com as aulas de língua e uma experiência diferenciada com a autoria, pois o que escreveram foi levado a várias pessoas dentro e além da comunidade na qual se inserem, de maneira que os seus gestos de interpretação foram para além dos muros escolares. A função autor foi questionada, dentro do imaginário que os alunos construíram em todo seu processo escolar (a de que seria o autor aquele iluminado que escreve e publica livros) e foi tornada a ele acessível, de maneira que se rompeu com um pressuposto de que as produções da escola só tem valor dentro dela.

Sabemos que escrever um texto é um trabalho com a linguagem e que exige várias idas e voltas imaginárias e quantas outras reescritas, em cada uma dessas voltas, percebemos que há algo mais a ser dito, há algo que ficou de fora, há uma incompletude sempre lá. Pensamos que sempre haverá algo a se dizer sobre esta intervenção, sobre o lugar e os sujeitos que o ocupam, mas consideramos produtivo o que foi feito até aqui.

Acreditamos que os frutos decorrentes desse trabalho não cessam no fim da intervenção, mas sim que eles continuarão existindo, pois abriu-se uma porta metafórica que nos permite vislumbrar uma transformação no formato das aulas, no imaginário do trabalho docente e do desenvolvimento dos sujeitos como sujeitos pertencentes a Guariba, Guaribenses, Beiradeiros.

Quando, em 2016, tivemos contato com a turma de sexto ano e saímos desse contato com as ideias a floradas, imaginávamos muito a se fazer no curso do projeto. Imaginávamos trilhar um caminho e ele foi se fazendo grandioso no decorrer do processo até chegarmos ao vídeo pronto. Então, ao mostrarmos o vídeo para a comunidade e ouvir e ver materializado todo um trajeto, percebemos um deslocamento da subjetividade dos envolvidos, no que tange à identificação do aluno com o local em que vive.

Percebemos que o sujeito-aluno, que no início, de certa forma, negava-se guaribense com expressões “*fim de mundo*”, “*buraco*”, ao se referirem ao lugar, passaram, no vídeo, a um outro modo de dizer com expressões como “*nosso lugar*”, “*nossas ruas*”, que pelo

funcionamento do pronome possessivo deixam marcas de que os incluem nesse espaço urbano. Podemos compreender essas novas manifestações como sendo uma mudança de posição-sujeito-aluno em relação ao espaço em que vive, um deslizamento atravessado pela memória discursiva decorrente do arquivo de leitura.

Esperamos que essa experiência vivida com o trabalho com a língua/linguagem no ensino fundamental, do lugar da Análise de Discurso, venha reverberar em muitos outros trabalhos, em muitas outras escolas, salas de aulas, promovendo uma transformação no modo como se compreende o ensino de língua.

REFERÊNCIAS

ADORNO DE OLIVEIRA, Guilherme. **Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs**. 2015, 170f. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

ALCALÁ, Carolina Rodriguez. Entre o espaço e seus habitantes. In.: ORLANDI, Eni (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, SP: Pontes, Labeurb/Unicamp. 2003. p. 65-83

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003. Série aula, 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ANTUNES, Wander. **Isso é coisa de pirata**. Cuiabá. Tempo presente. 1996.

ARRES, Guel. **O auto da Compadecida (filme)**. Globo filmes e Lereby Produções.2000.

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI, Suzy. Provérbios. **Quem ri seus males espanta**. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp. 2011. Disponível: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

CAMILLO, Márcio de. **Álbum Crianceiras**. Gravadora Tratore. Lançamento: 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93W7AM75tTE> Acesso em: 20/02/2017.

CAPITANIO, Alâna. Mundialização/globalização e a unidade imaginária da Língua Portuguesa. **Revista Científica Ciência em Curso – Palhoça, SC**, v. 4, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2015.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/

COLNIZA, **Localização**. In: Wikipédia. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Colniza>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

COLNIZA. Gabinete da prefeitura. **Ato de instituição do distrito de Guariba**. Lei nº 151. Ano 2004.

