INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

WESLEY PEREIRA DA SILVA

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DAS VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS ÀS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Vitória
2019

WESLEY PEREIRA DA SILVA

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DAS VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS ÀS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Monografia apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andréia Penha Delmaschio.

Vitória

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S586L Silva, Wesley Pereira da
Leitura e produção de textos no ensino fundamental de uma escola de campo: das vivências comunitárias às experiências escolares / Wesley Pereira da Silva. – 2019.
95 **f.** : il. ; 30 cm

Orientadora: Andréia Penha Delmaschio

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Educação rural. 3. Folclore – Espírito Santo (Estado). 4. Língua portuguesa (Ensino Fundamental) 4. Língua portuguesa - Escrita. I. Delmaschio, Andréia Penha. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD: 469.07

WESLEY PEREIRA DA SILVA

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DAS VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS ÀS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 12 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutora Andréia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientadora

Doutora Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

WESLEY PEREIRA DA SILVA

SILVA, Wesley Pereira da; DELMASCHIO, Andréia Penha. **Leitura e Produção de Textos na Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira**. Vitória. Ifes, 2019. 42 p. (Caderno Pedagógico).

Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutora Andréia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientadora

Doutora Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Para Ormi de Lourdes, que me deu a vida e as oportunidades que ela não teve.
Para Elda e Ras Miguel.

AGRADECIMENTOS

Ao Divino, pela oportunidade de continuar me instruindo e por prover as condições necessárias para isso.

A minha família, por compreender as minhas necessidades e ser a minha base.

À diretora da Escola do Campo, Josineide Rosa, por acreditar no projeto, incentivar e trabalhar comigo.

À amiga Dâmaris Soares, por me apresentar o Profletras, por me motivar e provocar a minha autoconfiança.

À equipe escolar, pelo apoio.

Ao generoso amigo Francisco Valcir Linard, a quem devo a idealização do circuito, produto deste trabalho.

A minha amiga/irmã e parceira de trabalho, Eliete Maria Nascimento Francisco, parceria sem a qual o Circuito Cultural Gastronômico não sairia do papel.

Ao mestre Valdecir e a toda comunidade da região de Roda D'água, por compartilharem suas memórias.

Aos meus amados alunos, por tornarem o projeto uma realidade.

Aos colegas do curso de Mestrado, por compartilharem seus conhecimentos e suas angústias.

Aos professores do PROFLETRAS, por aguçarem o meu olhar sobre a docência e por tantos aprendizados.

Aos professores da banca, pela generosidade, gentileza e pelas orientações tão valiosas.

À profª Andréia Delmaschio, por despertar em mim um espírito ainda mais crítico, por me conduzir e me trazer a calma da qual eu necessitava para produzir.

Não vou sair do campo

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros

Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Gilvan Santos

RESUMO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento de sequências didáticas que dialogam com as práticas culturais da comunidade escolar e também com a área rural do município de Cariacica. Essa característica da pesquisa está pautada nas concepções de Freire (1997) acerca da importância da dialogicidade no processo educativo, em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento. Com base no conceito de interculturalidade, que foi desenvolvido por Fornet (2004), a pesquisa considerou o congo como resultado da convivência de diferentes culturas que se mesclaram. Seja no campo, na cidade, nas comunidades carentes ou em bairros de classe média, um aspecto importantíssimo do processo ensino-aprendizagem é relacionar o trabalho escolar com a vida dos discentes. O carnaval de congo de máscaras é um evento cultural importante, é a manifestação da cultura popular local e traz em si os traços locais, além de recuperar, como toda manifestação cultural, aspectos históricos, geográficos entre outros. A Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira encontra-se exatamente no local onde essa tradição é mais forte no município. Por outro lado, essa marca cultural é desprezada pelas práticas pedagógicas da grande maioria das instituições de ensino, a escassez de material específico para a utilização do congo nas atividades escolares pode ser um dos motivos para esse fato. Além disso, existe preconceito contra os representantes dessa manifestação cultural, em virtude de sua relação com a tradição de povos marginalizados. A pesquisa pretende, ainda, considerar a trilogia Terra-terra-território descrita por Lobino (2013), cuja centralidade é a agricultura familiar e a sustentabilidade como provocadores de práticas, leituras e produções, pois esta trilogia propõe uma perspectiva integradora do saber. As sequências didáticas foram realizadas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como produto final, apresentamos o Circuito Cultural Gastronômico em forma de cartilha. Ele é o resultado das atividades de práticas de leitura e escrita realizadas. No Circuito, os alunos têm a oportunidade de compartilhar com o público externo (visitantes) suas produções e saberes a partir da pesquisa.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Educação do Campo. Interculturalidade. Carnaval do Congo de Máscaras.

ABSTRACT

The present work presents the development of didactic sequences that dialogue with the cultural practices of the school community and also with the rural area of the municipality of Cariacica. This characteristic of the research is based on the conceptions of Freire (1997) about the importance of dialogue in the educational process, as opposed to the banking method of knowledge transmission. Based on the concept of interculturality, which was developed by Fornet (2004), the research considered congo as a result of the coexistence of different cultures that have merged. Whether in the countryside, in the city, in needy communities, or in middle-class neighborhoods, an important aspect of the teaching-learning process is to relate school work to students' lives. The carnival of congo masks is an important cultural event, it is the manifestation of local popular culture and brings in itself the local traits, as well as recovering, as any cultural manifestation, historical, geographical aspects among others. The Margarete Cruz Pereira Field and Science School is located exactly where this tradition is strongest in the municipality. On the other hand, this cultural mark is neglected by the pedagogical practices of the great majority of educational institutions, the scarcity of specific material for the use of congo in school activities may be one of the reasons for this fact. In addition, there is prejudice against the representatives of this cultural manifestation, because of its relation with the tradition of marginalized peoples. The research also intends to consider the earth-land-territory trilogy described by Lobino (2013), whose centrality is family agriculture and sustainability as the provocateurs of practices, readings and productions, since this trilogy proposes an integrative perspective of knowledge. The didactic sequences were carried out with students from the 6th to the 9th year of elementary school. As a final product, we present the Cultural Gastronomic Circuit in the form of a booklet. It is the result of reading and writing practices. At the Circuit, students have the opportunity to share their productions and knowledge from the research with the external audience (visitors).

Keywords: Reading practices. Field Education. Interculturality. Congo Carnival of Masks.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11
2 REVISÃO DE LITERATURA.....17
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....22
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO, DE LÁ PARA CÁ, GRANDES PERDAS.27
5 DAS VIVÊNCIAS ÀS EXPERIÊNCIAS, A INCOMPLETUDE E O MOVIMENTO EXOTÓPICO.....33
5.1 VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA.....33
5.2 INCOMPLETUDE E EXOTOPIA.....35
6 INTERCULTURALIDADE, ALÉM DA MULTICULTURALIDADE.....38
7 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....41
7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.....41
7.2 A ESCOLA.....45
7.2.1 Dados relevantes do município..... 46
7.2.2 A Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira.....46
7.3 O CONGO CAPIXABA: UMA MANIFESTAÇÃO INTERCULTURAL...52
7.4 É JOÃO OU JOSÉ.....52
7.5 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....55
7.6 SEQUÊNCIA UM: A CULTURA DO CONGO DE MÁSCARAS.....59
7.6.1 Antes do texto.....59
7.6.2 Leitura do texto.....59
7.6.3 Proposta de produção (entrevista).....60
7.6.4 Palestra com o mestre de congo.....62
7.6.5 Produção de máscaras.....62
7.6.6 O poema.....63
7.6.7 O João Bananeira – Leitura do texto – Preparação para produção.....63
7.6.8 Produção textual (poesia do João Bananeira).....64
7.6.9 Produção do João Bananeira de Bambu.....64
7.6.10 Ensaio com o mestre de congo.....65
7.6.11 Apresentação.....65

7.7 SEQUÊNCIA DOIS: AGRICULTURA FAMILIAR, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA - O CIRCUITO CULTURAL GASTRONÔMICO.....65
7.7.1 Investigação das espécies.....66
7.7.2 Pesquisa de textos relacionados.....66
7.7.3 Produção textual.....67
7.7.4 Aulas na cozinha experimental – O Soteco e outras receitas.....67
7.7.5 Criação do Circuito Cultural Gastronômico – Uma proposta para os visitantes.....68
7.7.6 Apresentações.....69
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 70
REFERÊNCIAS.....73
APÊNDICE.....78
ANEXOS.....93

1 INTRODUÇÃO

Nasci na cidade de Vitória e aos 5 anos minha família mudou-se para o município de Serra. Cursei Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Ainda no ensino básico, sempre tive mais afinidade com as disciplinas da área de humanas.

Escolhi o curso de Letras depois de assistir a uma aula de um professor de língua portuguesa do Projeto Universidade Para Todos (P.U.P.T.). Era um desses cursos oferecidos para comunidades carentes. Para participar desse pré-vestibular, os candidatos passavam por um outro processo seletivo. Eu estava indeciso acerca de qual curso escolheria (História, Psicologia, Letras, Geografia...) e aquela aula ajudou-me a definir.

Pela minha afinidade com a área de humanas e pela possibilidade de trabalhar com a linguagem e todo o encantamento que isso pode envolver, optei pelo curso de Letras. Estudei durante os três primeiros períodos no turno matutino, pois não trabalhava. Os demais períodos foram feitos à noite, pois, pela manhã, comecei a trabalhar como agente comunitário de saúde na Prefeitura Municipal de Serra.

Para um negro pobre, comecei a trabalhar um pouco tarde (aos 22 anos). A maior parte dos jovens do bairro onde morava trabalhavam na informalidade, prestavam serviços aos traficantes da região, ou simplesmente estavam “parados” (expressão usada na época para definir os que não estudavam e nem trabalhavam, hoje chamados de “nem-nem”).

Fui criado durante toda a vida na periferia e poderia ser como aquele guri da canção de Chico Buarque que infelizmente virou apenas uma foto trágica estampada no jornal. Aliás, conheci muitos “guris” que tiveram uma história muito similar àquela da música. Isso porque vivenciei muito de perto o contexto de vulnerabilidade social que a periferia apresenta, mas agarrei-me às poucas oportunidades que apareciam para nós.

O trabalho como agente de saúde foi uma experiência interessante, durante o dia eu conversava com as pessoas da minha comunidade e conhecia ainda mais o "contexto de emergência"[1] (ZACCUR, 2011, p. 207) ao qual eu pertencia (nessa época, exercitei muito a capacidade de ouvir, pois essa é uma das atividades mais importantes do trabalho de um agente de saúde) e depois seguia a minha rotina noturna no ambiente acadêmico.

Em 2009, quando fazia uma matéria da pedagogia para finalização do curso, fui incentivado pela professora a fazer o concurso do município de Cariacica, que estava com as inscrições abertas. De forma despretensiosa, fiz a prova, o edital dizia que os profissionais de língua portuguesa ficariam no cadastro reserva, fiquei em 33º lugar. No ano de 2010, já formado, fui chamado para trabalhar como contratado.

Trabalhei durante dois anos em uma escola de periferia. Houve uma grande identificação entre mim e o público dessa escola, tive a sensação de estar de volta à educação básica, porém, desta vez, eu era professor. Isso ficava mais evidente quando dialogava com os alunos, percebia que muitas privações pelas quais eles passavam eram semelhantes aos problemas vivenciados por mim, isso me aproximava ainda mais deles.

Em um determinado dia de festa na escola, eu conversava no pátio com Rúbia (uma de minhas alunas do 9º ano de 2010), ela afirmou que gostava da aula porque eu era muito simples e conversava com os alunos. Apesar de, na época, eu ainda não ter consciência de que o trabalho com a linguagem exige o diálogo, muito menos de que isso agradava aos alunos, essa atividade já fazia parte da minha prática docente.

Recordo-me de que em uma determinada semana houve um assassinato de uma jovem nas proximidades da escola e os alunos não paravam de falar sobre o assunto, eu precisava explicar o conceito de foco narrativo, mas não me davam muita "audiência". Tive a ideia de convidar uma aluna (Amanda) para contar a

[1] O livro *Alfabetização e Letramento*: o que muda quando muda o nome (2011) traz um artigo da autora Margareth Martins de Araújo, no qual ela descreve contexto de emergência como todo espaço educacional que abriga o trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade social.

história do assassinato sob o ponto de vista da vítima, a turma ficou totalmente concentrada. Em seguida, um aluno contou o ocorrido do ponto de vista do criminoso. Depois disso, não foi difícil para os alunos compreenderem o que é foco narrativo. De alguma forma, percebi que para tornar a aula significativa para os alunos, precisava relacioná-la à vida deles, aos seus assuntos, seus medos, suas alegrias, seus tabus.

Relacionar as atividades escolares à vida dos alunos oferece alguns riscos, *a priori* inimagináveis. Uma vez levei o filme "*Bullying* - provocações sem limites" para a aula, pois percebi que várias "brincadeiras" entre os alunos não eram divertidas para todo mundo. Antes de usar o longa, conversei com a pedagoga e pedi a opinião dela, pois o filme apresentava cenas chocantes que poderiam provocar reações negativas na turma, ela disse que não teria problema, caso eu percebesse a necessidade, sugeriu que eu o pausasse e dialogasse com os alunos para então prosseguir com a projeção. Tudo correu bem até o momento em que os "amigos" do personagem Jordi (protagonista do filme) obrigam-no a beber e fumar, neste momento, Sabrina (minha aluna do 9º ano) saiu do auditório aos prantos. Fiquei tão assustado que nem pensei no restante da turma, fui apressadamente atrás dela. Ela chorava muito e eu não sabia o que fazer, levei-a para a sala da pedagoga e expliquei o ocorrido. A pedagoga e eu conversamos com a aluna até ela se acalmar. Depois, explicou que grande parte das coisas que viu no filme acontecia com ela em sua antiga escola, disse que sofria muito com as perseguições dos "colegas". Perguntamos se em nossa escola acontecia algo semelhante, ela disse que não e que estava bem ali, apenas se recordou dos momentos tristes que viveu antes. Fiquei preocupado porque poderia estar mexendo em uma área da qual não daria conta, mas esse desfecho me deixou aliviado.

No ano de 2012 assumi a cadeira como professor efetivo e comecei a trabalhar na Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira. Não nasci no campo, mas minha mãe sim, ela me contava um pouco do que se passava na sua vida na área rural (inclusive em relação à dificuldade de estudar, ela não frequentou a escola) e eu sempre tive interesse por conhecer a "roça". Inscrevi-me para uma entrevista na Secretaria de Educação, essa entrevista era para análise de perfil. Na época, não compreendi muito bem o que isso significava naquele contexto, mas

hoje é evidente para mim. A imposição não cabe naquele contexto educacional (imagino que em nenhum outro), espera-se que o profissional da educação que se proponha a trabalhar na Escola do Campo esteja aberto ao diálogo com tudo o que é produzido na região, inclusive com a cultura e com os saberes populares. Fui entrevistado pela subsecretária pedagógica e ela aguçou ainda mais a minha curiosidade e deixou-me empolgado com a possibilidade de conhecer um outro contexto educacional.

No final de fevereiro, finalmente conheci a Escola do Campo. A instituição encontra-se numa área de reserva ambiental, parte de uma floresta de mata atlântica, o espaço é encantador para mim. Tenho oito anos de experiência, porém só trabalhei em duas escolas até então. Ainda na minha primeira escola, tive certeza de que escolhi a profissão certa (às vezes até penso que foi a profissão que me escolheu), pois a minha identificação com o trabalho e com o público aconteceu desde o primeiro ano de docência.

Fui aluno de instituições públicas durante toda a minha vida estudantil e sou da periferia, não que isso seja um pré-requisito para que o trabalho seja eficaz, mas considero a importância de eu estar organicamente ligado ao meu trabalho. Esse fato não me permite esquecer de que faço parte de um “organismo vivo em expansão” (Gramsci, 1982) e isso deve ser levado em conta nas minhas práticas educacionais.

Desde o meu primeiro ano de trabalho na educação, procurei ouvir e construir pontes que possibilitassem a troca de experiências, conceitos e o que mais o diálogo pudesse proporcionar. Percebi que muito se perde na educação porque não paramos para ouvir o outro (sobretudo, o aluno).

Por se tratar de uma escola integral e por estar em dedicação exclusiva há sete anos, considero o trabalho na Escola do Campo como uma imersão. Tive várias experiências com projetos e ações interdisciplinares como: “As Possíveis Identidades” (trabalho que envolveu as disciplinas de Artes e Ensino Religioso, tratava da questão do negro e da mulher) e “Redação e Sustentabilidade” (em parceria com o professor de Ciências, onde os alunos criaram poesias sobre a horta orgânica). Essas atividades dialogam de forma muito próxima com a comunidade

local, mas percebo também que, por razões diversas, o potencial da escola ainda não foi esgotado (e provavelmente não será).

O primeiro ano na Escola do Campo foi intenso e talvez conturbado, isso porque a ausência de rotina que os projetos e a dinâmica da escola impõem são complexos para serem compreendidos num primeiro momento. A partir do segundo ano (2013), as estratégias pedagógicas possíveis estavam um pouco mais definidas para mim. Não que eu soubesse tudo que era necessário para fazer um bom trabalho naquele espaço, mas porque algumas ações já estavam evidentes: não poderia abrir a minha gramática e robotizar os alunos para que decorassem regras, não deveria desconsiderar os saberes daquele público e não poderia desprezar o espaço ambiental em que a escola se insere, nem a cultura que ali é produzida (mas ainda não sabia como fazer isso). Estava um pouco mais seguro para explorar as possibilidades de interação com aquele lugar.

Em 2015, uma amiga que também atua na Escola do Campo, falou-me a respeito do mestrado profissional do Ifes. Até então, não conhecia esse tipo de mestrado. Lembrei-me de que uma professora da Ufes, ainda no primeiro período do curso de Letras, aconselhou a minha turma a procurar um curso de mestrado somente quando tivéssemos, pelo menos, dois anos de experiência. Ela disse que isso seria importante, pois nos ajudaria a definir se permaneceríamos na carreira educacional.

