

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade Universitária - Cáceres-MT

Tel. (65) 3224-1307

profletrascaceres@unemat.br

UNIDADE CÁCERES

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

**CÍCERO GUILHERME DA SILVA**

**GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO PROCESSO DE ORDENHA: UMA  
PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DO CAMPO**

**CÁCERES - MT**

**2021**

**CÍCERO GUILHERME DA SILVA**

**GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO PROCESSO DE ORDENHA: UMA  
PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva.

**CÁCERES - MT**

**2021**

Tereza Antonia Longo Job CRB CRB1/1252

SILVA, Cícero Guilherme da Silva.

S586g Gestos de Interpretação do Processo de Ordenha: Uma Proposta de  
Leitura e Escrita na Escola do Campo / Cícero Guilherme da Silva –  
Cáceres, 2022.

211 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado  
Profissional) Profeletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de  
Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Vera Regina Martins e Silva

1.: Gestos de Interpretação. 2. Leitura e Escrita. 3. Autoria.

4. Processo de Ordenha. I. Cícero Guilherme da Silva.

II. Gestos de Interpretação do Processo de Ordenha: Uma Proposta de Leitura e  
Escrita na Escola do Campo:

CDU 372.41

**CÍCERO GUILHERME DA SILVA**

**GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO PROCESSO DE ORDENHA: UMA  
PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DO CAMPO**

**BANCA EXAMINADORA  
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)  
ORIENTADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel De Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)  
AVALIADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verli Fátima Petri da Silveira (UFSM)  
AVALIADORA**

Aprovada em 29/01/2021

Dedico estas páginas aos produtores rurais do “Projeto de Assentamento Mirassolzinho” que trabalham com o processo de ordenha como fonte principal de renda familiar, em especial, ao Senhor Rogério e Dona Kívia que, com muita sabedoria, simplicidade e amor, trabalham com gado leiteiro, obtêm renda para toda a família e tratam bem dos animais.

## AGRADECIMENTOS

No desenvolvimento de estudos sempre estamos sozinhos, na leitura, na escrita. É, na solidão da autoria, que podemos aproveitar os momentos coletivos de debates e estudos, mas sempre produzimos a sós. No entanto, sempre contamos com a presença de Deus, que nos guia, nos ilumina e de Nossa Senhora, como mãe que nos acalenta em seu colo nos momentos de sofrimento.

Então, agradeço a Deus e Nossa Senhora, primeiramente, pela presença constante em minha vida e pelos momentos de condução, seja no colo ou seja pela mão.

À minha esposa, que sempre me acompanhou, pelo seu incentivo que me ajuda a seguir em frente.

Aos meus filhos, Henrique e Cíntia, por sempre entenderem os momentos de distanciamento, aplicação nos estudos, alojamento e parcerias outras.

Ao meu genro Anderson (Cafu) e minha nora Deisiane (Deise) que, certamente, participaram dos momentos de exposição das alegrias do trabalho de desestabilização dos sujeitos.

Aos cunhados José Carlos e Sandra pelo alojamento, ajuda com computação, impressão de trabalhos e outros cuidados fraternos.

À professora Vera Regina Martins e Silva, minha orientadora, pelas cobranças, pelas indicações de leitura e demais orientações e contribuições ao meu trabalho.

À professora Sandra Raquel, pelas orientações carinhosas, pelo incentivo, pelas sugestões nas atividades do projeto de intervenção na banca de qualificação.

À professora Verli, que com seu jeito meigo e fraterno compartilhou sua história que coincide, em partes, com a minha, e com o “Restolho” me fez forte para desenvolver as atividades como incentivo aos sujeitos a “ser do campo” sem medo de inferioridade.

À professora Maristela, pela atenção sempre que a procurei, com toda gentileza e maturidade para dizer o necessário e o que precisava ouvir para seguir o caminho certo.

Aos professores do PROFLETRAS, que com muita sabedoria compartilharam seus conhecimentos conosco.

Às colegas (as meninas) da Turma 5 do PROFLETRAS/UNEMAT/CÁCERES, por todos os momentos de estudos, grupos, risos e mais risos compartilhados.

À UNEMAT/Cáceres, por disponibilizar o Mestrado Profissional em Letras e, assim, cuidar da qualificação do profissional de Letras das escolas públicas.

À Secretaria Municipal de Educação de Jauru, pelo apoio concedido nas saídas para os estudos e desenvolvimento das atividades.

À Secretaria de Saúde, pelo apoio com a cedência do veículo para visita em Araputanga.

À equipe de professores, funcionários e gestão da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva, pelo acolhimento e apoio durante o tempo trabalhado e nas atividades de intervenção em que todos se envolveram com muita fraternidade.

À professora Mariana, pela disponibilidade em ajudar sempre que necessário; e à professora Eliana, Coordenadora Pedagógica, que mesmo cobrando melhores resultados no Ideb, sempre apoiou a realização das atividades do projeto de intervenção.

Ao Senhor Rogério e dona Kívia, que aceitaram o desafio em nos receber com as duas turmas e oferecer a partilha do conhecimento numa aula sobre ordenha, cidadania e amor ao que se faz.

Em especial, aos sujeitos participantes do projeto de intervenção, os alunos do 5º ano/2019 da Escola Rosimeire, que com muita vontade participaram e degustaram de todos os momentos com voracidade, buscando a autoria de um ser do campo.

Aos alunos do 6º ano B/2019 da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo (DJEC), pela participação nas visitas e a desestabilização do “leite da caixinha” no curral do Senhor Rogério.

Às gestoras e coordenadoras da Escola Djec anos 2018 a 2020, que muito me apoiaram e me incentivaram para seguir com os estudos, mesmo com todas as intempéries acontecidas, em especial, à professora Maria Alves, que nos acompanhou nas visitas.

E, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela atuação na expansão da produção científica no país.

Não há como trapacear o tempo e as experiências vividas quando se é interpelado irremediavelmente pela ideologia e se é afetado pelo inconsciente.

[...]

Considero que as práticas sociais, tal como as compreendo, constituem sentidos no e para o sujeito, sendo inarredavelmente históricas, passíveis de discursivização.

(Verli Petri, 2017)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado de uma proposta de intervenção desenvolvida com alunos do quinto ano, da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva, escola do campo, no município de Jauru-MT, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres/MT. Filiamo-nos à Análise de Discurso de perspectiva francesa, iniciada por Michel Pêcheux na França e, no Brasil, desenvolvida nos trabalhos de Eni Orlandi. Tivemos como objetivo dar visibilidade aos diferentes gestos de interpretação em funcionamento no discurso sobre ordenha, e oportunizar aos alunos à assunção da autoria, por meio do trabalho com a leitura e a escrita. Os sentidos de ordenha, que circulam de forma pejorativa no meio rural e urbano, desconsideram a atuação dos sujeitos envolvidos no processo. O trabalho foi desenvolvido com materiais variados como: textos, filmes, vídeos, áudios, observações na execução da ordenha *in loco*, palestras com produtores e profissionais técnicos do meio rural da pecuária leiteira e visitas a um laticínio da região. Tínhamos que a interpretação era condição de assunção da autoria por meio da leitura e da escrita e se daria pela sua relação com determinados sentidos já-ditos, presentes no interdiscurso. As atividades desenvolvidas propiciaram aos sujeitos alunos colocarem em evidência outros novos sentidos do processo de ordenha. A “descoberta” de uma rede de sentidos a partir do vocábulo *ordenha* deu visibilidade ao valor da atividade que executam diuturnamente. Os resultados foram observados nos relatos finais dos sujeitos alunos e seus familiares. Como produto final, organizamos um livro de receitas recolhidas das famílias tendo o leite como ingrediente. Este trabalho nos fez acreditar que a escola do campo tem grande responsabilidade no desenvolvimento de práticas que agreguem situações cotidianas do campo, para desestabilizar conceitos entre o rural e urbano e mobilizar os sentidos dos sujeitos alunos em suas condições de produção.

**Palavras-chave:** Gestos de Interpretação. Leitura e Escrita. Autoria. Processo de Ordenha.

## RESUMEN

Esta disertación presenta el resultado de una propuesta de intervención trabajada con alumnos del quinto año, de la Escuela Municipal Profesora Rosimeire Aparecida da Silva, escuela del campo, en el municipio de Jauru-MT, en el Programa de Post-Graduación Maestría Profesional en Letras – PROFLETRAS – de la Universidad del Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres/MT. Seguimos la línea del Análisis de Discurso de la perspectiva francesa, iniciada por Michel Pêcheux en Francia y en Brasil desarrollada en los trabajos de Eni Orlandi. Nuestro objetivo fue dar visibilidad a los diferentes gestos de interpretación en función del discurso sobre la ordeña, y dar la oportunidad de que los alumnos asuman el papel de autores, por medio del trabajo con la lectura y la escrita. Los significados de ordeña que circulan de forma peyorativa en el medio rural y urbano desconsideran la actuación de los sujetos incluidos en el proceso. El trabajo fue desenvuelto con diferentes materiales como: textos, películas, videos, audios, observaciones de ordeña in loco, charlas con productores y profesionales técnicos del medio rural de la pecuaria lechera y visitas a una procesadora de leche de la región. Sabíamos que la interpretación era condición necesaria para asumir la autoría por medio de la lectura y la escritura y se daría en su relación con determinados sentidos mencionados, presentes en el interdiscurso. Las actividades desarrolladas propiciaron a los sujetos alumnos colocar en evidenciar nuevos sentidos con respecto al proceso de ordeña. El “descubrimiento” de una red de sentidos a partir del vocablo ordeña dio notoriedad al valor del acto que ejecutan diariamente. Los resultados fueron observados en los relatos finales de los sujetos alumnos y sus familiares. Como producto final, organizamos un libro con recetas recopiladas de las familias que tuvieran leche como ingrediente. Este trabajo nos hizo comprobar que la escuela del campo tiene gran responsabilidad en el desarrollo de prácticas que agreguen situaciones cotidianas del campo para desmitificar conceptos entre lo rural y lo urbano y movilizar los sentidos de los sujetos alumnos en sus condiciones de producción.

**Palabras-Clave:** Gestos de interpretación. Lectura y Escritura. Autoría. Proceso de Ordeña.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Atividades externas. ....	33
Figura 02 – Música “Amor de peão”. ....	55
Figura 03 – “Música: Vida Boa”. ....	59
Figura 04 – Assistindo ao filme “Narradores de Javé”. ....	65
Figura 05 – Assistindo ao filme “O menino que descobriu o vento”. ....	74
Figura 06 – Reportagem sobre músicas para as vacas. ....	86
Figura 07 – Visita ao Sítio do Senhor Rogério: caixa de som no curral. ....	86
Figura 08 – Trabalho em grupos. ....	87
Figura 09 – Miniseminário de apresentação dos grupos de estudos. ....	95
Figura 10 – Assistindo ao vídeo “Como ordenhar uma vaca”. ....	92
Figura 11 – Roda de conversa. ....	95
Figura 12 – No Proinfo: pesquisa na internet. ....	100
Figura 13 – Palestra com técnico da EMPAER-MT. ....	100
Figura 14 – Turma 6º ano Djec: estudo em grupo sobre ordenha. ....	102
Figura 15 – Alunos do 5º ano. ....	103
Figura 16 – Alunos do 6º ano. ....	103
Figura 17 – Alunos aguardando o momento da ordenha. ....	104
Figura 18 – Observação do momento de ordenha. ....	105
Figura 19 – Alunos manuseando os equipamentos de ordenha. ....	105
Figura 20 – Amamentação do bezerro. ....	106
Figura 21 – Coleta de estrume pelos alunos. ....	107
Figura 22 – Bate papo com o Sr. Rogério. ....	108
Figura 23 – Momento de descontração entre as duas turmas. ....	109
Figura 24 – Final do encontro. ....	110
Figura 25 – Palestra sobre o cooperativismo. ....	112
Figura 26 – Estudantes em visita ao laticínio. ....	113
Figura 27 – Momento de degustação dos produtos do laticínio. ....	114
Figura 28 – Momento degustação das receitas culinárias. ....	117

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ROSIMEIRE APARECIDA DA SILVA: ESCOLA DO CAMPO, NO CAMPO E SEUS DOCUMENTOS</b> .....	19
1.1 A Escola do Campo: Escola Rosimeire .....	26
1.2 Os sujeitos alunos do quinto ano .....	28
1.3 Educação do Campo e sua história de lutas e conquistas .....	34
<b>2 NA LIDA COM A FUNDAMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NUMA ESCOLA DO CAMPO</b> .....	42
<b>3 OS EFEITOS DE SENTIDO E A AUTORIA NO PROCESSO DE ORDENHA</b> .....	51
3.1 Música “Vida de Peão” .....	52
3.2 Música “Vida Boa” .....	58
3.3 Filme “Narradores de Javé” .....	644
3.4 Filme “O Menino que Descobriu o Vento” .....	722
3.5 Leitura de Reportagem e Vídeo Sobre Músicas para Acabar as Vacas .....	812
3.6 Leitura de Textos Sobre Ordenha .....	87
3.7 Vídeo Sobre “Como Ordenhar uma Vaca” .....	922
3.8 Observações e Filmagens do Ato de Tirar Leite Pelos Alunos e a Família .....	94
3.9 Pesquisa na Internet .....	97
3.10 Palestra com Técnico Agropecuário da EMPAER/MT sobre a ordenha e os cuidados com a produção leiteira .....	99
3.11 Visita ao Sítio São Mateus para acompanhamento do processo de ordenha com a turma do 6º ano B da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo .....	101
3.12 Visita ao Laticínio Lacobom, em Araputanga, para conhecer como se dá o processamento do leite .....	1111
3.13 Um passo para finalizar .....	1155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	12727

## INTRODUÇÃO

A Escola passou a ser meu local de trabalho há muitos anos. Após a conclusão do Magistério, no Estado de São Paulo, mudamos para o Estado de Mato Grosso com sonhos de posse de terras para viver e cultivar. Meus pais sempre tiveram esse sonho e a forma de realizá-lo foi vindo para desbravar as matas mato-grossenses no município de Jauru, na região Sudoeste. Nossa chegada foi muito desanimadora, pois era período chuvoso (mês de dezembro) e as estradas estavam muito esburacas e com muita lama, e o acesso ao assentamento foi muito sofrido.

Meu pai havia comprado um lote de terras num Projeto de Assentamento (PA) denominado Mirassolzinho, nome devido à ocupação da Fazenda Mirassol pelos posseiros (grileiros). Segundo a história municipal, as posses, os conflitos armados e a imigração descontrolada foram marcos nos acontecimentos que construíram a história do município.

Quando meu pai comprou o terreno, já estava apaziguada a situação que, pelos relatos, foi de muitas batalhas sangrentas e ceifou a vida de muitos pais de família. Inclusive com enfrentamento entre os posseiros e combatentes do Exército, numa situação em que a cidade parecia um campo de guerra, com muitas tocaias e invasões de moradias em busca dos responsáveis pela invasão das terras. E o Mirassolzinho, por ser uma grande área de terras, teve sua invasão com maior intensidade e violência. Porém, depois de tudo resolvido, os posseiros se organizaram em pequenas comunidades dentro da vasta área de mata fechada. E nós fomos morar em uma delas, denominada Lambari.

A comunidade era formada por famílias vindas de várias partes do país e uma grande parte vinha de Minas Gerais e São Paulo. Havia várias escolas dentro do PA, em sua maioria com uma única sala e com turmas multisseriadas. Eram escolas em prédios improvisados, em que havia uma cobertura com folhas de coqueiro e bancos com pedaços de troncos de madeira, feitos com o capricho de “um lenhador com *motosserra*”, equipamento muito utilizado naquele momento.

No início, fui trabalhar com minha família no sítio, na preparação da terra para o plantio, um trabalho árduo, cansativo e desumano. Fazíamos a derrubada da mata, de forma grosseira com motosserra, queimávamos e limpávamos a terra para receber as sementes, geralmente arroz, feijão e milho. Era uma plantação para a própria subsistência. Quase todos os posseiros plantavam os mesmos produtos. Com o

tempo, pudemos perceber que a comercialização era pouca devido às fartas colheitas em todas as propriedades. Na verdade, muitos produtos nem eram consumidos e deterioravam nas lavouras pelo excesso na propriedade. E, assim, foi o início da vida em novas terras.

Logo no primeiro mês do ano seguinte, fui procurado pela então secretária de educação do município de Jauru, que fora informada de minha formação em magistério, ela queria que eu assumisse uma sala de aula. Justificou minha procura com a falta de profissionais habilitados e a grande quantidade de alunos sem professores. Naquele momento, nós ainda estávamos em fase de adaptação das novas condições de trabalho e vida. Não estava fácil para ninguém. Mas acreditava que juntos poderíamos vencer!

Assim, durante alguns dias hesitei, pois o magistério não havia sido uma escolha por vocação, e sim por falta de outras oportunidades. Era o único curso de segundo grau que havia na localidade. Depois, reconhecendo o sofrimento que minha família enfrentava sem obter nenhum recurso para nosso sustento, vi ali uma oportunidade para ajudar na sobrevivência de todos e acalmar a angústia de meus pais. Isso porque foi naquela época a implantação do Plano Collor que aprisionou todos os recursos que minha família possuía para sobrevivência. Estávamos em uma situação desconfortável, sem perspectivas de futuro promissor.

Diante da análise, decidi exercer a profissão de professor em 1989, numa comunidade do PA Mirassolzinho, denominada Santo Agostinho. Lá trabalhei com uma turma multisseriada de 27 alunos, numa escola improvisada, como citado anteriormente. Na época, o professor era tudo na escola, inclusive quem fazia a merenda. Um desafio que marcou minha vida e desestabilizou muitos sentidos do ser homem. Mas, mesmo com todos os obstáculos, vencemos e conquistamos a credibilidade das famílias e da gestão. Foi o primeiro passo para me tornar professor e ser o que sou hoje.

Daí em diante o trabalho foi prosperando e, no ano seguinte, mudei-me para cidade de Jauru a convite da secretária de educação, e fui trabalhar na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo (DJEC), onde atuo até hoje, depois de idas e vindas.

Em 1992, casei-me e fui morar em Pontes e Lacerda. Lá, tomei posse como professor efetivo do estado em 1993. Cursei Letras no Campus da Unemat, recém implantado, concluindo em 1997. Foi em Pontes e Lacerda também que nasceram os

filhos, uma em 1996 e o outro em 1998. Logo, retornei para Jauru onde moro e de lá para cá assumi várias funções dentro e fora da educação que me trouxeram experiências variadas. Efetivei no município em 2004, como professor de magistério, e ainda hoje permaneço como pedagogo<sup>1</sup>, lecionando para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recentemente, em 2017, retornei à sala de aula, na função original de professor. Fui atribuído na escola do Campo, Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva, justamente no PA Mirassolzinho, na comunidade São José, a 23 quilômetros da cidade. Lá desempenhava dois cargos, um municipal, com alunos do 5º ano no período matutino e o outro, estadual, com alunos do Ensino Médio no período vespertino, em salas anexas da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo.

Esse retorno me fez buscar os sentimentos do início da carreira, quando me relacionava com as famílias do campo e me sentia do campo também, como sempre fui. Depois de muita desestabilização, um sujeito com muitas faces, mas com os pés fincados na origem, no campo. Conhecedor dos desafios que o campo nos impõe e com a percepção de que o conhecimento liberta e capacita para menor sofrimento na busca pelo sustento diário, não foi difícil a adaptação, mas havia uma angústia em querer trabalhar com os sujeitos alunos, os conteúdos em suas condições de produção. Um assunto que fosse significativo e que os levasse a refletir sobre a importância das atividades que executam no dia a dia.

A escola, mesmo sendo do campo, não possui o currículo diferenciado para considerar as questões campestres como fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos alunos em suas condições de produção. Isso é proposto em ações esporádicas e pela vontade dos professores, sem apoio de outros segmentos. Mas era possível fazer algo que tivesse consistência suficiente para chamar a atenção da comunidade para o valor das condições de produção dos alunos e, com isso, buscar a valorização do setor dentre as ações escolares, desestabilizar o naturalizado. Ciente de que não seria uma tarefa fácil, sempre me contive em iniciar algum projeto.

A gestão desta escola do campo é baseada na gestão de todas as outras urbanas, inclusive em sua estrutura.

---

<sup>1</sup> É o pedagogo que trabalha com as séries iniciais e, não, o licenciado em Letras.

No fim de 2017, fiz o seletivo para o Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e fui aprovado. Em 2018, iniciei o curso buscando qualificação profissional que há muito ansiava e não tinha oportunidade. Ao cursar as disciplinas, percebia o quanto eu estava distante das teorias que nos auxiliam no desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem em linguagem. Muito entusiasmado, absorvia com voracidade os conhecimentos e procurava relacionar à prática vivenciada, buscando o novo como aprimoramento profissional.

O estudo das disciplinas do mestrado e o trabalho na escola do campo me fizeram refletir o quanto as ações com o conhecimento são fundamentais para os alunos e toda nossa comunidade rural. O discurso dos membros da comunidade traz uma consideração de inferioridade no que fazem em relação a outros afazeres que nos fornecem o pão nosso de cada dia. A maioria das famílias desta escola do campo é composta por pequenos produtores que têm como atividade principal a pecuária leiteira e o trabalho com a ordenha, que gera toda a manutenção das pessoas e da propriedade.

Podemos perceber que as condições de produção fazem os sujeitos colocarem em evidência, por meio de seus dizeres e não dizeres, a humildade dita “original” do homem do campo. Há, assim, uma relação com a memória discursiva, em que se pese a interpretação necessária para as evidências de sentidos. Seria ele um ser que se mistura com o campo, ser do campo. No campo o homem produz e não sabe o valor que ele tem para nação. O poder, o valor, a identidade do homem do campo se misturam com seus sonhos, suas lembranças em que a humildade supera todos os anseios de ambição. Ele vive integrado com tudo que há em sua propriedade.

Desestabilizar esses sentidos pareceu um desafio hercúleo. A ordenha é uma atividade profissional que não pode ser executada por qualquer um, mas deve ser treinada, estudada e reconhecida como fundamental na produção leiteira de qualquer porte, ainda mais nas pequenas propriedades. É preciso conhecer o manejo adequado do gado leiteiro para obter os melhores resultados na produção final. Ao ordenhar uma vaca, o produtor está absorvendo todo resultado do seu árduo trabalho com os cuidados na criação, alimentação, saúde animal que devem ser executados todos os dias para que as vacas produzam o excedente suficiente para a comercialização.

A ordenha é uma atividade milenar, mas que vem sendo aprimorada, modernizada e industrializada para a obtenção de melhores resultados. No entanto,

nem todos os produtores de leite têm acesso a essa alta tecnologia diferenciada, aos conhecimentos de manejo adequado, aos produtos necessários para melhor e maior produção e ainda ao custeio de animais de raça e de procedência leiteira em grande escala. Muitos usam os conhecimentos que adquiriram e aprenderam com seus ancestrais.

Esse conhecimento não é apreendido na escola, porém, ela pode auxiliar os alunos nas formas de obter e aplicar os conteúdos necessários para uma produção condizente com o máximo necessário em cada animal ordenhado. Na escola do campo, o filho do produtor, que também trabalha na ordenha do gado, terá condições de identificar as necessidades de sua propriedade e, com isso, angariar maior lucratividade com sua atividade leiteira. Essa contribuição da escola também pode acontecer por meio de leituras e discussões que podem ser trabalhadas com os alunos no decorrer das atividades pedagógicas. Pois aí a leitura faria sentido, como diz Payer (1998, p. 143-144), “A leitura não se realiza assim a partir de um vazio de saberes; a sua base de efetuação é um campo de significação reconhecível, em que o novo texto se introduz para significar”.

Nesse sentido, “Pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir”. (PFEIFFER, 1998, p. 87). Assim, podemos dizer que a leitura tem muito a contribuir com o papel da escola na aprendizagem dos alunos e no trabalho com a lida no campo, conseqüentemente. Isso se dá porque que é na leitura que os alunos terão a capacidade de analisar e compreender melhor o trabalho com a ordenha como uma fonte de renda capaz de suprir as necessidades da família e da propriedade. E a escola do campo tem essa função de promover o acesso e as condições necessárias para a leitura com fins de entendimento, um conhecimento voltado para as condições de produção dos sujeitos alunos.

Diante do desafio com a leitura e escrita na escola do campo, propomos desenvolver o projeto de intervenção no primeiro semestre de 2019, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva, situada na Comunidade São José, no Projeto de Assentamento Mirassolzinho, município de Jauru-MT. Os sujeitos do processo foram 19 alunos, 9 meninas e 10 meninos com idade entre 10 e 11 anos. Nossa filiação teórica foi na Análise de Discurso francesa de Michel Pêcheux (1938-1983), trazida para o Brasil

por Eni Orlandi. O foco de estudos foi nos gestos de interpretação do processo de ordenha como uma proposta de leitura e escrita na escola do campo, considerando a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos.

Além do foco principal, tivemos como objetivos secundários dar visibilidade aos diferentes gestos de interpretação em funcionamento no discurso sobre ordenha; oportunizar aos alunos à assunção da autoria, por meio do trabalho com a leitura e a escrita sobre a ordenha nas pequenas propriedades rurais; fazer reverberar o processo de leitura e escrita, com a circulação das produções textuais, por meio da construção de um livro de receitas; promover uma exposição dos textos para a comunidade num evento na escola do campo.

Para explicitação do trajeto percorrido, dividimos a presente dissertação em três capítulos. No primeiro, além de apresentarmos a escola e a turma, apresentamos algumas considerações sobre a Educação do Campo, seu surgimento e fortalecimento com as lutas das classes de representação de trabalhadores camponeses.

No segundo capítulo, trazemos o aporte teórico que nos conduziu à construção da metodologia de trabalho, com as contribuições recebidas durante o Exame de Qualificação como efeito na construção da proposta de intervenção.

No terceiro e último, discorremos sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção e procuramos explicitar o mais minuciosamente possível tudo que realizamos em sala, iniciando com atividades de valorização do ser, com duas músicas e dois filmes, e depois com as atividades relacionadas a vida no campo, sempre pensando em valorizar a vida no campo como atividade laborativa e de muita importância para a sociedade próxima e o cenário nacional.