COLNIZA. **Hino Oficial**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/hinos-de-cidades/1823699/>. Acesso em 07/01/2017.

CONTI, Davi Faria de; MEGID Cristiane Maria; FURLAN, Cassia Cristina. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In.: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **Língua Portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Série Discurso e ensino. Mercado das Letras. Campinas, SP, 2014

DAVID, Cleusinete. **“Memórias de uma escola”**. Documentário desenvolvido como produto final do programe de mestrado profissional em Letras PROFLETRAS/Unemat/ Cáceres. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dve2G_eWRSg. Acessado em janeiro de 2017

DIAS, C. O sujeito e as mídias: a discursividade do digital na educação. In: Silva, Albina Pereira Pinho; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel (Org.) **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: discursos, práticas, análises e desafios**. Cáceres_MT: UNEMAT Editora, 2014. P.45-56.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira**. 2011. 183f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

_____.; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-16. (Coleção Discurso e Ensino).

_____. O que se diz ao negar-se a ler. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa (Orgs.). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FERNANDES e FERREIRA. **Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino**. In: VI SEAD Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre – RS .UFRG, 2013. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead6.html>. Acesso em 25/10/2017.

FERREIRA, Maria C. L. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria-RS. V. 27 Ano 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896> Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

GALLO, Solange Leda. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. 138f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução; Frederico Carotti. São Paulo, SP. Companhia das Letras. 1989.

GRANTHAN, Marilei Resmini. É agora José? A pontuação pelo viés das noções de falta e excesso. In.: **Revista Fórum**, vol. 14. Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14nespp2501>, Acesso em 29/04/2018.

GRIGOLLETO E AGUSTINI. Escrita, efeito-sujeito e autoria, In: **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira e Solange Mitiamn; 1 ED. São Carlos. Claraluz 2009.

HENGE, Gláucia da Silva. Texto e interpretação: aproximações entre Análise do Discurso e literatura. In. **INTERLETRAS**. V. 3. Ed. 20. 2014

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem e ensino. **Organon**. V. 24. Nº 48. UFRS. 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637>

_____. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.) **Letramento, escrita e leitura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

LAGAZZI, Suzy. Análise de Discurso: a materialidade significativa na história. In: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de. (Orgs.). **Linguagem, história e memória: discursos em movimento**. Campinas: Pontes, 2011. p. 275-290.

_____. Materialidade e Memória. Cadernos do CEAM (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares), NECOIM (Núcleo de Estudos da Cultura, Oralidade, Imagem e Memória) da UnB. Brasília, 2007.

_____. O recorte significativo na memória. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Paulo: Claraluz, 2009, p. 67-78.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Campinas, Editora da Unicamp, Tese de Doutorado, 1998.

_____. Texto e Autoria. In: LAGAZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

MATO GROSSO. Diário oficial. **Criação da escola Maria Miranda Araújo**. Disponível em: [https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1635#/p:2/e:1635?find=Escola Estadual maria Miranda Ara%C3%Bajo](https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1635#/p:2/e:1635?find=Escola%20Estadual%20maria%20Miranda%20Ara%C3%Bajo). Acesso em 12 de agosto de 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental urbanas/2017**. Cuiabá, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientações curriculares: área de linguagens: educação básica**. Cuiabá, MT: Defanti, 2012.

MARISA, Ganança Teixeira da Silva. Outros sentidos para os galhos secos. . In. BOLOGNINI, Carmem Zink (org.) **Discurso e ensino: O cinema na escola**. Campinas: Mercado das letras 2011.

MEGID, Cristiane Maria; CAPELLANI, Ana Paula Lemos. Mas... O que não é possível? Efeitos das posições dos sujeitos em a vida é bela. In. BOLOGNINI, Carmem Zink (org.) **Discurso e ensino: O cinema na escola**. Campinas: Mercado das letras 2007.