A rotina de trabalho, por razões que apenas quem está na sala de aula consegue compreender, nunca me permitiu sonhar com um curso de pós-graduação stricto sensu. Entendendo que não poderia me dedicar apenas aos estudos, a possibilidade de associar o meu trabalho ao curso me motivou a participar do processo seletivo do Profletras. Na segunda tentativa, garanti uma vaga no mestrado profissional.

Hoje, compreendendo a linguagem como interação, seria uma incoerência estudar a língua sem interagir ou sem dialogar com a cultura popular. Isso expôs uma contradição que, provavelmente, esteve ocultada pelo Projeto Político Pedagógico da escola: como a escola pode dizer que considera a realidade local se a comunidade não tiver espaço para expor a sua voz? As vivências são mediadas pela linguagem e essas são importantes para o desenvolvimento do indivíduo. Elas

são agentes motivadores para a produção de diversos gêneros discursivos, para o registro da história, para a preservação da cultura e para criação de saberes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a composição da pesquisa foi necessário entender os processos que perpassam as vivências comunitárias da região escolar e, em vista disso, foi executado um trabalho de exploração, investigando pesquisas e ouvindo relatos em busca de informações acerca do que “acontece” na vida comunitária local. Procurou-se, ainda, descobrir ou apenas confirmar movimentos e entrelaçamentos entre a cultura local e o que ela poderia inspirar nos trabalhos escolares.

A temática desta pesquisa está vinculada a uma realidade muito específica. Em virtude disso, dificilmente encontraria um trabalho que abordasse diretamente todos os tópicos que pretendo abordar. Os trabalhos pesquisados foram escolhidos, sobretudo, pelo tema, em geral condizente com os temas desta pesquisa em ao menos um ponto:

Tabela1 - Relação dos Trabalhos Verificados

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS -CHAVE
2010	Vânia Aparecida Costa	Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção.	Tese de Doutorado	Práticas de leitura; Escola do Assentamento; Educação do Campo; letramento
2013	Andreia Teixeira Ramos	Educação Ambiental entre os carnavais dos amores com os mascarados do Congo de Roda D’água.	Tese de Mestrado	Educação Ambiental; Conversas; Mascarados do Congo de Roda D’Água

2015	Eliane Cristina de Oliveira	Leitura e Produção Escrita da Narrativa de Aventura no Ensino Fundamental: Uma contribuição à prática pedagógica	Tese de Mestrado	Ensino Fundamental; gêneros discursivos; Narrativa de aventura; leitura produção escrita.
2016	Ângela Maria leite Peizini	Escola do Campo em comunidades de fronteira	Tese de Mestrado	Educação do Campo; Fronteira; Culturas e interculturalidade.
2017	Maria Rita de Jesus Barbosa	As Tramas do Racismo à Brasileira: o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições escolares de Itapagipe/MG (2003-2016)	Tese de Mestrado	Racismo, Lei n.º 11.645/08; Escola; História; Itapagipe

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

O primeiro trabalho pesquisado traz uma reflexão acerca de práticas de leitura ligadas a uma determinada realidade social. A tese apresentada pela professora Vânia Aparecida Costa (2010) ao Programa da Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção”, reflete acerca das práticas de leitura em uma escola de assentamento da reforma agrária e indica a necessidade de se assumir, na compreensão das práticas de leitura e escrita, uma postura mais universal, que inclua os saberes sociais e que dialogue com a educação do campo. A concepção da escola apontada pela pesquisadora

reconhece que a educação do campo está em construção e demonstra a contradição que há na tentativa de homogeneização desse tipo de instituição:

> A escola de assentamento de reforma agrária e, em especial, a sala de aula são concebidas nesta pesquisa como territórios em construção de um projeto de Educação do Campo, diretamente vinculado ao MST. Realidades vivas em construção, em processos de reflexão, marcadas por todas as condições e contradições da escola como instituição social, de práticas escolares valorizadas ao longo dos anos, articuladas a uma cultura escolar que tende a homogeneizá-las (COSTA, 2010, p.14).

Prosseguindo com a pesquisa, encontrei também um trabalho realizado na região de Roda D'água e que envolveu a ECEC. A dissertação intitulada "Educação Ambiental entre os carnavais dos amores com mascarados do congo e Roda D'água" apresentada pela professora Andreia Teixeira Ramos (2013) ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo é uma pesquisa em Educação Ambiental (EA), com inspirações no método cartográfico e nos estudos com os cotidianos. O trabalho teve como objetivos: problematizar e cartografar saberes/fazeres socioambientais das artes de fazer e narrar a produção dos Mascarados dos Congo de Roda D'água e sua ligação com redes cotidianas escolares. A autora destaca o caráter desvelador que sua pesquisa apresenta:

> Nesse campo problemático, em águas-quentes-claras-frias-turvas, foi desejo também, problematizar a produção dos Mascarados do Congo de Roda D'Água e seus atravessamentos com as redes cotidianas de uma escola municipal em Cariacica, ES, apostando numa EA autopoiética com a intenção de desprender-se dos discursos constituídos historicamente que escamoteiam singularidades potentes das práticas culturais em Cariacica (RAMOS, 2013, p.17).

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté pela professora Eliane Cristina de Oliveira (2015) com o título "Leitura e Produção Escrita da Narrativa de Aventura no Ensino Fundamental: uma contribuição à prática pedagógica" trabalha os gêneros discursivos como instrumento de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A autora aponta a carência de materiais de apoio para o professor no desenvolvimento de atividades com a narrativa de aventura. É um ponto que também gostaríamos de destacar, pela ausência de materiais específicos que considerem a cultura popular como inspiração para a criação e recriação de textos, condição para cuja transformação esperamos que este nosso trabalho sirva ao menos como uma força motivadora. A autora aponta o trabalho com gêneros como uma possibilidade de reverter o quadro negativo das estatísticas de leitura e escrita no Brasil, mas reconhece que há problemas na elaboração das provas e testes.

A pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela professora Ângela Maria Leite Peizini (2016) com o título “Escola do Campo em comunidades de fronteira” descreve e analisa os diálogos que emergem com a diversidade cultural vivenciada pelos professores que transitam entre uma comunidade e outra nas fronteiras do distrito de Aracê, em Domingos Martins. A pesquisadora amplia a discussão e fala sobre a formação de professores, destaca o pesquisador que “mesmo antes de a pesquisa nascer, já estava no contexto”.

> [...] Os professores, vindos de “fora”, não conheciam a nossa realidade e nós ficávamos sem discuti-la. Os livros didáticos traziam experiências e fatos de outros locais, de cidades como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro (PEIZINI, 2016, p. 25).

A necessidade de oportunizar a voz para que os alunos protagonizem no processo educacional era percebida pela pesquisadora quando ainda era aluna do ensino fundamental, conforme ela descreve no trecho acima. Esse é um ponto de grande aproximação entre esta pesquisa e o trabalho de Peizini. Ela descreve, ainda, o processo de formação de professores de Domingos Martins. A formação é descrita de forma cronológica e demonstra o olhar direcionado que o município emprega para o desenvolvimento da educação na região campesina.

Buscamos, ainda, uma pesquisa que falasse diretamente acerca da valorização da cultura africana nas escolas. Apesar de não ser o único foco do trabalho, era necessário encontrar uma pesquisa atual sobre essa temática nas escolas, após quinze anos de criação da Lei n.º 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do tema no ambiente escolar. A dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia com o título “As Tramas do Racismo à Brasileira: o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições escolares de Itapagipe/MG (2003-2016)” pela historiadora Maria Rita de Jesus Barbosa (2017) aborda o racismo por meio da análise da implementação da lei. A pesquisa traz, ainda, uma análise da construção histórica dos discursos em torno da marginalização do negro e da população afrodescendente, assim como, inversamente, observa a continuidade desse conjunto de valores preconceituosos, que pode ser observado na escola e nas relações cotidianas.

Acerca dessa construção histórica que marginaliza a cultura afro, a autora afirma que:

> A intolerância à diferença do padrão construído socialmente e culturalmente a ser seguido é demonstrada em situações diversas que algumas vezes culminam não apenas em atos de violência psicológica como também violência física (BARBOSA, 2017, p. 24).

A criação de um padrão é, obrigatoriamente, excludente. A ideia de exclusão já não cabe mais no ambiente educacional. A violência psicológica, nesse caso, traz como uma das consequências possíveis a negação de tudo o que se relacione ao negro, atributos físicos e culturais. Nas entrevistas realizadas para o presente trabalho, há situações em que membros da família de mestres de congo não aceitam essa cultura, demonstram até um certo constrangimento em relação à manifestação. Por outro lado, o funk carioca, os “youtubers” ou cantores internacionais são vistos como referências culturais. Não que esses não sejam representantes de uma cultura, mas fica clara a tentativa de padronização, e qualquer um que saia desse padrão pode ser apontado e humilhado, como já tive a triste oportunidade de testemunhar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para se trabalhar com a linguagem da forma menos artificial possível (com a linguagem em funcionamento ou, pelo menos, conectada à realidade), considera-se que o mundo real é intercedido pela linguagem. Nós não temos contato com a realidade, mas com o virtual que a mediação feita pela linguagem possibilita. Considerando-se essa condição, relacionar as aulas de Língua Portuguesa com o contexto de vivência não deveria ser tão difícil. O problema é que a padronização preconceituosa exclui todas as manifestações culturais que fogem à regra. Essa regra impõe como deve ser a vestimenta, a comida, a música, a dança, os sonhos, enfim, a vida de cada pessoa. É isso que alimenta todo o processo exploratório ao qual algumas classes estão submetidas. Cada indivíduo carrega em si suas predileções, valores, temores, conceitos, tudo isso é adquirido, culturalmente, pela linguagem. Além disso, essa interação cultural forma a maneira de se expressar de cada um, a sua voz, essa, por sua vez, é composta por outras vozes.

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Fiorin (2011, p.18) reafirma a ideia de Bakhtin ao dizer que “[...] a língua em sua totalidade concreta, viva e em seu uso real, tem propriedade de ser dialógica”. Isso acontece porque os discursos se encontram e se constituem. Quando uma família tenta passar os conceitos religiosos para uma criança que acaba de ingressar no seio familiar, por exemplo, o discurso transmitido é perpassado por várias outras vozes. Ainda que cada núcleo familiar tenha seus costumes particulares que podem filtrar os dogmas religiosos na prática, por essência, o discurso religioso a ser passado para a criança não nasceu necessariamente naquela família.

Interessa-nos aqui a dialogicidade tensa do encontro de vozes opostas. Se a ideia é problematizar uma realidade educacional de opressão, o diálogo não será (e nem

deveria ser) brando. Isso porque uma voz silenciada por muito tempo (por uma convenção preconceituosa) terá a oportunidade de falar.

Com o pressuposto de que a língua media a realidade e é o próprio ato de comunicação, se a escola impõe uma hierarquia da linguagem, ela exclui diversas realidades e isola manifestações linguísticas que podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho educacional menos injusto, mais democrático e dialógico. Pautar o “ensino” da língua materna, por exemplo, simplesmente na ideia de transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados é uma maneira de excluir.

> Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido de discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, está rodeada de outras palavras (FIORIN, 2011, p.25).

Quando se diz que o campo é um lugar “de gente atrasada”, onde “não se vive bem”, não se está simplesmente afirmando um dado da realidade. Assume-se uma posição na qual se crê que o local é que determina a situação dos indivíduos que ali residem, ignorando assim que todo “lugar” é feito por e para indivíduos, ou seja, que não há pura geografia sem história. Além disso, essa postura retira a responsabilidade de se criar políticas públicas que incluam os sujeitos do campo. Essa fala se opõe a outras, as de quem vive muito bem da agricultura familiar, por exemplo (modalidade a cada dia mais rara, em virtude do domínio do agronegócio, mas que felizmente ainda resiste).

Quando se ouve na grande mídia que o “Agro é pop” (uma referência ao agronegócio) não se diz que, para o crescimento da produção do agronegócio, esmaga-se a agricultura familiar. Essa voz, que se sobrepõe de maneira violenta ao homem do campo que quer sobreviver dignamente, não permite que o campo tenha voz. E sem a possibilidade de falar, como vai expor o que pensa/deseja ou de que precisa? Se não tem o direito da voz garantido, terá a educação pública de qualidade?

O diálogo deve ser iniciado ainda na escolha dos eixos temáticos e considerando as relações de mundo. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1997, p. 87). A escolha de um simples texto para leitura e produção de debates pode (e deve) considerar o lugar social imposto para a comunidade escolar, pois é isso que torna o trabalho do educador significativo.

Mas por que o campo precisa ser ouvido? Por que as culturas locais devem ser abarcadas pela escola, se nem a zona urbana é sempre escutada? Não se trata de comparar quem é mais ou menos assistido, ouvido ou respeitado. O diálogo é um princípio do desenvolvimento humano, sendo assim, silenciar o povo que vive da terra é apagar a história desse povo. Isso significaria recuar o desenvolvimento local não apenas na educação, mas também na economia e em diversas outras áreas.

Se há uma recusa, primeiramente, por parte do Estado, para o estabelecimento de um diálogo, ou seja, de aproximar os discursos e recrear/ressignificar a partir dessa interação, não haverá mediação do saber. Ainda que seja um desafio, pois o sistema tenta impor o contrário, nós, educadores, precisamos considerar essa necessidade nas práticas educacionais. Isso não significa que se esteja defendendo que a instituição fique apenas no saber local, mas sim que se parta dele para o saber global. Dessa forma, não será feita uma destruição, mas a ressignificação e produção de novos saberes.

As relações dialógicas são tensas. Em virtude disso, a educação voltada para uma realidade do campo exige postura de risco, muitas vezes de resistência. Ela não pode ser pautada na simples transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, o saber deve ser (re)construído. O que não quer dizer que o nosso será um trabalho instintivo e que apenas despertará o que já está no interior de cada indivíduo do campo. O saber será produzido das relações dialógicas entre o novo e aquilo que o aluno já conhece, pois a educação do campo é práxis dialógica e enraizada do movimento de contradição:

> A educação do campo é uma construção coletiva como prática do diálogo libertador. Nesse processo, educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos e autônomos

> capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com os outros seres humanos, na produção das condições materiais de existência e de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. A educação do campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, visto que é precária e sempre incompleta (FOERSTE, SCHÜTZ-FOERSTE, MERLER, 2013, p. 39).

É importante a reflexão sobre a fala e a voz do indivíduo do campo. Se o diálogo é um princípio do desenvolvimento humano, que ambiente dialógico é estabelecido para que o indivíduo campesino se manifeste? Se há esse espaço, o que ele diz? Se não há, qual a consequência disso na prática? A criação de uma Escola do Campo exibe uma tentativa de criação desse lugar de diálogo. Porém, os sete anos de atuação como professor regente nesta instituição, mostraram que foi apenas um primeiro passo, ainda há muito o que se pensar e produzir.

É possível notar, no ambiente escolar, uma supervalorização da cultura de outros países em detrimento do que é produzido aqui. A eterna sensação de síndrome de colônia que grande parte dos países severamente colonizados e explorados vivenciam até os dias atuais faz com que se valorize muito mais o que é importado. Nessa concepção, o que é de fora é sempre melhor, superior, até mesmo o discurso. Nesse contexto o campo foi cada vez mais apagado e silenciado, pois representaria atraso intelectual e tecnológico. No nosso contexto educacional, é comum que um aluno saiba até a data de aniversário de todos os integrantes de uma banda internacional de muito sucesso, mas não saiba nada sobre a cultura local.

“Falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa” (FREIRE, 1997, p. 96), é uma tentativa de ludibriar e deslegitimar o diverso. Podemos perceber essa subtração, inclusive, na linguagem e na cultura. A escola deve refletir, problematizar, propor e praticar ações que revelem esse problema e incluam a voz e a cultura do oprimido.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 74) não ensinamos a língua, mas tratamos do seu estudo. Nesse caso, promovemos o estudo do objeto que media as relações humanas (a língua). Sendo assim, não podemos ignorar as interações das quais participam os alunos.

O caráter reflexivo e transformador da educação será ainda mais significativo se for relacionado à vida dos alunos. Essa mudança nas práticas da escola pode transformar a visão que a comunidade tem de si mesma e contribuir para o seu empoderamento.

A fragmentação do conhecimento tem sido apontada como um grande problema para o desenvolvimento educacional dos alunos em todos os níveis. Ao dialogar com o contexto e com as vivências locais, este trabalho envolverá diferentes áreas do saber, pois

> A formação escolar e acadêmica hegemônica planta uma concepção de conhecimento que contribui para construir um *modus vivendi* a partir de princípios desintegradores, dicotômicos entre a natureza e a sociedade, utilitarista e individualista de comportamento, onde o conhecimento é fragmentado, alimentado numa ciência fundada na racionalidade técnica excluindo outros saberes (LOBINO, 2013, p.109).

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO, DE LÁ PARA CÁ, GRANDES PERDAS

Considerando o processo histórico de luta por liberdade dos povos oprimidos no Brasil é possível perceber que os mecanismos de opressão são construídos e reconstruídos periodicamente, de acordo com as necessidades contextuais dos que desejam a permanência da divisão de classes. Nota-se, também, que, ao surgir um breve lampejo de diminuição das desigualdades sociais, mecanismos de dominação e perpetuação das diferenças de classes sempre acabam ganhando ainda mais força, pois a luta pela permanência no poder é feita de forma ainda mais pesada, com o auxílio de representações políticas emergentes/oportunistas/ilegítimas e, em geral, com o apoio da grande mídia. A última, responsável pela criação de verdadeiros “soldados zumbis”, parte da população que também é oprimida, mas que se deixa seduzir pelo bombardeio midiático que criminaliza a luta por melhorias para os povos marginalizados.