No decorrer das atividades de intervenção, percebemos uma grande satisfação dos alunos em estudar sobre suas próprias atividades diárias, fora da escola. Havia um encantamento em contar, falar e mostrar sobre as atividades realizadas diariamente na vida com o gado leiteiro. Tais momentos percebíamos como sendo de autoria, pois ali os sujeitos se apresentavam, escreviam, falavam e tinham suas formulações discursivas respeitadas. Como explica Lagazzi-Rodrigues, 2017, “a autoria não deve ser ensinada, e sim praticada”.

Para o efeito de fecho das atividades propostas, programamos um livro com os textos produzidos o que não possível cumprir, em lugar disso apresentamos uma

coletânea de receitas culinárias elaboradas com leite como ingrediente. Foi uma construção possível nos tempos de pandemia e conversas virtuais.

## **1 A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ROSIMEIRE APARECIDA DA SILVA: ESCOLA DO CAMPO, NO CAMPO E SEUS DOCUMENTOS**

Todas as conquistas sociais e educacionais vivenciadas pela população do campo têm influência direta da luta que Movimentos Sociais empreenderam quer no próprio campo, quer enfrentando o Estado por meio de seus órgãos e agências, ora em Brasília ora em outras cidades, onde a disputa por melhor posição se mostra favorável.

(Suely Silva)

A Escola Municipal do Campo Professora Rosimeire Aparecida da Silva, está localizada no PA Mirassolzinho, na comunidade São José, a 23 quilômetros da cidade. É uma escola com turmas da Pré-Escola ao 9º ano do Ensino Fundamental pela rede municipal e o Ensino Médio pela rede estadual com turmas anexas da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo (DJEC). Até 2018 eram distribuídos em dois períodos (Matutino e Vespertino), mas já em 2019 passou a ser apenas o período vespertino com todas as turmas.

Como anunciamos, essa é a escola em que desenvolvemos as atividades de intervenção com objetivo de conhecer melhor as possibilidades de interagir e intervir para o desempenho das funções mais próximas às necessidades dos alunos advindos das comunidades vizinhas.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta a legislação que deu origem à instituição, conforme segue:

A Escola Municipal 'Professora Rosimeire Aparecida da Silva' antes denominada ESCOLA MUNICIPAL SÃO JUDAS TADEU, localizada na Comunidade São José – Mirassolzinho, Jauru-MT, a 22 km de Jauru, foi criada através do Decreto Lei Nº. 032/86 pelo Prefeito Municipal José Gonçalves Filho no ano de 1985, sendo a mesma Autorizada pela Portaria nº. 106 e Reconhecida pela Portaria nº. 3277/92. Autorizada a ministrar ensino de 1ª a 4ª série através da Resolução nº. 192/06-CEE/MT. (PPP, 2018, p. 8).

No mesmo documento podemos encontrar um trecho em que é apresentada a filosofia da escola e definição em que acredita para o desenvolvimento

das atividades escolares, até o presente escrito não percebemos relação com objetivos da comunidade campestre.

A escola tem como filosofia dinamizar estratégias educacionais diferenciadas, inovadoras e criativas para os novos desafios que surgem no dia a dia, na busca constante por excelência. Isso, para que os estudantes atendidos tenham direito a um ensino de qualidade, com transparência, responsabilidade e compromisso, que englobe integralmente os aspectos cognitivos, afetivos e motores. Ainda, procura desenvolver os educandos em sua totalidade, num ambiente participativo e recíproco de respeito ao próximo, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o pleno exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho, em seus estudos posteriores e em seu processo de cidadania na sociedade moderna. A escola acredita na qualidade do ensino através da valorização do ser humano, através de projetos e incentivo à leitura, de forma reflexiva e crítica. Considerando o aluno, como sujeito de sua própria aprendizagem, onde o conhecimento é construído progressivamente pelo aluno, mediado e incentivado pelo professor. A organização do trabalho escolar baseia-se no prazer de conhecer e descobrir, o que estimula o desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes.

Se pensarmos na construção da escola do campo no campo como apresentamos anteriormente, podemos perceber que a documentação que rege a referida instituição pouco relaciona sua constituição com as lutas e conquistas dos povos do campo. E seguindo a apresentação dos objetivos para sua atuação temos,

A escola apresenta como propósito uma educação pautada nos princípios técnicos metodológicos, com objetivo não somente o acesso e permanência na escola, mas a melhoria da qualidade de ensino e no desenvolvimento das habilidades de raciocínio, a aquisição do saber histórico construído pela sociedade e também no desenvolvimento integral do ser humano. (PPP, 2018, p. 10).

Seguindo o referido documento, com intuito de assegurar a vinculação de escola do campo no campo buscamos outro trecho em que apresenta as características da comunidade atendida, com as seguintes formulações:

Em relação às condições socioeconômicas e culturais, podemos afirmar que maiorias das famílias são pequenos produtores e a renda gira em torno da produção de leite gerando uma renda fixa mensal. A maioria dessa renda não chega a um salário-mínimo mensal, um dado que demonstra a renda desta comunidade é o número considerável de famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula como Bolsa Família. Faz-se importante também observar o baixo nível de escolaridade das famílias da comunidade escolar, que apresenta um grande número de analfabetos, os quais conseguem,

ainda com certa dificuldade, assinarem o próprio nome. A maioria possui apenas o Ensino Fundamental incompleto, poucos possuem o nível médio ou superior. (PPP, 2018, p. 13).

O texto citado faz menção às famílias atendidas que são pequenos produtores e com atividade de ordenha e com baixa renda. Podemos relacionar essa característica por ser um projeto de assentamento da Reforma Agrária, apesar de não ser um padrão em situação econômica. As comunidades fazem o suficiente para sua subsistência e sem sobras para adicionais é isso que parece dizer no documento.

O PPP da escola traz várias considerações sobre o desenvolvimento dos educandos, sobre os objetivos propostos para os planejamentos, mas, deixa de apresentar questões específicas sobre a educação do campo, no campo. Pois a educação do campo tem características diferenciadas que precisam ser elencadas em suas formalidades, como diz Silva (2011, p. 8),

é importante ressaltar, para que a escola do campo seja pensada e concretizada com ensino de qualidade e que responda às necessidades dos diferentes povos do campo, ela deve ser concebida e articulada pela sua própria comunidade. Isso pode ser possível quando esta comunidade se organiza em forma de Movimentos Sociais.

Diante da formação documental que rege a instituição podemos perceber que não aparenta a participação de Movimentos Sociais em sua formação e constituição de sua filosofia de trabalho. No Dicionário da Educação do Campo, encontramos a seguinte concepção de Educação do Campo: “Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo”.

Esse conceito de educação de reivindicações e de luta em buscas dos valores de uma sociedade está bem delineado na história da educação do campo, o que será explorado posteriormente. Na constituição dos documentos da escola supramencionada, percebemos pouco envolvimento dos responsáveis com as lutas do povo do campo. Notamos uma vinculação dos documentos com as outras unidades escolares do município, como se fossem unidades em comum. Isso traz a noção que um mesmo documento possa ser suficiente para todas as escolas, sem distinção de sua constituição ou pertencimento.

No documento intitulado Regimento Escolar, sem data de criação, verificamos em uma unidade a nomenclatura de “escola do campo”, mas sem especificações posteriores no restante do documento.

**Art. 61.** – A estrutura do Ensino da Escola Municipal ‘Professora Rosimeire Aparecida da Silva’ obedece, além das normas legais, as instruções baixadas pelos órgãos competentes (MEC, CNE, CEE, SEDUC e SEME) e o Projeto Político Pedagógico, devendo ter sempre em vista a formação do Educando, *a realidade da escola do campo* e as necessidades e possibilidades regionais. (Grifo nosso)<sup>2</sup>.

Uma menção sem vincular o conteúdo do texto para justificar uma diferenciação de escola para escola do/no campo. Esse movimento interpretativo que fazemos nos leva a considerar que a produção do Regimento também pode não levar em conta as especificidades da escola inserida em um projeto de Assentamento e de pequenos produtores do campo.

Há sentidos que não são ditos nos documentos da escola do campo e podemos notar que as práticas também vão se desenvolvendo sem essa consideração de diferente, de *do campo*, e o que parece é que os alunos são tratados como se fossem os mesmos das escolas urbanas.

Entendemos que a escola não está inserida em uma área em que os Movimentos Sociais estejam presentes de forma intensa e essa pode ser uma das causas fundamentais para as grades curriculares e as atividades serem as mesmas desenvolvidas em todas as unidades da rede municipal.

Recentemente, o município desenvolveu um estudo sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para criar o Documento de Referência Curricular (DRC), conforme exigências do Ministério da Educação. Tal documento haveria de conter todas as modalidades educacionais, mais precisamente, as que são desenvolvidas nas unidades escolares municipais. No DRC, a Educação do Campo aparece como modalidade e logo de princípio os marcos legais de base:

Em 2001 a Câmara de Educação Básica – CEB, pela primeira vez, busca apresentar orientações sobre a educação do campo, por meio do Parecer CNE Nº 36/2001, que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo importante ressaltar que a CEB elaborou este documento, em cumprimento da Lei Nº.

---

<sup>2</sup> Título IV – Da Organização Didática Capítulo VI Seção I – Da Estrutura do Ensino da Organização Técnico-Administrativa e Pedagógica.

9394/96 – LDB, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (DRC/Jauru, 2019, p. 56).

Podemos notar que o discurso está fundamentado em legislação correspondente e que servirá de base para o desenvolvimento das atividades no interior da escola. O texto citado segue apresentando a concepção de educação para o campo e como poderá ser desenvolvida na unidade representante.

Cabe destacar que a Educação do Campo não pode estar desvinculada de um projeto de desenvolvimento do campo que se pretende construir, devemos considerar que, ao longo da história estes sujeitos foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo produtivista. É necessário que a educação no Campo assuma o papel na construção de um modelo de desenvolvimento tendo como elemento fundamental o ser humano e a sustentabilidade ambiental.

A compreensão que podemos ter é que os sujeitos que constituem a formação do projeto municipal para educação do campo não fazem parte dos movimentos e lutas sociais que a originaram. Se assim for, certamente desviarão o traçado das práticas educativas voltadas para o povo do campo como foram pensadas para sua criação.

O interesse por uma educação próxima dos sujeitos do campo é um projeto de lutas e conquistas dos povos que vivem no campo e fazem dele sua vivência integrada com todos os mecanismos ideológicos, sociais e ambientais que o campo propicia. Esses povos constroem sua “picada” no processo educacional e fazem valer suas opiniões e maneiras de encarar a vida e não usam o campo como meio de capitalizar seus recursos e canalizar para um campo apenas de agregação financeira. Ou seja, não exploram o campo para adquirir riqueza, eles são parte do campo e se integram como se sua respiração para viver fosse única dele.

Ainda no texto do DRC de Jauru, percebemos a vinculação do desenvolvimento da educação do campo com os projetos na escola.

as características que determinam uma prática educativa como educação do campo vão muito além de sua localização, e sim, que a prática educativa dessa unidade deve estar alicerçada na cultura do campo, na linguagem do campo, nas dimensões da compreensão do dia a dia rural, na vivência dos camponeses, nas práticas agrícolas, no manejo com o gado, na observação do meio ambiente e nas atividades de sustentabilidade, entre outros. (DRC/Jauru, 2019, p. 57).

Bem vemos que há sentidos que nos levam a pensar em um projeto diferenciado para a Escola Rosimeire, o que de fato não acontece, pois, de acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012), “sabemos que não basta a aprovação dos textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social na relação campo-cidade”. (CALDARTE, 2012, p. 259)

No caso do município de Jauru, a grande dificuldade estaria na consideração da escola do campo (Escola Rosimeire) ter o mesmo tratamento, em todos os aspectos, das escolas da cidade, inclusive usando a mesma documentação (Regimento e PPP). Essa nossa consideração se faz por gestos de interpretação realizados nos documentos e textos lidos para a constituição das nossas condições de produção como pesquisador em estudos de linguagem.

Ao propormos um trabalho de intervenção em uma escola do campo, pudemos perceber que as atividades desenvolvidas coadunam com os objetivos propostos pelos regimentos estabelecidos em documentos para a educação do campo como modalidade. Há uma integração das atividades com a vida no campo, com a lida com o gado, com a produção leiteira, mesmo que seja para sobrevivência.

As famílias que residem no campo fazem, de vontade própria, opção por uma vida diferenciada da vida urbana. Elas conduzem com satisfação as atividades cientes que estão onde gostariam de estar e vivem como se fossem parte integrante do campo. Isso aparece na clareza da participação dos alunos sujeitos da escola do campo, pois estão satisfeitos com o que fazem, mesmo que seja lidar com a ordenha em que acordam cedo, é todo dia, não têm férias, nem feriado, é um compromisso fiel.

Esse comprometimento das famílias com o campo pode até chegar na escola através dos alunos, mas há um apagamento, não aparece nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as turmas. Talvez, esporadicamente, algum servidor faz menção a essa cultura, mas nada que justifique uma análise mais profunda dessa prática.

Assim, compreendemos que a prática pedagógica desenvolvida na escola do campo está arraigada nas práticas convencionais de todas as unidades escolares do município, sem nada de especial ou relacionado às políticas de criação da nomenclatura “escola do campo” que foi contemplada por sujeitos que lutaram e defenderam os interesses dos moradores do campo e imaginaram uma escola integrada com as características do espaço onde vivem as pessoas, os camponeses. Uma prática que tivesse em seu bojo a elevação da vida no campo; estudos para promover melhores condições de entendimento ao ser do campo e que pudesse assim

contribuir para uma vida ciente das potencialidades do campo e que vinculasse o saber ao desenvolvimento social e ambiental, assim como são as propostas pedagógicas para educandos do campo.

Conforme Orlandi (2015, p. 58),

Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia estão largamente presentes. As transferências presentes nos processos de identificação dos sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas. Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva.

Nesse sentido, o mesmo assunto terá sentidos diferentes para os alunos urbanos e para os alunos do campo em suas formações discursivas e a constituição será diferente em suas condições de produção. Essa consideração nos faz entender a unidade escolar do campo deveria ser pensada diferente da unidade urbana, pois, segundo Orlandi (2015), “as palavras mudam de sentido segundo a posição daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seus sentidos dessas posições, isto é, em relação às formações discursivas nas quais essas formações se inscrevem”.

Entendemos que quem vivencia as lutas e movimentos sociais do campo para reconhecem melhor as necessidades de um trabalho pedagógico que desestabilize os conceitos de educação urbana em relação a educação do campo. Na Escola Rosimeire, imaginamos que tal prática ainda está por vir e acreditamos que chegará o momento para que isso venha a evidenciar novos sentidos nos movimentos educacionais da escola e os educandos possam ressignificar suas atuações levando em consideração suas condições de produção. “Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2015, p. 42). Assim, certamente os sentidos serão outros.

A seguir nos propomos a apresentar, mais especificamente, a Escola Rosimeire com suas estruturas, sua história e suas atualizações. Conhecer um pouco mais da instituição de ensino em que desenvolvemos nossa intervenção que, quiçá, possa ser uma gota de prática pedagógica voltada para os moradores do campo e suas atuações e vivências no cenário social.

### **1.1 A escola do campo – Escola Rosimeire**

Os primeiros documentos de regularização do funcionamento e criação da escola, tiveram início com o Decreto Lei Nº. 032, depois foi autorizada pela Portaria nº. 106 e Reconhecida pela Portaria nº. 3277/92. Com esses documentos a escola estava autorizada a ministrar o ensino de 1ª a 4ª séries.

Os alunos da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva, são das comunidades circunvizinhas e chegam até a escola através do transporte escolar, haja vista ser a única escola do campo na região. São filhos de famílias de pequenos agricultores que vivem do sustento da terra e que, em sua maioria, dependem da criação de gado leiteiro para comercialização do leite *in natura* para os laticínios da região.

A escola foi criada para atender às necessidades educacionais dos primeiros habitantes da comunidade, com apenas uma sala e uma professora, e funcionava em dois períodos, em turmas multisseriadas, com 43 alunos distribuídos de primeira a quarta série. Com o passar dos anos, as famílias foram aumentando e mais turmas foram se formando, o que fez ampliar o número de salas de aula.

A primeira construção foi de pau-a-pique, feita pelos pais dos alunos em mutirão e durou o primeiro ano; depois vieram novas construções e as ampliações em madeira e, depois de bom tempo, no ano 2000, foram substituídas por alvenaria posteriormente ampliadas até chegar ao que é hoje. Ela é a única escola do campo no Assentamento Mirassolzinho que permaneceu, de uma grande quantidade de unidades que existiam. O nome atual é referência a uma professora já falecida, que trabalhou por vários anos, desde a fundação da escola, e sua família ainda reside na comunidade.

A escola é acolhedora e atualmente recebe alunos da Pré-escola até o último ano do Ensino Médio, sendo que, apenas os alunos do Pré-escola e Ensino Fundamental - Anos Iniciais são da rede municipal, os demais são de sala anexas da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo (Djec) localizada na sede do município. Essa divisão é recente (2020) e aconteceu com o processo de redimensionamento das turmas, quando o município permaneceu apenas com as turmas da Pré-escola e do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Antes disso, apenas as turmas de Ensino Médio eram da Djec.

A Escola Rosimeire, como a chamamos carinhosamente, possui uma estrutura simples, compacta e com algumas carências que interferem em seu funcionamento

institucional. Ela é composta por 11 salas de aula perfiladas com um corredor central, uma sala de professores, sala de gestão, sala do laboratório de informática/Proinfo, refeitório, cozinha com dispensa, banheiros masculino e feminino com especial para cadeirante e um pátio gramado na frente da escola. Uma das salas de aula funciona no “sótão”, abaixo do piso das outras salas. O corredor e o refeitório são considerados o “pátio” no intervalo das aulas, pois quase sempre o portão fica fechado impedindo o acesso ao pátio gramado para que as crianças não tenham acesso ao portão com grade que fica à beira da estrada e circulam outras pessoas fora da escola. Com isso é muito comum acontecer acidentes, atropelos entre os alunos pela correria, é uma espécie de confinamento.

Possui uma quadra poliesportiva coberta com algumas arquibancadas e dois banheiros, onde acontecem as aulas de Educação Física e apresentações em datas especiais, reuniões com a comunidade e outros eventos que exigem espaço maior. Também é usada pelas comunidades circunvizinhas para eventos variados. O laboratório de informática possui 15 computadores, que nem sempre funcionam, seja pela indisponibilidade da internet, seja pela presença de vírus, obrigando vários alunos a dividirem o mesmo monitor.

A internet é via rádio e funciona de forma precária, sendo usada apenas pelos profissionais com senha para o *wi-fi*, e a senha é guardada pelo servidor responsável pelo Proinfo para desenvolver alguma atividade é preciso um agendamento e “torcer” para que tenha sinal de internet no dia, caso contrário o interessado voltará para o final da fila e, assim sucessivamente.

O espaço para a biblioteca é uma sala minúscula e cabem apenas algumas estantes com livros, sem mesas nem cadeiras. A entrada é controlada por uma professora em desvio de função que trabalha como bibliotecária e entram poucos alunos que escolhem o livro e levam para casa sem que possam fazer alguma leitura na biblioteca.

Em 2019, a Escola Rosimeire passou a funcionar apenas no período vespertino, mesmo com todas as turmas. Para isso passou a utilizar um edifício construído para um Posto de Saúde Rural que nunca havia sido usado. Um espaço novo, porém, inadequado para uma escola - corredor estreito, salas pequenas, banheiros individuais, sem ventilação adequada. Foram improvisados espaços para salas de aula, biblioteca e sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Inclusive, a turma do 5º ano com a qual desenvolvi o Projeto de Intervenção funcionou

no “Posto de Saúde”, como chamamos o espaço. Uma sala pequena (4mX4m=16m<sup>2</sup>), com dezoito alunos e ainda havia um “cocho” na sala, uma espécie de pia para lavagem de utensílios, que ocupava um bom espaço. Os alunos tinham que se acomodar com as mesinhas coladas umas às outras, sem espaço suficiente para circulação. A maioria das atividades eram realizadas em grupos para facilitar os trabalhos, uma vez que já estavam juntos, dificultando outras ações diferenciadas.

As atividades de intervenção com a turma foram desenvolvidas, em sua maioria, em sala de aula, sendo as pesquisas na internet na sala do Proinfo e algumas outras sob a sombra de uma árvore frondosa próxima à escola, para que os alunos ficassem mais à vontade. E no momento de algumas apresentações, utilizamos um espaço da igreja próxima ao Posto de Saúde.

## **1.2 - Os sujeitos-alunos do quinto ano**

A turma do quinto ano da Escola Rosimeire era composta de 19 alunos, sendo 9 meninas e 10 meninos, com idade entre 10 e 11 anos, moradores nas comunidades do Assentamento e fazendas vizinhas. Em sua maioria trabalhavam nas propriedades rurais com gado leiteiro, pequenos animais (porcos, galinhas, ovelhas), pequenas lavouras e algumas agroindústrias (de farinha de mandioca, de sucos e derivados do leite).

No ano anterior, havíamos trabalhado arduamente com a leitura e a escrita de forma que pudesse preparar os alunos para o desenvolvimento da intervenção, com base na teoria da Análise de Discurso de linha francesa. Também tínhamos o desafio de trabalhar as atividades de intervenção e prepará-los para a Prova Brasil, com o objetivo de elevar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Os propósitos da Prova Brasil são avaliativos e classificam a escola com os resultados obtidos na avaliação da aprendizagem dos alunos. Com isso, nenhum diretor e coordenador admite que o trabalho com a turma se desvie da busca por resultados numéricos na avaliação da aprendizagem. Nesse caso, o trabalho com a intervenção não estaria nesse mesmo rumo, pois visava maior atenção dos alunos em conteúdo extracurricular. Eis nosso desafio em meio aos objetivos da gestão.

Pensamos nessa diferença e sem desviar do que estava sendo proposto na consideração da gestão, pois treinar e produzir sentidos vemos que a diferença estaria apenas no modo como a avaliação é mensurada, quantitativa e qualitativa. E como o

projeto trabalha no sentido de ampliar o universo de leitura e escrita só poderia ajudar os alunos em qualquer processo. Por isso, trabalhamos confiantes no resultado positivo para ambos os propósitos.

O site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apresenta informações sobre a avaliação:

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava série (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. (BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prova Brasil – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 20 maio 2020.)

Tal avaliação é quantitativa e para isso os alunos deveriam ser “treinados” para desenvolver a melhor performance no “IDEB”, como é chamado todo o processo. Já o desenvolvimento das atividades do projeto de intervenção era proposto de forma qualitativa, em que os alunos se viam diante de desafios em suas condições de produção e, buscávamos o máximo de desestabilização e reconstituição de sentidos. Que visavam desestabilizar sentidos “evidentes” e reconstituir sentidos outros.

A mesma turma com objetivos e cobranças diferenciadas. De um lado, a gestão da escola preocupada com a elevação do IDEB, de outro, um trabalho sobre leitura e escrita em que os alunos estariam se envolvendo, a partir de seu contexto histórico e social, de suas condições de produção. Um lado “treina” para responder as questões objetivas com o maior número de acertos; o outro trabalha com o desenvolvimento de suas concepções, suas ideologias e dentro do seu campo de atuação familiar, em busca da interpretação e dos sentidos não evidentes. Por fim, o desenvolvimento faz todos serem atendidos com suas proposições, com a aprendizagem.

O desenvolvimento das atividades das duas propostas constituiu uma experiência fantástica, árdua, dolorida e gratificante. Com dores e sabores, como bem disse alguém um dia! Para alcançar o IDEB desejado pela gestão, deveria “aplicar” atividades simuladas para que os alunos se integrassem, “treinassem” suas respostas

e pensamentos objetivos, de forma rápida e precisa (diziam raciocínio lógico), buscando acertar o maior número de questões. Ainda eram realizados os simulados institucionais que a coordenação da escola aplicava à turma a cada quinzena. E, no dia da aplicação, havia uma entrevista com os alunos para reconhecer as dificuldades nos simulados e se eram sanadas pelo professor. E crianças “não mentem”. Por isso a necessidade de seguir, fielmente o planejado com a gestão.

Por outro lado, o desenvolvimento das atividades do projeto de intervenção, com o processo de ordenha, era uma satisfação por parte de todos, inclusive minha que venho do meio rural. Toda a minha infância e adolescência foram vividas na roça com os afazeres tradicionais, manuais com pouca mecanização. As atividades traziam um certo “conforto” para os alunos que se dedicavam ao desenvolvimento das ações. Muitas participações, intervenções, exemplos, comparações que vivenciam fora da escola.

Como diz Petri (2019, p. 5), no texto em que fala sobre o “restolho”, quando faz referência ao futuro e as sensações,

O futuro dura muito tempo [...] sobre a duração do tempo para além de uma cronologia qualquer, colocando em relação história e memória: a história de cada um, que é a história de um dado grupo social; a memória que, às vezes, parece perdida e que volta com toda a força a partir de uma sensação (sabor, sonoridade, aroma etc.)

Esse contato, essa aproximação com a vida e a natureza, é assim que acontece quando voltamos nossa atenção para as ações do campo. São palavras, sabores, aromas, leituras e contos que fazem a memória se aquecer e trazer à tona outros sentidos.

Concordando com as palavras de Petri, no texto citado, em que diz:

Não há como trapacear o tempo e as experiências vividas quando se é interpelado irremediavelmente pela ideologia e se é afetado pelo inconsciente. Estas experiências vividas e as intertextualidades experimentadas vão formando uma rede e constituindo sentidos em mim. (2019, p. 5)

Há uma memória funcionando em nós. Somos afetados pelos sentidos de “ordenha” e pelas narrativas que vão se desencadeando no processo de leitura e interpretação das atividades.

O trabalho se desenvolveu na busca de colocar em evidência os sentidos produzidos pelos alunos no processo de ordenha com várias atividades que, explicamos detalhadamente no capítulo três. Como adverte Petri, “entendemos que os sentidos são ‘aves’, eles migram; são ‘aves’ ariscas, não se deixam aprisionar; são ‘aves’ que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E, como todas as canções, estas provocam diferentes reações nos sujeitos” (PETRI, 2010, p. 25).

E assim, foi no desenvolver das atividades de intervenção afetados, sempre, pela memória, nos sentindo incluídos no processo com os “restolhos” que nos cabiam, que fomos buscando com os sujeitos alunos e suas condições de produção na Escola Rosimeire, escola do campo, no campo, e, suas atuações discutiremos a frente.