MILANEZ, Felipe. **Uma visita à Colniza, a cidade mais violenta do Brasil**. Revista Rollingstones. Edição: 15, 2007. Disponível em: <http://rollingstone.uol.com.br/edicao/15/uma-visita-a-colniza-a-cidade-mais-violenta-do-brasil#imagem0> Acesso em: 26 de março de 2017.

NUNES, Silvia Regina; SALES, Cleiton de Souza Sales. Processos de identificação do professor e do aluno com o discurso pedagógico: repensando as práticas de leitura e escrita na escola. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa (Orgs.). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

_____; SOARES, Maraline A.; DEUS, Divino A. R. de. **Telejornalismo e Youtube: espaços de sentidos no jogo entre oralidade e escrita**. Ano IV, nº 5. Pouso Alegre: Dissol, jan-jun/2017 – ISSN 2359-2192.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: PontesEditores, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Sentidos em Fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. In: CARROZA, Guilherme; SANTOS, Miriam dos; SILVA, Telma D. (Orgs.) **Sujeito, Sociedade, Sentidos**. Campinas SP: Editora RG, 2012 b.

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

_____. **A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 6ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória. In.: **Entremeios: Revista de estudos do discurso**. V.1, n.1. Campinas – SP, 2010. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

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

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998.

PAYER, Maria O. **Memória da Língua. Imigração e Nacionalidade**. Tese de Doutorado. DL/IEL-Unicamp, 1999.

_____. **Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. Processos de identificação e memória da imigração em mídia jornalística. In: **Discurso, espaço, memória – caminhos da identidade no sul de Minas**. Campinas, SP. RG Editora, 2011.

_____, CELADA, Maria Tereza (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação: Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campina SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. (1975) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi 2ª. edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. (1969). Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

_____. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Orlandi. 6ª edição. Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

_____. (1982) Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p.57-67.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. Dizer no espaço: Língua e processos de identificação. ALMEIDA, Eliana de e PAROLIN, Maria Inês. (Orgs.). In: **Fronteiras de sentidos e sujeitos nacionais**.Campinas-SP: Editora RG. 2012.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Pucinelli. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas, SP: RG, 2010. p. 85-99.

_____. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professora em busca de autorização. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.7, p.09-20, ago. 2002.

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

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998.

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

PINA, José H. A.; LIMA, Osmar A. de; SILVA, Vicente de P. **Município e distrito: um estudo teórico**. V. 3, Nº 6. 2008. In. Campo-Território: revista de geografia agrária. Disponível em : <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11851> Acesso em 15 de janeiro de 2017.

Rodrigues-Alcalá C. **A cidade como objeto discursivo: memória e movimento na configuração do espaço urbano**. IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso: Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/sead4_simposios.html Acesso em: 13/05/2017.

SARIAN, Maristela Cury; PFEIFFER, Claudia Castellanos; MALUF-SOUZA, Olimpia. O giz, o papel, a internet: a busca pelo preenchimento de uma falta que não cessa de se processar. In: MALUF-SOUZA, Olimpia et al. (Orgs.). **Redes discursivas**: a língua(gem) na pós-graduação. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 171-181.

SILVA, Larissa K. R. da. **A migração dos trabalhadores gaúchos para a Amazônia Legal (1970-1985)**. Revista digital Klepsidra. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra23/agro-rs.htm>. Acessado em: 22/03/2017.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. 1ª Ed. Santa Maria. UFSM, PPGL-Editores, 2010.

TAVARES, Vinicius. **Regras para criação de municípios devem beneficiar 12 distritos em Mato Grosso**. Olhar Direto, 2014. Disponível em: <http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=367580>. Acesso em: 12/03/2017.

VITOR & LÉO. **Música: Deus e eu no sertão**. Ano de lançamento: 2002. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/victor-leo/deus-eu-no-sertao/> Acesso em: 13/07/2017.