De acordo com a Base de Dados de Pesquisa Agropecuária (PDPA), em 1923 ocorreu o I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Esse evento foi o primeiro registro de um debate a respeito da Educação Rural, apesar de não ser o tema central. O objetivo era conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Naquele momento, o plano de “desenvolvimento” do país via-se diante de uma ameaça: um número muito grande de pessoas que não frequentaram a escola estava “invadindo” a cidade. A população campesina saía de seu lugar de origem em busca de melhorias. Considerando esse contexto, a escola para a população do campo passou a ser planejada no espaço urbano e aplicada na área rural. Apenas com o intuito de ensinar a ler e ensinar as quatro operações, a educação rural reafirmava a ideia de atraso para o campo, apenas formava mão de obra barata. A população do campo não tinha a oportunidade de falar sobre suas necessidades e aspirações.

A Educação do Campo surgiu como uma voz dos povos campesinos. Por essa razão, ela se opõe à Educação Rural. Ela emergiu do processo de lutas dos movimentos sociais pela democratização do ensino de qualidade, dos saberes e das culturas. Essa educação seria pensada pela população que habita o campo, vinculada às suas necessidades e cultura, valorizando ainda os ensinamentos informais e as experiências vivenciais (ALMEIDA PINTO. GERMANI, 2013, p. 5).

A respeito da Educação do Campo, destaca-se o modelo de Escola Família Agrícola (EFA), que surge no Brasil em 1968, originária da França (NOSELLA,

2013, p. 45), como proposta de pensar uma educação significativa para os jovens do campo que alterna tempos de aprendizagem escolar e de trabalho produtivo, denominada Pedagogia da Alternância.

A história de lutas por uma educação do campo de qualidade não está alheia ao contexto de opressão. O desenvolvimento do projeto educacional para essa população está ligado aos movimentos sociais de diversos povos que foram oprimidos ao longo da história do país.

A constituição de 1988 deu base legal para a luta de direito à educação de qualidade de forma universal:

> **Art. 206:** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade;
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1998, p. 21).

O artigo 206 trata da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Essas conquistas são de extrema importância, pois a dificuldade de acesso (meio de transporte adequado, distância) provocam muita evasão escolar. Além disso, o artigo já considerava (sem descrever) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Foi o pontapé inicial para assegurar o direito da cidadania dos indivíduos excluídos.

A educação do campo aparece como decorrência de um longo processo de ação conjunta. Posteriormente ao regime militar, movimentos populares deixaram de ser ilegais e se fortaleceram. Nessa conjuntura, surgiu o Movimento Sem Terra (M.S.T.) que, com o passar dos anos, tornara-se um dos grandes movimentos articuladores da luta por uma educação campesina de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) também é um marco importante. Em seu artigo 28, no centro do processo pedagógico, colocam-

se questões específicas vividas pelos trabalhadores do campo em suas lutas no cultivo da terra.

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 21).

O documento delineia as principais ideias que norteiam a Educação do Campo. A perspectiva da lei difere significativamente da concepção de Educação Rural, pois esboça um princípio de valorização do homem do campo. Percebe-se uma inclinação para a realidade campesina, para a cultura e para os interesses desses povos.

Ainda no mesmo artigo, em parágrafo único, a lei afirma acerca do fechamento de escolas do campo.

> O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996, p. 22).

Infelizmente, escolas da área rural têm sido desativadas sem o cumprimento das etapas previstas na lei. Com a justificativa de que a crise financeira no país ocasionou uma diminuição dos recursos para o investimento na educação, os que deveriam representar o povo têm fechado as portas de escolas. Foi o que aconteceu com instituições estaduais da região de Roda D'água-Cariacica e o que tentaram diversas vezes fazer com a escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida[2].

[2] Para compor a luta pela permanência da Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira, já participamos de várias reuniões na Secretaria de Educação do município, inclusive com representações de pais e comunidade. Em 2018 criamos uma comissão com representações de diversos segmentos que envolvem o contexto da escola e junto ao COMEC (Conselho Municipal de Educação de Cariacica) estamos criando uma resolução para descrever e indicar os quesitos de funcionamento da escola. O documento servirá para que a escola não fique refém das gestões que passarão pelo gabinete da Prefeitura.

O Parecer CNE/CEB 36/2001, provocado pelo artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, indica medidas de adaptação da escola à vida do campo. Esse, por sua vez, ultrapassa a ideia de “não urbano”. O documento considera que o campo contempla os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Torna-se, então, um espaço dinâmico da ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social. O documento proporciona elementos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que considerem a diversidade em várias extensões. Além disso, ele destaca a importância dos movimentos sociais, das secretarias estaduais e municipais, de representações nacionais e outros para a formulação de um projeto para uma E.C que atenda à necessidade das comunidades.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 instituiu Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes, com base na legislação educacional, formaram um conjunto de princípios e de procedimentos que adequavam o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas modalidades. Além disso, a resolução previa a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A Lei 10.639/2003 é também um elemento importante a ser destacado. Apesar de não afetar somente a educação do campo, mas todo o ensino básico. Ela alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Marco importante, pois é notável a herança afro também no território campesino. Após cinco anos, a Lei nº 11.645, de 2008, alterou a lei anterior para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Esses documentos contribuem para a legitimação da história e da cultura de povos excluídos que também fazem parte do amplo e diverso povo campesino.

Outro documento importante é o Plano Nacional de Educação, que prevê um olhar diferenciado para a população campesina. O documento consiste em um grande avanço nas intenções inclusivas e de diminuição das desigualdades:

> A política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. A juventude (jovens e jovens adultos, conforme o Estatuto da Juventude) do campo, das regiões mais pobres e a negra devem ganhar centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. Os estados e os municípios devem se organizar e entender esses desafios como compromissos com a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

Porém, contrariando todas as previsões e anseios dos que desejam a democratização das oportunidades de acesso à educação, a saúde, a segurança e a justiça social, o atual contexto nos exibe sem pudores uma grande quantidade de retrocessos em diversos setores, inclusive na educação, como veremos a seguir.

Com a intenção de incentivar a agricultura familiar e promover o acesso à alimentação, foi criado pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). O programa consiste na compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar para pessoas em situação de insegurança alimentar. O PAA também contribuía para a composição de estoques públicos de alimentos e para a formação de acervos pelas organizações da agricultura familiar. O programa foi de grande relevância para a renovação de modos de produção de subsistência, é reconhecido pela Organização das Nações Unidas e foi implantado por vários países africanos. Porém, em junho de 2016, sofreu o primeiro impacto: governo federal interino cortou mais de R$ 120 milhões da verba. Com a o amparo da Emenda Constitucional nº 95/2016, os investimentos no programa, que já diminuíam, saíram de pouco mais de R$ 640 milhões (2015) para R$ 540 milhões. Em 2017, o PAA recebeu apenas R$ 330 milhões.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, nasceu em 1998 da luta das representações de movimentos sociais e sindicais do campo. Além disso, foi uma resposta ao Massacre de Eldorado dos Carajás[3]. Em 2017, o investimento no programa atingiu pouco mais de R$ 11

[3] Por volta das 16 horas do dia 17 de abril de 1996, trabalhadores rurais do município de Eldorado dos Carajás (PA) foram literalmente cercados: a oeste por policiais do quartel de Parauapebas e a leste por policiais do batalhão de Marabá. Há controvérsias sobre quem atacou primeiro: os trabalhadores jogaram paus e pedras e os PMs chegaram lançando bombas de gás lacrimogêneo.

milhões. Em 2018 a previsão é de que tenha apenas R$ 3 milhões, o que representa um corte de cerca de 78%, com o amparo da Emenda Constitucional n° 95.

Os ataques aos direitos básicos que a população tem sofrido nos tempos atuais não são aleatórios ou em decorrência de uma desordem. É o projeto de recomposição da divisão de classes. Não que essa divisão tenha deixado de existir algum dia, mas a possibilidade de diminuição da nitidez da linha divisória entre a elite e os excluídos já incomodava a classe privilegiada.

Ter consciência da história pode ajudar nas atitudes necessárias a serem tomadas no presente. A experiência precisa ocupar o lugar devido, ela nos permite refletir e resgatar saberes já experimentados.

O resultado, entretanto, foi bem preciso: morreram 19 trabalhadores rurais, com 37 perfurações de bala, e 56 ficaram feridos. Barreira, Cesar. Cronica de um massacra anunciado: Eldorado dos Carajás. São Paulo. Perspectiva, 1999.

5 DAS VIVÊNCIAS ÀS EXPERIÊNCIAS, A INCOMPLETUDE E O MOVIMENTO EXOTÓPICO

5.1 VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA

De acordo com Dicionário Acadêmico Alemão-Português, *erleben* é um verbo que significa viver, sofrer, passar por, ou seja, estar ainda em vida quando um determinado fato acontece. *Erlebnis* seria a substantivação desse verbo, vivência. A palavra *erfahren* é um adjetivo que caracteriza alguém que seja experiente, versado, especializado. A palavra *erfahrung*, cognata do adjetivo descrito, é traduzida como o substantivo experiência ou prática.

O ensaísta e pensador da cultura contemporânea Walter Benjamin desenvolveu os conceitos de vivência e experiência. Ele propôs uma relação de oposição entre os conceitos.

Benjamin fez uma interpretação da teoria de Freud acerca da consciência e da memória. No artigo Bloco Mágico, Freud define o estar consciente como: “em primeiro lugar, uma expressão puramente descritiva, que invoca a percepção imediata e segura.” (FREUD, 2011, p. 16). Isso seria aplicado a momentos em que recebemos estímulos para agir no mundo de forma rápida. Um ator, ao interpretar um personagem que deveria ferir alguém, sabe que, se golpear com muita força o seu colega de cena, ocasionará uma lesão real. Essa é apenas uma consciência que o leva a agir de determinada forma naquela ocasião.

No pensamento freudiano, memória traria a possibilidade de acesso, na atualidade, a um evento do passado (FARIAS, 2008, p. 3.), pois ela armazena experiências. Esse acesso não seria uma reconstrução perfeita do momento anterior, mas um produto dele com outras tonalidades advindas do intervalo de tempo ocorrido entre o passado e o presente. Ainda pensando no exemplo do ator, suponhamos que, em comum acordo, os atuantes em determinada cena de violência decidiram agredir-se de forma real para tornar a cena mais verdadeira. Consideramos, ainda, que essa decisão fora embasada no fato de que o público e a crítica já não dão mais valor a cenas que explicitam a simulação. Quanto mais próximo do real, mais repercussões positivas teriam em relação à interpretação dos atores. Para que o

evento “cena real” acontecesse, vários outros eventos foram acessados pela memória.

No ensaio “Experiencia e pobreza” (1987), Benjamin faz uma breve referência a um texto no qual o pai, no momento da morte, revela aos filhos que havia um tesouro em seus vinhedos. O tempo passa e os filhos não encontram nenhum objeto, mas percebem que, no outono, há muito trabalho com a frutificação. Os filhos percebem que a experiência passada pelo pai vale mais do que o tesouro que eles imaginavam antes.

O autor aponta o período pós I Guerra Mundial como um momento decisivo para o enfraquecimento das experiências comunicáveis, pois o horror da guerra não trazia boas lembranças. Isso tornou o diálogo entre passado e presente uma experiência rara. Além disso, havia uma tentativa de “galvanização” dos seres humanos com a astrologia, a ioga, o espiritualismo e vários outros. Esses recursos eram utilizados como uma camada protetora para impedir a deterioração dos seres humanos, que já estavam muito fragilizados naquele contexto. Benjamin aponta que isso impedia uma renovação autêntica, pois a tempestade de ideias que se difundiu sobre as pessoas subtraiu as experiências que vinculavam a cultura ao ser humano.

Ao finalizar o ensaio, Benjamin afirma que “[...] abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano” (BENJAMIN, 1987, p. 119). A cultura é uma das peças apontadas pelo autor. Afirma ainda que “[...] tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual" (p.119).

A escola, assim como as demais instâncias da sociedade, precisa acessar um determinado tempo em que não estamos mais inseridos. Nem mesmo o mais velho dos membros da comunidade vivenciou o período da escravidão, por exemplo. Mas não se deve “apagar” a história. A fugacidade da vivência não nos permite dialogar com o passado, diálogo requer tempo e isso não atenderia ao imediatismo da vida moderna. Porém, a partir da experiência será possível seguir na luta por um outro nível de liberdade.

Para uma educação democrática e que atenda às necessidades da comunidade, considerar as vozes dos sujeitos locais é imprescindível. Isso subentende a necessidade de criar experiências significativas que estejam relacionadas com o que essas vozes trazem, com a história de suas vidas. Disso depende o sucesso das estratégias pedagógicas. Os temas vivenciados na comunidade devem ser transformados em experiências no contexto escolar.

Há silêncio imposto no campo. Ele é fortalecido pelas vozes que tentam se sobrepor ao povo do campo. Desvalorizar os saberes e as culturas produzidas no campo são formas de impedir o diálogo com o passado também. Não se permite que as experiências dos mais vividos sejam registradas, repassadas e valorizadas. Essa é uma forma de oprimir que muitas vezes se disfarça de globalização ou de desenvolvimento.

Desconsiderar a nossa mediocridade pode ser uma grande armadilha na atividade educacional. Não há formação que dê conta de nos mostrar a visão excedente que o outro tem de nós. A compreensão de que estamos incompletos pode nos auxiliar a enxergar melhor o outro e a nós mesmos.

5.2 INCOMPLETUDE E EXOTOPIA

> Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.
>
> Paulo Freire

Não existe educação sem o outro. Isso significa que educar também deve ser uma relação dialógica. A educação, de forma unilateral, dentre outros problemas, alimenta o sistema de exploração do indivíduo e perpetua a desigualdade na efetivação dos direitos. Freire e Bakhtin, diferentemente, cada uma a seu modo, no seu tempo e engajados aos seus respectivos campos de saberes, apontaram para a necessidade de interlocução no processo educacional. As abordagens dos autores têm naturezas diferentes, mas podemos inferir semelhanças entre a

concepção de educação de Freire e a concepção de linguagem proposta por Bakhtin.

Para que se perceba a importância do diálogo é necessário ter consciência de que não estamos completos como aponta Freire:

> Sinto-me seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 2002, p. 55).

Além de representar a supressão do direito a voz, quando se emudece uma determinada classe, perde-se uma grande oportunidade de crescimento ao se desconsiderar a possibilidade de aprender com outrem. A ampliação das possibilidades de leitura com a democratização do acesso às informações mostra que jamais seremos sabedores de tudo. As práticas pedagógicas precisam considerar pontos de vistas diferentes do meu, apenas o outro pode me possibilitar isso. Só existe o “eu”, diante de um “tu” e a alternância entre essas pessoas deve ocorrer para que as relações sejam dialógicas.

Bakhtin também considera a importância do outro na composição do eu:

> O princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior. Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 1979, p. 314).

É a partir das relações com o outro que teremos a constituição do eu. As relações de contraste são as responsáveis pela formação da identidade do indivíduo. Somente aquele que está fora de mim poderá me oferecer a visão excedente de que preciso para minha “completude” (a completude aqui é relativa, pois sempre haverá um outro que o eu ainda desconhece), esse seria o conceito de exotopia (BAKHTIN, 2010).

Segundo Amorim (2006, p.101, apud CARVALHO, 2012, p. 86) uma experiência exotópica seria “[...] uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. Carvalho ainda conclui que:

> A exotopia, portanto, relaciona-se à ideia de acabamento a partir de um movimento duplo: quando tentamos enxergar com o olhar do outro e retornamos ao nosso lugar único, singular para que possamos nessa interação, com o nosso próprio olhar, compreendermos o seu universo (CARVALHO, 2012, p. 87).

A partir dessa dinâmica é possível diminuir a nossa incompletude em relação ao outro. Esse movimento é superior à empatia, pois não é apenas se colocar no lugar do outro e sentir o mesmo que ele, mas também é necessário retornar ao próprio lugar, reconstituir-se com o excedente de visão e possibilitar que o outro se reconstitua também.

Freire e Bakhtin apontam a necessidade de interlocução para desenvolvimento. As ideias do primeiro demonstram uma grande preocupação com as práticas educacionais. Bakhtin inaugura uma nova concepção filosófica da linguagem. As ideias apontadas pelos pensadores são fundamentais para a materialização das aulas de linguagem. Se a linguagem é interação, não há como desprezar o outro no ato de estudo da língua. Será a partir da relação tensa e dialógica que teremos o produto intercultural.

6 INTERCULTURALIDADE, ALÉM DA MULTICULTURALIDADE

A ideia de civilização como símbolo de progresso tecnológico, científico e cultural é uma marca do Iluminismo do século XVIII. Para esse movimento cultural, a Europa era o exemplo de civilização. Em comparação com os outros povos, o continente citado seria superior em todos os aspectos positivos. Esse pensamento influenciou diversos pensadores. Além disso, trazemos marcas dessa tentativa de padronização até os dias atuais.

Tylor, antropólogo britânico do século XIX, que desenvolveu a ideia de evolução cultural, categorizava de forma hierárquica e costumava usar o termo “cultura” sempre no singular. Essa teoria é uma herança das ideias iluministas:

> A situação da cultura entre as várias sociedades da humanidade, na medida em que possa ser investigada segundo princípios gerais, é um tema adequado para o estudo de leis do pensamento e da ação humana. De um lado, a uniformidade que tão amplamente permeia a civilização pode ser atribuída, em grande medida, à ação uniforme de causas uniformes; de outro, seus vários graus podem ser vistos como estágios de desenvolvimento ou evolução, cada um resultando da história prévia e pronto para desempenhar seu próprio papel na modelagem da história do futuro. A investigação desses dois grandes princípios em vários departamentos da etnografia, com atenção especial à civilização das tribos inferiores como relacionada com a civilização das nações mais elevadas, está dedicado este livro (TYLOR, 2005, p. 31).