O trabalho desenvolvido na unidade, até então, ainda não havia proporcionado a consideração das condições de produção dos alunos sujeitos no interior da sala de aula. Os conteúdos estudados estavam relacionados aos que apresentavam no livro didático e, os alunos, sendo do campo não tinham nenhuma diferenciação ou vinculação do saber do campo com o trabalhado em sala. Alunos filhos de pais pequenos produtores e, em sua maioria, lida com o processo de ordenha, como atividade econômica mais importante do município de Jauru e outros da região.

Cabe ressaltar que, a maioria dos integrantes da turma estavam envolvidos com a lida diária do campo em suas propriedades e conheciam todos os processos necessários para “tocar” uma posse rural. As famílias produzem o próprio sustento com a ajuda de todos da casa e, se pudessem contar com uma ajuda em conhecimentos, com certeza os trabalhos seriam mais produtivos ou simplificados em relação ao tradicional.

O fato de conhecer e lidar com os processos de produção rural, seja qual for o produto, faz dos moradores do campo pessoas com conhecimentos diferenciados e que poderiam ser mais bem aproveitados na escola se as atividades curriculares tivessem uma aproximação com os afazeres das pequenas propriedades. Pensamos que uma escola do campo, como apresentaremos as concepções adiante, teria essa função por lidar com o conhecimento científico. A busca pelo saber deve ser constante e estar relacionada com as condições de produção daqueles que ocupam a posição sujeito aluno na escola do campo. Os alunos do meio rural podem atribuir sentidos diferentes em relação aos alunos da cidade e, isso pode ser constatado na produção de sentidos nas definições sobre o trabalho que executam diariamente.

Conforme Payer (1998, p. 145), “Estas situações em que há diferença de sentidos quando as palavras são ditas por diversos sujeitos em distintos lugares de discursos apresentam, pois, contornos de diferentes *memórias discursivas*.” (Grifo do autor). Isso, possivelmente, acontece quando falamos aos alunos do campo da mesma forma que os alunos da cidade. Essas posições-sujeito atribuem sentidos distintos e sentidos outros.

Há a possibilidade de o aluno do campo ampliar sua leitura e interpretação, estabelecendo relações entre o que é discutido em sala em suas condições de produção, e assim, a empreender novos sentidos. Fazerem aí uma leitura com várias possibilidades de interpretações e vários outros sentidos. É como define sobre a leitura em Romano e Pacífico (2007, p. 83) citando Orlandi (2003), sobre a discussão que

faz sobre a divisão social da leitura, visto que, de acordo com a leitura feita pelo sujeito (parafrástica e polissêmica), ocorre uma distinção entre intérpretes (aqueles que têm direito à atribuição de sentidos aos textos) e escreventes (aqueles que repetem, que sustentam as ditas interpretações).

Pensamos nos sujeitos-alunos, no tratamento da unidade escolar, como os “escreventes” que repetem as interpretações já feitas, sem atribuir sentidos a elas. Nesse caso, a interpretação é feita e direcionada por um sujeito alheio às suas condições de produção.

Para as atividades de intervenção houve momentos de questionamentos em que o silêncio dominava a sala, o silêncio que diz, que interpreta, o silêncio de não saber se pode dizer sua própria interpretação, ou repetir outra. Apesar de que nas atividades apresentadas não havia interferências do professor e todos os comentários eram proferidos pelos sujeitos alunos. Após algumas atividades é que pudemos perceber uma maior interação e participação ativa dos sujeitos da intervenção. Essa construção foi sendo constituída pelo realce dos sentidos e interpretações nas atividades.

A turma foi se tornando bastante comunicativa à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, chegando ao ponto de termos que intervir para ordenar as falas e para que todos tivessem a oportunidade de colocar em evidência suas interpretações.

O resultado de todo desenvolvimento pode demonstrar que é possível desestabilizar os sentidos na educação do campo na escola Rosimeire e com isso a possibilidade de (re)constituir uma educação voltada para ampliar os saberes já existentes para os alunos do meio rural. Nessa condição possível, levará o aluno do campo para além das práticas pedagógicas urbanas evidenciando outros sentidos produzidos. Trazer o discurso do campo para a sala de aula pode propiciar a evidência dos sentidos atribuídos relacionando as atividades com as condições de produção dos alunos.

Os estudos de Língua Portuguesa, e de outras disciplinas, podem ser desenvolvidos com as atividades ligadas ao contexto dos alunos, pois o estudo deve considerar o sujeito em suas condições de produção. Como diz Orlandi (2015, p. 45),

É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.

A imagem abaixo (Figura 01) apresenta o trabalho com os alunos do campo fora da sala de aula, próximo à unidade escolar, na sombra de uma árvore.

Figura 01 – Atividades externas



Fonte: Acervo do autor

Por essa perspectiva, damos visibilidade a um pouco da luta para a conquista da escola do campo em sua formação e formulação legal e com as desestabilizações nos conceitos para ser o que realmente é. Uma luta histórica que nem todos conhecem e por isso merece ser, aqui, destacada como fundamental na criação da escola do campo.

### **1.3 Educação do campo e sua história constitutiva de lutas e conquistas**

A Educação do Campo e no Campo não surgiu apenas como intenções governamentais para definir uma modalidade de educação. Há uma grande batalha dos movimentos sociais ligados à terra para reivindicar essa política de educação com a nomenclatura adequada e dentro dos padrões considerados pelo povo do campo como necessários. Essa luta segue adiante para garantir o espaço para que as populações do campo tomem seu lugar de fato e façam valer suas conquistas.

Podemos dizer que a Educação do Campo, enquanto concepção e proposta, pode ser considerada como constitutiva de um “discurso fundador”. Como menciona Orlandi (2001), o discurso fundador é aquele em que a comunidade se reconhece como tal, a partir da sua significação, sendo capaz de produzir sentidos. E, para produzir sentidos, ele deve ser entendido inicialmente, enquanto um fio de instauração do novo.

Orlandi (2001, p. 13) acrescenta, em relação ao discurso fundador:

Não é a cultura ou a histórias factuais, mas a das lendas, dos mitos, da relação com a linguagem e com os sentidos. É a memória histórica que não se faz pelo recurso à reflexão e às intenções, mas pela ‘filiação’ (não aprendizagem). Aquela na qual, ao significar nos significamos. Assim, nessa perspectiva, são outros os sentidos do histórico, do cultural, do social. Mas que assim mesmo nos constroem um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de um Estado, de uma história e de uma formação social determinada.

Nesse sentido, na busca pela Educação do Campo, podemos dizer que uma luta em que não basta apenas as características, mas também as designações, a historicidade que representam a origem de quem luta. O termo “campo” tem uma consideração específica em que não contempla apenas o “rural”. E explicamos isso. Há uma consideração em que o termo “rural” está vinculado a uma concepção de

agricultura em grande escala, com degradação do meio ambiente, trabalho assalariado, posse de poucos e sem valorização da vida. Já o “campo” é o lugar onde vivem as pessoas, onde elas desenvolvem sua cultura, seus costumes e valorizam a natureza.

Barros (2016, p. 21) define melhor essas considerações dizendo que

Neste sentido, a *Educação Rural* pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto a *Educação do Campo* representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.

Com isso, a Educação do Campo está relacionada à luta do povo do campo com suas reflexões no sentido das atividades desenvolvidas pelos trabalhadores do campo, que buscam a garantia da sobrevivência, através de suas lutas, preservando os aspectos ambientais, sociais e culturais.111111

Posto este aspecto, é importante ressaltar, para que a escola do campo seja pensada e concretizada com ensino de qualidade e que responda às necessidades dos diferentes povos do campo, ela deve ser concebida e articulada pela sua própria comunidade. Isso pode ser possível quando esta comunidade se organiza em forma de Movimentos Sociais. (ROMÃO; PACÍFICO, 2007, p. 83).

Tal perspectiva de uma educação voltada para o anseio dos povos do campo se difere do proposto pelas legislações até então. O conceito de educação rural prevalece nos governos iniciais. O referido conceito “rural” está vinculado ao período inicial do desenvolvimento de nosso país, onde acontece a industrialização e os agricultores, mercadores de produtos agrícolas vêm o processo de esvaziamento das grandes fazendas com o êxodo rural e carecem de políticas públicas sociais para manter o homem nos labores da agricultura. E a escolarização, alfabetização é uma bandeira levantada pelos fazendeiros para melhorar a formação de seus trabalhadores para suas tarefas, não com interesse de valorizar o povo, mas de capacitá-lo para o melhor desempenho nos setores de trabalho agrícola.

Poderíamos tratar o discurso dos povos do campo como um discurso fundador que “se faz em uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, aí produzindo uma ruptura, um deslocamento.” (ORLANDI, 2001, p. 24).

O anseio da população do campo para uma educação diferenciada e que tivesse como princípio os fundamentos do viver no campo seguia. As perspectivas, ainda como discurso fundador, de uma educação direcionada aos povos do campo com uma consideração da realidade diferenciada pareciam longe de acontecer.

Com isso se estabelecem as primeiras legislações contemplando as necessidades emergentes, mas já em 1946, considerando a passagem de algum tempo no desenvolvimento do país, da busca pelo progresso nacional, de algumas constituições, e de muita luta para manter o homem rural em seu local de origem, a agricultura.

Ainda em 1946, o direito à educação viria a ser assegurado com a promulgação de outra constituição e trazia a previsão de recursos para a educação e, também, a descentralização pedagógica. Foi decretada como a Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8529/46:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Podemos perceber que ainda se prima pelo desenvolvimento humano e a preparação para o trabalho. Foi uma proposição dos governantes com intuito de regulamentar a oferta de educação que tivesse como finalidade a manutenção do povo em seus postos de trabalho, sem especificação e diferenciação entre urbano e rural.

Podemos perceber isso no que diz Barros (2016), sobre a legislação criada,

O principal objetivo desta legislação em relação à educação rural é de garantir uma escolarização mínima, não apenas em relação ao trabalho, mas sim propiciar condições de entender parte das alterações que vinham ocorrendo na sociedade por conta do processo de urbanização vigente. (BARROS, 2016, p. 27).

A urbanização do país ia de vento em poupa e o setor agrícola sofria com a escassez de mão de obra. Os trabalhadores iam para a cidade com objetivo de buscar melhores condições de vida para toda família. Tinham muitas oportunidades com o processo de industrialização, modernização e progresso no setor comercial.

A educação rural ainda se estabelecia como centrada nos fins de trabalho e não de valorização da vida. Seguem os tempos, e, no final do ano de 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (nº 4024/1961).

Conforme Barros (2016, p. 27),

Essa lei surge a partir de uma série de debates que vinham ocorrendo no país acerca da educação, principalmente a temática da educação pública e privada. Essa lei é a primeira que busca regular todos os níveis de ensino no país, tratando também da questão do currículo, informando as disciplinas obrigatórias e concedendo certa liberdade para os Estados e estabelecimentos privados de ensino inclusive na implementação de disciplinas optativas.

Ainda assim, a legislação não apresentou mudanças na consideração do ensino rural em relação ao já estabelecido. Mas a luta por uma educação que valorizasse o homem do campo não deixou de existir. Seguiu um debate com proposições que diferiam do que estava decretado.

Logo a seguir, veio o golpe militar de 1964, silenciando todos os movimentos sociais com a rispidez e rigidez da obediência sem questionamentos ao governo. Mesmo nesse regime de dificuldade de debates e novas proposições, surge com maior força o movimento da população do campo, insatisfeita com as considerações sobre suas características sociais.

Diante da dificuldade de discussões sobre as mudanças, a sociedade se vê obrigada a se formar em conhecimentos jurídicos que pudessem romper com a dura resistência em atender as demandas sociais. Muitas tentativas vão sendo realizadas para que alguma mudança no sistema educacional, mais especificamente, pudesse acontecer.

Assim, conforme diz Silva (2011, p. 10), “auxiliados por esta base jurídico-constitucional a sociedade, de forma geral aprendeu a se organizar e reivindicar os seus direitos de cidadania, o que ocorreu no processo de luta pela redemocratização do país”. O regime militar com suas duras regras fez brotar com maior força o

sentimento de luta e que as classes sociais se sentissem capazes de propor suas condições para que nas legislações fossem contempladas.

Respeitar o lugar do sujeito do campo e reconhecer seus valores, cultura e proposições educacionais deveria ser uma das metas do governo de um país em desenvolvimento. Mesmo com a luta as ações governamentais eram insuficientes em muitos setores e privilegiavam apenas os setores comerciais, industriais com a influência americana “estadunidense”.

Em paralelo a esta realidade, as populações rurais que vinham sendo excluídas deste processo começaram a se mobilizar, juntamente com alguns setores da igreja católica e partidos políticos ligados à esquerda. Desta articulação emana um modelo de educação diferente do proposto pelo governo, que contradizia os interesses imperialistas propostos pelo padrão estadunidense, onde destacamos a pedagogia de Paulo Freire, que rapidamente passou a influenciar a educação e os movimentos sociais. (BARROS, 2016, p. 28)

A nova pedagogia do povo não foi contemplada no regime militar, pois as leis ignoravam a vontade social e mantinha o poder ao governo.

Depois do período militar foi criada uma lei para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Em seu interior poucas foram as alterações para contemplar as aspirações sociais emanadas das organizações e movimentos sociais até então. Como diz Barros (2016, p. 30),

A nova lei acabou deixando clara a intenção do governo de manter a organização curricular única centralizada pelo Estado. Vários autores realizam duras críticas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, afirmando que essa lei surgiu com uma visão atrasada, atrelada ao capital e com o objetivo de realizar pequenas alterações sem modificar ou transformar os “alicerces” do modelo educacional, não considerando as novas teorias da educação que encaram o processo de ensino e aprendizagem como um importante ato para a (re)construção dos sujeitos.

Ainda assim, as lutas não cessaram e a população do campo se munuiu de grandes manifestações com objetivo de propor atenção às questões que julgavam relevantes para demanda do povo do campo.

A fim de promover as mudanças necessárias à educação rural, os movimentos sociais articulados com os sindicatos e alguns setores da

igreja católica passaram a se organizar buscando garantir a efetivação de algumas mudanças para o campo. (BARROS, 2016, p. 31).

Com a luta da classe dos povos do campo, foi implementado um passo muito importante para a educação, que foi assegurado no artigo 28 da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996:

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

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Esse contexto de legislação foi o início de atendimento ao propósito de luta da população do campo. Isso porque a educação rural percebe o espaço agrário somente como um espaço de produção e lucratividade, enquanto que “a Educação do Campo busca compreender o pluralismo existente neste espaço, bem como a emancipação social dos sujeitos”. (BARROS, 2016, p. 32).

A perseverança na busca para atendimento dos anseios, a população do campo desbrava muitos conceitos e concentra sua finalidade em estabelecer seu lugar nas políticas públicas, mais precisamente, fundando seu lugar na educação nacional. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 16), “O fundador busca a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular. Lugar que rompe no fio da história para reorganizar os gestos de interpretação”.

O povo do campo, através da luta por uma educação do e no campo, construiu e constrói sua história na busca pela melhor forma de vivência integrada com a natureza valorizando seus traços culturais diferenciados.

Essa história de lutas vem sendo formatada ao longo do tempo e tem sido primordial para a implantação das mudanças necessárias que valorizam o povo do campo e, Caldart (2002) fala sobre essa luta dizendo que,

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação

pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002. p. 18).

Diante da perspectiva de assumir uma educação pautada no diálogo entre os sujeitos envolvidos com o campo se fez uma grande mobilização durante muitos e muitos anos para que os governos pudessem contemplar as reivindicações propostas.

Os debates foram se desencadeando nas mais variadas esferas e espaços sociais em que tinham a formação social como objeto de discussão, principalmente os relacionados à educação e aos moradores do campo. Até chegar na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Um acontecimento com a parceria entre o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. (SANTOS, 2017, p. 216).

A partir desses debates intensificados, foram muitas conquistas para a educação e o povo do e no campo. Muitas regulamentações foram criadas para atender as reivindicações e ganhos do setor e com isso recentemente foi acrescentado um parágrafo único na Lei 9.394/96 com a Lei nº 12.960, de 2014, sobre o fechamento de escolas do e no campo.

**Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o objetivo é manter o máximo de escolas no campo para contemplar os anseios da comunidade que deseja aprender e viver no campo como espaço de lutas e conquistas. O aluno da escola do campo faz parte de uma realidade em que deva sentir orgulho em ser reconhecido em seu ambiente. A escola deve ser acolhedora e proporcionar o melhor em ensino-aprendizagem para que o aluno se sinta envolvido em questões que eleve sua estima e mantenha sua dignidade.

## **2 NA LIDA COM A FUNDAMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NUMA ESCOLA DO CAMPO**

Ler e escrever sob o viés discursivo, que considera as condições de produção e os sentidos possíveis, deve ser o objetivo das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. O aluno precisa desenvolver a leitura como sujeito capaz de interpretar, de forma a identificar também os não-ditos e o que está silenciado, percebendo os efeitos de sentido desses procedimentos. Por isso, a necessidade de se trabalhar a leitura como prática social sob o viés discursivo, propiciando uma formação leitora que permita ao aluno posicionar-se, como sujeito do discurso, diante do mundo.

O projeto de intervenção desenvolvido teve por objetivo trabalhar os gestos de interpretação dos sujeitos, em funcionamento no discurso sobre ordenha de gado leiteiro, nas pequenas propriedades rurais, com a leitura e escrita na escola do campo. Essa atividade de estudos levou em consideração o meio no qual está inserida a turma: uma escola do campo, num Projeto de Assentamento com pequenas propriedades, onde a principal atividade é a pecuária leiteira.

Começamos focados em desestabilizar a discursividade pejorativa, naturalizada, sobre a prática da atividade de ordenha na comunidade, levando em consideração os meios de produção e as tecnologias empregadas em várias formas. Objetivávamos, ao final, uma reverberação dos conhecimentos e sentidos produzidos e formulados durante as atividades do projeto, na realização da atividade familiar dos alunos. Além disso, provocar sentidos outros para os sujeitos envolvidos e desequilibrar a consideração negativa do processo de ordenha em relação a outras atividades laborativas, buscando sua valorização pelos que a praticam.

O trabalho com a leitura e escrita de textos voltados para a realidade rural foi desenvolvido com base nas atividades diárias da turma, tomando a ordenha como tema central. A escola do campo, como um dos locais onde os alunos socializam seus conhecimentos, suas vivências, também teve a leitura como meio que proporcionasse condições para a escrita e autoria de textos com temas do cotidiano das propriedades rurais. O trabalho com a leitura foi realizado a partir das condições de produção dos alunos, suas memórias e vivências, buscando a descentralização do olhar, mesmo o professor como sujeito urbano. Segundo Onice Payer (2003, p. 143-144),

A leitura não se realiza assim a partir de um vazio de saberes; a sua base de efetuação é um campo de significação reconhecível, em que o novo texto se introduz para significar. Interessa aqui lembrar também que esses saberes ‘anteriores’, contudo, nem nascem nem habitam apenas o indivíduo isoladamente, mas remetem, também eles, à ‘*existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constituem o espaço de memória*’. É a partir de tal espaço discursivo de regularização de sentidos, então, que os leitores procedem a leitura.

Planejamos trabalhar leituras com informações sobre a ordenha e produzir textos que evidenciassem suas interpretações em suas práticas diárias. Os textos produzidos pelos alunos, possibilitaram a voz nas relações com a constituição do sujeito que fala. Uma fala com os sentidos formulados em suas condições de produção e com suas memórias discursivas.

A produção escrita, derivada do trabalho de intervenção, também visava que os alunos atribuíssem sentidos outros ao processo de ordenha em sua posição sujeito, realçando suas condições de produção. Os sentidos sobre ordenha que circulam de forma pejorativa no meio rural e urbano desconsideram a atuação árdua dos sujeitos envolvidos no processo. A atividade de ordenhar o gado deve ser considerada, mais pelos produtores, como uma atividade relevante dentre as funções de destaque da agropecuária brasileira, e isso também era pretensão de nossas atividades, discutir com os sujeitos alunos. Isto é, que eles pudessem desestabilizar os sentidos e valorizar o laboro na ordenha como uma profissão de respeito e que contribui com o desenvolvimento regional.

O trabalho com a leitura sobre a ordenha teve materiais variados como: textos, filmes, vídeos, áudios, observações na execução da ordenha *in loco*, com a participação da turma do 6º ano B, da escola Djec (sujeitos urbanos), palestras com produtores e profissionais técnicos do meio rural da pecuária leiteira e, uma visita, com as duas turmas, à Lacbom – indústria de derivados de leite na cidade de Araputanga. Esses materiais foram fundamentais para que os alunos pudessem conhecer um pouco mais sobre suas atividades laborativas, na escola é preciso trabalhar também com atividades relacionadas à realidade do/no campo. Um trabalho com proposta do aluno como sujeito autor de sua própria história de vida, contada com suas interpretações em suas memórias discursivas.

A fim de desestabilizar esses sentidos já postos, propusemos este trabalho fundamentado na Análise de Discurso, de origem francesa, filiada à Michel Pêcheux e trazida para o Brasil por Orlandi, por entendermos que, em relação ao sujeito autor,

o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta. (ORLANDI, 1996, p. 94).

Para que o aluno se apropriasse do seu próprio texto, exercendo, de fato, a função autor de seu próprio dizer, seria necessário compreender que:

o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. (ORLANDI, 2015, p. 74).

Como forma de garantirmos condições para que os estudantes pudessem desenvolver a leitura e a escrita, a partir do tema proposto, trabalhamos com textos de várias materialidades sobre a ordenha. Esse movimento significava retirá-los do lugar de passividade interpretativa e movê-los para o lugar da interlocução, possibilitando a produção de sentidos outros; que esses sujeitos significassem e se significassem na língua, na história e na sociedade em que vivem.

Ao pensar esse projeto de intervenção discursivamente, vislumbramos a resignificação da leitura e da escrita na escola do campo, considerando que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (ORLANDI, 2015). Assim, nos distanciamos da concepção de leitura de texto como decodificação e nos aproximamos da noção de leitura como “um espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso”. (ORLANDI, 2001, p. 71).

Com isso, o texto – como fala dos alunos – recebe os sentidos dados por eles com suas memórias e condições de produção, pois, segundo Orlandi (2015, p. 74), “se o texto é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer”. Houve, assim o exercício da autoria na produção dos textos. Os sujeitos alunos falando de sua posição sujeito, filho de pequeno produtor e tirador de leite. Tendo como função social a mais nobre e digna de todas.

Essa compreensão teria, conforme Orlandi (2015, p. 72), sentido na função autor:

A função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e o enunciador, tal como o define O. Ducrot (1994): o locutor é aquele que se representa como 'eu' no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse 'eu' constrói.

Dentro dessa premissa, da “função-autor como função discursiva do sujeito”, a produção textual pretendida seria a produção dos alunos sobre o processo de ordenha no qual estão envolvidos. Ao falar, interpretar os assuntos propostos estariam se posicionando em suas condições de produção e interpelados pela ideologia, que é materializada na e pela língua a partir da inscrição desse sujeito em uma dada formação discursiva. É a partir dela que o sujeito sabe o que pode e deve ser dito, em uma dada conjuntura histórica. (ORLANDI, 1993).

Percebemos a formação discursiva como o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece em suas relações consigo mesmo e com outros sujeitos. Nesse sentido, o texto se constitui na relação com o outro, com outros textos e outros sentidos. Podemos dizer que “o leitor tem sua identidade configurada enquanto lugar social em que se define ‘sua’ leitura, pela qual, aliás ele é considerado responsável”. (ORLANDI, 2015, p. 75).

Todo esse processo de leitura e escrita se dá na/pela interpretação. Estamos todos condenados a interpretar. Da mesma forma, o dizer reclama autoria, as palavras requerem um “dono”. Como diz Orlandi (2012b, p. 91-92),

a autoria é uma injunção do dizer assim como é a interpretação: face ao sujeito, todo objeto simbólico deve produzir sentido. Do mesmo modo, para significar estamos sempre interpretando, mesmo sem o reconhecer, e “assinamos” embaixo de “nossas” palavras, assim nos constituímos autores de nossos textos.

Com essa consideração, temos que a interpretação é condição de assunção da autoria através da leitura e da escrita e se dá pela sua relação com determinados sentidos já-ditos, presentes como interdiscurso; é assim que o sujeito pode se constituir em leitor e autor do seu próprio texto.

Com essa perspectiva, os sujeitos alunos passariam a sujeitos de suas produções, falando de suas posições sujeito na sociedade, como filhos de pequenos

produtores e que lidam com a ordenha do gado leiteiro, tendo o leite com sua principal fonte de renda e subsistência.

Pretendíamos enfatizar, desestabilizar e produzir outros sentidos que ainda não haviam sido percebidos pelos praticantes da atividade leiteira na comunidade. Para tanto, mobilizamos os conceitos de discurso, texto, leitura, escrita, interpretação e autoria para desenvolver as atividades do projeto de intervenção. Tais atividades, levaram em conta as condições de produção dos sujeitos envolvidos e a assunção da autoria.

Na perspectiva discursiva, a leitura está sempre em construção, não sendo um simples ato de captação de ideias prontas, mas, sim, um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. O texto tem suas formas de produção e formulação que fazem com que o sujeito seja responsável pelos seus dizeres. Para Orlandi (2012b, p. 15), “saber como se elabora um texto é saber elaborar teoricamente as novas formulações que hoje se produzem. Novas formas de textualidade. Em novos contextos de realização, ou seja, como se diz em análise de discurso, novas condições de produção”.

Com essa concepção a formulação e circulação dos textos precisam ser alimentadas com ações que desestabilizem os conceitos de leitura e escrita como processo de codificação e decodificação. Ensejávamos levar os alunos à compreensão do texto em funcionamento, “em outras palavras, explicitar como o texto produz sentidos”. (ORLANDI, 2012, p. 23).

A produção de sentidos a partir dos textos torna-se uma forma de “compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento”. (ORLANDI, 2012, p. 17). Temos, assim, que a relação do aluno com o discurso deixa de ser mera transmissão de informações para formar um complexo processo de constituição dos sujeitos e produção dos sentidos através da filiação às memórias discursivas. Pois, como diz Orlandi (1998, p. 20),

O sujeito, para fazer sentido, entra em um certo discurso, ou em discursos que constituem os processos discursivos. É assim, que ele se filia à memória discursiva. Por filiação e não por aprendizagem. Aí é que ele se situa em relação aos diferentes sentidos. O gesto de interpretação já vem carregado desta filiação.