ZOPPI-FONTANA. Leituras urbanas e práticas de exclusão. In: LEFF, Vilsn J.; ARACY E. **O ensino da leitura e a produção textual**. Pelotas. Educat. 1999. P. 45-62

ANEXOS

Anexo 01: Cronograma da intervenção.

Fase 01: “Ouvindo a comunidade”	Aula 01	Apresentação da proposta e conversa com a turma.
	Aula 02	Questionário sobre o aluno e sua relação com o espaço em que vive.
	Aula 03	Reunião com os pais para apresentar o projeto e as movimentações que ocorrerão nesse período.
	Aula 04	Preparação de um questionário para entrevistar membros antigos da comunidade.
	Aula 05	Socialização e análise dos dados coletados nas entrevistas.
	Aula 06	Preparação de um roteiro/questionário para uma visita a uma comunidade ribeirinha.
	Aula 07	Visita à comunidade para conhecer seus membros mais antigos.
	Aula 08	Análise dos dados coletados na visita. Revisitaremos as informações coletadas até agora.
	Aula 09	Utilização do Google Earth, análise de imagens aéreas da cidade através dessa ferramenta e alguns mapas da região.
	Aula 10	Leitura e análise das informações do texto 01 sobre Colniza e ocupação do local em que se localiza Guariba.
	Aula 11	Leitura e análise do texto 02 sobre migração em MT.
	Aula 12	Análise do hino de Colniza, da bandeira e do brasão da cidade.
	Aula 13	Pesquisa sobre o que é urbano e rural e sobre as palavras: cidade, município e distrito.
	Aula 14	Visita a uma rádio de Guariba.
	Aula 15	Preparação dos textos para gravação do programa “Você Sabia?” que será feito pelos alunos.

Fase 02: “Lendo Guariba”	Aula 16	Gravação do programa, cada aluno grava uma curiosidade sobre nossa região.
	Aula 17	Aplicação da atividade anexa ao projeto.
	Aula 18	Elaboração de um questionário par entrevista com o subprefeito do distrito.
	Aula 19	Entrevista com o subprefeito, nas acomodações municipais.
	Aula 20	Análise dos dados coletados da entrevista.
	Aula 21	Análise do espaço retratado em “O auto da compadecida” e em “Xingu”
	Aula 22	Análise de trechos textos literários: Uma maneira simples de voar e Isso é coisa de pirata.
	Aula 23	Análise de trechos textos literários: Uma maneira simples de voar e Isso é coisa de pirata.
	Aula 24	Aplicação da atividade anexa ao projeto. Cidadezinha qualquer e Florência.
Fase 03: “Guariba em fotos.”	Aula 25	Aula sobre fotografia. Explicar o que é fotografia, como surgiu a fotografia, falar sobre alguns fotógrafos importantes e depois mostrar alguns projetos que utilizaram fotografia para falar do espaço urbano, incluindo “Olhar Cuiabá” De S. Freire
	Aula 26	Realizar um passeio, para tirar fotografias pelas ruas de Guariba.
	Aula 27	Ler as fotos coletadas, escolha daquelas que comporão o mural, preparação das legendas.
	Aula 28	Montagem do mural contendo fotos feitas pelos alunos e algumas antigas emprestadas pelas famílias.
	Aula 29	Aula sobre documentário: o que é e quais formatos pode assumir, pesquisa dos elementos presentes nesse tipo de vídeo.

Fase 04: “Documentário”	Aula 30	Assistir a alguns documentários que foram feitos por alunos de vários lugares do país.
	Aula 31	Definição do roteiro para o nosso documentário.
	Aula 32	Seleção das imagens, das entrevistas, dos textos produzidos pelos alunos para elaboração do documentário.
	Aula 33	Realização do documentário.
	Aula 34	Realização do documentário.
	Aula 35	Finalização do vídeo.
	Aula 36	Apresentação para a comunidade e encerramento do projeto.