De acordo com o pensamento desenvolvido pelo autor, os povos deveriam se desenvolver em uma mesma direção. Os povos “primitivos” desenvolver-se-iam até chegar ao ponto da cultura europeia. Ele considerava que o nível de uniformidade presente nas civilizações denotaria o grau de evolução daquele povo. Essa compreensão de evolução excluía a história de formação dos povos.

O antropólogo alemão Franz Boas propôs uma crítica, não à ideia de evolução, mas ao método estabelecido por Tylor para descrever o processo evolutivo. Segundo ele, as comparações entre as culturas não seriam suficientes, pois não considerariam o processo histórico. Com o método comparativo, não se poderiam observar as influências de um povo sobre o outro na evolução (CASTRO, 2004, p. 73). Com essa observação, o método anterior não daria conta de apontar se a evolução de determinado povo seria resultado natural ou um produto da interação entre diferentes povos.

Segundo Rojo (2012, p. 14) a multiculturalidade deve estar presente nas práticas de leitura e escrita. Não há espaço para exclusão ou para a visão ilusória de uma essência cultural específica, pois esta caracterizaria uma demarcação limítrofe. A respeito disso, expõe Rojo:

> Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas cujo segundo termo pareado escapava a este mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a ”ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012, p. 14).

Apesar de apresentar um avanço em relação à padronização cultural, o multiculturalismo recebe críticas. De acordo com Daumázio (2008, p. 75), o conceito foi apontado como “descritivo” e “apolítico”, abolindo o problema das relações de domínio, da exploração, das disparidades e exclusões. Santos apud Daumázio (2008, p. 75.) afirma que “O recurso central à noção de ‘tolerância’ não exige um envolvimento ativo com os ‘outros’ e reforça o sentimento de superioridade de quem fala de um autodesignado lugar de universalidade”.

A interculturalidade surge como uma proposta de preencher espaços deixados pelo conceito anterior. Tolerar é o que se faz com uma visita incômoda que tem um prazo determinado para sair da presença de seu anfitrião. Para as relações humanas, faz-se necessária uma disposição de abertura dos horizontes para o desenvolvimento mútuo.

> [...] Interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tão pouco um diálogo de ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tornam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura, ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação aos chamados outros, quer dizer, compartindo-as em convivência com eles (BETANCOURT, 2004, p. 13).

A escola foi criada para homogeneizar. Além de informações técnicas para o desenvolvimento matemático e linguístico, ela também ensina as “regras dos bons

costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar" (ALTHUSSER, 1980, p. 21). Uma das observações mais importantes seria a de submissão às regras impostas pelo sistema vigente. A escola, assim como os demais aparelhos ideológicos descritos por Althusser, ensina determinados valores e saberes nos padrões exigidos para que se perpetue a sujeição à ideologia dominante.

Considerando a instituição escolar como um instrumento de não-transformação, promover o espaço educacional intercultural na escola é um desafio. De acordo com o professor Gersem José dos Santos Luciano, professor da Universidade Federal do Amazonas, a instituição escolar foi elaborada e é conservada para assegurar a manutenção, a reprodução e a ininterrupção dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista (LUCIANO, 2017, p. 12).

O movimento intercultural é o apontamento para a necessidade de transgressão das regras de monopólio cultural. Não só o reconhecimento, mas também a valorização do diverso, com a possibilidade de transformação e do desenvolvimento.

> A Filosofia Intercultural é um convite para a revisão de nossos hábitos de pensar e isso nos remete a uma avaliação crítica acerca das tradições de pensamento a que pertencemos. Somos resultado de uma tradição, pensamos como pensamos porque isso se sacramentou por uma tradição, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição. Trata-se da tradição moderna que elegeu um discurso como sendo legítimo, científico, verdadeiro (SCHNORR, 2015, p. 20).

A interculturalidade pode ser, também, o produto do encontro de pensamentos divergentes. A partir desse encontro, os sujeitos conhecem e são conhecidos. Nesse ponto a interculturalidade se aproxima das noções de Exotopia (Bakhtin, 2010) e Incompletude (Freire, 2002).

7 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

"Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" (BAKHTIN, 1979/2003, p. 279). Isso coloca o estudo da linguagem em uma posição privilegiada, pois amplia as estratégias pedagógicas. Permite-nos ir além da decodificação das palavras. Por muito tempo, o ensino da língua materna baseou-se em uma visão estrutural da linguagem. Essa concepção colocava o estudo em uma condição especialmente conceitual e normativa. Para este trabalho, considera-se que a linguagem é um conjunto de atividades, uma forma de ação (MARCUSCHI, 2008, p. 16). As atividades propostas por este trabalho colocam o texto em um ponto central do estudo da língua: a leitura, no seu sentido amplo, discussão e produção.

7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se o destaque para a leitura e a produção de textos. Essas práticas discursivas, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ocupar lugar de destaque no trabalho com a linguagem.

> A variedade de usos da linguagem que o trabalho com os gêneros possibilita é o grande destaque das metodologias que os adotam. “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1997, p. 8).

Os textos podem ser manifestações registradas de todo um período histórico/cultural/artístico. Ele fornece informações que vão muito além da superfície textual. Desprezar o trabalho com os gêneros discursivos pode significar a sonegação de muitos elementos importantes que permeiam a linguagem.

> Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempo, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual” (BRASIL, 1997, p. 8).

O conhecimento dos gêneros discursivos possibilita não apenas um bom uso dos recursos de linguagem como autor/falante, mas também contribui para um melhor entendimento dos textos no processo de comunicação. O leitor já terá uma prévia do que esperar de um determinado texto, pois haverá uma forma pré-estabelecida, ainda que essa estrutura seja apenas relativamente estável (BAKHTIN, 1979/2003, p. 262).

> O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito, a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de "contratos textuais" não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem esse fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modelo/gênero. Disso saem formas textuais (BRASIL, 1997, p. 22).

A linguagem em uso deve ser explorada nas aulas, pois um dos principais objetivos do estudo da língua materna é possibilitar a adequação discursiva. O trabalho com gêneros viabiliza o conhecimento de diversas formas de manifestação da língua. Além disso, ele evidencia o caráter orgânico da língua, pois mostra as transformações históricas que ela sofre no decorrer do tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam também a importância do trabalho com o texto literário nas práticas cotidianas da sala de aula. Consideram a literatura como uma variável de constituição da experiência humana, ainda que não tenha compromisso firmado com a realidade, ela pode se aproximar ou se afastar do mundo real, mas suas propriedades compositivas devem ser mostradas, discutidas e consideradas.

> A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto", etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, PCNs, p.30).

A literatura se apresenta como uma alternativa de grande relevância para o crescimento dos indivíduos. Não apenas porque sua complexidade pode desenvolver o leitor e produtor textual com o exercício do seu intelecto, mas

também porque a literatura é uma oportunidade de evoluir, também, em outras áreas do conhecimento. Além disso, ela pode contribuir para o nosso desenvolvimento humano.

Segundo Candido (1995, p. 174), a literatura pode ser, no sentido amplo, "[...] a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos". Conhecer outros contextos sem jamais ter estado no local descrito na obra, passear por outros tempos, conhecer outras possibilidades de interpretação da vida, da morte ou das culturas (ainda que seja sem ter compromisso algum com a realidade ou com a verdade absoluta), tudo isso deve ser visto como um direito, segundo Candido. Temos a necessidade de "fabulação", a poesia pode diminuir as dores da realidade ou problematizá-las, ambas as possibilidades são importantes para os seres humanos. Além disso, a literatura pode contribuir para a nossa humanização, à medida que nos "liberta do caos":

> Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 1995, p.186).

Não se pode mais afirmar que a leitura não faz parte das atividades diárias das pessoas. Estamos em contato com textos e informações diversas todo o tempo. Porém, apesar de a leitura estar presente no cotidiano das pessoas, nem sempre se dedica um tempo e um espaço para reflexão sobre o que se está lendo e produzindo. Há um excedente de informações à disposição do leitor, mas sem espaço destinado para discuti-las, a escola deve se encarregar da mediação dessas leituras.

A escola pode/deve proporcionar o diálogo. Essa discussão, porém, não pode pretender uma interpretação única. Isso anula a compreensão individual do texto.

O trabalho com a leitura dos gêneros discursivos ultrapassa os limites do desenvolvimento de habilidades linguísticas. De acordo com Goldin (2012, p. 52), além de um instrumento de comunicação, a linguagem é "[...] uma fonte de mal-entendidos, de ambivalências, de obscuridades e de equívocos". A literatura

possibilita um "debruçar" sobre essa confusão linguística. Em um contexto que exige rapidez e leituras voláteis, que tanto prejudicam a reflexão, dialogar acerca da obra literária na escola é uma forma de minimizar os danos causados por essa volubilidade. Ao descrever a língua, Goldin afirma que ela é o nosso "instrumento frágil". Ela nos possibilita construir e destruir:

> Como fazemos para que tudo o que edificamos não desabe com ele? Só há uma resposta: falando, escrevendo, lendo; ou seja, gerando novos encontros e desencontros, choques e enfrentamentos, sucessivas aproximações a um sentido comum, a um espaço simbólico que envolva a totalidade de nossa vida (GOLDIN, 2012, p. 53).

Não é apenas a leitura em si que proporciona a transformação do ser humano. O diálogo coletivo acerca das experiências de leitura são elementos fundamentais para problematizar várias questões da vida dos leitores. É a partir do diálogo que se pode aproximar ou distanciar ideias, confirmar ou refutar conceitos.

A atividade reflexiva na escola nem sempre ocupa o devido lugar. O foco das instituições em processos seletivos “conteudistas” ou em provas que aferirão a eficácia do ensino baseadas apenas em um método avaliativo desviam a finalidade ensino nas instituições escolares. Com isso, os alunos tornam-se verdadeiros depositários de conteúdos técnicos que esmagam a subjetividade e o raciocínio crítico.

De acordo com Freire (1970, p. 78), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A partir dos diálogos é que são constituídos os seres humanos. Se isso lhes for negado, certamente teremos consequências negativas, dentre elas a “desumanização”. Não podemos ser reduzidos ao braço que trabalha, tão pouco devemos ficar apenas no campo das ideias. Essas atividades se complementam.

Marcuschi defende um ensino intercultural da língua:

> Creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc (MARCUSCHI, 2008, p. 172).

O diálogo é a interação entre os seres humanos para se constituírem e para se desenvolverem. A leitura também pode ser dialogada. Isso torna o texto ainda mais rico, considerando que o leitor também é produtor de sentido.

Se um dos desafios do professor é provocar o interesse dos alunos pela leitura, a possibilidade de dialogar acerca do texto é um instrumento que sempre deve ser utilizado. Dificilmente haverá interesse dos alunos por algo que não se consiga associar a sua subjetividade. A mediação dos diálogos pode contribuir para essa associação.

A proposta metodológica utilizada para a realização deste trabalho está fortemente relacionada ao contexto em que a escola está inserida. A pesquisa tem abordagem qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11-24) com caráter exploratório. A proposta está organizada nas seguintes etapas: exploração (identificação do problema de leitura/escrita, estabelecimento de contato para entrada em campo); investigação temática (verificação e exploração de temas relevantes para estabelecer diálogo); elaboração de estratégias (atividades práticas e de produção, em diálogo com o contexto dos alunos); implementação (aplicação das oficinas); monitoramento (revisão e reescritura de textos); avaliação.

Para que se compreenda a metodologia utilizada, uma descrição minuciosa da instituição de ensino se fez necessária, pois justifica, também, as estratégias pedagógicas adotadas para a realização do projeto. Além disso, será apresentado o perfil dos alunos que frequentam a instituição.

7.2 A ESCOLA

7.2.1 Dados relevantes do município

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Cariacica apresentava 348738 habitantes no último Censo. Em 2014, o PIB per capita era de R$ 22.478,14. O município é o terceiro do estado com a maior população. Em relação ao país, é o 64º dentre 5570 municípios em número de habitantes.

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública do município tiveram nota média de 5.3 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.6. A Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira[4] ficou com a média de 3.9. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 94.8 em 2010. Isso colocava o município na posição 73º dos 78 municípios do estado. Na área rural, pela dificuldade de acesso ao ensino (antes da inauguração da instituição) a evasão escolar era ainda mais comum.

7.2.2 A Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira (ECEC)

A Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira foi criada no dia 15 de janeiro de 2009, pelo então prefeito Helder Salomão, por meio do decreto n.º 007/2009, publicado em 19/01/2009 e endossado pelo Decreto nº 047/2009 de 26 de junho de 2009.

A ECEC foi instituída para oferecer as séries finais do ensino fundamental à população, preferencialmente, da área rural, ocupando o mesmo espaço físico em que funciona a Estação de Ciências. Os trabalhos são executados sob orientação metodológica diferenciada, pautada em pedagogias que promovam a educação no campo.

A Unidade de ensino localiza-se na comunidade de Alto Roda D'Água – Cariacica-ES, numa propriedade pertencente ao Sistema Municipal de Ensino Público. A propriedade possui 503.430,24 m² de área territorial e perímetro de 2.991,95m. Cerca de 59% do território da escola é composto por mata preservada. Antes da aquisição e inauguração do espaço pela prefeitura, em 2009, o local era conhecido como Sítio Giriquitua. A área situa-se entre a Reserva Biológica Duas Bocas e o Monte Mochuara, a uma altitude aproximada de 500m.

O entorno possui um relevo acidentado (o que dificulta o acesso à instituição) e grande parte de seu espaço territorial é coberto por floresta (Bioma Mata Atlântica

[4] Margarete Cruz Pereira foi uma professora de carreira exemplar no município. Ela participou do processo de compra da antiga propriedade onde hoje funciona a escola, foi também uma das responsáveis pela implantação do projeto da escola e faleceu quando a instituição estava prestes a ser inaugurada.

de Altitude). É ligado ao centro urbano por dois trajetos de acesso, que são: por Roda D'Água e pelo Vale Mochuara. Ambos possuem grande parte do percurso ainda sem pavimentação asfáltica ou calçamento.

Por meio de recursos federais, em 2011, a prefeitura adquiriu 2 ônibus adaptados para a zona rural que atendiam a escola até o ano de 2016. A Companhia de Tranportes Urbanos não atende ao bairro onde se encontra a escola, a linha de ônibus da empresa vai apenas até determinado ponto da região (Roda D'água). Além disso, há uma orientação da prefeitura com a determinação de que os professores não utilizem condução própria. Por isso, docentes e discentes utilizam o transporte escolar. Em 2017 a prefeitura decidiu contratar uma empresa particular para atender a demanda de alunos e professores. Há uma monitora em cada um dos ônibus, mas, além dela, os professores também são responsáveis por monitorar os estudantes durante o trajeto.

Nas delimitações territoriais da propriedade existem espaços que são utilizados para cultivo de cana, café e frutíferas como banana, jaca, jambo, limão, araçá, goiaba, laranja, amora, jamelão, açaí e jaboticaba, além de áreas de pastagem. A escola conta ainda com uma nascente, dois reservatórios de água e uma estrutura física que abriga: um mirante, um observatório e um prédio principal com piscina.

Além disso, há um laboratório de informática, atualmente utilizado como espaço de leitura, pois os computadores não funcionam mais. Devido à ausência de manutenção e também pelo fato de já estarem desatualizados. A prefeitura não contrata técnicos de informática desde 2016, a alegação é a ausência de recurso financeiro. Quanto à compra de novos aparelhos, no início de 2017 a Secretaria de Educação informou que estavam avaliando a possibilidade de adquirir *tablets* para as escolas. Há também dois alojamentos (que fazem parte da construção inicial), dois vestiários, uma quadra de esportes (sem cobertura) e uma edificação onde funcionam 4 salas de aula, secretaria, sala dos professores e direção.

Segundo informações do Censo de 2010, cerca de 96,82% da população de Cariacica reside na zona urbana do município e apenas 3,18% da população reside na zona rural. Em contrapartida, 54% do território do município é formado pela zona rural.

Em relação à participação dos setores na composição do PIB (dados de 2009) aproximadamente 24,86% provém da indústria, construção e serviços industriais de utilidade pública, 74,84% de comércio e serviços e apenas 0,29% da agropecuária. Desta forma, observa-se uma discrepância entre a extensão da zona rural do município e sua participação na economia local, que é inexpressiva diante dos outros setores da economia. Essa participação pouco significativa na economia pode ser explicada pelo não uso sistemático das propriedades rurais. Muitos pais de alunos trabalham em setores alternativos na área urbana e voltam para a zona rural à noite, ainda que tenham uma terra que poderia ser aproveitada para atividades de agricultura familiar.

Na última atualização feita no projeto político pedagógico da escola (2014), foi realizada uma pesquisa com os alunos e a análise dos dados mostrou que muitas famílias possuem propriedades rurais ou moram em propriedades rurais. Porém, a renda familiar provém de outras atividades. A partir de então, a escola percebeu a necessidade de focar o trabalho (que já era realizado nos anos anteriores) na questão da agricultura familiar, uma vez que uma de suas propostas é a formação de alunos dinamizadores e sujeitos ativos no contexto da família. Foi possível notar, ainda, que era preciso problematizar a condição de existência na zona rural.

Apesar de ter diagnosticado a necessidade de abordar temas mais relacionados à vida campesina, a escola passou por um período conturbado nos anos de 2015 e 2016. Com o falecimento precoce e completamente inesperado da primeira diretora da instituição de ensino, em fevereiro de 2015, o ritmo de trabalho foi alterado. A nova gestora levou algum tempo para assumir e isso atrasou o processo de compra de materiais básicos para a escola. Por motivos pessoais, no início de 2016 a diretora renunciou ao cargo e uma nova gestão assumiu. Ainda no final de 2016, a então diretora também decide deixar a instituição e uma nova gestora assume. Esse período de seguidas trocas de gestão trouxe sérios problemas para a execução do projeto escolar.