Entendemos que a interpretação vem junto à leitura, não há como separar uma da outra, isso porque no momento em que se lê, já se está interpretando, ou seja, a

busca por um significado singular daquilo que se está lendo. Mesmo porque cada sujeito tem sua forma peculiar de interpretar “[...] a escuta não é transferível, a interpretação não é transferível. Cada um tem seu gesto que só faz sentido no seu evento. Mas a escuta, a interpretação pode ser trabalhada, transformada”. (ORLANDI, 1998, p. 21).

Compreendemos, com isso, que os alunos fizeram suas leituras e escritas em suas formações, memórias discursivas sócio-históricas e ideológicas e suas condições de produção. Nesse sentido, todo processo de interpretação que suas condições de produção propiciaram foram os meios necessários para a escrita dentro da perspectiva de sujeitos alunos do campo e que moram nas pequenas propriedades, participando ativamente do processo de ordenha do gado. Com as leituras e interpretações de diferentes materialidades significantes, os sentidos produzidos foram vários.

Segundo Orlandi (2018, p. 5), “podemos afirmar, sem dúvida, que nascemos condenados a falar, ou melhor, a significar. Ou seja, somos constituídos pela linguagem, somos seres simbólicos. Desse modo, também faz parte de nossa relação com o mundo interpretar: a tudo temos de ‘dar’ sentido”. E dar sentido foi a nossa pretensão com a intervenção. Os alunos, a partir de suas condições de produção, ampliaram a abrangência de sua visibilidade. Evidenciaram outros sentidos para o que realizam em família no processo de ordenha.

Essa questão nos levou a refletir sobre o fato da interpretação dentro do processo de leitura e escrita, como temos dito. De forma discursiva, entendemos que a interpretação acontece a todo momento. Interpretar é o ponto que faz a ligação com o já apreendido e o novo, constantemente.

Os gestos de interpretação do sujeito é que significam e o faz significar, Segundo Orlandi (2012, p. 22), “O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência de sentidos, à impressão do sentido já-lá”.

O sujeito que consideramos em nossos estudos é o filho do produtor rural que tira leite, trabalha na propriedade com a família e estuda na escola do campo. Faremos, portanto, um gesto de leitura dentre outros possíveis, demarcando um fio discursivo para o presente trabalho. O objeto de análise será constituído pelos sentidos em evidência produzidos pelos sujeitos alunos ao falarem sobre a lida no

campo, sobre o processo de ordenha onde toda sua linguagem está afetada pela história e pelos significantes produzidos em suas condições de produção.

O aluno está sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pelos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui sujeito, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 50).

O lugar de acolhimento do ser humano e onde as coisas se efetivam como significantes e podem, por isso, possibilitar jogo, intercâmbio e trocas, é na linguagem, que é furada, pois é com o consentimento da entrada dela e nela, que se constituem os sujeitos que, por seu turno, fazem história.

No que concerne à temática da subjetividade, Orlandi (2002, p. 65) afirma que ela “pode interessar, discursivamente, pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no homem. [...] o acontecimento significante que é o discurso tem a noção de subjetividade como um lugar teórico fundamental”.

Assim, o acontecimento histórico do significante (do simbólico, da linguagem) no homem é o que possibilita a passagem da noção de indivíduo para a de sujeito, tese central para a AD.

Como também afirma Orlandi (1999)

o assujeitamento não é quantificável: não se é mais ou menos sujeito, bem como o sentido não é mais ou menos controlável; não há margem de liberdade, não existem delimitações no campo da ação que proporcionem espaço para, ali sim, o sujeito se realizar plenamente, como se houvesse uma transparência entre o que ele diz e o seu desejo primordial.

“Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante”, continua Orlandi (1999, p. 10), portanto, não há sentido que não esteja sujeito à língua, na história. O sujeito está submetido à língua e a história para dizer e significar.

Assim pensando, vimos que os sentidos que fazem sentido podem ser deslocados como naturais, estáveis, para sentidos diferentes, com um outro olhar, em outros materiais – textos impressos, vídeos, filmes, audições de histórias, visitas, bate papos etc. Atividades com variados materiais poderão propiciar ao sujeito aluno um outro olhar, diferente, sobre o processo de ordenha na pecuária leiteira.

Segundo Orlandi (2012, p. 70),

é preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*.

Entendemos que ler e escrever fazem o aluno significar e se significar discursivamente. Como diz Orlandi (2018, p. 224), escrevendo sobre “A letra e as letras”,

Saber ler-e-escrever é uma injunção, uma obrigação, em nossa sociedade letrada, ocidental, cristã. Mas pode-se olhar por outro lado e vemos, então, que é também uma necessidade para o sujeito: é o jeito que ele tem de significar o mundo, se significando nele. E saber ‘dar’ sentido ao que ouve, ao que lê, ao que vê.

Acrescentamos que a leitura e os gestos de interpretação vão ao encontro do processo de assunção da autoria, pois o aluno, para assumir a posição autor do seu dizer, deverá ter o que dizer, ser sujeito daquilo que produz.

O aluno não se torna autor com a mera repetição de frases prontas, lidas ou ouvidas durante a aula. As atividades de leitura propostas levaram os alunos a interpretação nas suas condições de produção. Foram os sujeitos dos seus sentidos e, certamente, passarão a reconhecerem-se naquilo que fazem, serão autores de suas próprias histórias suas formações discursivas.

As atividades podem materializar uma nova forma de considerar os aspectos sobre a ordenha e assumir seu lugar, sua posição sujeito no processo. Não só uma posição, mas várias que antes desconheciam e acreditavam não lhes pertencer. Uma nova perspectiva que, suponhamos, poderá impulsionar as gerações a assumir essa posição sujeito, de tirador de leite, na sociedade sem medo e preocupação de serem menos valorizados e, assim, buscar seu lugar ao sol como todos.

Em complemento ao que dissemos das posições sujeito e formações discursivas em que os sujeitos alunos passaram a se inscrever, certamente, adquiriram em suas condições de produção nas atividades de intervenção, e da forma como poderão se posicionar discursivamente, acrescentamos o que diz Orlandi (2015, p. 40): “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

Nesse sentido, os sujeitos alunos não são mais os mesmos, discursivamente, que iniciaram os estudos sobre ordenha de gado leiteiro em pequenas propriedades. Ao passar por todas as etapas e desenvolver todas as atividades são outros, em outras posições sujeito. Dessa forma, como explicam Romão e Pacífico (2007, p. 56), “A memória, mais precisamente a memória discursiva, ou interdiscurso, influencia na forma como o sujeito produz o seu discurso e, também, como ele realiza o gesto de interpretação”.

Como vemos, ao dizer impulsionará a trabalhar novos sentidos para o que diz. E se falar em ordenhar, certamente, outros sentidos brotarão daquilo que já desenvolveu anteriormente nas atividades de intervenção. Ao falar em leite, possivelmente, outros sentidos serão evidenciados e não só de prisão e sofrimento como no início dos trabalhos e nem só “leite de caixinha”. Pudemos observar essa desestabilização já no momento das atividades finais, de observação e visita, em que os sujeitos alunos, frente a turma do sexto ano da cidade, posicionavam-se como sabedores de todo processo de ordenha. Não havia mais aquele discurso negativo sobre ordenha como nos primeiros contatos das atividades. Foram os sentidos desestabilizados que se tornaram outros e interferiram na constituição dos sujeitos atuais.

Isso foi se configurando no decorrer das atividades com as leituras e escritas que foram desenvolvendo. Os sujeitos alunos passavam a optar por posicionamentos defensores da atividade leiteira como se integrassem a vida com evidências de vários outros sentidos. Numa dada circunstância, em que íamos para a sala do outro lado da estrada (posto de saúde), uma das alunas pisou numa “merda de vaca”, como ela disse, e outro aluno a corrigiu, dizendo que não era aquilo. Era, na verdade, “capim triturado saído da barriga da vaca”, uma concepção positiva, se considerarmos o que apresentaram nas primeiras falas.

Podemos dizer que os sujeitos alunos estavam afetados pelos sentidos outros produzidos durante a realização das leituras e produções escritas e orais da intervenção.

### 3 OS EFEITOS DE SENTIDO E A AUTORIA NO PROCESSO DE ORDENHA

Neste capítulo, busquei dar visibilidade às condições de produção para o funcionamento da leitura e escrita na escola do campo, enquanto professor de linguagem. Nosso objetivo é mostrar o desenvolvimento das atividades propostas, explicitando em detalhes o processo de execução do projeto de intervenção pedagógica.

Nesse percurso, iniciei com a apresentação da proposta à turma e demais componentes da comunidade escolar, em reuniões específicas para cada segmento. Depois, segui a trilha até o momento da última atividade realizada, devido algumas paradas imprevistas, até um possível produto final. Assim, optamos por construir, como produto final, um livro de receitas culinárias com ingrediente leite. Mesmo sem socialização com a comunidade escolar, mas a finalização foi a distância com os alunos sujeitos em tempos de pandemia.

Trabalhei com as mais diversas materialidades significantes, tais como: reportagens, filmes, fotos, entrevistas, gravações fílmicas com os alunos, palestras, visitas, dentre outros, de modo que pudéssemos tornar a leitura significativa para os alunos, e “não como um produto, mas como um *processo de produção de sentidos* que envolve um texto e, inicialmente, dois sujeitos: um autor, um leitor”. (GRANTHAM, 2003, p. 1022). Desse modo, ao mesmo tempo em que iam lendo, absorvendo, já iam assimilando com suas condições de produção de sujeitos do campo. Foi uma associação de conhecimento e realidade para formação dos sujeitos alunos.

E, para a execução da proposta, realizei as atividades em acordo com as condições de produção de todos os participantes. Procurei não delimitar etapas para a realização das atividades, por isso apresentei aqui, numa sequência única. Nesse sentido, os sujeitos alunos, leitores e autores, participantes da pesquisa, desenvolveram as atividades, em sua maioria, trabalhando com textos em várias linguagens e foram interpretando e desenvolvendo a autoria no mesmo processo.

É o sujeito se constituindo autor em suas participações, tanto escrita quanto falada. A Análise de Discurso nos diz que a fala também nos traz a autoria naquilo que estamos desenvolvendo. Nesse sentido, Orlandi (2012, p. 92) segue dizendo que “A produção imaginária da unidade é um dos efeitos dos mais importantes da

função-autor, tal como a penso no ordinário [...] das palavras. Tanto para a oralidade como para a escrita. A relação é, pois, autor/texto e não autor/obra”.

Parafraseando Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 98), quando cita Althusser, os homens fazem sua própria história, não com elementos escolhidos livremente, mas com as circunstâncias que eles encontram diante de si, dadas e herdadas do passado. Resumindo, “os homens fazem a história que é possível ser feita”.

Assim, professor e alunos, construímos história nas atividades, conforme as circunstâncias nos eram apresentadas e eram possíveis no momento. No ato de construção, também fomos sendo construídos com nossas descobertas e autorias.

Para início das atividades, e como sugestão dos membros da banca de qualificação, desenvolvemos duas atividades com músicas, que falam da vida no campo, para valorizar a vida na roça, uma forma de trazer para os alunos maior autoestima e vontade de participar como integrante de uma opção de vida e vida digna. Em seguida, trabalhamos com dois filmes que contrastam a vida com a escolaridade, um pela falta de escolaridade (Narradores de Javé), e o outro com a “salvação” pelos estudos (O menino que descobriu o vento).

Após as ações iniciais, seguimos desenvolvendo as atividades que traziam as relações com as condições de produção dos sujeitos alunos do campo. Na perspectiva de Orlandi (2012, p. 115), “A relação do sujeito com a memória (interdiscurso), como dissemos, toma forma, se materializa na relação sujeito/autor, discurso/texto”.

Assim, os alunos foram se constituindo ao longo do processo das atividades de intervenção. Muitos sentidos foram se desestabilizando no conhecimento, no descobrimento das leituras e ações realizadas, como apresentamos a seguir.

### **3.1 Música “Vida de Peão”<sup>3</sup>**

A atividade com a música “Vida de Peão”, de Juliano César, foi desenvolvida no mês de maio, uma quinta-feira, depois de algumas prorrogações, conforme apresentamos nos próximos parágrafos.

Na semana seguinte, houve a falta de vários alunos por ser “dia de compra”, assim chamado por ser o dia em que as famílias vão à cidade fazer compras para manutenção

---

<sup>3</sup> O Vídeo citado pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=57tMxlCQxIE>

do próximo mês, geralmente, com os recursos recebidos com a venda do leite, pois as empresas pagam o leite a partir do dia 24 até o dia 30 de cada mês.

Na aula seguinte, por ser o dia da semana que a turma vai à biblioteca para escolher um livro para leitura durante a semana e devolver o outro que havia retirado na semana anterior. É um incentivo à leitura dos alunos e cada dia tem uma turma da escola que vai à biblioteca fazer a escolha do livro. Às vezes, os alunos fazem leituras e comentários com os colegas, no momento em que estão na biblioteca.

Já a permanência no Proinfo (sala dos computadores), ocorre porque cada turma tem um dia da semana e um horário específico, estabelecido no início do ano, com duração de uma hora, para que os alunos possam fazer pesquisas *on-line* e outras atividades orientadas pelo responsável do programa. No dia e hora marcados da turma, nenhuma outra pode ocupar o espaço, por isso, os alunos já fazem a cobrança em sala para que não haja esquecimento ou a perda do horário.

Durante a aula seguinte, havia os ensaios para apresentação do dia do meio ambiente. Nesse dia teria uma programação com apresentações com temáticas relacionadas com o meio ambiente. É uma programação da escola com o Ministério Público e há a participação de autoridade e o promotor de justiça como integrante das instituições parceiras no programa.

Com os impedimentos apresentados no começo da semana, iniciamos a atividade, quase no fim da semana, com a distribuição de fotos relacionadas a partes da letra da música, para que os alunos pudessem estabelecer relações com sua vivência. Essas fotos foram impressas de um slide feito com a música, encontrado na internet, e o slide seria usado entre as atividades que seriam realizadas com a música, conforme podem conferir no link da música. Depois de observarem as fotos, foram questionados sobre a que melhor representava a realidade de seus locais de trabalho, de lazer, de moradia. Lembrando que o objetivo da atividade era dar visibilidade aos diferentes gestos de leitura e interpretação sobre o conteúdo da música que fala da vida no campo. Essa atividade foi pensada para dar visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos pela linguagem musical. Como diz Orlandi (2012, p. 63),

Quando digo que o discurso é efeito de sentido entre locutores, estou assim pensando o efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico. Em decorrência, estou pensando a interpretação, pois a interpretação torna visível a relação de língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem

interpretação. A rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade.

Por isso, a provocação da atividade. Cada um respondeu oralmente como a foto fazia sentido para si, enquanto mostrávamos tratar-se também de leitura/interpretação de uma outra materialidade – a não-verbal. Uns falavam, outros permaneciam em silêncio e, às vezes, concordavam com os ditos anteriores num estabelecimento de relações entre o verbal e não-verbal.

Percebi que estava em funcionamento as formações discursivas dos sujeitos e o “interdiscurso, que também está afetado pelo complexo de formações ideológicas. [...] O interdiscurso é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva”. (ORLANDI, 2017, p. 20).

Quando os alunos falam suas concepções, usam o “já-dito” que faz parte de sua vivência como memória. “A memória discursiva é trabalhada pela noção de interdiscurso: algo fala antes, em outro lugar e independentemente. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo dizer”. (ORLANDI, 2017, p. 24).

Em seguida, os alunos ouviram a música, acompanhando com a letra impressa que foi distribuída para todos. Alguns comentaram que a música era antiga e não fazia parte do que estavam acostumados a ouvir. Um aluno disse que já tinha escutado a música, pois seu pai sempre escutava músicas antigas que falavam da roça. Outro explicou que a música fala de muitas coisas que têm a ver com a vida dele, pois descreve a vida no campo, dos pássaros, do cavalo, da vaca e do rio. Outros alunos apenas concordaram com o que haviam falado.

Depois de vários comentários, deixei que os alunos ouvissem a música novamente para perceber outras relações possíveis. Por solicitação dos alunos, cantamos a música, assistindo às imagens mais algumas vezes, conforme a Figura 02.

Figura 02 – Música “Amor de peão”.



Fonte: Acervo do autor.

Entre as fotos trabalhadas aparecem algumas vacas leiteiras que foram descritas, por alguns alunos, como o lado ruim das atividades da vida no campo. Questionados sobre o porquê de as vacas leiteiras serem consideradas o lado ruim, responderam, principalmente os meninos, porque fazem parte da rotina que são obrigados a executar todos os dias, faça chuva ou faça sol. Explicaram que têm como obrigação diária a ordenha das vacas leiteiras e que a atividade é cansativa e, muitas vezes, não podem sair de casa porque têm que tirar o leite, ou se vão a uma festa, têm de voltar logo, pois precisam dormir cedo para tirar o leite de manhã.

Perguntados se isso era igual em todo lugar ou se em outros locais poderia ser diferente, alguns responderam que imaginavam ser igual em todos os lugares; outros disseram que poderia ser diferente, quando o número de vacas é maior, sendo utilizada a “ordenhadeira automática”, que dispensa amarrar o animal. Outros argumentaram, ainda, que de qualquer jeito teriam que tirar o leite todo dia e isso incomodava a todos.

Os sentidos do ato de tirar leite traziam marcas negativas no viver no campo, principalmente para os meninos que trabalhavam com a ordenha. Suas lembranças trazem a marca de sofrimento no trabalho com o gado leiteiro. Os alunos, desde pequenos, participam da lida com o gado leiteiro. Eles ajudam os pais a fazerem a ordenha todos os dias e isso se torna um compromisso, um comprometimento com uma função dentro todas da propriedade. Tirar o leite de madrugada é uma tarefa árdua, estafante e, na sociedade, poucos reconhecem o valor dessa atividade.

Percebemos, no desenvolvimento da atividade com a música “Vida de Peão”, que os alunos comentaram muito mais sobre o ato de tirar leite, pois é a atividade que executam no campo e não traz grande satisfação a todos e isso significa diferente para cada um. Enquanto na música a representação de ter as vacas para tirar o leite é positiva, para os alunos já não é tão bom assim, significa diferente. Nessa percepção, compreendemos quando Orlandi nos diz que “os sentidos podem ser outros”, pois a música faz menção a coisas agradáveis do campo, atividades que merecem ser lembradas como satisfação na vida de peão.

Considerando a música como um texto, podemos dizer que “há diferentes processos de significação que acontecem no texto, processos que são função da historicidade, ou seja, da história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso”. (ORLANDI, 2012, p. 88).

Nesse sentido, podemos perceber a relação do dito pelos alunos como sua representação na posição sujeito, ou seja, quem tira o leite. Isso implica em dizer que, ao ouvir a música falando de forma agradável de tirar o leite, o aluno em suas condições de produção interpreta o ato como sofrido, pensando do lugar do tirador de leite que acorda de madrugada, com chuva ou com sol, com frio ou calor e faz um trabalho estafante e repetitivo.

Na sequência, indaguei se alguém sabia como era *vida de peão*. Alguns alunos disseram não saber, pois estaria relacionada a lida com gado, mas eles não se caracterizaram ser peões. Um dos alunos disse ser aquela pessoa que cuida dia e noite de boiada e vive somente disso, e acrescentou que seu pai conta que conheceu muitos peões que transportavam a boiada em longas distâncias e que durava muitos dias. Lembrou que os peões tinham que entregar a boiada no local combinado e que ganhavam para isso. Nesse trajeto, tinham muitos desafios como atravessar rios, matas fechadas e sempre sozinhos, sem as famílias. O que animava era tocar o berrante e a viola quando paravam para dormir.

Notamos que os sentidos vão se deslocando para um efeito histórico em que a relação com o texto proposto leva a considerar o que é constituído por outros sujeitos, nesse caso o pai, para que se signifique uma relação com a ideologia. O sujeito interpreta segundo sua posição sustentada no discurso em suas formações discursivas. As formações discursivas, segundo Orlandi (2017, p. 20) “são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições

adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

Nesse sentido, Orlandi (2007, p. 89) diz ainda “que há injunção à interpretação. Diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a dar sentido, a significar”. O aluno relaciona as falas do pai, como memória discursiva, ao já dito lido no texto da música e faz uma junção aos dizeres em sala. A autora ainda acrescenta que “a interpretação se apaga como tal, na medida em que os sentidos são uns e não outros, dadas as condições de produção e, no entanto, eles nos aparecem como naturais. Este é um dos aspectos da ideologia”. (ORLANDI, 2007, p. 89).

Seguindo o bate-papo sobre os sentidos da música na vida dos sujeitos, falei sobre o ato de tocar viola. Alguns alunos manifestaram vontade de aprender a tocar o instrumento, pois conhecem algumas pessoas que tocam e sempre é motivo para uma reunião, um encontro sempre animado. Novamente, um aluno destacou que seu pai toca viola em família e sempre faz menção a outros violeiros que animam a vida no campo. Não soube citar nomes, mas disse que são antigos e não tocam mais nos dias de hoje. As músicas que ouvem são de guardados de seu pai.

Notei que esses acontecimentos em família formam as experiências dos sujeitos participantes. O texto musical, com relação à vida no campo, faz menção à lembrança das experiências vividas pelos alunos e, com isso, produz sentidos. Sobre tais condições de produção dos alunos em relação ao texto, Orlandi (2012, p. 88) diz que

Por sua historicidade, por seu modo de produzir sentidos, podemos dizer que um mesmo texto é atravessado por várias formações discursivas. Há uma relação (discurso/texto; autor/sujeito) que se faz da dispersão para unidade, produzindo uma relação representada entre linguagem e história.

Os alunos, ao falarem das músicas que fazem parte de suas vidas, colocam em evidência as formações discursivas nas quais se inscrevem. Os sentidos são muitos na relação com suas condições de produção e trazem um traço histórico e ideológico da vida familiar.

Ainda na conversa sobre a vida no campo, um aluno relatou que gosta muito de morar na roça, mas que não gostaria de ser tirador de leite. Para ele, a vida na cidade não é igual à vida na roça, onde se tem muita fartura e mais liberdade para andar. Só o que é ruim é a obrigação de tirar o leite todos os dias de madrugada.

Questionado se poderia deixar de tirar o leite, ele respondeu que não teria condições, pois o leite era o que sustentava a casa. Com o dinheiro do leite as necessidades eram supridas, por isso acreditava que se morasse na cidade teria outro sacrifício a fazer para ganhar dinheiro.

Com os estudos em Análise do Discurso, pude reconhecer nas manifestações dos alunos o funcionamento das condições de produção. Como diz Orlandi (2017, p. 17). As condições de produção incluem, pois, os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico-ideológico.

### 3.2 Música “Vida Boa”<sup>4</sup>

Na aula seguinte foi desenvolvida a atividade com a música “Vida Boa” de Vítor e Léo. Ouvia-se a melodia de fundo musical enquanto passavam imagens de animais, lugares, paisagens relacionadas ao campo, retiradas da internet. O objetivo desta aula era dar visibilidade aos diferentes gestos de leitura e interpretação dos sujeitos em funcionamento no discurso sobre a vida no campo. Nesse sentido, resgatar as lembranças do bate papo desenvolvido com a música “Vida de peão” de Juliano César, que havíamos feito tempos atrás como início das atividades.

Entendi que a atividade como recordação com o texto musical levaria os alunos às lembranças de situações que se relacionam com o já desenvolvido anteriormente.. Esse momento os remeteria aos sentidos produzidos quando aconteceu a discussão no primeiro momento e que agora teriam outros sentidos, pois as condições de produção também seriam outras. Segundo Romão e Pacífico (2007, p. 55-56),

Os efeitos de sentido produzidos discursivamente acontecem em determinadas condições, e estas influenciam no que é dito, como é dito, ou no que é omitido. As condições de produção entre outras coisas envolvem prioritariamente os contextos – imediato e/ou sócio/histórico, ideológico; considerando, respectivamente, as condições do sujeito no momento atual: os acontecimentos do cotidiano, as posições que o sujeito ocupa na sociedade, entre outras coisas e o processo histórico: as vivências do sujeito, os conhecimentos produzidos socialmente e suas significações.

---

<sup>4</sup> O Vídeo citado pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=qjt7LTzp5UI>

Vi que há um condicionamento em que as respostas aos questionamentos estão vinculadas e isso nos faz perceber que os sujeitos indagados buscam esse contexto para se posicionar. As condições de produção dos alunos significam seus dizeres sobre a vida no campo, ao se posicionar, mesmo com timidez, como sujeito que vive no campo. Reconhecemos que na escola essa expressividade não é tão simples e nem uma prática ativa, pois os alunos não estão acostumados a essa posição sujeito de suas experiências e a princípio ficaram retraídos.

Notei que o fato de os alunos ficarem retraídos tem relação com a forma como a escola desenvolve suas práticas pedagógicas, mas isso é assunto para uma outra atividade, em um outro trabalho.

Figura 03 – “Música: Vida Boa”.



Fonte: Acervo do autor.

Conforme a imagem da Figura 03, segui o desenvolvimento da atividade questionando sobre quem gosta de morar no campo e por que gosta, vários alunos responderam que gostam e explicaram alguns motivos dentre eles a tranquilidade, a liberdade, a fartura de alimentos, o contato com os animais e as plantas, a pescaria na represa e os passeios com os amigos a cavalo. Alguns alunos destacaram, como uma das vantagens de ser do campo, o fato de ser dono do próprio trabalho. Uma outra aluna acrescentou que o contato com a natureza, acordar e ver uma paisagem, andar pela estrada a fora e sentir o ar puro tem muito valor e que na cidade essa vida não seria possível. Quando questionei sobre o que seria diferente na cidade, vários alunos comentaram que na cidade não tem espaço

para nada, pois o espaço é a rua. Um menino disse que foi brincar com seu primo, que mora na cidade, e foram para a rua porque no quintal não tinha espaço, quase foi atropelado e ficou muito assustado.

Nos discursos dos sujeitos alunos percebemos a marcação do lugar de onde falam: do campo e o discurso sustentam os sentidos e suas condições de produção e por isso essas formações imaginárias remetem à sua consideração dos espaços do campo e da cidade. “Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. (ORLANDI, 2002, p. 38).