Anexo 02: Plano de aula aprovado na qualificação.

<p>Identificação</p> <p>Instituição: Escola Estadual Maria Miranda Araújo</p> <p>Distrito de Guariba; Colniza – MT</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Professora: Debora da Cruz Lima</p> <p>Turma: 7º ano – Matutino.</p> <p>Duração: Duas aulas.</p>
<p>Tema: Gestos de leitura sobre espaço urbano</p>
<p>Conteúdo: Produção da leitura e da escrita</p>
<p>Objetivos</p> <p>Geral:</p> <p>Refletir sobre a representação do espaço urbano nas poesias “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade e “O mundo na terra das flores”, de Maria Clara da Silva Brito.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas de leitura e práticas de oralidade; • Analisar a representação do espaço urbano presente em cada texto; • Estabelecer relação entre a realidade retratada em cada poesia com a que é vivida pelo aluno; • Produzir um texto sobre Guariba, parafraseando o texto 1.
<p>Metodologia</p> <p>A aula inicia-se com a leitura dos materiais (textos) trazidos.</p> <p>Durante as reflexões sobre os textos lidos, busca-se explorar as variadas leituras que um mesmo texto pode proporcionar.</p> <p>Pede-se que cada aluno, ao expor para a turma como o texto significou para ele, faça uma relação entre o que está retratado no texto e como é o local como ele vive.</p> <p>Analisa-se a maneira como o texto foi construído, quem foi que escreveu e em que época foram escritos.</p>

Procura-se destacar a maneira como cada texto traz uma forma de ler o espaço em que vive (viveu) cada um dos autores, se há descrições e adjetivos ou intensificadores que marcam a subjetividade na representação do espaço urbano.

Ao final das discussões, os alunos serão orientados a produzirem uma texto baseado no texto 1, sobre Guariba.

Socialização das produções e refletir sobre cada uma e as diferentes releituras que foram feitas é a conclusão da atividade.

Avaliação

A avaliação será realizada observando a participação e o envolvimento do aluno nas discussões, através de suas manifestações orais, e no desenvolvimento da atividade escrita, através de suas produções.

Referências

Texto 1 disponível em: <http://www.horizonte.unam.mx/brasil/drumm6.html>

Texto 2 disponível em: <https://www.fundacaoitaisocial.org.br/pt-br/acontece/noticias/conheca-os-finalistas-do-genero-poemas>

Anexo 03:**Poesia “O menino e o Rio” de Manoel de Barros.**

O menino e o Rio
 O corpo do rio prateia
 quando a lua se abre
 Passarinhos do mato gostam
 de mim e de goiaba
 Uma rã me benzeu
 com as mãos na água
 Com os fios de orvalho
 aranhas tecem a madrugada
 Era o menino e os bichinhos
 Era o menino e o sol
 O menino e o rio
 Era o menino e as árvores
 Cresci brincando no chão
 entre formigas
 Meu quintal é maior
 do que o mundo
 Por dentro da nossa casa
 passava um rio inventado
 Tudo que não invento
 é falso
 Era o menino e os bichinhos
 Era o menino e o sol
 O menino e o rio
 Era o menino e as árvores

Anexo 04:**Poesia “Enseada” de Manoel de Barros.**

O rio que fazia uma volta
 atrás da nossa casa
 era a imagem de um vidro mole...
 Passou um homem e disse:
 Essa volta que o rio faz...
 se chama enseada...
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
 que fazia uma volta atrás da casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem.

Anexo 05:**Poesia “Borboletas” de Manoel de Barros.**

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li alguns tomos havidos na biblioteca do Colégio. E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria das idéias e da razão pura. Especulei filósofos e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande saber. Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo — o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber. Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bentevi.

Anexo 06: Mais algumas fotos que compuseram a exposição.