Em 2017, porém, a escola começou a retomar o seu projeto inicial e com alguns avanços. A equipe pedagógica elaborou um projeto com duas disciplinas alternativas que contemplam práticas do campo: Práticas agrícolas e Artesanato.

Para cada turma há duas aulas por semana de cada uma dessas disciplinas. As matérias são lecionadas pelos professores da instituição, não há um profissional da área para orientar, as aulas são embasadas em pesquisas, além de contar com o apoio de pessoas da comunidade escolar.

Com vocação para o agroturismo e projetos de pesquisa, o local oferece circuitos dentro de trilhas na Mata Atlântica, nascentes, reservatórios, quadra esportiva, horta sustentável, observatório astronômico e outros espaços para estudos e pesquisas.

A Estação de Ciências iniciou as atividades no ano de 2009, recebia visitas de escolas e instituições públicas e particulares. A escola entrou em funcionamento em 2011, com uma turma de 6º ano em horário integral. Em 2013, passou a atender 76 alunos. No ano de 2014, com 4 turmas, a escola atendeu um total de 103 alunos. A partir de 2016, a prefeitura não aceitou novas matrículas da zona urbana, a escola passou a receber apenas novos alunos da região do campo. Os alunos que já estavam matriculados, mas residem na zona urbana permanecerão na escola até a conclusão do 9º ano. Atualmente a unidade conta com 68 alunos, dos quais apenas 7 residem em local considerado urbano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, ela deveria privilegiar pressupostos da pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos, onde se destacasse o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe, mesclando com a pedagogia da alternância[5], orientados no tripé família / escola / comunidade rural. Porém, alguns fatores limitam esse trabalho: não há uma resolução específica que regulamente a educação do campo no município, não há um currículo específico voltado para o campo (em virtude disso, o material didático que a escola recebe é igual ao das escolas regulares), a formação continuada dos professores do município nunca abordou o tema da educação do campo, existe uma cobrança de funcionamento da instituição enquanto escola e estação, porém, a estação de ciências não recebe nenhum tipo de investimento e a rotatividade dos

[5] A pedagogia de alternância exibida e descrita pela escola consiste em alternar teoria e prática. A metodologia adotada pela instituição prevê que cada componente curricular deve associar atividades práticas com os conceitos. Não é uma alternância física na qual o aluno fica alguns dias em casa e outros na escola. Isso não se aplicaria à realidade local.

professores impede a continuidade da maior parte dos projetos. Esses são alguns dos obstáculos que a instituição enfrenta hoje.

A Estação de Ciências, que funciona na mesma propriedade, possui um dos mais modernos observatórios do Estado. Recebe ambientalistas, representantes de órgãos de outras instituições públicas ligadas ao Meio Ambiente, como também alunos, professores e pesquisadores de diferentes segmentos educativos para realização de pesquisas científicas e aulas de campo. Esses recursos são utilizados pelos alunos na medida do possível. A prefeitura não contrata um profissional específico para o observatório astronômico, porém, com o recurso do programa Mais Educação[6], um monitor é pago para lecionar Astronomia e coordenar as observações noturnas.

A proposta pedagógica prevista para a Escola do Campo é estruturada na realidade vivenciada pela comunidade do entorno, atendendo aos alunos em horário integral, de 8 às 16 horas, com atividades que mesclam a teoria e a prática dos conhecimentos pertencentes ao currículo escolar, considerando sempre a realidade vivenciada pelos alunos em sua estrutura familiar e no local de origem, face à prioridade no atendimento pela Unidade de Ensino dos alunos do campo, buscando ampliar as possibilidades destes na escolha de suas futuras profissões e na sua ação protagonista como cidadãos críticos e conscientes, possibilitando o acesso ao currículo regular, mas também mostrando a importância e a dignidade do trabalho na zona rural, seja na agricultura, no artesanato, na criação de animais, dentre outros. Para se ministrar aulas nessa perspectiva é necessário um profundo conhecimento da realidade local por parte dos docentes. Esse é um dos entraves para se pôr em prática tudo o que foi pensado na proposta da escola, há uma grande rotatividade dos profissionais que atuaram na escola nesses seus primeiros 7 anos de funcionamento.

O espaço em que funciona a Escola do Campo é compartilhado com o espaço da Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira. Esse espaço contempla área física

[6] É um programa do Governo Federal criado no dia 24 de abril de 2007, pela Portaria Normativa n° 17 que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

de 503.430,24m² com diversas benfeitorias. A seguir, a descrição dessas dependências e como estão equipadas para o funcionamento da Escola do Campo.

Dependências físicas:

- 03 salas no pavimento superior;
- 01 sala no pavimento inferior;
- Secretaria;
- Sala dos professores;
- Vestiário feminino (03 chuveiros, 03 lavatórios, 03 sanitários e vestiário);
- Vestiário masculino (03 chuveiros, 03 lavatórios, 03 sanitários e vestiário);
- Refeitórios (01 no andar superior e 01 no andar inferior);
- 02 cozinhas (01 para a preparação da merenda dos alunos e outra para as aulas práticas);
- Quadra poliesportiva (sem cobertura)
- Pátio coberto;
- Galinheiro;
- Horta sustentável (mandala)[7];
- Horta orgânica[8];
- Piscina (necessita de reparos);
- Guarita dos vigilantes;
- Prédio do observatório onde funcionam, no pavimento inferior, sala temática de astronomia e, no pavimento superior, observatório astronômico.

A partir da consideração de todos esses fatores, este trabalho pretende investigar pontos motivadores de produção textual e de leitura em diálogo com as vivências comunitárias da região escolar.

[7] Horta mandala é uma forma sustentável de cultivar hortaliças. Seus canteiros têm formato circular e no centro há um galinheiro. As sobras de hortaliças que seriam descartadas servem para alimentar as aves, assim como os dejetos do galinheiro são utilizados como adubo para o cultivo dos vegetais.
[8] Os alunos plantam e colhem, monitorados por professores e pela auxiliar de serviços gerais que domina o conhecimento do plantio. Esses alimentos são consumidos na escola. Durante as férias a horta morre e em fevereiro iniciamos a revitalização do espaço.

As dificuldades de leitura e escrita são temas recorrentes em diversas formações de professores de Língua Portuguesa. Apesar de não serem faculdades exploradas apenas por essa área de conhecimento, é comum que a responsabilização pela deficiência nesses quesitos recaia sobre os professores de LP. Esses questionamentos, infelizmente, nem sempre são acompanhados de sugestões para minimizar o problema.

O objetivo da pesquisa é demonstrar como a linguagem promove o encontro/diálogo entre a cultura, as memórias/vivências e saberes na relação escola/comunidade. Sem uma preocupação excessiva com a forma, mas antes observando que ela é apenas um dos mecanismos para a construção dos sentidos, pois o contexto oferece possibilidades de interpretação que vão além da decodificação das palavras faladas ou escritas. Este trabalho buscará uma conexão entre as práticas de leitura, a produção textual e o contexto campesino.

Os textos para leitura serão de gêneros diversos (poesias, músicas, romance, entrevistas), pois serão escolhidos pela temática: cultura popular, campo, educação ambiental. As leituras serão motivadoras de produções textuais e de atividades práticas relacionadas às experiências da comunidade. Os textos e os novos saberes serão sistematizados para a criação de um Circuito Gastronômico Cultural que funcionará na Estação de Ciências da escola pesquisada. Ao final da pesquisa, a partir da diversidade de gêneros e das atividades reflexivas da linguagem dentro do contexto escolar local, o aluno:

- Compreenda, por meio da leitura ação-reflexão, a importância do uso da linguagem como interação na comunidade e em sociedade;
- Produza textos orais e escritos de forma autônoma e dinâmica.

7.3 O CONGO CAPIXABA: UMA MANIFESTAÇÃO INTERCULTURAL

O Congo é uma manifestação cultural tipicamente capixaba. Apesar de existirem bandas de congo em diversas cidades do país, o Espírito Santo tem essa festa popular como marca regional. Ela aparece como o produto da convivência entre diferentes povos. Isso pode ser notado porque a cultura do Congo traz características significativas de, pelo menos, três matrizes culturais que formam a

diversa população brasileira: é possível notar influências africanas, europeias e dos diversos povos que já habitavam esta terra antes da Invasão de Pindorama[9].

De acordo com Mattos e Costa (2017, p. 279) um dos primeiros registros escritos que faz alusão ao congo no Espírito Santo está relacionado aos índios. O padre Antunes de Serqueira, ao citar a viagem do francês Auguste François Biard. O viajante descreve a vila de Santa Cruz (município de Aracruz, atualmente):

> No relato, conta-se o encontro do autor com indígenas por ocasião da festa de São Benedito: à frente o "capitão" com bastão enfeitado; depois o portador da imagem do Santo; as velhas devotas que dançavam "le cancan" em torno da imagem e, por fim, os músicos e instrumentos: uns batendo tambor, "pequeno tronco de árvore, oco, coberta uma das extremidades por um pedaço de pele ou couro de boi", e outros "rascando, com um pequeno bastão, um instrumento feito dum pedaço de bambu denteado de alto a baixo" (NEVES apud MATTOS e COSTA, 2017, p.179).

Essa manifestação cultural se concretiza com roupas típicas, danças e canções devocionais, românticas ou que retratam o cotidiano de um determinado povo. As vozes fortes e alegres que marcam as festas são acompanhadas por instrumentos que apontam para a origem dessa cultura: guararás/tambores, casaca, manacás/chocalhos, cuíca, buzina e apito (o último inicia e encerra as canções sob o comando do Mestre de Congo).

O nome é uma referência ao rei do Congo, João I. Segundo Vainfas e Sousa (2013, p. 4). Ele foi um dos primeiros nobres africanos a se converter ao Cristianismo em 1491 no Reino do Congo, a ocasião teria sido marcada por uma grande festa.

Após ter contato com os portugueses, os congoleses manifestaram interesse pela religião e a cultura lusitana. Depois da conversão do rei do Congo, a festa teria se repetido todos os anos. No Brasil, os quilombos preservaram a tradição festiva (Segundo Vainfas e Sousa, 2013, p. 6).

De acordo com Bruym e Martins apud Costa, os negros escravizados durante o período do Brasil Colônia se uniam em torno dessas irmandades, alguns

[9] Antes da colonização europeia, os habitantes chamavam o local de Pindorama, em tupi-guarani significa terra das palmeiras. A Invasão de Pindorama é mais conhecida como o “Descobrimento do Brasil”. LUZ, Marco. Cultura negra em tempos pós-modernos [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2008. 181 p. ISBN 978-85-232-0531-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/39h/pdf/luz-9788523209063-24.pdf> Acesso em: 11/01 de 2019.

celebravam suas origens e tradições. Somados à religião católica, os ritos africanos praticados pelas irmandades tornaram a celebração uma festa profano-religiosa, ou seja, era um festejo organizado fora do espaço e controle da igreja, vindo da camada marginalizada dos escravos, que incorporaram os rituais e santos da religião cristã, de certa forma imposta pelos europeus, que não aceitavam outra religião a não ser a deles.

Segundo Malacarne (2013), a origem da cultura no estado do Espírito Santo se deu em 1856, quando 25 escravizados traficados do continente africano se salvaram do naufrágio do navio Palermo no litoral do município de Serra. Segundo a crença, eles agarraram-se ao mastro que tinha a imagem de São Benedito e atribuíram o fato miraculoso ao santo.

Em Cariacica, o Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'água é a maior festa cultural. Segundo Mazoco (1993, p. 23) a festa acontecia três vezes ao ano: Domingo de Ramos, o domingo seguinte e no último dia da festa da Penha. Segundo a tradição local, o evento originou-se das homenagens feitas à Nossa Senhora da Penha. Devido à dificuldade de locomoção até o convento, em Vila Velha, a comunidade local passava pelas ruas do bairro entoando cânticos e tocando tambores. O autor aponta, ainda, um personagem importante dessa tradição: Senhor Manuel Queiroz[10], um dos primeiros a confeccionar máscaras para a festa. "Seu Queiroz" fazia as máscaras e distribuía pelas redondezas. Os mascarados acompanhavam todo o trajeto previamente delimitado e, ao longo da caminhada, outros somavam-se à multidão. Fogos, cânticos, tambores, danças e brincadeiras também faziam parte da festa. No final do cortejo, cachaça, café e iguarias da região marcavam as últimas canções.

Atualmente, o momento grandioso da festa acontece no campo de futebol de Roda D'água. Todas as bandas de congo se reúnem e promovem um verdadeiro show cultural. Bandeiras e estandartes são erguidos ao som ritmado dos tambores e

[10] Manuel Queiroz foi um dos precursores do Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D´água. Seu nome é sempre lembrado pelos mestres de congo. Seu neto mais novo é aluno da Escola do Campo e descobriu a importância da memória cultural de seu avô a partir do trabalho realizado. "Seu Queiroz" faleceu em 1995.

casacas, seguidos por mulheres que giram suas saias rodadas e cantam em segunda voz.

O evento recebe apreciadores locais, pesquisadores e conta também com participações internacionais. Essa manifestação cresceu e se tornou uma grande marca do Município de Cariacica.

7.4 JOÃO OU JOSÉ?

Um personagem icônico das festividades do Carnaval de Congo é o João Bananeira. Há divergências em relação à origem da figura. Alguns moradores relatam que se originou da necessidade de os escravos se esconderem dos senhores, para isso, cobriam-se com palhas de bananeiras e usavam máscaras de tecido. Uma outra versão diz que o homem branco é que se disfarçava para brincar na festa dos negros. Outra divergência é em relação ao nome, alguns chamam o personagem de José Bananeira. O personagem é tão representativo que nomeia a lei municipal nº. 5.477/2015, que beneficia iniciativas nas áreas de artes musicais, artes cênicas, artes literárias, cultura popular e arte contemporânea.

7.5 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

O ponto de partida para a realização da pesquisa foi a metodologia de investigação temática (FREIRE, 1997). Para identificar os temas geradores (saber sobre o que dialogar), foi elaborado um questionário socioeconômico cultural, ele foi aplicado nas quatro turmas da escola. Esse questionário foi necessário até para que existisse uma formalidade documental para a pesquisa, já que uma boa parte do meu conhecimento acerca da realidade dos alunos decorria, até então, do diálogo pessoal, tanto no convívio físico diário como nas redes sociais. Por outro lado, não posso negar que algumas informações obtidas a partir do questionário eram realmente novas. A busca por informações sobre o espaço de interação social da região em que se pretende trabalhar é fundamental. Sobre a relevância da investigação, expõe Freire:

> [...] A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a escreve como o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1997, p. 99).

Os dados gerados por essa pesquisa inicial ampliaram as possibilidades de diálogo. A primeira visão estava ainda muito imatura e romantizada, carregada de curiosidade. Imaginava que o público era ligado à terra e à cultura (de forma consciente) e que o trato com os professores fosse um pouco diferente do que acontece em outras realidades educacionais. Após 6 anos de trabalho, algumas dessas noções se confirmaram, mas notado que era possível trabalhar de forma mais significativa para os alunos. A recusa das manifestações culturais do local, decorrentes do preconceito ou da necessidade de se declarar um não campesino (uma possível aceitação da máxima de que o que é do campo é atrasado, ultrapassado, brega e deve ser ignorado...) incomodava-me, porque a escola não fazia nada para que esse preconceito fosse problematizado (infelizmente, alguns professores até reforçavam essa ideia preconceituosa). A partir da análise dos dados, as possibilidades de diálogo e as ideias brotaram em solo fértil.

O primeiro passo para a realização do meu projeto foi, portanto, a aplicação de um questionário socioeconômico no mês de junho de 2017. Essa prática não era recorrente na escola, foi elaborado especificamente para gerar dados que considerei importantes para a realização do trabalho. O objetivo era conhecer um pouco mais sobre a vida dos discentes. Na época, a escola contava com 68 alunos matriculados. No dia da aplicação (13 de junho) estavam presentes apenas 63. O resultado da pesquisa será apresentado a seguir.

A análise dos dados iniciais mostrou que 56% dos alunos fazem parte de uma família composta por mais de 4 membros. 87% dos alunos moram em casas pertencentes a sua própria família. Uma das alunas reside em uma casa cedida temporariamente pelo proprietário de um sítio. Seu pai cuida da propriedade em troca de moradia e de um valor abaixo do salário mínimo. Em virtude disso, a família dessa aluna, assim como outras famílias que não possuem casa própria, muda-se com muita frequência, de acordo com a oferta de trabalho para o pai.

89% dos alunos residem na zona rural. O projeto da ECEC prevê que os alunos sejam preferencialmente da área campesina, mas não há proibição de que se matriculem outros alunos. No ano de inauguração da escola houve grande dificuldade para a formação de uma turma, porque a localização e os perigos da

estrada deixavam as famílias inseguras. Além disso, os problemas para divulgação das vagas na nova escola também dificultaram o processo. A então diretora, Mara Regina Miranda Martins, acompanhada pela secretária escolar, fez as matrículas nas residências dos alunos. Algumas famílias da região ainda não acreditavam no projeto da escola e preferiram manter seus filhos matriculados na área urbana. Com o passar do tempo, a escola ganhou credibilidade e já não há mais problemas para a formação de novas turmas. Em 2015, a Secretaria de Educação decidiu não fazer novas matrículas de alunos da zona urbana, priorizando, assim, o público local.

Acerca da escolaridade dos pais dos alunos há uma similaridade entre pais e mães. 40% afirmaram não possuir essa informação. 30% têm apenas o ensino fundamental incompleto e um dos pais nunca estudou. Em relação ao ensino médio há uma diferença: 25% das mães fizeram o ensino médio e apenas 16% dos pais o realizaram. 13% das mães possuem ensino superior, sendo que uma tem, inclusive, especialização. 6% dos pais concluíram ensino superior e um possui especialização. 8% dos alunos não têm acesso à internet.

O transporte mais utilizado é o ônibus (40%), mas a motocicleta também é muito comum na região. Não é difícil ver adolescentes e até crianças pilotando o veículo, 25% dos alunos o utilizam. O carro é utilizado por 29%, mas apenas em ocasiões de lazer.