Ao fazerem as considerações sobre morar no campo tomam como referência a cidade para que seu discurso tome forma de comparação. Alguns alunos nunca moraram na cidade e nem vão com tanta frequência para conhecer de perto a realidade citadina. Falam com base num imaginário constituído do contato com outros sujeitos que relatam sobre o morar na cidade.

Em seguida, pedi que ouvissem a música acompanhando com a letra impressa. Alguns alunos pediram para ouvir novamente e espontaneamente cantaram partes da música. Depois da audição fizeram alguns comentários sobre as questões apresentadas na letra da música e a vida que tinham, se era boa ou não.

A maioria dos alunos expuseram que consideram a vida boa, como a da música, mas alguns ainda relataram que seria melhor se não tivesse que se levantar de madrugada para tirar leite todos os dias e pudessem ter dinheiro com outras atividades e comprar o que precisam. Outros alunos não quiseram opinar e concordaram com os que já haviam respondido.

Após essa conversa solicitamos que respondessem as questões que havíamos colado nos cadernos de atividades do projeto de cada um. O caderno foi uma ideia para registrar, exclusivamente, as atividades escritas do projeto. Com essa medida seria possível ter acesso aos escritos com maior facilidade, pois estariam sempre no armário da sala.

A atividade proposta era composta de três questões sobre a música e a vida no campo. A primeira era “Como a música apresenta a vida no campo?”, buscando os gestos interpretação do aluno sobre os sentidos produzidos da atividade com a música da vida no campo e a relação com as ações descritas pelos intérpretes.

Grande parte dos alunos repetiram as exposições orais, enfatizando que apresenta uma vida boa com muitas coisas que fazem parte de seu dia a dia e que

constam em suas propriedades. Outros destacaram o convívio com os animais e as tarefas que executam para os cuidados necessários na rotina diária, como: “vida boa porque é tranquila”, “vida boa e calma e não tem correria e agitação”, “vida boa porque tem bastante espaço e animais”, “não tem muito barulho”, “vida boa e tranquila que pode passear a cavalo com seus amigos e cachorros”, “boa porque podemos banhar na represa”, “tem muitos animais e sem preocupações”.

As respostas foram com poucas e objetivas palavras sem muitos detalhes e acreditamos que seja pela pergunta que não permitia muitas leituras. Percebemos os sentidos produzidos no discurso sobre as considerações que foram de “tranquilidade”, “sem preocupações”, “com animais”, sempre com enunciados dentro de suas condições de produção. O relato dos sujeitos alunos sempre com discursos que faziam sentido para eles.

Essas considerações expostas pelos alunos me fizeram perceber em que posição o sujeito se coloca, o lugar de onde fala. Para Orlandi (2012, p. 103),

O sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em gesto, um movimento sócio historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia.

Nesse sentido, o sujeito-aluno se inscreve em uma formação discursiva e enuncia sua identificação com os aspectos naturais do campo, as belezas da natureza, o ar puro; também falam do que não gostam da cidade com lugar sem espaço para brincadeiras, sem ar puro e com muito barulho. Dizemos isso porque “é a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada”. (ORLANDI, 1993, p. 108). Os alunos dizem da vida no campo, do lugar onde moram, das vivências a partir daquilo que faz sentido para eles.

No segundo momento da atividade a questão foi: “Pensando no que retrata a música, como é morar no campo para você?”. As respostas foram muito semelhantes à anterior: “é muito bom a gente escutar o barulho do campo, os pássaros, comer frutas”; “é bom brincar, tomar banho na represa, tratar das galinhas”; “é muito bom porque tem muito espaço é muito calmo”; “tem muita coisa boa como andar de cavalo e pescar”; “é fácil é legal e um pouco difícil, tem que prender as vacas e apartar

bezerros”; “é bom porque pode tomar banho no rio e até tirar leite”; “eu gosto porque pode andar a cavalo e tem bastante animais”.

Observei que, praticamente, todos responderam considerando bom morar no campo. Mas uma resposta se destaca: “é fácil, é legal e um pouco difícil, tem que prender as vacas e apartar bezerros”. É “fácil” (porque legal) e ao mesmo tempo “difícil”, quando se trata da “lida” com o gado. E ratifica a conversa anterior, tem a tarefa como uma obrigação, um compromisso “assumido” como filho – tem que prender as vacas e apartar os bezerros”. Esse argumento é recorrente no discurso dos alunos para justificar o que não agrada na vida do campo, desde o início das atividades. Entretanto, o autor dessa resposta resiste à homogeneização das opiniões, modalizando sua formulação ao dizer ser fácil morar no campo, mas difícil por causa da ordenha.

Se retomar a sequência de respostas no decorrer das atividades, pode-se verificar uma mudança no discurso dos alunos. Num primeiro momento tinha a totalidade de alunos que não apreciavam a rotina da vida no campo e, agora, apenas um aluno destacou seu descontentamento com a atividade de ordenha.

Passamos a questionar o porquê dessa mudança de opinião. Podemos considerar que outros alunos também considerem a tarefa “difícil”, mas nesse momento preferiram omitir, não dizer. Entretanto, sabemos que em AD, o não dito também significa na sua relação com o dito. Pensamos que não disseram as dificuldades, os sacrifícios, as desvantagens de morar no campo porque não quiseram ou não acharam conveniente destacar esse lado negativo.

Podemos pensar os não ditos como possibilidades de enunciados daquilo que não poderia ser dito ou não quiseram dizer. Como diz Orlandi, (2015, p. 81),

Na análise de discurso, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”.

Percebi que os não-ditos dos sujeitos alunos significam no discurso sobre as dificuldades no processo ordenha. Há um sofrimento que nem sempre é formulado quando questionados sobre a questão.

No terceiro momento da atividade mantive a temática de vida no campo com o seguinte texto: “Como a letra da música se relaciona com as atividades que você

executa no campo, na comunidade onde mora?”. Com essa questão objetivávamos perceber o desenvolvimento de atividades dos sujeitos alunos na comunidade onde moram, de forma individual e coletiva.

Novamente as respostas não foram muito extensas e nem com detalhes. Foram bastante objetivos nas afirmações e sem especificar as ações desenvolvidas em relação ao indagado. Nas respostas obtive enunciados como: “trato de carneiro com mamadeira, trato de galinhas”; “tem muita coisa parecida com que eu faço”; “gosto de dar mamadeira para a bezerrinha, brincar de bola com meu cachorrinho e ir para o curral”; “comer frutas no pé, tirar leite das vacas leiteiras e andar de cavalo”; “tratar dos porcos, “ir a igreja e brincar com os bichinhos fofos”.

As respostas trazem um pouco do que gostaria. Refletindo sobre elas, concluí que poderia ter formulado diferente a questão, de certo modo, não se aproximando das outras anteriores. Mas com o que obtive posso notar que há certo envolvimento nas atividades cotidianas da propriedade e também da comunidade, como o exemplo de “dar mamadeira” a carneiros e bezerros, “tratar” de porcos e galinhas, tirar leite, ir à igreja. E também se fizeram presentes os sentidos de lazer em algumas falas: “andar a cavalo”, comer frutas e brincar com os animais.

Os dizeres remetem às formulações discursivas dos sujeitos alunos, e estão atravessadas pelos sentidos do que mais prepondera na vivência desses sujeitos. Percebemos que o aluno faz uso de seu discurso sustentado em uma memória discursiva para elucidar os questionamentos. Dizemos isso porque “a memória, mais precisamente, a memória discursiva, ou interdiscurso, influencia na forma como o sujeito produz seu discurso e, também, como ele realiza o gesto de interpretação”. (Romão e Pacífico (2007 p. 56).

O fato de os sujeitos participantes apresentarem certas regularidades nas respostas está relacionado ao que já pensaram antes, já imaginaram como realidade vivenciada ou que alguém já disse como conceituação numa outra situação, outro discurso proferido em momentos distintos. Trata-se do funcionamento da memória discursiva quando pensada em relação ao discurso.

Ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído, o

já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2015, p. 29).

Dessa forma notamos que os efeitos de sentido prevalecem nas falas dos sujeitos alunos quando relatam a vida no campo. As respostas, como enunciados, evidenciam as condições de produção dos sujeitos e nos discursos destacam as dificuldades e os sofrimentos nos ditos e não-ditos. “[...] esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi”. (ORLANDI, 2015, p. 29).

### **3.3 Filme “Narradores de Javé”<sup>5</sup>**

Na terceira atividade propus assistir ao filme brasileiro “Narradores de Javé” com o objetivo, no primeiro momento, de compreender o sentido de leitura e escolaridade em funcionamento nos gestos de interpretação dos alunos. No segundo momento, escutar os efeitos de sentido produzidos pelo filme e garantir os espaços de fala dos alunos em relação a importância dos moradores do campo (tirador de leite) para a sociedade, e, um outro momento colocar em evidência a necessidade do estudo, da leitura, pensando no movimento de sentido da escrita na constituição da história e da cultura, os diferentes efeitos de sentido para cada aluno em relação a estudar.

Entendi que uma variedade de materialidade discursiva pode evidenciar efeitos de sentido em funcionamento no discurso dos alunos. Tais materialidades podem ajudar na formulação e constituição dos sentidos no discurso do sujeito aluno, pois, “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva [...]”. (ORLANDI, 2015, p. 50-51).

Com isso o filme, “Narradores de Javé”, foi uma forma diferenciada de texto que pretendia trabalhar na constituição dos sentidos para que os alunos sujeitos pudessem produzir sobre a importância de estudar. Na Figura 04, o momento em que a turma assiste ao filme.

---

<sup>5</sup> O Vídeo citado pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZmckoC3gAcQ>

Figura 04 – Assistindo ao filme “Narradores de Javé”



Fonte: Acervo do autor.

O filme é brasileiro intitulado “**Narradores de Javé**” foi produzido em 2001 e dirigido por Eliane Caffé. Foi rodado no interior baiano, na cidade de Gameleiro da Lapa, e narra a história de um distante vilarejo chamado **Javé** que estava prestes a ser destruído com a inundação, por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Os habitantes de Javé, ao saberem da notícia, procuraram, desesperados, uma alternativa para que o pequeno vilarejo não fosse submerso.

A solução encontrada, pelos moradores, foi a de escrever a história do vilarejo de Javé com cunho científico, apesar de ter a maioria dos habitantes analfabeta e não conter nenhum relato histórico documentado. No filme, a importância reside no fato de que um povo sem história não significa nada. O mais importante é ter uma história e conseguir defendê-la. A escrita científica é o meio, mas para isso é preciso ter uma história também: a história do vilarejo que deveria ser registrada para que não fosse inundado. Antônio Biá, por ser um dos poucos que sabiam ler, recebeu a missão de escrever o “livro Javérico”, que contaria toda a história do vilarejo baiano, de forma científica, para que o local fosse considerado patrimônio histórico e cultural do país, impedindo, assim, o seu desaparecimento. Biá havia sido funcionário dos correios de Javé e não tinha uma boa aceitação do povo, pois durante seu trabalho, para não perder o cargo, havia escrito cartas para várias localidades expondo algumas fraquezas dos moradores. Informações essas, que os “javelenses” não gostariam que fossem reveladas. Com a descoberta da armação do servidor, a população expulsou-o do vilarejo para local insalubre e sem o mínimo de condições de vida digna.

Antônio Biá sai de casa em casa para coletar informações dos moradores mais antigos, que conheciam a história do lugar, para escrever o referido livro. No entanto, várias versões foram apresentadas e nenhuma continha o mínimo de cientificidade que pudesse ser considerada como história. Cada um dos entrevistados contava uma façanha mirabolante que havia acontecido e nada de veracidade, de história real. Diante disso, o escritor não conseguiu escrever e fundamentar o livro de forma científica e o vilarejo foi inundado. Isso devido à comunidade não trabalhar no coletivo e cada um querer para si os méritos da história e, assim, não ser registrada como deveria.

Ao iniciar a atividade, os alunos foram informados sobre os detalhes do filme, quando puderam conhecer melhor a materialidade que seria trabalhada. Falamos que o filme é brasileiro intitulado “Narradores de Javé” e foi produzido em 2001, dirigido por Eliane Caffé. Foi rodado no interior baiano, na cidade de Gameleiro da Lapa e narra a história de um distante vilarejo chamado Javé que estava prestes a ser destruído com a inundação por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Os habitantes de Javé, ao saberem da notícia, procuraram, desesperados, uma alternativa para que o pequeno vilarejo não fosse submerso. Com esses informes iniciamos assistir ao filme.

O filme foi assistido pelos alunos com certa dose de rejeição, pois gostam de outro tipo de narrativa fílmica que seja mais próxima a desenhos animados, aventura, ação ou ficção científica. O tempo do filme foi longo e cansativo pelo fato da não aceitação geral; em alguns momentos, porém, chamou a atenção dos sujeitos alunos com cenas engraçadas.

Ao final, desenvolvi com os alunos um bate papo sobre os acontecimentos do filme com objetivo da circulação dos sentidos produzidos pelo enredo fílmico. Observeis que o filme, considerado como texto também, “é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Sendo assim, ele é trabalho de interpretação”. (ORLANDI, 2012b, p. 89). Vários comentários foram formulados pelos alunos sobre os atos dos personagens.

Um aluno destacou que se identificou com os acontecimentos veiculados no filme, em virtude de seus pais serem analfabetos e terem comportamentos semelhantes aos atores do filme. Percebi a memória discursiva em funcionamento, o interdiscurso definido por Orlandi (2017, p. 20-21), “[...] Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside o dizer. Ele que

fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas. [...]” E assim vai constituindo os sentidos com a linguagem fílmica e a vida em família, em que o analfabetismo é uma situação marcante, histórica e social.

A questão do analfabetismo foi a mais comentada pelos alunos, indicando uma convivência com a situação, quando na posição sujeito filho (em família). Um outro aluno comentou sobre a escrita de cartas por outra pessoa, como acontece em sua família, quando sua mãe pede para sua tia escrever cartas para seus familiares em outro estado. Uma prática que aparece no filme no momento da escrita da história dos acontecimentos históricos do lugar, Javé.

Essa familiaridade com os acontecimentos exibidos no filme nos leva a constituição da memória discursiva em funcionamento nos sujeitos alunos. Esse sentimento de proximidade traz uma formulação de sentido pelo sujeito aluno, como diz Orlandi (1998, p. 13), “Os sentidos e o sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva no confronto entre as diferentes formações. Esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos”.

Ao ter contato com essa questão veiculada no enredo fílmico, o aluno destaca de sua posição de sujeito filho o que acontece em sua vida familiar. É possível detectar, assim, um índice considerado de analfabetismo entre os familiares dos alunos da turma.

Além da roda de conversa apresentei algumas questões escritas para que os alunos formulassem respostas. Numa primeira questão tinha “Como o filme destaca a alfabetização na comunidade?”, em que a maioria dos alunos responderam apenas que no vilarejo não tinha escola e, que os moradores adultos e crianças não sabiam ler nem escrever. Um aluno destacou que a leitura e a escrita são importantes para todos e que imagina a dificuldade de quem não possui. Nesse discurso infere-se que o aluno vivencia situações com pessoas analfabetas, mesmo ele não dizendo isso.

Isso nos faz lembrar que em AD podemos interpretar um discurso pelo que não foi dito. Nas palavras de Romão e Pacífico (2007 p. 52), na perspectiva da AD, a leitura “procura fazer com que compreendamos que a interpretação não é única e, como já citado, não existem sentidos ‘presos’ às palavras – mesmo porque, podemos interpretar um discurso pelas palavras que não foram ditas”.

Seguindo as respostas da questão em tese, outro aluno evidenciou que o filme trazia crianças e que não mostrou escola, nem ninguém estudando. Ainda relatou que

um menino leu um texto quando solicitado e poderia ser que tinha estudado. Nesse contexto podemos notar a relação feita pelo aluno entre a escola e os estudos. Para que o aluno lesse, era preciso que tivesse escola e não tinha. Uma constatação que coloca em evidência a concepção de que a aprendizagem só é possível pela escola e fora dela não se aprende.

O fato trazido pelo sujeito aluno diz sobre como está arraigado o sentido de leitura como obtenção de conhecimento, como a única via de acesso ao conhecimento letrado. Vemos isso dadas as condições de produção do sujeito na sociedade, na escola.

Pois Orlandi (1993, p. 37) afirma, em relação ao texto e a leitura, que

Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. [...] considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.

O relato do sujeito aluno pode ser a evidência da formação escolar em que foi submetido até então, e que o levou a considerar o conhecimento apenas escolarizado e isso o faz interpretar a questão do filme com essa percepção. É o que produz os sentidos para ele.

Num outro questionamento tínhamos “você percebe relação do filme com a realidade da vida no campo? Explique sua resposta”. e, novamente obtivemos respostas objetivamente curtas, sem muito detalhamento. Na maioria das respostas as relações destacadas foram das casas humildes, das vestimentas das pessoas, do modo de falar dos personagens e da mistura entre seres humanos e animais no mesmo ambiente.

Um dos sujeitos alunos acrescentou que a vila Javé tinha pessoas que trabalhavam na roça e isso se relacionava muito com a vida de sua família. E quando questionado sobre como observou isso no filme, relatou que nas casas tinham ferramentas usadas na roça, utensílios que poderiam destacar uma atividade relativa à lavoura.

Esse aluno diz os sentidos do texto, mesmo sem que houvesse destaque na narrativa fílmica. E isso nos remete ao que diz Orlandi (2015, p. 28): “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não

é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”. Esses relatos dão visibilidade aos efeitos de sentido produzidos pelo filme em condições de produção determinadas.

Em outro relato, o aluno formulou que tudo na vila era simples, que demonstrava muita pobreza e parecia que as pessoas não possuíam nada de muito valor em suas casas. Sua interpretação diz estar familiarizado com aquele tipo de vida. A produção de sentidos traz a interpretação de vivência simples misturada com pobreza; sentidos do que é pobreza e simplicidade em termos sociais de posse.

No discurso do sujeito aluno acreditamos que haja pertencimento a algum outro dizer já manifestado, ou vivenciado, por ele num outro momento. As noções de simplicidade e pobreza constituem seu discurso que, possivelmente, já havia proferido em uma outra situação. Orlandi (2015, p. 37), nos diz que “Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados, possíveis”.

Um outro aluno observou a forma como as pessoas queriam falar com o escritor e que todos falavam ao mesmo tempo e não permitiam que ele escrevesse. Lembrou que em sua família as pessoas têm esse comportamento, quando discutem determinado assunto e querem esclarecer seu ponto de vista. Comparou, também, a uma reunião da Associação que foi com seu pai e todos falavam ao mesmo tempo e a pessoa que fazia a ata não conseguia registrar as opiniões em sequência.

O comentário do sujeito aluno traz a noção de que os sujeitos falam sem que sejam ouvidos e sem ouvirem o outro nessas reuniões. Nesse sentido, os sujeitos não se representam com sua posição sujeito no discurso, pois suas formulações precisariam ser ouvidas para contribuir com o assunto em debate e, com isso, projetar sua posição sujeito no grupo. A esse respeito, Orlandi (2015, p. 37) manifesta que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno”. Dessa forma, na reunião da associação, o produtor fala de seu lugar de produtor de leite, diferente de outras posições existentes na comunidade.

Em outro momento apresentamos o questionamento sobre “se tivessem que escrever a história de sua comunidade como seria?”, a que nem todos os alunos responderam. A maioria declarou desconhecer a história da comunidade e nem

saberia como escrever. Outros disseram que seria como no filme, não conseguiriam escrever para reconhecer a história da comunidade, pois não teria nada de interessante para registrar. Há uma proximidade com o filme na tentativa de perceber sua própria história. No caso da turma, a produção leiteira seria o fio condutor para escrever uma história e salvar a comunidade, essa seria a questão central.

Uma aluna destacou que sua comunidade tem um fato que merecia ser destacado, que era a escola. Ela mora na comunidade onde está localizada a escola e o posto de saúde desativado, que foi reformado e hoje abriga algumas turmas de alunos por causa da mudança para um único período letivo. A aluna argumentou que é muito importante ter escola na comunidade para todos os alunos e que se sentia privilegiada em ter a oportunidade de ser alfabetizada na escola perto de casa, de sua família. Se tivesse que escrever destacaria a implantação da escola e do posto de saúde, que segundo sua mãe, foram construídos com muita luta pela comunidade.

Percebemos nessa formulação que há uma posição sujeito em funcionamento. Ela como sujeito da comunidade, falado lugar de filha dos agricultores que desbravaram a terra em que moram. Essa formulação nos remete à distinção que faz Orlandi, sobre lugar e posição.

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares de sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. (ORLANDI, 2015, p. 38)

Vimos, uma possível projeção de lugar de sujeito para a posição sujeito, em que a fala da aluna diz de onde ela está no discurso com suas condições de produção. Suas considerações sobre a importância da escola e posto de saúde, como conquistas do povo do campo; uma forma de valorizar suas origens e sua historicidade social, conforme já relatamos no capítulo inicial.

Ainda perguntamos, em outro momento, “o que o filme diz para você em relação a estudar”, a que alguns alunos não souberam precisar uma resposta específica. Já outros manifestaram que “é preciso ir para escola ler e aprender”, “na escola que aprendemos a ler”, “se não formos para a escola vamos ficar igual ao povo de Javé,

analfabetos”, e um outro disse que já não se considera analfabeto como o povo do filme, pois sabe escrever o nome e ler muitos textos.

As formulações vão registrando uma concepção de que a leitura válida é a da escola e, que nela é que se aprende. Uma vez que estamos lidando com sujeitos alunos de uma comunidade rural e que a escola é uma responsabilidade dos pais, podemos notar que essas formulações se fazem presentes em uma outra posição sujeito, a dos pais. Geralmente, os pais buscam incentivar os filhos a irem para a escola, com o objetivo de aprender a ler e escrever, esse é um discurso bem característico dos pais e responsáveis pelos alunos.

A memória discursiva dos alunos sujeitos leva a considerar uma fala que vem de suas condições de produção para justificar a presença permanente na escola. Isso é evidenciado por Orlandi (2015, p. 38-39), quando assevera que,

Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente, mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Daí que, na análise, podemos encontrar, por exemplo, o operário falando do lugar do patrão.

Existe todo um trabalho da memória discursiva no discurso dos pais, que justificar a necessidade de frequentar a escola e aprender a ler e escrever “para ser alguém na vida”. São formulações constantes no meio familiar e o aluno sujeito traz para relacionar com o vivenciado no filme. Nisso, vemos as concepções da família presentes no discurso e no imaginário dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem na escola.

Com o tema do filme conseguimos destacar a importância da escolaridade para os sujeitos alunos do campo e de todos os cantos. A proposta seria mais ousada, mas, não soubemos extrair frutos mais consistentes para nossa análise. Talvez tenha sido pouco explorado o recurso e os sujeitos se retraíram nas considerações do que foi interrogado.

### 3.4 Filme “O Menino que Descobriu o Vento”<sup>6</sup>

O filme “O menino que descobriu o vento” foi visualizado pela turma no dia 29/11. Estava programado, após o filme, um bate papo com os alunos, mas não aconteceu em virtude de uma reunião do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), do qual participávamos como suplente, mas com a saída do titular obrigatoriamente tivemos que assumir o posto e não havia como deixar de comparecer. Essa participação na reunião também está relacionada com o processo eleitoral que iniciaria na unidade e que seriam eleitos novos membros para compor o CDCE e para diretor de Unidade Escolar.

Na oportunidade, também informei aos membros do conselho presentes que estava desenvolvendo o projeto de intervenção com atividades relacionadas à leitura e escrita sobre o processo de ordenha em pequenas propriedades. A conversa foi interessante, pois fui informado sobre uma manifestação contra o preço do leite que está sendo organizada por representantes dos produtores e que estavam aguardando para o dia marcado protestarem e exigirem aumento do valor pago ao leite *in natura* da região.

Figura 05 – Assistindo ao filme “O menino que descobriu o vento”.



Fonte: Acervo do autor.

---

<sup>6</sup> Filme baixado da Netflix

No dia seguinte, retomamos a conversa sobre o filme “O Menino que descobriu o vento”, com a proposta de estabelecer relações com o filme anterior, “Os narradores de Javé”, para que pudéssemos formular diferenças e semelhanças entre ambos.

A história “O menino que descobriu o vento” ocorre na cidade Malawi, na África, caracterizada por condições difíceis de vida e marcada pela miséria intensa de sua população. O garoto William Kamkwamba, protagonista da trama e morador de um vilarejo, era um menino inteligente, autodidata, com anseio de aprendizagem, sempre buscando perceber os desdobramentos da natureza.

Devido ao período chuvoso na cidade, a população que sobrevivia dos produtos agrícolas, ficava impossibilitada de realizar a colheita dos alimentos. Em seguida, vinha a seca rigorosa e impossibilitava a plantação de novas safras, iniciando um período de grande miséria e fome em toda região.

Sem ajuda do governo, as pessoas lutavam por comida, realizavam saques em casas que possuíam estoques de grãos e em galpões que faziam a venda de alimentos a preços altíssimos.

Neste contexto, o garoto William utiliza seus conhecimentos sobre engenharia eólica, através dos estudos na biblioteca da escola, e cria um moinho de vento capaz de acionar uma bomba para capturar água do poço. O equipamento foi feito pelo jovem, utilizando uma bicicleta velha de seu pai e diversos elementos oriundos de um lixão. Através desta inovação, a água bombeada permitiu a irrigação da plantação e contribuiu para salvação coletiva do povo de Malawi.

A roda de conversa foi produtiva, pois os alunos expuseram questões que nos fizeram entender que haviam percebido muito sobre a relação de alfabetização, estudos e conhecimento científico.

Alguns relatos foram sobre as dificuldades com os familiares, que não sabem ler e escrever e, às vezes, querem entender o que está escrito em embalagens, livros e outros lugares e pedem para eles fazerem a leitura. Muitas vezes querem saber os escritos nas bulas de remédios, de inseticidas e medicamentos para o gado e os alunos falam da dificuldade de ler as palavras difíceis, nomes de componentes dos produtos químicos. Nisso, julgam que se os familiares tivessem leitura, como dizem, facilitaria a vida de todos e que se tornariam sujeitos de conhecimento.