32% dos alunos afirmaram que já trabalharam para complementar a renda familiar. Dentro desse percentual, 6 alunos afirmaram que esse trabalho estava relacionado com atividades do campo. Um dos alunos começou a trabalhar aos 5 anos na carvoaria[11]. Um dos alunos não quis afirmar em qual atividade iniciou, aos 12 anos. Esse aluno reside com os avós, os dois irmãos e vários primos em uma área de maior vulnerabilidade social.

Sobre a renda familiar, 7% não souberam responder. 22% das famílias dos alunos sobrevivem com até um salário mínimo. Desse percentual, a maior parte recebe auxílio federal e utiliza-o para comprar alimentos.

[11] O pai desse aluno nunca frequentou uma escola.

56% afirmaram possuir livros e ter o habito de ler. Porém, para 68% dos alunos. essa leitura só acontece na escola. Apenas 32% disseram que não leem por obrigação. Sobre a escrita, 70% afirmaram que só escrevem por exigência do professor.

Pesquisei nas quatro turmas da escola acerca do envolvimento com o carnaval de congo. Mais de 90% dos alunos frequentam a festa todos os anos. Alguns, inclusive, já participaram de bandas. Apesar disso, no dia a dia da escola é possível notar preconceito em relação a essa manifestação cultural. Uma das alunas da escola é neta de um mestre de congo, esse fato que rendeu a ela alguns apelidos e uma perseguição na escola (em 2016). A aluna decidiu sair da escola no ano seguinte, imagino que essa perseguição contribuiu para essa decisão da família. Recordar esse fato, entre outros, trouxe a certeza de que a temática da cultura popular local deve ser trabalhada na escola.

Em 2012 e 2013, por meio do trabalho de mestrado da professora Andreia Teixeira Ramos, os alunos e professores da Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira participaram de uma oficina para confecção de máscaras. Na ocasião, um mestre de congo da região esteve na escola para ensinar a técnica. Posteriormente, os alunos criaram um roteiro e fizeram desenhos para a produção de uma animação fotográfica[12]. Essas ações foram muito importantes para ampliar a nossa visão das possibilidades de trabalho na instituição.

O congo é pouco explorado pela escola. Como professor de linguagem, percebo que é um tema importante a ser trabalhado dentro e fora da sala de aula. Isso porque a cultura pode gerar o sentimento de pertencimento em uma comunidade e esse sentimento é importante também para a educação ambiental (SANTOS, 2010), pois, se o indivíduo se sente parte de sua comunidade e do seu espaço, terá mais empenho em conhecer a sua história, em cuidar do local, das tradições herdadas e dos seus pares.

[12] Amor Mascarado – é uma animação fotográfica produzida pelo Instituto Marlim Azul, com recursos adquiridos a partir da lei João Bananeira (Lei Municipal nº. 5.477/2015). Essa animação foi exibida no festival Anima Mundi em São Paulo, evento que reúne produções e representantes de vários países.

7.6 SEQUÊNCIA UM - A CULTURA DO CONGO DE MÁSCARAS

O objetivo desta sequência é, a partir da manifestação dessa cultura popular, provocar a criação e recriação de textos e conceitos. As leituras fomentarão as reflexões e trarão à tona os conhecimentos e conceitos dos alunos acerca do congo. Faremos também atividades práticas para ampliar a produção de sentidos e provocar as produções textuais.

7.6.1 Antes do texto

O ponto central deste momento foi a apresentação da temática a ser abordada. Em virtude disso, busquei saber o que cada aluno teria a dizer sobre o congo. Perguntei quem já havia participado da festa. A grande maioria dos alunos frequenta ou já participou da festa. Das quatro turmas da escola, apenas quatro alunos afirmaram nunca ter ido ao evento.

7.6.2 Leitura do texto

O gênero escolhido para esse momento é uma reportagem publicada no site da prefeitura de Cariacica. O texto com o título “Tradição e cores nas máscaras de congo do Mestre Valcedi (sic)”. O personagem central do texto é um conhecido mestre de congo da região. Antes da leitura, revelei essa informação, o que causou grande surpresa, porque não era comum levar a história de uma pessoa tão próxima dos alunos para a sala de aula. A maior parte dos alunos já o conheciam e um deles revelou-se sobrinho do mestre Valdeci. Essa preparação serviu para aproximar ainda mais texto e leitores.

Passamos, então, para a leitura do texto. A introdução da matéria trazia algumas informações gerais sobre o congo de Roda D’água. À medida que líamos, os alunos que conhecem a cultura acrescentavam algumas informações acerca da festa. Foi observado por um dos alunos que o título da matéria trazia o nome do mestre escrito de forma equivocada.

A leitura desta reportagem foi importante porque, além de oferecer informações acerca da manifestação cultural local, trouxe também uma pessoa da comunidade, e conhecido por muitos alunos, como produtor, divulgador e protagonista dessa

cultura. Ainda que de forma sutil, foi possível observar uma certa mudança na forma de “ver” o mestre Valdeci. Afinal, ele e o seu ofício foram o assunto da aula.

7.6.3 Proposta de produção - Entrevista

Motivados pelo primeiro texto e para dar continuidade ao processo investigativo da cultura local, a proposta da primeira produção textual consistiu em uma entrevista. As perguntas foram criadas em conjunto, sob orientação do professor. Além de elaborar a entrevista com a temática da cultura do congo, foi proposto aos alunos que encontrassem mestres, tocadores ou outras pessoas que participam ou já participaram de bandas de congo. Cada aluno deveria, individualmente, entrevistar uma pessoa. O registro dessa entrevista poderia ser escrito, áudio ou audiovisual. No prazo de uma semana, o resultado dessas entrevistas seria apresentado ao professor.

Houve questionamentos por parte dos alunos que não moram na região rural, pois não teriam possibilidade de se deslocarem para realizar as entrevistas. Sugeri a esses alunos que entrevistassem os colegas da escola que já participaram de bandas de congo. Isso resolveu o impasse.

Esse momento foi importante, pois, além do envolvimento dos alunos com as atividades de linguagem, foi possível obter mais informações sobre a cultura popular local. Alguns alunos entrevistaram seus próprios pais, tios, vizinhos.

No final do mês de julho, os alunos realizaram as entrevistas na comunidade com pessoas envolvidas com o carnaval de congo de máscaras de Roda D’água. Uma quantidade significativa de alunos tem relação direta com o evento, e apenas 5 alunos declararam que nunca estiveram presentes na festa que acontece no mês de abril.

A entrevista revelou que esta cultura popular foi passada de geração a geração, por meio dos pais, avós, familiares e amigos.

A origem da festa revela um problema que persiste até os dias atuais na região (meios de transporte). Segundo os entrevistados, as pessoas da região tinham dificuldades para chegar até o local onde a padroeira do estado era homenageada

(Vila Velha), isso fez com que se criasse uma celebração local para exaltar a santa. Os congueiros passavam de casa em casa com seus cânticos e tambores. Era uma forma de incluir aqueles que não possuíam meios de transporte para chegar onde a santa era celebrada.

Algumas pessoas entrevistadas pelos alunos já tiveram a oportunidade de divulgar a cultura do congo em matérias televisionadas. Há pessoas na região que realizam oficinas de confecção de instrumentos para bandas de congo. Mas quase todos reconhecem que esta cultura ainda não recebe o valor e o destaque devido e sonham em levar o congo de Roda D'água para o mundo.

Alguns entrevistados relataram que já foram discriminados. A desvalorização da cultura de congo ocorre, dentre outros fatores, por causa do preconceito que se tem em relação à cultura africana e indígena. A ideia de que há hierarquia cultural ainda é um obstáculo para a valorização do que se produz culturalmente no campo.

A máscara é uma característica típica da região, ela torna o congo de Roda D'água um evento único. Há versões controversas para a origem do objeto na festa. Uma das possibilidades apontadas pela comunidade é que os escravos queriam participar da festa sem serem identificados por seus senhores. A outra versão diz que o senhor queria "brincar" na festa de maneira mais inconsequente, sem a responsabilidade de ser o senhor dos escravos. As máscaras são confeccionadas com argila e papel.

Instrumentos de uma banda de congo: 7 Tambores, 1 buzina 2 chocalhos, 1 cuíca e 1 casaca.

Há várias bandas de congo na região: Taquaruçu, Banda de Roda D'água, Unidos de Boa Vista, São Benedito, São Sebastião, Mirim de Boa Vista (inativa), Piranema, Santa Izabel e Cia Cumby.

De acordo com os entrevistados, a cultura do congo no local representa: **c**ultura popular, alegria, diversidade, tradição de pai para filho, união, arte, prazer, cultura da minha comunidade, vida.

7.6.4 Palestra com o mestre de congo

Um dia antes da palestra, os alunos tiveram um momento para elaboração de perguntas direcionadas ao mestre de congo. O mestre Valdeci, protagonista da nossa reportagem, esteve na escola para palestrar, ser entrevistado pelos alunos e ensinar a técnica de produção de máscaras de barro. No primeiro momento, ele se apresentou e falou sobre a sua vida como morador da região desde o nascimento. Expôs um pouco das dificuldades que tinha para brincar e estudar na infância, pois trabalhava muito. Contou do seu envolvimento com a cultura do congo e como ela o influenciou. Falou ainda sobre o preconceito que já sofreu por ser representante dessa cultura. No segundo momento, alunos e professores da escola fizeram várias perguntas ao mestre. Esses dois momentos foram realizados dentro da sala de aula com as quatro turmas da instituição (a sala é utilizada como mini auditório, pois comporta todos os alunos da escola.).

7.6.5 Produção de máscaras de congo

Essa atividade prática do projeto consistiu na produção das máscaras de barro que servem como molde para a confecção das máscaras do Carnaval de Congo. Elas são um símbolo da festa e uma tradição local. Após a palestra e uma pausa, os alunos do 6º ano foram levados para o pátio, onde já se encontravam os materiais necessários para a realização da oficina. O mestre ensinou a técnica e explicou que há variações de materiais para produzir a máscara. Ela pode ser produzida com barro ou argila. Em seguida, fez a mistura necessária (com a proporcionalidade adequada entre água e barro) e moldou a primeira máscara. Dois alunos foram convidados para a preparação da próxima massa, depois, cada aluno moldou a sua própria máscara. O tempo de secagem é de, aproximadamente, uma semana. Os moldes serão usados em oficinas para alunos e visitantes da Estação de Ciências.

7.6.6 O poema

Com o objetivo de perceber o que os alunos já sabiam acerca de poema e para ampliar o repertório, uma conversa inicial foi a introdução. Indagações a respeito

do que conheciam, se gostavam ou não e as motivações para isso foram as provocações feitas para o diálogo ocorrer. Alguns disseram que não gostavam porque não são românticos, outros disseram que o que mais os atraiam era justamente o fato de esses textos tratarem de sentimentos.

Após o diálogo, cada aluno deveria escrever no caderno trechos de poemas que recordassem. Em seguida, eles deveriam ler em voz alta cada um dos textos que foram recordados para responder as perguntas seguintes: “por que esse texto é um poema?”, “que características esse texto traz que o difere dos outros?”. A preocupação nessa hora não era corrigir as informações que surgiriam, mas permitir que eles se manifestassem livremente.

O próximo passo foi a leitura do poema “Tem tudo a ver”, de José Elias. Essa etapa foi para apontar algumas características do gênero. Além disso, a intenção era que os alunos observassem que um poema pode falar que qualquer assunto, não apenas o amor. Com o texto impresso, eles foram provocados a observar a estrutura do gênero em versos e estrofes. Foi observado também que nem todos os poemas apresentam rimas. Ao final, os alunos anotaram as observações acerca das características do gênero.

7.6.7 O João Bananeira – Leitura do texto – Preparação para produção

O texto “João Bananeira: representação do movimento folclórico de Cariacica”, publicado no site da prefeitura, caracteriza o personagem e fala acerca da sua possível origem. Além disso, o texto ainda traz informações sobre a lei de incentivo à cultura popular que tem o nome do personagem. A leitura desse texto, o diálogo com o mestre de congo e as vivências comunitárias subsidiarão uma produção textual escrita.

7.6.8 Produção textual (poema do João Bananeira)

Considerando tudo o que foi dito e executado acerca do João Bananeira, a proposta para essa produção foi um texto escrito. Uma poesia “autobiográfica”. Na verdade, os alunos deveriam assumir a voz do personagem do congo no poema, o eu-lírico seria o João Bananeira das festas de Roda D’água. O poema deveria conter fatos

históricos e falar sobre a possível origem do mascarado. A criatividade também foi um quesito exigido na produção. Os textos produzidos fazem parte do Circuito Cultural Gastronômico que foi criado para Estação de Ciências.

Para subsidiar a produção, primeiramente, fez-se a leitura do poema Infância de Carlos Drummond de Andrade. Alguns elementos temáticos do texto foram levantados para um diálogo: a simplicidade do que era descrito, a temática que se afasta muito da ideia de que poema só fala de amor, a forma como o lugar do negro é descrito no texto.

O passo seguinte consistiu na leitura da reportagem “João Bananeira: representação do movimento folclórico de Cariacica” (CAMPANHA, 2015). O texto descreve a importância do personagem folclórico do município de Cariacica e narra o surgimento dessa figura representativa do Carnaval do Congo de Máscaras. Além disso, cita a lei municipal de incentivo à cultura.

O terceiro passo foi a produção do poema do João Bananeira. Considerando os diálogos acerca do personagem, e as características do gênero discutidas, eles deveriam produzir um texto em primeira pessoa e o eu lírico seria o próprio João. O mascarado deveria citar fatos sobre sua origem e demonstrar a sua importância histórica.

7.6.9 Produção do João Bananeira de Bambu

Nesta etapa, o envolvimento dos alunos com as atividades propostas para a pesquisa se deu de uma maneira tal que eles até sugeriram a confecção de um “João Bananeira” para ficar exposto na escola. A sugestão veio de um aluno do 7º ano, turma com a qual decidi construir o personagem.

7.6.10 Ensaio com o mestre de congo

Uma outra sugestão de atividade prática foi a organização dos alunos para uma apresentação de congo. A escola não possui os instrumentos, mas a comunidade emprestou tambores e casaca. O mestre Valdeci aceitou o convite para preparar os alunos. Ele explicou a dificuldade de sincronismo entre a buzina, o apito e a voz. Este momento cativou até mesmo alunos que não aceitavam outro estilo musical

que não fosse o rock ou o funk. Houve uma pequena disputa entre meninos e meninas pelos tambores. Para sermos democráticos, escolhemos três canções para ensaiar: “Madalena do Jucu”, “Quem vem lá sou eu” (gravada pela banda São Sebastião de Taquaruçu, do mestre Valdeci) e “Iá lá vai à Penha”, todas as canções fazem parte do folclore capixaba. A apresentação, inicialmente, seria apenas para a mostra cultural da escola, porém, surgiu a ideia de utilizá-la, também, no Circuito Cultural (item que explicaremos na sequência 2).

7.6.11 Apresentação

Momento de exibir para a escola e os familiares tudo o foi aprendido e criado para a apresentação cultural. Um dos alunos se vestiu de João Bananeira, seis tambores foram revezados por alunos e alunas na execução de três canções. O mestre de congo conduziu a apresentação.

7.7 SEQUÊNCIA DOIS - AGRICULTURA FAMILIAR, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA – O CIRCUITO CULTURAL GASTRONÔMICO

Devido ao fato de estar inserida em uma área de preservação ambiental, a escola possui incontáveis espécies de vida. Essa característica da instituição pode ser aproveitada pelas diversas áreas do conhecimento, inclusive para o estudo da língua, leitura e produção textual. O objetivo desta sequência é, a partir das relações dos alunos com a terra, com o espaço ambiental e com a cultura popular (considerando que a língua media cada uma dessas relações), provocar produção de novos saberes. Serão utilizados outros espaços e atividades práticas para dinamizar a aprendizagem.

7.7.1 Investigação das espécies e produção inicial.

O primeiro passo para a criação do Circuito Cultural Gastronômico foi a delimitação do espaço a ser explorado. O território da escola é muito extenso, em virtude disso, delimitamos a área ao redor do lago central da escola como o lugar a ser pesquisado. Os alunos deveriam encontrar todas as espécies frutíferas presentes no espaço selecionado. Considerando o saber popular, foram identificadas,

inicialmente, sete espécies frutíferas ao redor do lago: açaizeiro, jaqueira, bananeira, ingazeiro, cafeeiro, goiabeira, jabuticabeira.

Com a intenção de resgatar memórias relacionadas às árvores, cada aluno foi provocado a pensar uma frutífera com a qual tivesse lembranças. Eles deveriam escrever por que a espécie fazia parte da vida deles e como se deu essa relação.

7.7.2 Pesquisa de textos relacionados

A ideia inicial para esta etapa era que os alunos executassem uma pesquisa. Eles deveriam buscar na web textos literários, músicas, poesias, filmes e reunir uma grande quantidade de informações relacionadas às espécies frutíferas selecionadas para o circuito.

O laboratório de informática da escola estava inoperante. Solicitei, então, que os estudantes pesquisassem entre seus familiares e vizinhos algumas receitas que utilizassem os frutos das árvores do circuito como ingrediente principal.

Após uma pesquisa na web e no pequeno acervo da escola, reuni uma grande variedade de textos. Selecionei os seguintes para a leitura na sala de aula: “O tempo e as jabuticabeiras” (Rubem Alves), “Jaqueira da Portela” (canção de Zé Keti, gravada por Paulinho da Viola), “A lenda do café” (autor desconhecido), “A lenda do Açaí” (autor desconhecido), “Na sombra do Ingazeiro” (Simão, Sabino & Roney), “O meu pé de laranja lima” (José Mauro de Vasconcelos), “Um café e um amor” (Caio Fernando Abreu).

Cada um dos textos foi trabalhado em sala de aula nas quatro turmas. A leitura dialógica do romance de José Mauro de Vasconcelos foi feita nas turmas dos 7º, 8º e 9º anos. Os alunos liam dois capítulos em casa e uma aula por semana foi separada para nela dialogarmos dialogar a respeito da obra. Durante o diálogo, os alunos contavam experiências de sua infância que se assemelhavam às aventuras e dramas vividos pelo personagem Zezé. Houve uma grande identificação dos

estudantes com a narrativa, foi possível perceber que o livro mexeu com as emoções, inclusive, do professor.

Alguns se identificaram com o fato de o personagem não desejar mais viver, por não aguentar a pressão de ser um adulto precoce (aos 6 anos) e porque seus familiares não demonstravam nenhum tipo de afeto ou crença nele. Foram exibidos os dois filmes inspirados no romance para uma análise comparativa de cada um. Ao final desta sequência a turma do 9º ano plantou um pé de laranja lima ao perto do lago para compor o circuito.

7.7.3 Produção textual

As aulas anteriores foram fundamentais para a compreensão de que a natureza não é uma entidade alheia ao ser humano. As relações do homem com o ambiente natural em que vive se dão de diversas formas: na construção das histórias e memórias, na alimentação, nos sentimentos despertados por uma canção, um poema ou pela leitura de um romance.

A proposta de produção textual consistiu em uma paródia da poesia “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes. Após o entendimento do conceito da palavra fidelidade, bem como as características de uma paródia, os alunos deveriam criar o “Soneto de Fidelidade à Natureza”.

7.7.4 Aulas na cozinha experimental – O Soteco e outras receitas

Esta atividade prática está relacionada à agricultura familiar, que tem como objetivo, utilizar, de forma sustentável, os recursos que a família cultiva como matéria–prima para os produtos e gerar renda para a família. Foram executadas as seguintes receitas: gotas de chocolate com café, bolo de café, brigadeiro de café, coxinha de jaca, doces de jaca, doce de banana em casquinha, sabonete de banana[13] e soteco[14].

[13] Segundo uma moradora da região, havia uma cooperativa na comunidade, a receita foi criada para gerar renda para as mulheres da região. O sabonete já fez muito sucesso nas feiras artesanais. Atualmente, a cooperativa não está mais ativa.

[14] De acordo com os moradores da comunidade, soteco é uma comida típica da região que foi elaborada ainda na época da escravidão regulamentada. Ele faz parte do cardápio da escola, mas

Nesse momento foi possível perceber que a bananeira, apesar de não ser nativa, tem grande importância para o município. O fruto mais cultivado no município. Até o ano de 2013, a maior plantação de banana orgânica da América Latina encontrava-se na área rural de Cariacica. A popularidade do fruto na região pode ter contribuído para a criação do personagem mascarado do carnaval de congo.

7.7.5 Criação do Circuito cultural gastronômico – Uma proposta para a Estação de Ciências

O Circuito Cultural Gastronômico é uma das atividades propostas para os visitantes da ECEC. Ele consiste em uma caminhada ao redor do lago central da escola, onde cada espécie frutífera identificada é um ponto de parada. Nesses pontos, os visitantes ouvem informações acerca da origem da espécie, descobre as ligações com a cultura e as artes (música, cinema, literatura).

Os visitantes podem, ainda, degustar receitas que usam os frutos como ingredientes. As receitas são produzidas pelos alunos. Além disso, os visitantes ouvem textos produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Para realizar o circuito, foram separados três alunos (de turmas diversas) para serem responsáveis por cada árvore frutífera (inicialmente, os alunos foram escolhidos, em virtude do crescimento do circuito, alguns alunos se ofereceram para participar e foram acolhidos). Esses alunos têm a responsabilidade de receber os visitantes e apresentar as informações. Os alunos também participaram da criação das placas de identificação que estão no circuito.

7.7.6 Apresentações

O Circuito foi criado para a Estação de Ciências. Inicialmente, ele foi apresentado para o público da própria escola, como uma forma de preparar os apresentadores para receber os visitantes. O segundo momento foi feito para os familiares dos

---

é preparado apenas em ocasiões especiais. O prato sofreu alterações com o tempo, mas preserva a sua característica inicial que é o fato de ter como ingrediente principal a banana verde (nanica ou prata), ele é semelhante ao caldo verde que é preparado com mandioca. Uma moradora da região, que também faz parte do quadro de funcionários da escola, esteve na cozinha experimental e ensinou a receita (anexo) aos alunos.

alunos. Após a reunião de pais, os responsáveis tiveram a oportunidade de ouvir o que seus filhos pesquisaram e produziram para o Circuito Cultural.

Recebemos ainda, uma turma do curso de Pedagogia de uma instituição particular e uma turma do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo. A última apresentação de 2017 foi realizada no mês de novembro, na ocasião, a Escola do Campo teve o privilégio de receber a turma do Profletras (2017) acompanhada pela Profª. Drª Andréia Penha Delmaschio.

As apresentações continuaram no ano de 2018. Recebemos o secretário de educação do município e sua comitiva, entre eles, estava o João Bananeira oficial do município. Ele demonstrou grande satisfação pelo trabalho desenvolvido com a cultura local. O Circuito também foi apresentado para os alunos do curso Escola da Terra, o trabalho foi apresentado como uma sugestão de prática educativa para alunos do campo e de fronteira.

Até o momento, o Circuito Cultural Gastronômico foi executado dez vezes e apresenta-se como um modelo a ser seguido por outras atividades na Escola do Campo e Estação de Ciências.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As atividades de estudo da língua que foram propostas para este trabalho visavam desenvolver as habilidades de leitura crítica, adequação e produção textual. Considerando que os alunos já chegam à escola sabendo o idioma e que cabe à escola desenvolver o estudo da língua (e não ensiná-la), foi de interesse do trabalho promover um diálogo permanente com os alunos e, dentro das possibilidades, fazer adaptações com sugestões dos discentes para o desenvolvimento das atividades.

O tema do Congo, por exemplo, jamais poderia ser ignorado nas escolas da região. Uma quantidade significativa de alunos possui vivências relacionadas a essa temática. Nesse momento, a voz dos alunos ganhou destaque para o trabalho. Ao professor coube o papel de mediação entre os saberes da cultura popular e o desenvolvimento das habilidades linguísticas propostas.

A Escola do Campo e Estação de Ciências tem uma rotina de trabalho muito intensa. Várias atividades acontecem durante o ano: Festas da Família, Mostras Culturais. Além disso, há aquelas atividades não previstas: visitas de outras instituições, participações em concursos externos. Essas atividades movimentaram a escola e atrasaram um pouco as atividades de reescrita das redações dos alunos. Participamos de dois concursos de redação enquanto ainda fazíamos as atividades desta pesquisa.

Além disso, a ausência de computadores na instituição foi um grande empecilho. Esse problema foi observado desde o início da execução do projeto, pois dificultou a pesquisa dos alunos na web. Na etapa de revisão textual, a falta dos computadores também atrasou o trabalho. Ao receberem os textos com as observações, os alunos utilizaram os aparelhos celulares para digitar, fazer as adaptações e correções textuais.

Apesar dos problemas para essa etapa, os alunos se mostraram interessados em melhorar o próprio texto. A atividade de reescrita nem sempre é aceita por eles, mas a possibilidade de seus textos saírem do ambiente da sala de aula foi um quesito importante para que demonstrassem certa preocupação com o texto. Alguns foram enviados por aplicativos de celular para serem revisados.

As práticas que antecederam as produções foram de grande importância para o desenvolvimento dos textos. A possibilidade de executar atividades, ouvir memórias de um narrador experiente, associar habilidades de leitura e escrita com a realidade latente para os alunos ofereceu subsídio para as produções. Cada estratégia teve um reflexo positivo na motivação dos alunos para participarem das aulas.

Um outro ponto muito positivo que a escola oferece é a grande diversidade de ambientes a serem utilizados para as oficinas. Utilizar espaços e estratégias alternativas para o desenvolvimento da leitura e de outras atividades foi motivador para os alunos. As leituras embaixo da jaqueira, o contorno do lago utilizado como espaço de diálogo, desenvolver receitas na cozinha, plantar uma laranjeira, moldar a própria máscara de congo no barro, tudo isso foi pensado como atividades de pré-produção.

As atividades realizadas neste trabalho se converteram em experiências positivas que poderão ser narradas no futuro. Para cada escola que for, saberei que o desenvolvimento de um bom trabalho dependerá da minha disposição de ouvir os meus alunos e a comunidade. Eles também saberão que têm o direito de se manifestar e que sua cultura deve, não apenas ser respeitada, mas também valorizada.

Os textos produzidos pelos alunos neste trabalho ficarão disponíveis no espaço de leitura da escola. Antes mesmo da finalização do trabalho, o Circuito Cultural já utilizava textos dos alunos nas apresentações. Em algumas visitas realizadas na escola, os próprios autores mirins declamam seus textos para os visitantes.

Pelas razões já expressas, o trabalho sofreu alterações ao longo do processo. Houve também alguns acréscimos estratégicos por sugestões dos próprios alunos. A intenção inicial era que, ao final do trabalho, cada aluno tivesse uma espécie frutífera pela qual fosse responsável, para “apresentar” aos visitantes. Porém, nem todos os alunos se identificaram com essa atividade.

Apesar de uma grande quantidade de fatores externos não contribuírem para o sucesso da aula, o professor precisa ultrapassar algumas barreiras internas para melhorar sua prática. Uma dessas barreiras é a compreensão ilusória de que sabemos tudo. Essa concepção pode nos deixar estagnados.

Considerando que um dos papéis da escola é formar leitores e produtores de textos que circulam socialmente, a instituição deve criar ambientes de produção e leitura que se aproximem da realidade dos discentes. Compreendemos ao final que o desenvolvimento de um trabalho com a língua deve respeitar alguns princípios. A disposição de abertura dos horizontes para o desenvolvimento mútuo enriquece o trabalho. A utilização da visão do outro para ampliar a visão da escola e recriar estratégias pedagógicas é quesito importante e pode aumentar a motivação dos alunos, além de aumentar as chances de sucesso nos resultados esperados.

O trabalho com a Educação do Campo exige uma postura de resistência. A construção de uma educação de qualidade para os povos campesinos é resultado de uma luta histórica que deve ser contada. Não apenas para que se converta em mais conquista, mas porque a luta torna-se cada dia mais necessária na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** 3. Ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BAKHTIN, M. (Voloschinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBOSA, M. R. J. **As tramas do racismo à brasileira:** o ensino da História e Cultura Afrobrasileira nas instituições escolares de Itapagipe/MG (2003-2016). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. Uberlândia – MG, 2017.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza In: ___. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BETANCOURT, Raul Fornet. **Interculturalidade:** críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Emenda Constitucional n° 95**, de 15 de dezembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 15 de dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.> Acesso em: 30 de mai. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

_____. **Parecer n.º 36**, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 de mai. 2018.

_____. **Resolução n.º 1**, de 03 de abril de 2002. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2002. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf> Acesso em 14 de abr. de 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2004. Brasília, 2003. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 17 de abr. de 2018.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de marco de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 de abr. de 2018.

_____. Lei 10.696, de 2 de julho de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.696.htm. Acesso em 10 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRUYM, M. J. C. A. de; MARTINS, L. C. B. **Festa da Banda de Congo de São Benedito de Piranema Cariacica:** Transição do século XX ao XXI e sua representação para a comunidade local. Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, Vitória-ES, v. 5, n.2, ago-dez, 2017.

CAMPANHA, Isabela. **João Bananeira:** representação do movimento folclórico de Cariacica. Cultura-SEMCULT. 03 de abr. 2015. Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/joao-bananeira-representacao-do-movimento-popular-de-cariacica/> Acesso em 03 de ago. 2017.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed.. Revista e Ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade:** diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória - ES, 2012.

CASTRO, Cesso. (Org.). **Franz Boas: Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

COSTA, D.; MATTOS, T. F. A cultura e religiosidade do congo capixaba. **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória-ES, v. 5, n.2, Ago-Dez, 2017.

COSTA, V. A. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento:** Educação do Campo em construção. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte – MG, 2010.

DAUMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Multiculturalismo versus Interculturalismo:** por uma proposta intercultural do Direito. Desenvolvimento em: questão. Editora Unijuí, ano 6 n°. 12 jul./dez. 2008 p. 63-86.

ELIAS, José. In: **Segredinhos de amor**. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002.

ERFAHREN. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.186.

ERFAHRUNG. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.186.

ERLEBEN. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.190.

ERLEBINIS. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.190.

FARIAS, F. R. de (2008). **Pensando a memória social a partir da noção de "a posteiori" de Sigmund Freud**. Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 08, n 13, 2008. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/viewFile/4821/4311>. Acesso em: 02 de junho 2018.

FIORIN, J. L. “O dialogismo”. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FOERSTE, E.; SCHUTZ-FOERSTE, G. M. ; MERLER, A. **Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas**. Visioni Latinoamericane , v. V, p. 30-41, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. **O eu e o id, autobiografia e outros textos**. Companhia das letras. São Paulo, 2011.

GOLDIN, Daniel. "A invenção da criança: divagações em torno da história da literatura infantil e da infância". In: **Os dias e os livros**. Divagações sobre a hospitalidade da leitura. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LOBINO. Projovem Campo Saberes da Terra: refletindo sobre integração de áreas: In: SCARIN, Paulo Cesar, OLIVEIRA, Edna Castro. (Orgs). **Experiência de formação com educadores e educadoras do campo: reflexões e vivências**. Vitória: Geografares, 2013.

LUCIANO, Gersem J. dos S. Luciano**. Educação Intercultural**: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. Cadernos CIMEAC – v. 7. n. 1, 2017.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALACARNE, Astrid. **Congo, resistência em forma de arte.** Cultura, Vitória, 01 de jul de 2013. Disponível em: < http://universo.ufes.br/blog/2013/07/congo-a-unica-manifestacao-cultural-genuinamente-capixaba/>. Acesso em: 08 set. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZOCO, Eliomar Carlos. **O Congo de Máscaras**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida. 1993.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2013.

OLIVEIRA, E. C. **Leitura e produção escrita da narrativa de aventura no ensino fundamental: uma contribuição à prática pedagógica.** Universidade de Taubaté. Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada. Taubaté – SP, 2015.

PEIZINI, A. M. L. **Escola do Campo em comunidades de fronteira.** Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória – ES, 2016.

PINTO, M. P. A.; GERMANI, G. I. **O Território da Educação do Campo:** As Escolas Família Agrícola. Salvador, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiaagricola/12.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2018.

RAMOS, A. T. **Educação ambiental entre os carnavais dos amores com os mascarados do congo de Roda D'água.** Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória – ES, 2013.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, S. A. M. **Políticas públicas de formação de educadores ambientais:** análise do processo de constituição do coletivo educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região - Cescar. Universidade de São Carlos. Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada, São Carlos – SP, 2010.

SCHNORR, G. M. **A filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt:** práxis dialógica e aprendizagem do pensar. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo – SP, 2015.

TYLOR, Edward Burnett. A Ciência da Cultura In: Castro, Cesso. (Org.). **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

VAINFAS, Ronaldo de; Souza, Marina de Mello e. **A conversão e a catolização do Rei do Congo**. Disponível em: <http://www.mundamba.com/article-catoliza-o-e-poder-no-tempo-do-trafico-o-reino-do-congo-da-convers-o-coroada-ao-movimento-antonian-116228693.html>. Acesso em 15 de junho 2018.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima.** São Paulo, Editora Melhoramentos, 2005.

ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento:** o que muda quando muda o nome? 1ed. Rio de Janeiro: Rowelle, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário socioeconômico e investigação de leitura

ESCOLA DO CAMPO E ESTAÇÃO DE CIÊNCIAS MARGARETE CRUZ PEREIRA

Questionário Socioeconômico

1-Quantas pessoas moram com você?

(Marque apenas uma resposta)

(A) Uma a três
(B) Quatro a sete
(C) Oito a dez
(D) Mais de dez

2- A casa onde você mora é?

(A) Própria
(B) Alugada
(C) Cedida

3- Sua casa está localizada em?

(A) Zona rural.
(B) Zona urbana
(C) Comunidade indígena.
(D) Comunidade quilombola.

4. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

(A) Do 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
(D) Ensino Superior
(E) Especialização
(F) Não estudou
(G) Não sei

5. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
(D) Ensino Superior
(E) Especialização
(F) Não estudou
(G) Não sei

6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

(B) Até 1 salário mínimo (até R$ 937,00).
(C) De 1 a 3 salários mínimos (de R$ R$ 937,00 até R$ 2.811,00).
(D) De 3 a 6 salários mínimos (de R$ 2.811,00 até R$ 5.622,00).

(E) De 6 a 9 salários mínimos (de R$ 5.622,00 até R$ 8.433,00).
(F) De 9 a 12 salários mínimos (de R$ 8.433,00 até R$ 11.244,00).

7. Você trabalha ou já trabalhou?
(A) Sim
(B) Não

8. Em qual atividade você trabalha/trabalhou?
_____

9. Com que idade você começou a trabalhar?
_____

10. Você já reprovou alguma vez?

(A) Não, nunca

(B) Sim, uma vez.

(C) Sim, duas vezes.
(D) Sim, três vezes ou mais.

11. Você tem acesso à internet?

(A) Sim

(B) Não

12. **Onde você acessa a internet?**

(A) Casa

(B) Lan House

(C) Outros._____

(D) Não acesso à internet.

13. Qual meio de transporte você costuma utilizar?

(A) Carro
(B) Moto
(C) Ônibus
(D) Outros._____

14. Você tem algum livro em casa?

(A) Sim

(B) Não

15. Quantos? _____

16. Quais? Cite 2.

_____

_____

17. Você costuma ler livros?

(A) Sim

(B) Não

18. Com que frequência?

(A) Todos os dias.
(B) Toda semana.
(C) Todo mês.
(D) Uma vez por ano.
(E) Nunca li um livro.