Nas formulações orais foram bastante argumentativos com as relações entre os temas abordados. Vários sentidos foram produzidos e seus efeitos foram mobilizados de acordo com as condições de produção dos sujeitos alunos, que

produziram muitas interpretações. O conhecimento científico, como tratado no filme “O menino que descobriu o vento”, foi o que mais impactou nos comentários exibidos. Foi notável a relação de conceitos que enunciaram, destacando a criação de instrumentos e equipamentos que utilizam em seu dia a dia.

Um aluno relatou sobre a dificuldade do menino do filme em convencer o pai da importância de sua descoberta e relacionou com as informações importantes que os pais procuram para resolver determinadas questões na propriedade, mas que, às vezes, por falta de maior conhecimento não conseguem êxito. O trabalho com os animais faz com que os pais sintam a necessidade de conhecimento técnico-científico, seja para melhorar a produção, ou mesmo, sanar alguma dificuldade com o rebanho. E não conseguem desenvolver nenhuma prática diferenciada por falta de estudos e conhecimentos técnicos.

A falta ou a baixa escolaridade pode evidenciar uma limitação na interpretação das leituras feitas pelos filhos, quando solicitados. É uma ação diferente, outro sujeito e torna-se uma audição ao invés de leitura com decodificação do texto impresso. Nesse caso, o pai ou responsável deve interpretar o que foi lido e relacionar com o que busca para o rol de possíveis soluções para determinados problemas. Isso é como nos diz Indursky (1998, p. 191-192) “Passar de um *sujeito-leitor* para outro pode significar uma troca ao nível do sujeito empírico; já passar de um *efeito-leitor* para outro implica necessariamente passar de uma formação discursiva para outra”. Certamente uma interpretação diferente em cada leitura ouvida.

Nesse sentido, observamos que, mesmo tendo o mesmo texto lido, os pais interpretam, têm efeitos de sentidos diferentes de seus filhos, pois suas posições-sujeito são diferentes. Um na posição sujeito filho e, outro na posição sujeito pai, e cada um com suas condições de produção. Indursky (1998, p. 192) argumenta que

Outro sujeito aluno fez um outro comentário em que sua mãe estava observando a confecção de um queijo que tinha que ser processado, mas ela não sabia o que seria esse “processado”, pois a receita não deixava claro e o produto não ficava como desejava. Até que um dia, consultou outra pessoa e descobriu que o processamento era, apenas, o cozimento por um determinado tempo. Depois disso, a receita ficou no ponto desejado. O aluno relacionou isso com o pouco conhecimento dos significados das palavras na vida da família, como evidenciado no filme “O menino que descobriu o vento”.

Em questão de entendimento de texto, podemos dizer que a mãe do aluno não compreendeu o vocábulo “processado” que a receita trazia. Os efeitos produzidos na

leitura da receita foram outros, como sempre podem ser. Orlandi (2015, p. 19-20) nos afirma que “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”.

Se considerarmos a questão posta como falta de leitura, poderíamos correr o risco de desconsiderarmos o saber da mãe do aluno e querer teorizar que apenas lendo se consegue significar as palavras, o que não faz sentido aqui. Os efeitos de sentido sempre podem ser outros e sua formulação vai levar em consideração a posição em que o sujeito se encontra e suas condições de produção no momento da interpretação.

De acordo com Orlandi (2012b, p. 66),

no cotidiano há muitos sentidos postos e esquecidos e que fazem efeito na maneira como produzimos sentidos seja na formulação seja na leitura. Há, por outro lado, um efeito de (autoria) leitura que faz com que haja historicização – mesmo na vida intelectual que tem seus cânones de leitura mais rígidos – deslocando gestos de leitura já postos em relação aos textos (de arquivo). Leituras de Platão, por exemplo, que se constituem a partir de um efeito-leitor que deriva para outros sentidos, ainda não experimentados em seus textos.

Os efeitos de sentidos da leitura poderiam não trazer a interpretação (conhecimento) necessária para a confecção da iguaria, mas havia leitura e havia interpretação. A posição sujeito com pouca escolaridade determinou o não entendimento do pretendido na receita e com isso o efeito-leitor não correspondeu ao pretendido com o texto.

Seguindo sobre leitura, outro comentário, na roda de conversa, foi sobre a visita constante do aluno William Kamkwamba à biblioteca da escola, mesmo depois de ser expulso. Foi uma observação com surpresa do aluno que via a biblioteca como um local de visita, acompanhado do professor, para realizar alguma atividade pedagógica ou escolher um livro para leitura. A biblioteca como local de pesquisa foi uma situação nova para o sujeito aluno.

Podemos perceber nesse relato o funcionamento da memória discursiva, quando o sujeito busca acontecimentos anteriores para entender e relacionar com questões atuais. Os conceitos de biblioteca para ele funcionam como uma memória daquilo que se pratica na biblioteca de seu mundo, de sua escola. Por isso o aluno disse ter percebido diferente a biblioteca de William. Quando diz isso está falando a

partir de suas condições de produção, do espaço da biblioteca que conhece, pois não vivencia pesquisas de conhecimento científico para implementar algo ou construir algo. Apenas usam os livros para leituras rápidas ou levá-los para ler em casa. Essa nova concepção desestabiliza um sentido cristalizado e coloca em evidência novos sentidos, nova interpretações.

Podemos dizer que o funcionamento da memória discursiva, o interdiscurso, fez o aluno sujeito formular novos sentidos para a biblioteca, como diz Orlandi (2017, p. 25) “Assim, todo dizer acompanhado de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscurso”.

Além da questão sobre a biblioteca teve um comentário sobre o pagamento de mensalidades para estudar e fazer uso dos espaços escolares. Houve uma certa indignação com uma aluna que esbravejou com o diretor da escola de William que dizia que ele não era bem-vindo na escola, enquanto seus pais não pagassem as mensalidades. Uma reação veemente que foi acrescida de outras formulações por outros sujeitos alunos e destacamos a comparação que fizeram: se fossem eles que tivessem que pagar, com certeza não estudariam. Isso por falta de condições para dos pais para pagar os estudos.

Esses comentários foram além nas comparações, pois o aluno William persistiu em seus estudos para descobrir como criar o cata-vento. Sendo uma criação que beneficiaria toda comunidade e proporcionaria condições para que as famílias pudessem pagar os estudos dos filhos, inclusive do próprio William. Foi possível questionar com os alunos como podemos comparar essa questão com a que vivemos. E, sem muitas palavras, as formulações foram em relação à falta de interesse dos alunos que têm tudo de graça e não sabem aproveitar. Lembraram de tantas dificuldades que os pais enfrentam para ordenhar e tratar o gado e, talvez, com estudos pudessem melhorar os equipamentos e facilitar os serviços na propriedade.

Essas formulações nos levam a perceber que alguns alunos desestabilizaram os conceitos de estudos, biblioteca e conhecimentos científicos, e a crença de que em todo lugar a escola é igual, é de graça. Uma concepção diferente de escola que formulam agora, com mais amplitude e abrangência em suas atividades. Uma instituição que “transforma a leitura (conhecimento) em algo prático, real que pode ser tocado”, como salientou um dos alunos.

Observamos com essas formulações uma interpretação da situação, feita pelos sujeitos alunos, que envolve a escola na relação com o conhecimento nos filmes trabalhados. Há uma “injunção” dos sujeitos s compreenderem os sentidos de escola nos materiais fílmicos. Essa “convocação`do sujeito a interpretar, Orlandi (2017, p. 23) explica que, “Face a qualquer objeto simbólico o sujeito é instado a interpretar, pois se encontra na necessidade de ‘dar’ - sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significação, é tornar possíveis gestos de interpretação”.

Os sujeitos alunos em suas condições de produção perceberam uma escola diferente da que estão acostumados, uma evidencia com novos sentidos outros. O efeito de sentido produzido pelo material fílmico desestabilizou os sentidos cristalizados de estudo científico, feito apenas por cientistas, “homens velhos de cabelos brancos”, como disse uma aluna e ainda cita uma imagem muito conhecida do cientista Albert Einstein. Essa concepção nos traz a noção de efeito de leitura, em que o sujeito faz a leitura de seu ponto de vista, de suas condições de produção. “O efeito-leitor se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio das outras” (ORLANDI, 2017, p. 70).

Com essa perspectiva de leitura realizada pelos sujeitos alunos podemos compreender a ocorrência da interpretação. O sujeito diante da materialidade interpretou uma questão já conhecida, mas agora produzindo sentidos outros. Essa atuação se dá nos efeitos da linguagem que permeia o discurso do sujeito e o faz interpretar. “Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá”. (ORLANDI, 2015, p. 43).

Na produção dos efeitos de sentido vimos o trabalho da memória discursiva em funcionamento no sujeito leitor. Um conhecimento já naturalizado sendo transformado em novo, desnaturalizando sentidos. Podemos compreender melhor com o que diz Orlandi (2015, p. 45-46),

a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é ‘garantida’ pela memória, sob dois aspectos: **a.** a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; **b.** a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os

efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos.

O aluno sujeito no momento de suas interpretações e produção de sentidos é atravessado pela linguagem que utiliza em suas condições de produção. Há uma constituição do sujeito que define suas elaborações. “Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para se produzir sentidos ele é afetado por elas”. ORLANDI (2015, p. 46).

Diante da fala do aluno sujeito, quando diz que “na biblioteca também se constrói coisas”, é possível perceber que, em suas condições de produção, já se tinha uma concepção de biblioteca, mas que agora seria outra. Isso implica entender que possa ter sido afetado pelos sentidos de língua e história, conforme expomos anteriormente. Sendo que é possível dizer, do sujeito aluno, que “Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”. ORLANDI (2015, p. 46).

Em outro comentário na roda de conversa sobre o filme “O menino que descobriu o vento” falamos sobre a alimentação que se baseava em milho, como principal produto para todos. O debate foi bom nesse assunto e vários foram os enunciados produzidos e apresentados nas formulações dos alunos. Um comentário chamou a atenção, pois o aluno em sua formulação estabeleceu uma relação com que vivencia no campo, em termos de alimentação. Comentou que em sua casa a família se alimenta muito bem e com muita variedade de produtos e não saberia como poderia sobreviver comendo apenas coisas derivadas do milho. Disse que possuem horta no quintal e muitos alimentos vêm do que plantam. Questionou que o garoto poderia investir agora, depois de formado, na produção de outros alimentos para sua comunidade se alimentar. É possível perceber que, na percepção do aluno, poderia melhorar a alimentação apenas produzindo outros tipos de produtos.

Ao seguirmos a conversa questioneei a turma se o alimento da comunidade do William estava fora dos padrões de nossa sociedade. Todos os alunos afirmaram que “sim”, mas um disse que sua vó come muitos pratos feitos com milho e disse que quando perguntou a ela o motivo, descobriu que seus ancestrais tinham toda sua alimentação baseada em milho também. Um aluno esclareceu que poderia ser por questão de costume ou de cultura.

Esses comentários nos fazem perceber que é a voz do aluno ecoando suas formulações discursivas em suas condições de produção. Há sentidos já lá. Esses dizeres estão em suas memórias discursivas e desestabilizam os conceitos naturalizados de que todo mundo se alimenta da mesma forma. E, não é só porque a família do Wiliam Kamkwamba só comia derivados do milho que não poderiam ter isso como questão cultural e natural para eles.

A compreensão dos conceitos de alimentação dos alunos são formulações produzidas a partir de suas condições de produção, ou seja, que já possuem uma certa noção de mundo. Ele já fala de seu lugar de sujeito social e com suas formulações sobre o conhecimento vivenciado em sua trajetória histórica e ideológica. “O falante não opera com a literalidade como algo fixo e irreduzível, uma vez que não há sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso”. ORLANDI (2015, p. 50).

Nesse contexto, sempre há o que dizer e o que contemplar enquanto conhecimento, pois o sujeito está em construção sempre, por isso não completo.

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2015, p. 50).

O movimento do saber do sujeito aluno é administrado pela linguagem e a ideologia a que está submetido, pois tudo acontece em condições determinadas que o conduzem para as formações discursivas em que se filia para produzir os sentidos, assim como diz Orlandi (2015, p. 50-51),

ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder dever/dizer, em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Na conclusão da atividade indaguei se os filmes traziam algo que pudéssemos fazer relação com a vida no campo, onde viviam. Foram várias as formulações evidenciadas, mas algumas nos chamaram atenção. A primeira foi que uma aluna declarou que o campo deveria ter uma biblioteca, com assuntos da vida no campo

para ajudar os produtores quando precisassem pesquisar alguma coisa, como fez William no filme “O menino que descobriu o vento”. A segunda foi um aluno que enfatizou que a escola no campo deveria trazer coisas da vida no campo para ensinar, já que os alunos são do campo e vivem no campo.

Essas questões demonstram que os sentidos foram desestabilizados com as atividades e discussões em roda de conversa. Levando em consideração o que foi dito pelos alunos em relação ao conhecimento voltado para a vivência no campo, podemos dizer que os alunos perceberam que o conteúdo escolar precisa fazer parte de suas condições de produção. As formulações destacadas se filiam à concepção de que a escola do campo pode estar em outra direção e isso faz com que os alunos desejem uma maior relação com o que vivenciam.

Podemos dizer, então, que os alunos já ocupam a função autor mostrada em seus discursos. Tomam para si a percepção de que a escola do campo precisa ser voltada para as coisas do campo e isso faz parte do processo de autoria, são autores de suas formulações. “Autor é então considerado como princípio de argumento do discurso, como unidade de origem de suas significações, como fulcro de sua existência”. (ORLANDI, 2015, p. 73).

Sobre tornar-se autor, diz Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 102):

[...] assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente “seu”, com “começo, meio e fim”, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado.

Assim, o dizer dos alunos são seus como singulares e foram colocados em funcionamento pelas formulações acerca do conhecimento necessário para o desenvolvimento de todos os setores, em especial o campo, com base no que William Kamkwamba protagonizou em sua comunidade. Essa posição se filia no que diz Orlandi (2015, p. 74), “Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor”. Mesmo que seja apenas dessa formulação, que o modificará para sempre em suas condições de produção e, evidenciando os sentidos outros para os estudos no campo.

A autoria em relação à fala dos sujeitos alunos o constituem como sujeitos da linguagem, pois através do que falam, da textualização do discurso, colocam em

evidências os sentidos desestabilizados com as atividades, como produção discursiva própria. “O autor (se) produz (n)o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 103).

O sujeito aluno em suas condições de produção tem uma percepção histórica da constituição da Escola do Campo, mesmo sem dominar essa política educacional, e se constitui pelo seu dito. Mesmo assim, sabemos que somente o dizer não o constitui autor, mas sua posição dentro da cultura do campo. Orlandi (2015, p. 74) destaca que “Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social”. Caberia aí maior formação dentro dessa discursividade para que a constituição da autoria pudesse se tornar efeito de sentido do ser social maduro. Uma tarefa para sua formação com a liberdade para assumir sua posição sujeito aluno do campo é ser capaz de reconhecer seu lugar social na escola. Ele ainda há de se formar, pois, “Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionalizadas, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”. (ORLANDI, 2015, p. 74).

Nos parágrafos seguintes falo mais sobre a assunção da autoria em outros momentos no desenvolvimento das atividades propostas na intervenção. Até aqui as atividades realizadas foram para situar e dar acesso aos sujeitos alunos às condições de produção, a partir da percepção de sua posição sujeito social. O desejo era que percebessem que moravam no campo e, como outro lugar qualquer, tem suas vantagens e desvantagens, mas têm que reconhecer sua origem e situarem-se como sujeitos sociais do/no campo. Diante disso, as atividades seguintes já estariam realçadas na formulação discursiva relacionada ao campo, com seus afazeres e, mais precisamente, o processo de ordenha como foco principal.

### **3.5 Leitura de Reportagem e Vídeo Sobre Músicas para Acalmar as Vacas**

Esta atividade foi desenvolvida com a leitura de dois textos, em grupos, sobre músicas para acalmar as vacas durante a ordenha e produzir mais leite, com os respectivos títulos: “Vacas produzem mais leite quando ouvem músicas” e “Pecuarista do ES faz vacas ouvirem música para melhor produção de leite”. O último título citado tinha uma reportagem em vídeo que também foi exibida para os alunos. Na reportagem há uma entrevista com um produtor rural e outros envolvidos na ordenha,

que comprovam a mudança no comportamento dos animais, a partir da inserção de músicas no curral para as vacas ouvirem durante o processo de ordenha.

Os objetivos desta atividade eram compreender os sentidos mobilizados nos gestos de interpretação dos alunos na leitura do texto e visualização do vídeo sobre músicas para acalmar vacas e maior produção de leite; escutar os efeitos de sentido produzidos pelas reportagens e garantir os espaços de fala dos alunos em relação ao processo de ordenha em suas propriedades e; colocar em evidência o processo de ordenha com suas possibilidades de melhorias e implementação de novos procedimentos com o estudo e avaliação dos alunos.

A turma foi dividida em dois grupos e cada um recebeu um texto para ler, comentar entre eles e depois apresentar ao outro grupo o assunto tratado. Depois, juntos, assistiram ao vídeo sobre a música no curral durante a ordenha que estava relacionado ao texto, conforme dito anteriormente. Os textos foram entregues sem comentários sobre o assunto que veiculava. A leitura foi proposta em grupos e depois uma exposição oral do assunto e outros comentários que achassem convenientes.

Logo no início da leitura, já apareceram dois alunos que tinham o costume de ouvir músicas enquanto ordenham as vacas e nem esperaram o fim da leitura para se manifestarem. Relataram que, realmente, há uma diferença no comportamento do animal quando trabalham ouvindo música. Disseram que o animal fica mais tranquilo e não estranha outras pessoas perto da cerca. Quanto a produzir mais leite não souberam precisar se isso acontece de fato.

No fim das leituras começaram a comentar sobre como trabalham no curral, na ordenha, no pasto, com as vacas, com os bezerros, enfim, foi uma grande algazarra com falas de todos os lados e todos os assuntos relacionado à ordenha e criação de gado. Esse momento foi ímpar para que percebêssemos que tínhamos uma grande jornada e com muitos desafios pela frente no desenvolvimento das atividades. Em nossa trajetória convencional de professor, esse momento de “algazarra” nem sempre é permitido e naquele momento percebemos que deveríamos nos reinventar, rever nossos conceitos sobre ser “sujeito-educador” e permitir que os alunos se manifestem e assumissem seu lugar de “sujeito” com voz e participação no processo de ensino aprendizagem.

Dar voz e garantir ao sujeito aluno sua participação em sala de aula, para que possa contribuir nos rumos das atividades propostas, não é uma tarefa simples e aceitável de imediato para um professor tradicional, sob os efeitos da “educação bancária”, como diria nosso mestre Paulo Freire. Há que desestabilizarmos todo esse

efeito cristalizado para que haja evolução em todos os sujeitos envolvidos no processo. Assim, fomos sofrendo os efeitos da desconstrução e, ao mesmo tempo, sentido a glória da construção de um sujeito mais encorpado, com as novas formulações e, também, com as novas condições de produção.

Em tempo, é preciso dizer que é um processo de “subjetivação”, a transformação em sujeito histórico e ideológico que se inicia e seguirá, certamente, enquanto o ofício durar. Nesse sentido, Orlandi (2015, p. 100) pontua que

a subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza: não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado. Não se quantifica o assujeitamento. [...] Há um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual, o sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz.

Assim, um processo de formação e constituição se instala para o desenvolvimento das atividades que seguem o rumo construído pelos sujeitos envolvidos. Desestabilização e constituição dos sujeitos num processo de aprendizagem mútua.

Pensar no desempenho profissional frente aos desafios de atividades que visam a desestabilização de sentidos cristalizados para os sujeitos alunos, exige uma postura que permita novas formulações, instadas pelos efeitos de sentidos no discurso, deixando funcionar a polissemia, como diz Rodrigues e Pacífico (2007, p. 59),

se o docente tem como base de sua prática a reflexão e o trabalho com uma multiplicidade de sentidos acerca dos objetos discursivos, ele incentiva a assunção da autoria, permitindo que o aluno trabalhe com as possibilidades de intervenção na escrita, com os jogos possíveis da linguagem, que o aluno tenha acesso ao interdiscurso, que o aluno tenha autorização para interpretar e produzir sentidos de forma polissêmica.

Com esse desafio pela frente foi possível perceber que a jornada seria intensa e com muitas possibilidades de efeitos de sentidos outros que pudessem desestabilizar o “sujeito pedagógico”, com discurso autoritário, na direção do desenvolvimento das atividades em suas condições de produção. E, com isso, atingir um sujeito capaz de se construir em meio às formulações possíveis com o trabalho ora iniciado. Assim, segui!

Retomando a atividade, depois da leitura e do vídeo, e seguidas dos comentários espontâneos dos alunos, nos organizamos para a apresentação dos grupos, a partir do texto lido. O primeiro grupo se manifestou com a apresentação de três alunos. Um deles, porém, cabe destaque, pois seu relato foi bastante detalhado sobre a questão da música na ordenha das vacas.

Figura 06 – Reportagem sobre músicas para as vacas.



Fonte: Acervo do autor.

O referido aluno destacou que há poucos anos, seu pai levou um “radinho velho” para o curral porque queria escutar as notícias do dia. Todos os dias de manhã liga o “radinho velho” e várias músicas são tocadas enquanto executam a ordenha. Depois de um certo tempo, notou que as vacas ficavam bem mais tranquilas que antes e até já aceitavam outras pessoas visitarem o curral, enquanto tiravam leite, e não se espantavam como acontecia anteriormente. Inclusive, relatou que um dia que não tinha energia elétrica a ordenha foi sem música e perceberam que as vacas pareciam inquietas, se movimentando muito, sacudiam o rabo sem parar e balançavam a cabeça o tempo todo. Já no dia seguinte, com o radinho ligado, tudo estava tranquilo. A partir de então, relacionaram a tranquilidade das vacas ao som do “radinho velho”.

O sujeito leitor em formação, através da leitura proposta, mobilizando os sentidos no processo de ordenha com uso do “radinho velho” no curral.

O relato do outro grupo foi com dois alunos, um menino e uma menina. A menina relatou que, no curral, onde seu pai tiraleite, as vacas não gostam de visitas. Qualquer pessoa que se aproxima da cerca já é motivo para que fiquem inquietas, se movimentando, “investindo” contra as pessoas. Ela disse não acreditar que a

música possa fazer alguma diferença, pois sua mãe fala que todo animal é assim, bruto, e não tem como melhorar. Por isso, seu pai não gosta de receber visitas durante a ordenha e os cuidados com os animais. Mas considerou a levar a proposta aos pais para um teste e, se concordassem, apresentaria o resultado futuramente. Mas, declarou não ter esperanças de melhora.

O relato da aluna vem de suas condições de produção. Sua narrativa traz uma memória de conversas na família e faz com que não acredite na transformação do gado com música no momento da ordenha. Percebemos que ela faz uma leitura diferente dos outros relatos. Sua posição sujeito filha lê de forma diferente o proposto e, considerando que o sujeito faz a leitura de sua posição, não poderia ser diferente já que seus pais não acreditam nessa questão. São posições diferentes que o texto mobilizou, produzindo sentidos diferentes. A polissemia. As leituras possíveis acontecendo.

Nesse jogo de ditos e não-ditos que aparecem nas formulações dos sujeitos-alunos, notamos a tensão entre paráfrase e polissemia.

Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se)significam.” (ORLANDI, 2015, p. 34).

Esses dizeres são trabalhados nas formulações, pelos sujeitos alunos, sobre a música para acalmar as vacas e melhorar a produção de leite nas propriedades. Muitas são as leituras possíveis nas interpretações mobilizadas.

O desenvolvimento da atividade traz várias formulações que colocam em movimento os sentidos na interpretação da leitura. Esses sentidos são diferentes, são vários, são outros mobilizados nas formulações orais, quando das exposições dos grupos. Para Orlandi (2015, p. 35),

daí dizermos que os sentidos e os sujeitos podem ser outros. Todavia nem sempre são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

O outro aluno acrescentou que não afirmaria ser a música que acalmou as vacas de sua propriedade, mas que há algum tempo já utilizam uma caixa de som no curral durante a lida com o gado. Puderam perceber que as vacas, no momento da ordenha ficam mais tranquilas e nem precisam mais “pear” para ordenhar.

Inclusive acrescentou que, antes da música, era um transtorno e tinham que colocar poucas juntas para tirar o leite, pois batiam umas nas outras, derrubavam o balde com leite, balançavam o rabo a todo momento, “cagavam” e “mijavam” toda hora, aos poucos, e eram muito “veiacas”.

Figura 07 – Visita ao Sítio do Senhor Rogério: caixa de som no curral



Fonte: Acervo do autor.

A questão da música para tranquilizar o gado trouxe uma aproximação com suas condições de produção e, dentro do possível, pudemos observar a polissemia na leitura de uma mesma questão, mesmo com sujeitos diferentes. Essas atividades mostraram a satisfação de falarem, na escola, sobre o que desenvolvem no dia a dia e que ainda não tinham vivenciado em aula. O momento foi fantástico! Saber que já há sentidos sendo desestabilizados na primeira atividade específica era uma força para seguir mobilizando. Para efeito de fecho da atividade, propusemos a elaboração de um texto, contando o que ficou das leituras e conversas em sala.

Nesse momento, percebi que os objetivos propostos foram contemplados em sua maioria. Pensei que foi possível colocar em evidência a necessidade de estudos para melhorar e implementar ações no trabalho com a ordenha. No caso dos alunos que ainda não experimentaram a inovação, disseram que conversariam com os pais para a implantação. Com isso, podemos dizer que o acesso a condições de produção adequadas viabiliza a desestabilização de sentidos cristalizados e a produção de novos sentidos.

### 3.6 Leitura de Textos Sobre Ordenha

Realizamos outra atividade em grupo com leitura de textos com diferentes assuntos sobre o processo de ordenha. Os textos tinham como títulos: *3 Formas de ordenhar uma vaca*; *Aspectos a respeito da qualidade do leite*; *É verdade que a vaca tem que ser ordenhada?*; *O pequeno produtor de leite vai mesmo desaparecer?*; *O segredo do sucesso de um pequeno produtor de leite*; e *Qualidade do leite*.

Figura 08 – Trabalho em grupos



Fonte: Acervo do autor.

Os textos foram distribuídos em grupos de três alunos cada e, como faltaram dois, um grupo ficou com quatro alunos, e o texto “Qualidade do leite” não foi entregue. A proposta era que os alunos lessem os textos e discutissem o assunto em grupo. Em seguida, faríamos uma breve apresentação dos resumos que fizeram com escritas em cartazes e exposição oral.

A atividade tinha como objetivos: mobilizar gestos de interpretação sobre o processo de ordenha e colocar em evidência o processo de ordenha, a partir da leitura dos textos. As leituras estavam relacionadas ao processo de ordenha e criação de gado, assunto abordado na atividade anterior.

No ato de ler, o sujeito em suas condições de produção interpreta de sua posição sujeito social, mobilizando sentidos que o significam. Como diz Orlandi (2012b, p. 68), “Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na

política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente”. E a imersão nos textos se faz para a constituição dos sujeitos e suas condições de produção.

Nessa toada, temos que o aluno irá construir sua história de leituras, formando um arquivo sobre o tema em estudo. Constituição do próprio sujeito e suas condições de produção, com novas maneiras de ler. A esse respeito, Orlandi (2012b, p. 71) afirma:

Pensando a relação arquivo-interdiscurso, o que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam. Há sentidos que se enredam, que formam filiações. [...] São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto

Na retomada da atividade, os grupos desenvolveram as leituras e os comentários sobre o texto. Pareciam pouco interessados nos assuntos abordados nos textos e produziram poucas anotações para a apresentação em miniseminário. No momento das apresentações os grupos expuseram o assunto do texto, mas sem muito detalhamento.

Em um dos grupos um aluno declarou que o assunto não era muito interessante, era “chato”, lera sobre “O pequeno produtor de leite vai mesmo desaparecer?”. O assunto não constava de suas condições de produção, pois não tinha clareza dessa questão do desaparecimento do pequeno produtor. Um aluno disse que sua família trabalha no sítio há muitos anos e que ele também quer trabalhar no sítio, ter sua propriedade e tirar leite para vender como faz seu pai. Acredita que dá para viver bem assim, não precisaria de muita riqueza. Uma aluna declarou que, se depender dela não vai existir mais sítio, pois não gosta de morar lá. Tem que ajudar nas atividades da roça, da casa e do curral, é muito serviço e não ganha nada por isso. Acrescentou que “nem leite eu bebo”, justificando a oposição ao colega.

Os sujeitos alunos que falaram sobre “3 formas de ordenhar uma vaca” questionaram a metodologia exposta no texto. Disseram que fazem diferente do que está escrito e acreditam que é o modo mais eficaz. A primeira orientação de amarrar a cabeça da vaca eles contestaram, dizendo que não há necessidade se a vaca for mansa. Que o fato de “pear” já estaria suficiente. Sobre mudar de lado para tirar o leite, argumentaram que não é preciso, pois do mesmo lado esgota todas as tetas da vaca. E ainda comentaram que é muita “moagem” para tirar o leite do jeito que o texto traz.

O grupo que leu “Aspectos a respeito da qualidade do leite”, reclamaram que tinha muitas palavras que não conheciam o significado e que entenderam que o leite tem que ter boa qualidade. Eles acrescentaram que fazem a limpeza dos vasilhames que usam e do curral que fazem a ordenha para não sujar o leite. Inclusive, disseram que lavam as tetas da vaca e enxugam, uns com pano e outros com papel toalha. Um dos alunos do grupo disse que seu pai não lava, ele prefere deixar o bezerro mamar em todas as tetas primeiro para depois colocar as teteiras para tirar o leite. Ainda disse que seu pai acredita que é mais proteção para a vaca porque o pano, sendo o mesmo para todas, pode estar contaminado e contaminar todas as vacas.

Pensando no relato do grupo e nas possibilidades de várias leituras que puderam evidenciar do texto mesmo com as “palavras difíceis”, observamos as formulações produzidas. Houve interpretações várias dos assuntos abordados. Orlandi (2012b, p. 70) nos argumenta que,

Conhecendo como um texto funciona na produção de sentido é preciso, para ensinar a leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele *não* sabe. A leitura pode ser pensada justamente com a construção dessa relação entre discurso e texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprender.

Esse trabalho com o texto leva o sujeito aluno a uma nova compreensão de leitura, de interpretação, de polissemia.

Seguindo as apresentações, o grupo que falou sobre “É verdade que a vaca tem que ser ordenhada?” ficou questionando: “quem não sabe que uma vaca tem que ser ordenhada?”, “qualquer um sabe, se tem leite, tem que tirar!” e assim iniciaram as falas. Um aluno declarou que tem “vaca que não dá leite”, por ser pouco e por isso não servir para a ordenha. Uma aluna explicou que seu pai fala que é preciso ordenhar as vacas todos os dias, para retirar o excesso de leite, para que o bezerro não morra de “caganeira”, pois ao beber muito leite pode atrapalhar seu metabolismo intestinal e evacuar em líquido. Outro aluno acrescentou que o motivo de criar a vaca é para tirar o leite dela, mas que no texto parece que não querem deixar tirar o leite das vacas, é somente para o bezerro.

No último relato observei a percepção do aluno em relação ao que foi veiculado no texto. O texto foi produzido por autor que não come carne e nem bebe leite, é “vegano”. Esse conceito vê diferente a utilização de animais para a alimentação e todos os outros usos. Segundo a Wikipédia, “**Veganismo** é a prática de abster-se

do uso de produtos de origem animal”. Com base nesse conceito, o texto mexe com os sentidos considerados evidentes pelo aluno, que demonstrou um estranhamento na forma como escreve sobre ordenhar ou não uma vaca.

O estranhamento do aluno com o texto, propósito para o trabalho, nos faz perceber que ele já tem algo arquivado como sentido sobre o assunto. Esse arquivo que precisamos contactar e trabalhar em sua constituição. Por esse prisma, Orlandi (2012b, p. 70) explica que,

[...] é preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a sua capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor como o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*.

O arquivo do sujeito aluno vai sendo construído com as leituras realizadas e as formulações orais que vão textualizando os enunciados das interpretações da turma.

Na apresentação do texto “O segredo do sucesso de um pequeno produtor de leite”, os alunos destacaram que o texto fala sobre um curso e que gostariam de participar para entender o conteúdo. Um aluno explicou que o texto fala que o produtor de leite tem como ganhar mais dinheiro e aumentar a produção com a mesma quantidade de vacas. Disse que achou interessante e que ficou curioso para conhecer o curso e ia informar ao pai para ver a matéria e “ver se tem como fazer alguma coisa no sítio”. Lembrou, também, que em algumas palavras “não entendeu o que falava” e que deveria ser alguma coisa boa, pois o texto era bom.

As apresentações transcorreram com formulações variadas entre críticas e comparações dos modos de trabalho na propriedade e os conteúdos dos textos. Um comentário que chamou a atenção foi de um aluno sujeito que perguntou se quem escreveu os textos mora no sítio. Ao ser questionado sobre a questão, enfatizou que o autor “não sabe nada de sítio, nem de tirar leite de vaca”, ainda comentou que ele deve ser “daqueles que tira leite da geladeira” e acha que conhece uma rotina de ordenha no sítio.

Essa questão nos traz uma formulação que merece ser pensada e é aquela de onde fala o sujeito. Quando o aluno questiona a posição do autor do texto é porque ele não se sente na posição de quem escreveu, de quem formulou o texto. Há um estranhamento do discurso que faz o aluno sujeito estranhar e não se sentir

confortável em ler. O sujeito-autor fala de sua posição sujeito escritor, de conhecimento técnico, bibliográfico e o aluno lê o texto de sua posição sujeito produtor rural, tirador de leite, que desenvolve as atividades na prática, que tira o leite das vacas, lida com gado e conhecer todo o cotidiano de uma propriedade de onde fala.

Essa percepção é uma interpretação que o aluno sujeito realiza em suas condições de produção. Como diz Orlandi (2015, p. 45),

É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia.

A posição sujeito do aluno o mobiliza para, diante do texto, estabelecer e evidenciar os efeitos de sentido que funcionam no discurso. A constituição do sujeito evidencia o funcionamento da ideologia e em suas condições de produção o aluno sujeito faz suas formulações. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 46), “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Essa constituição é que conduz o aluno sujeito a ocupar sua posição sujeito do que diz e questionar o que é dito pelo autor do texto, já em sua posição sujeito autor, escritor.

Percebemos nessa relação de sujeitos e sentidos que a atividade provocou a mobilização dos sentidos do sujeito aluno em questionar a posição de quem fala no texto e quem lê. O fato de haver estranhamento pelo aluno, indica que outros sentidos podem ser mobilizados na leitura.

Figura 09 – Miniseminário de apresentação dos grupos de estudos



Fonte: Acervo do autor.

### 3.7 Vídeo Sobre “Como Ordenhar uma Vaca”

Assistimos ao vídeo “Como ordenhar uma vaca”. O vídeo foi retirado da internet e tem uma orientação passo a passo de como ordenhar uma vaca. Tem duração de 14min01seg e quando foi baixado estava com mais de 700 mil visualizações e muitas curtidas positivas. Isso diz que muita gente assistiu às orientações de como ordenhar uma vaca. Uma ação voltada para a categoria de produtor rural, mas que pode ser de curiosidade para muitos e, no caso dos alunos sujeitos, que já conhecem o processo integral, pois o executam diariamente, veríamos os sentidos que mobilizariam.

O vídeo foi gravado numa propriedade simples, sem uma grande estrutura de curral e com muita simplicidade do produtor, que se nomeou na apresentação como “Marcos Trindade” e fazia uma ordenha manual para demonstração. Durante a gravação, Marcos segue explicando, detalhadamente, os passos que seguem para efetuar a ordenha. Todos os detalhes são explicados para o espectador, supondo que não tenha o conhecimento sobre o processo de ordenhar uma vaca. As minúcias apresentadas fornecem orientações específicas para os interessados na ação.

Figura 10 – Assistindo ao vídeo “Como ordenhar uma vaca”.



Fonte: Acervo do autor.

No ato da visualização do vídeo os alunos sujeitos já foram tecendo comentários sobre as diferenças e semelhanças do ato de ordenhar exposto pelo personagem do vídeo com o que fazem. Ao final, fizeram muitos comentários que consideramos desorganizados. Logo a seguir, organizamos a turma para responder algumas perguntas sobre a atividade visualizada.

Iniciei perguntando como o produtor, Marcos Trindade executa a atividade na opinião dos sujeitos alunos. Foram muitos os comentários. Dentre os destaques, a estrutura do curral; os vasilhames utilizados, a forma de lavar as tetas das vacas com água em garrafa pet; o papel higiênico utilizado; a forma de amarrar o bezerro, com apenas uma volta da “peia<sup>7</sup>” na cabeça e pode escapar ou enforcar o animal; enfim, várias observações foram feitas.

Notei que os comentários foram pontuais em questões que os alunos acreditam ter um padrão diferenciado na forma de ordenhar. Com relação à estrutura em que se recolhem as vacas, questionamos o porquê não poderia ser daquele jeito, se teria que ser somente cercado com “réguas” e “palanques” como disseram ser um curral. Alguns ponderaram sobre o material utilizado argumentando que em Mato Grosso tem muita madeira e seria fácil um curral adequado, mas que o produtor Marcos não teria essa disponibilidade pela escassez de madeiras em sua região.

No comentário podemos observar que o sujeito aluno em suas condições de produção faz a relação com a disponibilidade de madeiras ou não para a edificação do curral. Nessa formulação o uso da memória discursiva que faz com que o sujeito aluno filie suas considerações no que já conhece sobre o assunto.

O sujeito, para fazer sentido, entra em certo discurso, ou em discursos que constituem os processos discursivos. É assim eu ele se filia à memória discursiva. Por filiação e não por aprendizagem. Aí é que ele se situa em relação aos diferentes sentidos. (ORLANDI, 1998, p. 20).

É a filiação dos sentidos que conduz o sujeito aluno a formular discurso sobre as condições regionais de disponibilidade de madeiras para curral. Uma interpretação a partir de suas condições de produção.

Em outro momento foram indagados sobre o que mais chamou a atenção para o diferente, o que não fariam ou achavam errado. O que mais incomodou foi a maneira de

---

<sup>7</sup> A “peia” é a corda usada para amarrar o bezerro e a vaca no momento da ordenha. São duas cordas, uma para a vaca e outra para o bezerro, de aproximadamente 2 metros de comprimento. Daí se criar e conjugar o verbo peiar.

amarrar o bezerro na pata da vaca. O produtor Marcos Trindade fez a amarração do bezerro, “peiou” como os sujeitos alunos disseram, com apenas uma volta da “peia” na perna da vaca e se o animal se movimentar muito pode escapar ou enforcá-lo. Em suas formulações, os alunos disseram que deveria ter “peiado” com duas voltas da “peia” na cabeça do bezerro, fazendo um “cabresto” para ele não escapar e nem ser enforcado.

Em suas condições de produção os sujeitos alunos formulam seus discursos com os efeitos de sentido interpretados no processo de ordenha executado, em vídeo, pelo produtor Marcos, pois é o que os identifica em sua interpretação. Sobre identidade, Orlandi (1998, p. 20) explica que “Identidade não se ensina, mas pode-se trabalhar os processos de identificação. Pode-se alargar a capacidade de interpretação do sujeito. Mas estará sempre ideologicamente determinado”.

Nessa formulação do discurso, notamos que o sujeito não se distancia de suas condições de produção, de sua ideologia. Ele, o sujeito, interpreta com base em sua constituição ideológica do mundo e seu mundo se representa em suas formulações pois “Algo do mundo tem de ressoar no “teatro da consciência” do sujeito para que faça sentido”. (ORLANDI, 1998, p. 21). Essa formulação evidencia os efeitos de sentido no discurso dos sujeitos alunos em relação comparativa ao processo de ordenha que realizam e o que assistiram em vídeo.

### **3.8 Observações e Filmagens do Ato de Tirar Leite Pelos Alunos e a Família**

Assistimos aos vídeos que os alunos haviam gravado. Foi um momento interessante, pois eles deslocaram muitos sentimentos durante a exibição, uns por timidez, outros por vergonha, mas, todos gostaram de se ver entre os tiradores de leite, mesmo se repetindo a tarefas, são diferentes no modo de ordenhar. Cada um que apresentou o vídeo declarou suas concepções de como fazer a ordenha, dizendo quem os ensinou; o que os pais cobram para melhorar no trabalho; se gostam ou não do que fazem.

Figura 11 – Roda de conversa.



Fonte: Acervo do autor.

Os principais objetivos da atividade constavam de mobilizar e fazer circular os sentidos da leitura dos vídeos sobre suas maneiras de ordenhar e de seus colegas; evidenciar o processo de ordenha em suas propriedades e estabelecer diferenças e semelhanças com outras formas e informações através de outros materiais.

Percebemos que o sentido da palavra ordenhar nessa atividade é diferente entre os sujeitos alunos que executam tal ação. Cada sujeito aluno se inscreve em uma formação discursiva diferente quando o assunto é ordenhar o gado, pois a ação é única, mas os sentidos são vários. Os sujeitos alunos na posição de sujeito “tirador de leite” se inscreve na formação discursiva que melhor lhe representa quando está exercendo sua ação no curral.

O sujeito aluno no momento de sua apresentação, através do discurso, materializa ‘sua ação de tirador de leite e, assim, se constitui como tal. Segundo Orlandi (2017, p. 20),

o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Desse modo temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido. Resta dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. É pelo fato mesmo de dizer que o sujeito se diz, se constitui.

Nesse sentido, os sujeitos alunos se inscrevem nas formações discursivas e vão se dizendo e se constituindo através do bate papo sobre as ações filmadas de seu dia a dia. Alguns evidenciaram os sentidos com a execução da atividade diária de ordenha em família e destacamos alguns que foram apresentados como pontos

negativos: acordar cedo; não ter férias, fazer a mesma coisa todos os dias; não poder dormir na casa de um amigo; ter que vir embora das festas mais cedo. E pontos positivos como: receber gorjetas pelo trabalho; andar a cavalo no pasto; comprar as coisas com o dinheiro do leite.

Na apresentação dos pontos positivos e negativos os sujeitos se constituíram como os tiradores de leite com suas evidências de sentido e memórias discursivas. Pois, o interdiscurso “é constituído de todo dizer já dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e significações percebidas, experimentadas”. (ORLANDI, 2017, p. 21).

Na roda de conversa, uma das teses bem debatidas foi sobre o modo de amarrar o bezerro, pois alguns amarram na pata dianteira da vaca, outros na cerca, próxima da vaca, e outros deixam o bezerro no brete<sup>8</sup>. Porém, todos afirmaram que a vaca precisa sentir o cheiro do bezerro para facilitar a ordenha. Se a vaca ficar longe o leite não desce e ela fica inquieta e mexendo o tempo todo.

Outras observações foram feitas, como a forma de dar o nó na peia na perna da vaca e no bezerro. Uns colocam o rabo da vaca com o nó da corda e outros deixam livre e prendem se for preciso caso ela balançar muito e atrapalhar a ordenha. Outra questão foi os tipos de ordenhadeira e de teteira. Alguns colocam a teteira e deixa sugar o leite, outros colocam a mão pesando a teteira para baixo para sugar todo o leite do peito.

O debate foi longo, sempre com muita argumentação dos alunos, pois se sentiram à vontade para dizer o que pensavam sobre o tema abordado, e que mais faz parte das suas vidas que dos estudos em sala de aula cotidianamente. Notamos que a atividade havia “caído no gosto” dos sujeitos alunos. Havia uma interação sobre as questões abordadas onde cada um queria imprimir sua opinião e contestar o que discordava como prática na ordenha. Com isso percebemos que as palavras abordadas tinham sentido e fazia sentido que fosse evidenciada. Afinal, “Para que uma palavra tenha sentido é preciso que ela já faça sentido” (ORLANDI, 2017, p. 21), e isso foi demonstrado durante a roda de conversa com os sujeitos alunos tiradores de leite.

---

<sup>8</sup> O brete em alguns dicionários tem definição primeira: armadilha para pegar pássaros. Mas no dizer do campo em estudo significa um espaço no curral onde se prende os bezerros durante a ordenha.

### 3.9 Pesquisa na Internet

Fomos ao laboratório de informática da escola, havia agendado com antecedência, com intuito de pesquisar sobre ordenha. Combinamos, com os sujeitos alunos em sala, algumas questões que buscaríamos respostas na internet e depois exporíamos em minisseminário para os demais colegas. As questões foram variadas com base em situações que foram apresentadas nas conversas anteriores e aproveitaríamos para aprofundar um pouco mais nos temas. Propus como principais objetivos pesquisar, registrar e socializar informações sobre o processo de ordenha, o leite e seus derivados.

Figura 12 – No Proinfo: pesquisa na internet



Fonte: Acervo do autor.

A procura de respostas não foi de modo fácil para todos, pois nem sempre as questões são respondidas da forma como gostaríamos. Para isso, há um momento de interpretação, de junção com a memória para transformar o lido em sentido interpretado discutido dentro daquilo que já se tem como conhecido. Nem todos os sujeitos estão aptos ao trabalho com o novo, o diferente. Há uma angústia na busca que, muitas vezes, os tornam incapazes de interpretar o que leem e perceber os sentidos com aquilo que já sabem. Essa é uma tarefa árdua, sempre! “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2015, p. 41).

Depois da busca dos temas na internet fomos para sala e em duplas os alunos sujeitos apresentaram o resultado do que havia pesquisado. Algumas duplas disseram que não encontraram uma resposta exata para a pergunta e copiaram a que mais se aproximou, no entendimento deles. Essa é a indicação da interpretação e da evidência dos sentidos em funcionamento no processo de ordenha. Relacionar o que estava escrito com o que, realmente, desejavam saber é um exercício de transformação. “O trabalho simbólico do sujeito colocar em palavras ‘o que tem na cabeça’ converte o discurso em texto”. (ORLANDI 2012b, p. 112).

Ainda tive comentários sobre a atividade, em que alguns relataram que a internet não responde ao que se pergunta de forma exata, de forma que é preciso conhecer um pouco do conteúdo para não escrever errado. Com isso, transformaram a leitura em texto, com seus conhecimentos para expor aos colegas. Para Orlandi (2012b, p. 113),

A materialidade do discurso faz efeito na textualização, produzindo, [...] uma decalagem, uma distância não preenchida, um desvio que marca uma relação que não é perfeitamente ajustada em relação à discursividade. Há entre o discurso e o texto um espaço difuso, de indecisões, de limites fluidos. A não sobreposição perfeita, o ajuste inevitável entre discurso e texto resulta na multiplicidade possível dos sentidos, atestando mais uma vez a abertura do simbólico, deixando ver os pontos de subjetivação do indivíduo interpelado em sujeito.

Essa atividade fez deslocar os alunos para suas funções sujeito no processo de ordenha, sendo o discurso atravessado pelas diferentes posições que ocupam e que foram afetadas pelos sentidos no momento de produção do texto para exposição oral.

A mistura do conhecimento internalizado, próprio, que cada aluno possui das vivências no processo de ordenha com o conteúdo escrito, fundamentado foi muito significativo para o processo ensino aprendizagem. Durante a atividade percebemos deslocamentos dos sujeitos alunos contestando o conteúdo apresentado na pesquisa com o que já conheciam, inclusive questionando a veracidade das informações. O funcionamento da memória discursiva foi intenso para que pudessem chegar ao texto “ideal” para apresentação aos colegas em sala. “Embora o interdiscurso não seja representável, seus efeitos estão apresentados na articulação das diferentes formações discursivas que recortam o texto de forma desigual”. (ORLANDI, 2012b, p. 115).

Textualizar o discurso dos sujeitos alunos foi um desafio desde o início das atividades. As experiências no processo de ordenha sempre facilmente “oralizada” em

sala durante os momentos das rodas de conversa, mas para a transformação em texto havia um “sofrimento” na junção das palavras. A interpretação dos atos envolvidos e descrição dos mesmos não era uma escrita simples.

Em relação a esse movimento de interpretação, Orlandi (2015, p. 45) sustenta que

Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apresentação do sentido. A interpretação não é livre de determinações, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social.

Nessa concepção o simples fato de escrever aquilo que é executado no processo de ordenha e ainda aprofundar nos textos lidos da internet, não é tarefa simples, carece de uma reflexão para a junção do que sabe e o que se está lendo, pesquisando e entendendo. É nessa relação do que sabe com o novo que se produz a linguagem, os sentidos. Mas nada fica como completo, terminado, pois a linguagem não se completa, assim como os sujeitos e os sentidos estão sempre em movimento. Orlandi (2015, p. 50) diz que

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível.

Com esse movimento os sujeitos alunos vão se constituindo e se formando dentro das ações de leitura e escrita em suas posições sujeito variadas no processo de execução da ordenha como tarefa laborativa.

### **3.10 Palestra com Técnico Agropecuário da EMPAER/MT sobre a ordenha e os cuidados com a produção leiteira**

No dia 08/11, aconteceu uma palestra com Técnico Agropecuário da Emater/MT que falou sobre o processo de ordenha e os cuidados com a produção do leite. O evento foi na Escola Rosimeire e contou com a presença de alguns pais, pois devido ao horário não puderam comparecer muitos. Os principais objetivos propostos foram dar visibilidade aos gestos de interpretação nas orientações técnicas sobre as maneiras de ordenhar as

vacas; socializar as formas de cuidar da ordenha em suas propriedades e; ouvir e observar outras maneiras de cuidar da higiene no processo de ordenha.

Figuras 13– Palestra com técnico da EMPAER-MT



Fonte: Acervo do autor.

O conhecimento técnico sempre é importante para a aprendizagem dos alunos e suas condições de produção. É uma forma de interpretar as ações que podem desenvolver para melhorar os resultados no processo de ordenha. A conversa foi bastante produtiva com a participação dos alunos e pais nos assuntos abordados, sempre expondo suas convicções e ouvindo as orientações técnicas para ajustamento de manejo. Orlandi (2015, p. 50-51) assegura que,

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Dentre os assuntos abordados o que chamou mais atenção dos participantes foi sobre a nutrição do gado leiteiro. O técnico explicou sobre alguns procedimentos para que as vacas produzam mais leite e os alunos interagiram expondo suas formas de tratar o gado que, em alguns aspectos, diferia do que era necessário. Houve questionamentos sobre pastagens, sal mineral, silagem e outros meios que julgavam convenientes. Nesse movimento os sujeitos foram se constituindo, se completando, mas sempre com falta para outras constituições em suas condições de produção.

Isso vai acontecendo no compartilhamento de conhecimentos, na roda de conversa e nas relações do dia a dia dos sujeitos alunos. O trabalho com a ordenha tem sempre algo novo e novas tecnologias que vão surgindo e outros sentidos vão se evidenciando no processo de aprendizagem. E pudemos perceber que no decorrer da

palestra muitos assuntos foram abordados e com a participação ativa dos alunos como conhecedores dos cuidados com os animais e a ordenha. Alguns conceitos foram desestabilizados, como por exemplo, a qualidade da água que interfere na produção do leite, pois quanto melhor a água mais o gado bebe e produz leite; do contrário, água suja, sem qualidade o gado bebe pouco e reduz a produtividade leiteira.

Podemos dizer que as condições de produção dos sujeitos alunos evidenciam os sentidos na prática diária da ordenha e na conversa com o técnico com o conhecimento especializado pudemos constatar uma divisão nas falas. De um lado o conhecimento técnico sem a prática constante e, de outro, a prática diária com o conhecimento do senso comum com seus dogmas e premissões negativas para mudanças e inserção de práticas não experimentadas. Mesmo assim, há uma interação de saberes que se compõem no discurso dos sujeitos e cada sai com um pouco do outro nessa relação. Pacífico e Romão (2007, p. 53-54) dizem que

As condições de produção entre outras coisas envolvem prioritariamente os contextos – imediato e/ou sócio/histórico, ideológico; considerando, respectivamente, as condições do sujeito no momento atual: os acontecimentos do cotidiano, as posições que o sujeito ocupa na sociedade, entre outras coisas e o processo histórico: as vivências do sujeito, os conhecimentos produzidos socialmente e suas significações.

A troca de conhecimentos favorece o crescimento e evidencia vários sentidos nos sujeitos alunos que, mesmo com pouca idade, tem uma vivência intensa com o processo de ordenha. Toda experiência conta para sua formação e suas condições de produção.