19. Em que situações você usa a leitura?

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista na comunidade

ESCOLA DO CAMPO E ESTAÇÃO DE CIÊNCIAS MARGARETE CRUZ PEREIRA

Entrevista acerca do congo

Nome do entrevistador: _____

Nome do entrevistado: _____

1- Como você conheceu o congo?
2- Como surgiu o congo de Roda D´água?
3- A sua família inteira participa da banda?
4- Como vocês divulgam essa cultura?
5- O trabalho com essa cultura popular gera algum tipo de renda para você?
6- O que você gostaria de realizar com o congo e ainda não foi possível?
7- Quais as dificuldades que você encontra no trabalho com a cultura do congo?
8- Você sabe como surgiu a ideia da confecção de máscaras? Explique.
9- Quantas técnicas de produção das máscaras você conhece? Descreva.
10- Fale um pouco sobre a banda que você fez ou faz parte. Como ela surgiu? Qual o nome e por que escolheram esse nome?
11- Quantos instrumentos compõem uma banda de congo? Você sabe produzir algum instrumento? Quais?
12- Você já compôs alguma canção para a banda de congo? Qual (is)? Poderia apresentar alguma?
13- Quantas bandas de congo você conhece na região? Quais são elas?
14- Você conhece o congo de outras cidades e estados? Como é? Qual a diferença entre o congo de outras cidades e o de Roda D`Água?
15- O que significa o congo para você?

APÊNDICE C – Questão para a produção

ESCOLA DO CAMPO E ESTAÇÃO DE CIÊNCIAS MARGARETE CRUZ PEREIRA

WESLEY PEREIRA – LÍNGUA PORTUGUESA

Leia os dois textos a seguir.

João Bananeira: representação do movimento folclórico de Cariacica

Tradição, religiosidade, folclore e cultura. O Carnaval do Congo de Máscaras em Roda D'água representa a memória e a história do povo de Cariacica ilustrado na festa das cores e do ritmo dos tambores e da casaca. Como símbolo da cultura do município, o congo de máscaras mantém acesa uma das mais representativas manifestações folclóricas do Estado.

Até o dia 13 de abril, quando é realizado o Congo de Máscaras, iremos abordar toda sexta, uma matéria especial com personagens, história e divulgação dos festejos. Nesta semana, ilustramos a representatividade folclórica dos mascarados em meio à congada evidenciada na figura do personagem João Bananeira.

Incorporado originalmente ao carnaval de congo de Cariacica, a figura do mascarado equilibra fantasia e realidade da identidade folclórica da congada. Com o rosto coberto pela máscara e o corpo tapado com folhas de bananeira, o mascarado se junta ao cortejo acendendo o imaginário das rodas de congo.

Conforme os relatos dos mais antigos, no meio da procissão, negros e escravos colocavam máscaras para cobrir os rostos e até mesmo usavam meias nos braços para não serem identificados e, assim, participarem do cortejo. Com o tempo, transformou-se numa brincadeira e foi incorporada à tradição da festa folclórica.

O mistério do personagem está em não divulgar quem está por trás da máscara, sendo revelado somente ao final da apresentação. Antes, ainda com as tradições mais enraizadas, para conseguir que não fossem identificados, os mascarados se vestiam nas plantações de banana da zona rural do município.

A dança e irreverência dos mascarados acompanham o som dos tambores e a voz dos congueiros que entoam antigas canções para homenagear a padroeira do Espírito Santo, Nossa Senhora da Penha. A memória acompanha a história do congo da cidade, reforçada no ícone da manifestação popular representado pelo João Bananeira, chamado por alguns de Zé Bananeira.

Lei Municipal

Nas lembranças dos filhos do congo, a figura do João Bananeira carrega a simbologia dos mascarados, ativando a curiosidade de quem acompanha a tradição na região de Roda D'Água.

Figura da manifestação popular de Cariacica, João Bananeira deu nome a uma lei municipal de incentivo cultural, regulamentada em 2007, valorizando a identidade e produção artística.

No Carnaval de Congo de Máscaras em Roda D'água, várias pessoas da comunidade ou de fora ainda se vestem de João Bananeira, tornando marco da cultura popular de Cariacica.

Considerando as informações acerca do João Bananeira, escreva uma poesia bibliográfica. O eu-lírico será o personagem mascarado das festas de Roda D'água. A poesia deve conter fatos históricos sobre o João. Seja criativo e fale sobre o surgimento do mascarado até a função/importância dele nos dias atuais.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE D– Questão para produção textual

Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira
Professor Wesley Pereira

Aluno:_____ Nota_____ Data: ____/____/_____

Leia os textos a seguir:

Texto1:

Soneto de Fidelidade
Vinícius de Moraes

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure

Atento: *Prevenido*
Em face: *Diante, próximo de.*
Vão: *Inútil*
Pranto: *Choro, lamento.*
Pesar: Dor, *desgosto, agonia.*
Contentamento: *Alegria.*

Texto 2

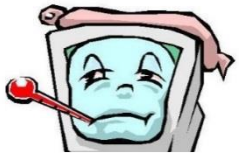
Soneto da Eletricidade

De tudo, ao meu computador, serei atento,
antes e com tal zelo, e sempre, e de modo tão terno
que mesmo em face de um modelo mais moderno
dele serei sempre o tiete mais sedento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
e em seu louvor hei de pagar as contas da Escelsa
que alimenta seus megabytes
sem nenhum pesar ou descontentamento.

E assim, quando mais tarde, num outro dia,
quem sabe a assistência técnica, angústia de quem vive,
pedir pelo seu conserto uns 800 paus,

Eu possa dizer do computador que tive:
Que não seja imortal, posto que é fabricado em Manaus,
mas que seja infinito enquanto dure (a garantia)



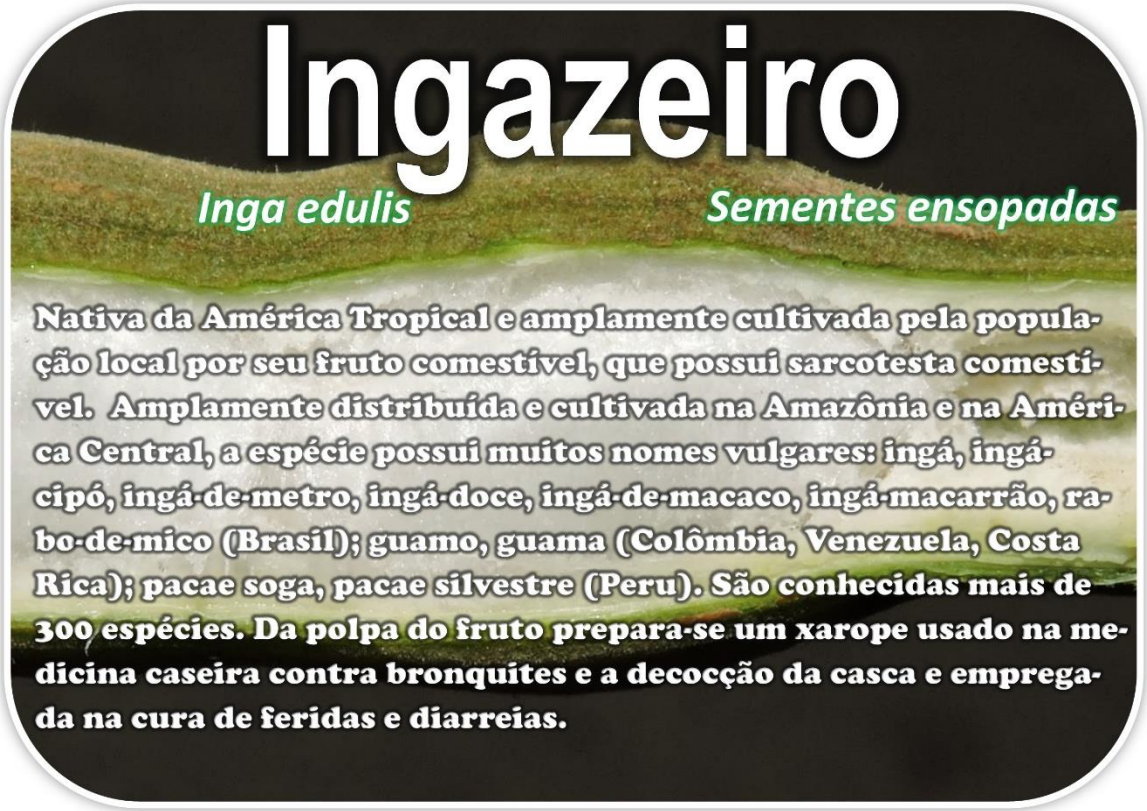
Texto 3:

Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa carência. Se cada um tomasse o que lhe fosse necessário, não havia pobreza no mundo e ninguém morreria de fome. (Mahatma Gandhi)

Considerando as discussões acerca da palavra fidelidade, além do diálogo sobre o respeito aos recursos naturais, escreva uma paródia da poesia "Soneto de Fidelidade". Seu texto deve respeitar o título pré-estabelecido a seguir.

Soneto de Fidelidade à Natureza

APÊNDICE E - Placas para o Circuito Cultural Gastronômico



Laranjeira

Citrus sinencis ***Minguinho / Xururuca***

A história da laranja inicia-se na Índia, onde era conhecida pelo nome *nareng*. Este fruto espalhou-se pelo restante da Ásia, passando a denominar-se narang, nome que foi dado a uma cidade paquistanesa, situada na província de Punjab. Da Ásia chegou à Europa através de Portugal.

Um dos primeiros locais da Europa onde se iniciou o cultivo da laranja na França, tendo os franceses adaptado o nome narang para *orange*. Foi com este nome que a laranja veio a ser associada em algumas culturas à cor do ouro. A palavra *or*, em francês, significa ouro.

O Brasil é o maior produtor mundial de laranja. A área total de plantio é estimada em 800 mil hectares. Estima-se que, de cada cinco copos de suco consumidos no mundo, três sejam produzidos no Brasil, que detém 50 % da produção mundial, exporta 98 % do que produz e detém 85 % de participação no mercado mundial.

Cena do filme "O meu pé de laranja lima"

Plantada no dia 31/08/17 pelo 9º ano.

Cafeeiro

Coffea arabica

A história do café começou no século IX. O café é originário das terras altas da Etiópia (possivelmente com culturas no Sudão e Quênia) e difundiu-se para o mundo através do Egito e da Europa. Mas, ao contrário do que se acredita, a palavra "café" não é originária de Kaffa — local de origem da planta —, e sim da palavra árabe *qahwa*, que significa "vinho", devido à importância que a planta passou a ter para o mundo árabe.

Tilápia

Tilápia é o nome comum dado a várias espécies de peixes ciclídeos de água doce pertencentes à subfamília Pseudocrenilabrinae e em particular ao gênero *Tilapia*. São nativos da África, mas foram introduzidas em muitos lugares nas águas abertas da América do Sule sul da América do Norte e são agora comuns na Flórida, Texas e partes do sudoeste dos Estados Unidos, sul e sudeste do Brasil. No sudeste esta espécie é um dos principais peixes da pesca artesanal, principalmente no Rio Grande, Estado de Minas Gerais. Em Angola também recebe o nome *cacusso*.

As tilápias são peixes criados para alimentação humana, sendo a sua carne bastante apreciada, pois é leve e saborosa. Em algumas regiões o peixe é colocado nos arrozais, depois de plantado o arroz, onde cresce até ao tamanho pronto para consumo(12–15 cm), na mesma época em que o arroz está pronto para a colheita.

Açaizeiro

Euterpe oleracea

O termo "açaí" é oriundo do tupi yasa'i, "fruta que chora", uma alusão ao suco extraído do seu do seu fruto. É uma espécie nativa da região amazônica, especialmente nos seguintes países: Venezuela, Colômbia, Equador, Guianas e Brasil.

Jabuticabeira
Plinia cauliflora
É sabido que os nomes jabuticaba ou jaboticaba são originários da língua tupi. A etimologia exata, porém, é desconhecida.
Possibilidades:
- ïapotï'kaba, que significaria "frutas em botão";
- îabotikaba, que significaria "gordura de jabuti", pela junção de îaboti, jabuti, e kaba, gordura.
- "jabuti" - espécie de cágado + "caba" = lugar. (jabuticaba = lugar do jabuti)

APÊNDICE F – Termo de Assentimento

Eu,_____, de número de CPF_____, responsável pelo aluno(a) _____, matrícula_____ do curso de _____ do ____ ano do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória autorizo a participação desse educando na pesquisa “Leitura e Produção de texto no Ensino Fundamental de uma Escola do Campo: das vivências comunitárias às atividades escolares” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pelo pesquisador Wesley Pereira da Silva que será realizada no campus Vitória. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades dentro e fora da escola com o objetivo de analisar as potencialidades da cultura e das vivências comunitárias para a leitura e a produção textual em articulação com as necessidades educativas de uma escola do campo do município de Cariacica. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidencias, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Vitória, _____ de _____ de 2018.

_____

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Leitura e Produção de texto no Ensino Fundamental de uma Escola do Campo: das vivências comunitárias às atividades escolares” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade do pesquisador Wesley Pereira da Silva. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apontar as contribuições da cultura popular do congo e das vivências comunitárias do campo como inspiração para leitura e produção textual na formação do leitor crítico no ensino fundamental, de modo a contribuir com o estudo de Língua no ensino básico. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Pós-Informação

Eu,_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, _____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do Participante

ANEXOS

ANEXO 1

Tradição e cores nas máscaras de congo do Mestre Valcedi

postado em 27 mar 2015 | Por Isabela Campanha | em Cultura – SEMCULT | Fotos: Claudio Postay

Tradição, religiosidade, folclore e cultura. O Carnaval de Congo de Máscaras em Roda D'água representa a memória e a história do povo de Cariacica ilustrado na festa das cores e do ritmo dos tambores e da casaca. Como símbolo da cultura do município, o congo de máscaras mantém acesa uma das mais representativas manifestações folclóricas do Estado.

Até o dia 13 de abril, quando é realizado o Congo de Máscaras, iremos abordar toda sexta, uma matéria especial com personagens, história e divulgação dos festejos. Nesta semana, expomos a sensibilidade da arte do mestre Valdeci na produção das máscaras que colorem o carnaval de congo.

Valdeci Ferreira Vieira, 61 anos, mestre da Banda de Congo São Sebastião de Taquaruçu

Neto e filho das raízes do congo de máscaras, Valdeci Ferreira Vieira, mestre Valdeci de Taquaruçu, carrega nas veias a herança da manifestação cultural de Cariacica. Representante da festa das cores e do som dos tambores, mestre Valdeci, aos seus 61 anos, desenvolve há mais de quatro décadas o trabalho artístico de confecção de máscaras.

Nascido e criado na área rural do município, mestre Valdeci aprendeu ainda cedo os ensinamentos do congo. A ligação com as tradições da festa folclórica despertou para o aprendizado dos instrumentos de rodas de congo. Já aos 14 anos, recebeu do seu pai, os símbolos de liderança do grupo: uma buzina e um chocalho, tornando mestre de banda, na época ainda conhecido como buzineiro ou puxador.

A proximidade com as memórias do congo também o despertou para a confecção das máscaras. Caracterizando a personificação lendária dos mascarados, Valdeci aprendeu com o mestre Queiroz os primeiros ensinamentos do trabalho manual de produção das máscaras. Segundo a história, os antigos escravos usavam as máscaras para se juntar ao cortejo e não serem reconhecidos, com o tempo, essa prática foi incorporada à festa folclórica.

Máscaras produzidas pelo mestre Valdeci

Na época em que começou, com 20 anos, o trabalho ainda era feito com pano, pintando no tecido a máscara. Além de esconder o rosto, todo o corpo era coberto, normalmente com folhas de bananeira para que a pessoa não fosse identificada, apenas revelando ao final da apresentação. Mantenedor do carnaval de congo, mestre Valdeci lembra de quando o cortejo acontecia somente nas casas. Com o tempo, o festejo evoluiu, com participação de outras comunidades percorrendo as estradas da região de Roda D'Água.

Para a construção das máscaras, a matéria-prima antes utilizada era o barro, precisando de um tempo longo para secar. Atualmente, o trabalho é agilizado com argila criando o molde da máscara. Com a forma pronta, papeis são fixados no suporte com cola. No passado, o que era utilizado era uma goma caseira (mandioca, polvilho e água), criando o molde da máscara para receber a coloração. Antes, as cores eram improvisadas com colorau, cinza de carvão e sementes de algumas plantas.

Alimentando o imaginário da festa folclórica, as máscaras colorem as rodas de congo, que acompanham a alegria e a emoção das canções entoadas na voz do artista e mestre Valdeci:

♪ ♫ *Eu queria ser tucano*

Tucano ou araçari

Que lhe entra no teu peito

Para nunca mais sair

Da laranja, daí-me um gomo

Da lima, m pedacinho

Do teu corpo um abraço

Da tua boca um beijinho ♪ ♫

ANEXO 2

Soteco (para 4 pessoas)

Ingredientes:

- 12 bananas verdes (nanica ou prata). Indica-se utilizar a banana prata ou a nanica, porque elas possuem menos cica e têm amido. Mas é necessário estar verde. Faça a higienização do fruto, lavando-o bem.
- 200g de bacon picado
- 200g de linguiça picada
- 200g de carne seca picada
- Tempero verde, cebola, alho e sal a gosto.

Modo de fazer:

Lave as bananas com casca e coloque numa panela com água para ferver. Acrescente um fio de óleo para retirar a cica. Assim que cozinhar, descasque as bananas e bata no liquidificador. Enquanto isso, refogue a carne seca. Frite o bacon e a linguiça. Reserve as carnes. Em outra panela, refogue os temperos, alho e cebola. Coloque aos poucos as carnes e, por último, acrescente o caldo de banana. Deixa ferver e está pronto. Uma dica é servir com um fio de azeite.