### **3.11 Visita ao Sítio São Mateus para acompanhamento do processo de ordenha com a turma do 6º ano B da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo**

Realizamos uma visita no Sítio São Mateus do senhor Rogério e Dona Kívia, pais do aluno da turma do 5º ano Phylipe, no PA Mirassolzinho, aproximadamente 23 quilômetros de Jauru. A proposta foi levar a turma do quinto ano da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva para presenciar a ordenha de algumas vacas e uma breve conversa com os proprietários sobre a rotina de ordenha. Com intuito de integrar e promover um intercâmbio entre alunos, convidamos a turma do sexto ano B, matutino, da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo (DJEC) –

urbana -, que aceitou com muita vontade e, assim, fizemos todos os procedimentos legais para tudo fosse dentro dos parâmetros da escola e das famílias.

Figura 14 – Turma 6º ano Djec: estudo em grupo sobre ordenha



Fonte: Acervo do autor.

Para que tudo acontecesse de forma organizada fizemos uma preparação anterior, desde a conversa com os proprietários até a data que seria propícia para o evento. Com isso o senhor Rogério preparou o ambiente para que os alunos pudessem se aproximar do curral e ver acontecer a ordenha das vacas com toda segurança e liberdade.

A atividade objetivava dar visibilidade ao processo de ordenha *in loco* com ordenhas de maneiras diferentes e com a presença dos alunos; socializar as formas de ordenhar as vacas com a observação dos alunos para verem de onde vem o leite; desestabilizar o conceito de “leite de caixinha” com a observação da ordenha e degustação do leite *in natura* e outros derivados.

Figura 15 – Alunos do 5º ano.



Fonte: Acervo do autor.

Figuras 16 – Alunos do 6º ano.



Fonte: Acervo do autor.

Os alunos do quinto ano foram com os pais e parentes, pois não haveria transporte, já os do sexto ano foram de ônibus em nossa companhia. Ao chegar no local percebi uma dificuldade de entrosamento entre as duas turmas, pois os alunos não quiseram ficar juntos em nenhum momento, mesmo com nossa solicitação. Nos momentos de observação, fica claro a separação dos grupos, pois os alunos da Djec foram mais curiosos para observar em relação aos outros. O senhor Rogério ia explicando e executando cada etapa para realizar a ordenha e os alunos perguntando e ele respondendo.

Figura17 – Alunos aguardando o momento da ordenha  
*É possível notar a separação das turmas*



Fonte: Acervo do autor.

O movimento do discurso, da conversa entre o produtor e os sujeitos alunos, se torna o centro dos sentidos que cada um vai produzir em sua posição sujeito, em sua interpretação. O contato direto, visual, com a prática da ordenha promove a desestabilização dos sujeitos alunos com o modo pelo qual procedem a interpretação da atividade executada pelo produtor. “Frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar/fazer significar: ele é levado a dizer o que “isto” quer dizer. Há assim injunção à interpretação”. (ORLANDI, 2012b, p. 22).

Na observação, houve momentos de tensão quando uma aluna da Djec perguntou por que teria que amarrar as pernas da vaca e, alguns alunos da Rosimeire riram caçoando, pois consideraram uma pergunta simples, óbvia para eles que conheciam o processo. Muitas perguntas, como essa, foram feitas ao senhor Rogério, que com toda paciência ia respondendo uma a uma. Os alunos observavam os movimentos com muita concentração, como sendo uma aula expositiva de um conteúdo interessante. Já os alunos da Rosimeire não se detinham muito no que acontecia, pois era seu dia a dia, apenas em local diferente para eles.

Figura 18 – Observação do momento de ordenha.



Fonte: Acervo do autor.

Após fazer a ordenha em dois processos, manual e mecânico, o senhor Rogério foi fazer a limpeza dos equipamentos de ordenha e explicava todos os passos com detalhes para que os alunos observassem atentamente. Alguns faziam perguntas, outros queriam tocar os objetos e tudo foi acontecendo com muita participação. Um dos momentos que mais chamou a atenção foi quando apresentou o funcionamento da teteira e os alunos puderam tocar, pegar, experimentar com os dedos a pressão executada para sugar o leite da teta da vaca. Alguns alunos colocavam o dedo, colocavam a peça na orelha para escutar o movimento do ar, foi muito interativo e significativo esse momento.

Figura 19– Alunos manuseando os equipamentos de ordenha.



Fonte: Acervo do autor.

A interação entre o que os sujeitos alunos conheciam sobre o leite, até então, e o que estavam presenciando produziu e evidenciou muitos sentidos. É como num discurso para quem quer saber sobre determinado assunto e observa e absorve com o máximo de “sabor”. Pois,

o discurso é efeito de sentido entre locutores, diferente da fala e língua, mas tendo estas, entranhadas nas práticas discursivas. Os efeitos de sentido produzidos discursivamente acontecem em determinadas condições, e estas influenciam no que é dito, como é dito, ou no que é omitido. (ROMÃO; PACÍFICO, 2007, p. 55).

Outro momento significativo foi quando o Phylipe (aluno do 5º ano e filho dos proprietários) foi dar leite para um bezerro órfão, numa mamadeira improvisada, e os alunos ficaram encantados com o animal que foi trazido para o meio deles e todos queriam tocar. Foi impressionante as sensações observadas e descritas pelos alunos. Um deles disse que nunca tinha tocado em um filhotinho de vaca, não sabia como era a textura da pele, não sabia que poderia ser amamentado na mamadeira e todos ficaram mais surpresos quando mamou dois litros de leite em curto espaço de tempo. Muitos alunos puderam encostar a mão no bezerro e sentir a pele dele, outros abraçaram o animal e foi um momento de muita descontração.

Figura 20– Amamentação do bezerro.



Fonte: Acervo do autor.

Os alunos da Djec ficaram muito próximos do Senhor Rogério nas explicações, já os alunos da Rosimeire nem tanto. Inclusive no momento em que Senhor Rogério explicava sobre o tanque de resfriar o leite, os alunos da Rosimeire estavam acompanhando o Phylipe na coleta das fezes das vacas no curral. Alguns alunos, colegas de turma, iam juntos, carregavam a carriola, usavam a pá para

coletar o estrume, enquanto os outros ouviam o proprietário explicar como o leite era resfriado, os cuidados que deveria ter e a forma de ser retirado pelo caminhão.

Figura 21 – Coleta de estrume pelos alunos.



Fonte: Acervo do autor.

As manifestações dos alunos evidenciam o posicionamento do sujeito em relação aos acontecimentos. Pois para os alunos da Rosimeire o que estava sendo mostrado, vivenciado, estava relacionado com suas condições de produção e o interesse era superficial. Já para os alunos da Djec era tudo novo. Em suas observações eles interpretavam o processo de ordenha com algo distante de suas realidades. Isso provocava muita curiosidade e experiências diferenciadas e com isso vários sentidos outros produzidos.

Podemos perceber uma relação com os estudos de Payer (1998) em “Memória de Leitura e Meio Rural”, avaliando o discurso dos lavradores sobre a terra em que um deles destaca os cuidados com a terra para que ela produza. Salienta ele que a terra precisa descansar e que ele precisa se afastar dela para que nela brote o que plantou e continue produzindo. A autora explica que

O que estas situações nos permitem perceber, enfim, é um ‘gesto de leitura’ produzido a partir do lugar específico dos lavradores. Gesto que delimita uma memória discursiva, um espaço de regularização dos sentidos no meio rural, e que demarca necessariamente ao mesmo tempo, o limiar dessa unidade por sua diferença em relação ao que não constitui seu campo de significação. (PAYER, 1998, p. 146).

Essa percepção pode nos fazer entender o possível distanciamento dos alunos do campo em relação aos da cidade. As ações desenvolvidas significam diferentes para os dois grupos e isso é perceptível na evidência dos sentidos para ambos. Em sua memória discursiva o aluno do campo já tem estruturado todos os processos necessários para execução da ordenha, seja ela como for, manual ou mecânica. Enquanto a curiosidade dos alunos da cidade reside no fato de ser uma atividade nova, fora de suas condições de produção. Isso faz a diferença nos sentidos evidenciados.

Figura 22 – Bate papo com o Sr. Rogério



Fonte: Acervo do autor.

Posterior a todos os procedimentos realizados na ordenha fomos para casa da família proprietária do sítio. Lá, nos acomodamos numa sombra e fomos bater papo com a família sobre o processo de ordenha com algumas perguntas que ainda restavam dos alunos e, mesmo assim havia separação das turmas, de forma bem visível cada uma sentada de um lado.

Ato seguinte de uma boa conversa, enquanto preparávamos o lanche todos os alunos foram brincar no quintal e aí pude perceber que as turmas tinham se unido em torno de um mesmo objeto: uma bola. Por incrível que parece, foi uma bola que fez com que as turmas corressem atrás de um mesmo objetivo, juntas, para pegar a bola.

Figura 23 – Momento de descontração entre as duas turmas.



Fonte: Acervo do autor.

Fizemos o momento de lanche e apresentamos alguns quitutes feitos com leite como ingrediente principal e o leite fervido *in natura*. No momento de degustar o leite, dona Kívia explicou que o produto era o mesmo que havia sido retirado da vaca e que também era o que se colocava nas caixinhas para comercialização nos supermercados. Alguns alunos da Djec ficaram espantados com a descoberta, não imaginavam o “leite de caixinha” ser o mesmo retirado da vaca. Um momento de desestabilização de conceitos que, de forma simples, foi contemplado na reação de surpresa da maioria dos alunos da cidade.

Notamos que, a partir de então, a palavra leite começava a ter outros sentidos para aqueles alunos. Eles contemplavam a diferença de modo a ver, cheirar, degustar e com isso as palavras que estavam acostumados a ouvir passavam a ter outros significados, pois os sujeitos também eram outros. “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às funções ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. (ORLANDI, 2015, p. 40).

Na relação com o conhecido, mas diferente, no caso do leite, o sujeito aluno constituirá novos sentidos, novos significados para as palavras em seus discursos. As imagens daquilo que só conhecia por palavras irá evidenciar sentidos outros em sua formação ideológica. Isto é, “Tudo isso vai contribuir para a constituição em que o discurso se produz e, portanto, para seu processo de significação”. (ORLANDI, 2015, p. 40). A constituição e formulação de sentidos evidenciadas nos momentos de

contato com conceitos antes diferentes e que agora comporão suas condições de produção.

Podemos dizer que o gesto de interpretação realizado no momento das observações da ordenha vai transcender o vivido e constituirão as formulações do sujeito doravante.

Formular é textualizar palavras, é dar corpo aos sentidos. [...] A questão da formulação, da corporalidade da linguagem inclui o que definimos como gesto de interpretação: o gesto é prática significativa trazendo para si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos enquanto posições simbólicas historicamente constituídas: posições discursivas (linguístico-históricas, materiais). Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa. (ORLANDI, 2012b, p. 193).

Nesse sentido, o que os alunos vivenciaram significará para eles em suas condições de produção. Já não serão os mesmos e o gesto de interpretação no processo de ordenha os fará sujeitos outros em sua constituição. Aí dizemos que, possivelmente, houve uma certa desestabilização dos sentidos em relação ao leite e sua produção.

Terminado o lanche os alunos foram para mais um pouco de brincadeiras com bola, de rodas, pega-pega e outras. Passados alguns minutos foi o momento de retornarmos para cidade e encerrar as atividades do dia.

Figura 24 – Final do encontro.



Fonte: Acervo do autor.

Alguns alunos do quinto ano perguntaram por que retornaríamos com o sexto ano no ônibus, se já não bastava termos vindo com a outra turma. A partir disso, começamos a entender, também, uma outra justificativa para o não entrosamento das turmas: o sentimento de ciúmes, de divisão. Imaginamos que não estavam à vontade com a divisão da atenção entre as duas turmas. Ainda mais que a turma do sexto ano estava mais participativa, mais curiosa, mais interessada nos assuntos que o senhor Rogério explicava, o que considero natural, pois as atividades presenciadas, como já dissemos, não fazem parte de seu dia a dia. Muitas questões evidenciadas.

A relação dos alunos com o processo de ordenha, ora executado, se transfigurava em leitura, uma leitura sequenciada no desenvolvimento das atividades observadas pelos sujeitos alunos, de ambos os grupos. Levando em consideração que faziam várias leituras, também estavam interpretando os atos ali visualizados, pois ler é, também, interpretar. Orlandi (2012b, p. 68) diz que “Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política de significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente”. E, com certeza, as leituras possíveis do processo de ordenha brotavam da curiosidade, da experimentação que os alunos observavam avidamente.

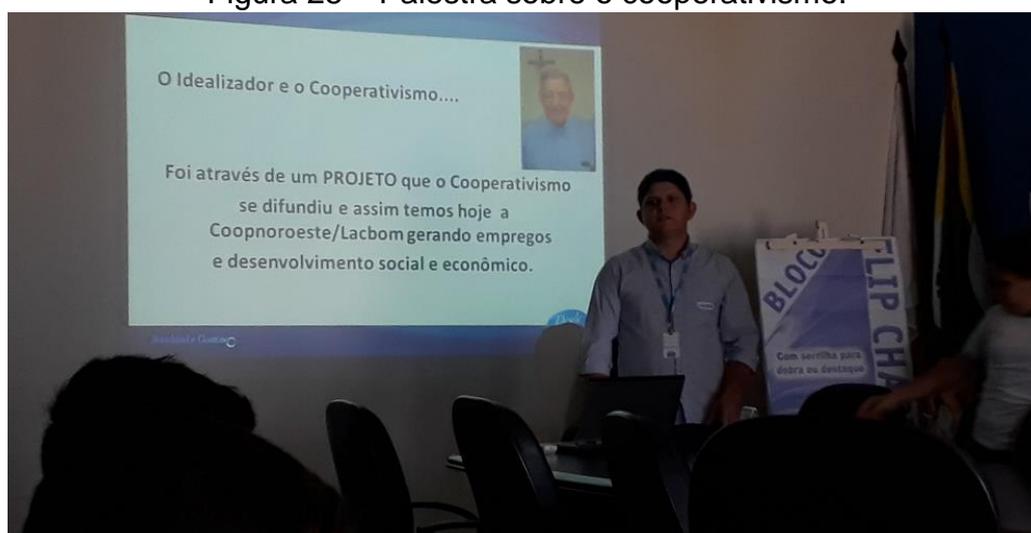
Provavelmente, vários alunos tiveram esses contatos pela primeira vez ali, e isso foi marcante para eles. Um dos alunos do sexto ano perguntou se poderia vir outras vezes, pois havia sido uma das melhores aulas de sua vida. Isso faz muitos sentidos serem desestabilizados e outros sentidos serem evidenciados com a visualização dos atos. Foi muito gratificante a atividade.

### **3.12 Visita ao Laticínio Lacbom, em Araputanga, para conhecer como se dá o processamento do leite**

Como seguimento das ações intervencionistas, finalização, fomos conhecer o Laticínio Lacbom na cidade de Araputanga. As turmas do 5º ano da Rosimeire e do 6º ano da Djec foram juntas, num total de 11 alunos da Rosimeire e 16 da Djec. Também foram dois pais, dona Kívia (mãe do Phylipe) e Senhor Reginaldo (pai do Gustavo). Saímos de Jauru por volta das 7 horas da manhã. No rosto dos alunos a ansiedade e curiosidade estavam estampadas. Já havia um certo entrosamento entre as turmas, não era muito, mas o suficiente para conversarem.

Tínhamos como objetivos para a atividade dar visibilidade aos alunos, do processamento do leite em laticínio para ser destinado aos consumidores; socializar as formas de utilizar o leite com a observação dos alunos para conhecerem o destino do leite que vem das propriedades; reverberar o conceito de “leite de caixinha” com a observação da colocação do leite nas caixas de forma industrializada e, por fim, como se um prêmio, degustar produtos derivados do leite industrializados em laticínio.

Figura 25 – Palestra sobre o cooperativismo.



Fonte: Acervo do autor.

Logo que chegamos ao local de visitação, fomos recebidos por um agente de visitas que nos encaminhou para uma sala onde receber amos algumas informaçoes em forma de palestra. Esse momento foi muito importante, pois conhecemos um pouco da história da empresa e do cooperativismo, haja visto, se tratar de uma cooperativa de produtores de leite. Em seguida a conversa fomos convidados a um local para a prepara o, que constava em vestir uma prote o da cabeça aos p s para adentrar nos locais em visita o.

Esse movimento de sentidos nos leva a compreender que os sentidos podem ser outros, e isso que objetivávamos com o contato de diferentes formas e locais de presença do leite. Os alunos sujeitos poderiam ter evidências de sentido em situa oes diferenciadas para que a mobiliza o pudesse acontecer através da interpreta o dos momentos. Como diz Carolina Rodríguez, quando discute o sentido, a interpreta o e a história:

pensar na produção de sentidos como um processo simbólico (inconsciente) de produção de interpretações do real e do próprio sujeito, determinado por condições históricas (ideológicas) específicas, significa pensar que os sentidos podem mudar, pois não há necessidade (divina ou natural) para que eles sejam como são. (RODRÍGUEZ, 1998, p. 52).

A interpretação do movimento dos sentidos pode fazer com que o sujeito tenha novas evidências que significará diferente depois de gestos interpretados no momento da visita e isso estará em suas condições de produção.

As turmas foram divididas em dois grupos, cada um com um guia, para controle da quantidade de pessoas nos espaços a serem visitados, visto que a empresa estava em plena atividade. Os servidores foram receptivos com todos e visitamos todos os departamentos, desde o recebimento do leite até a embalagem em caixas e o armazenamento para a comercialização.

Figuras 26 – Estudantes em visita ao laticínio



Fonte: Acervo do autor.

Nesse momento de visitação percebemos que os sujeitos alunos fazem uma espécie de leitura dos acontecimentos visualizados na empresa. Eles têm suas memórias sobre a palavra “leite”, tanto os que moram no meio rural quanto os que moram na cidade, mesmo porque já tiveram um contato diferente, no caso dos que moram na cidade, quando fizeram a contempla o da ordenha no sítio do senhor Rogério. Depois daquele momento a palavra “leite” passou a produzir outros sentidos em suas condi o de produ o. Já os sujeitos do meio rural vivenciam essa palavra (leite) com outros significados.

Quando participamos da visita o passamos por vários espaços onde o leite   trabalhado para se transformar em outros produtos. Percebemos a curiosidade dos sujeitos do meio rural com a leitura da situa o em que o leite deixa de ser leite para se transformar em outra coisa. Um momento ímpar vivenciado. Alguns alunos

pareciam não acreditar que ali o leite desaparecia. Chegou ao ponto de um dos alunos comentar com o funcionário da empresa que ali “o leite da sua vaquinha sumia, deixaria de existir” para existir outra coisa no lugar. Quando dizia isso parecia estar inconformado com o “desaparecimento” do leite, o produto que retirava de suas vacas para o sustento de sua família e propriedade. Parecia não saber como lidar com essa perda, com esse desaparecimento do produto que demonstrava considerada estima.

Essa leitura do referido sujeito está relacionada aos significados atribuídos ao leite em suas condições de produção. No contato com o processo de transformação em produtos diversos há uma interpretação que traz outros sentidos, mas acreditamos que a palavra leite não terá mais o mesmo sentido para todos. Há uma possibilidade de cada grupo fazer uma leitura diferente da transformação pelas condições de produção de cada sujeito, seja do meio rural ou da cidade. Há sentidos em evidências mobilizados pelas novas leituras. E assim vai desestabilizando os sentidos e evidenciando novos significados.

A visita terminou com uma deliciosa degustação de queijos, doces, iogurtes e leite para todos os participantes. Podemos dizer que foi um momento ímpar para todos os envolvidos, em especial para nossos alunos sujeitos que não imaginavam o destino do leite que tiravam em suas propriedades e também a variedade de produtos em que era transformado.

Figuras 27 – Momento de degustação dos produtos do laticínio



Fonte: Acervo do autor.

A passagem pelos setores de produção da empresa fez evidenciar muitos sentidos nas interpretações dos sujeitos alunos que observaram tudo com muita sede em vincular com o que tinham em mente sobre leite. A memória, o interdiscurso estava presente com esse novo interpretar, nova leitura feita nos espaços visitados da indústria de laticínios, onde o leite é a principal matéria prima para a produção de uma

variedade de produtos que, como alguém disse, não fazia ideia que seria produzido com o leite de vaca do sítio.

No discurso dos sujeitos alunos após o passeio foi possível notar o quanto haviam interpretado do que viram. Uma leitura diferente em todos os espaços percorridos, nos contatos com os produtos embalados feitos com o leite, nas palavras dos trabalhadores respondendo as indagações e, certamente, novos sujeitos saíram dessa vivência. Uma experimentação que traz sentidos outros para o que já consideravam como algo único.

A roda de conversa nos fez acreditar que vários sentidos foram produzidos para o “produto leite”. Pois como diz Payer (1998, p. 145),

Estas situações em que há diferença de sentidos quando as palavras são ditas por diversos sujeitos em seus distintos lugares de discursos apresentam, pois, contornos de diferentes *memórias discursivas*. Se falarmos da diferença dos sentidos atribuídos a uma *palavra* a partir de diferentes lugares é porque de certo modo isto nos permite uma “apreensão” técnica da diferença entre as memórias de leitura.

E a memória discursiva em que falamos está relacionada à consideração que os sujeitos alunos do meio rural apresentam da palavra leite com suas condições de produção. Uma relação de vários sentidos evidenciados no decorrer das atividades. No universo vivenciado tivemos muitos sentidos e sujeitos: do campo, da cidade e dos servidores da indústria e dos guias que conduziram as turmas no percurso de visita.

### 3.13 Um passo para finalizar

Depois de concluídas as visitas, nos últimos dias letivos do ano, iniciamos a preparação para a escrita dos textos, e cada aluno ficaria responsável pela produção de um texto contando suas experiências no decorrer das atividades de intervenção. A proposta era que fosse uma exposição de sentidos evidenciados com as atividades realizadas, uma proposta de exercício de autoria dos alunos sujeitos.

Nesse viés, Orlandi (1993, p. 79) explica que,

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como

autor, isto é, ele aprende assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Com essa concepção, é que pensamos a autoria de nossos sujeitos alunos. Uma produção que pudesse implicar, de fato, numa exteriorização de sua própria identidade com tudo aquilo que movemos durante as atividades de intervenção. Esse exercício contemplaria com êxito nossa última atividade que seria a produção dos textos para compor um livro, uma coletânea de textos com as experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos na intervenção.

Isso porque entendemos que esse processo de autoria, de escrita contemplando suas experiências e assumindo as implicações em dominar os mecanismos discursivos, deve estar inscrito no processo ensino aprendizagem na escola. Como Orlandi (1993, p. 79) segue dizendo sobre a autoria na escola “Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito autor”.

Ainda temos, como diz Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 103), que

Da mesma maneira que sujeito e linguagem se constituem mutuamente, também autor e texto mantêm entre si uma relação necessária. O autor (se) produz (n)o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto. O sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto.

Essa unidade é uma forma, um efeito discursivo em que autor e texto estão imbricados e a autoria é constituída na própria constituição do texto.

Com essas perspectivas que tínhamos a atividade de elaboração do texto e a constituição da autoria dos sujeitos participantes da intervenção. Porém, nem todo planejamento é certo de execução e, para esse período do ano, muitas eram as atividades intensificadas, ressignificadas para dar vazão ao proposto pela gestão da unidade e do município. E assim também foram nossas aulas planejadas para a construção do texto referido.

Finalizamos o ano, sem sequer, evidenciar os gestos de produção com os sujeitos-alunos. Decidi não executar a atividade de produção, pois não houve tempo hábil, desse modo, replanejei para que fosse realizada no ano posterior. Assim, dadas as condições de produção dos sujeitos alunos, ainda pretendíamos trabalhar uma

concepção de texto, de produção textual. Tal atividade seria útil na elaboração dos referidos textos finais da intervenção.

No início do ano em curso (2020), planejei as atividades com texto para logo depois do “período de sondagem” (as primeiras semanas de aula quando avaliamos as habilidades dos alunos). Após isso, fiz o primeiro encontro com a turma, após muita demora, pois não era mais o professor regente da turma, estavam no sexto ano, e agora tinham vários professores e a única maneira seria trocar aulas com professor para trabalhar a atividade com texto. Com isso realizei apenas um encontro e logo veio o período de isolamento devido à pandemia e ficamos sem condições de efetivar a atividade final da intervenção com os alunos.

O produto final planejado se tornou inviável para o fechamento das atividades diante do exposto. Propusemos aos alunos melhorar uma atividade que realizada, porém não havia registrado no presente capítulo, para servir como efeito de fecho, pois entendemos que nada se finda, tudo segue em outras formas e materialidades.

A atividade referida foi uma coletânea de receitas culinárias com ingrediente: leite, o produto de finalização do trabalho dos pequenos produtores rurais do assentamento em que a escola do campo está inserida. Na atividade realizada, os sujeitos alunos trouxeram uma receita e o produto para compartilhar com demais colegas num momento de degustação.

Figura 28 – Momento degustação das receitas culinárias.



Fonte: Acervo do autor.

A receita apresentada pelos sujeitos alunos fora escolhida e confeccionada pela família e, algumas eram especiais, continham relação com a história dos

familiares e outras foram preparadas para o momento, inclusive pesquisadas na internet e com toques de mestre específico de cada autor.

Orlandi (1993, p. 82), quando discute a relação professor/aluno/conhecimento, pontua que,

Nessa divisão de trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, à elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso.

E assim, o trabalho ora apresentado toma forma de transformador de sujeitos, sendo professor e aluno, juntos na produção de conhecimento. Foi uma transformação mútua em que ambos se transformaram no percurso de todas as atividades desenvolvidas. Parafraseando Orlandi, citada acima, esse texto colocado como um produto na circulação do saber, assim como os sujeitos participantes, também não estão “prontos”. É só uma parte do processo. E cremos que vários sentidos estarão em funcionamento doravante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar os estudos de mestrado, imaginei mais uma complementação de estudos profissionais para o trabalho em sala de aula. Uma série de fundamentos que nos fariam compreender melhor nossas atividades com os alunos em sala. Hoje, vejo que foi bem mais do que isso. Foi uma formação com possibilidades de novas trajetórias nas ações em sala e na busca para o trabalho com os sentidos possíveis, aqueles que vão além do texto, que estão em nós, em nossas condições de produção. Daí, pensar uma postura outra para o trabalho com as condições de produção dos alunos do campo. Foi através da AD que entendemos que os sentidos não estariam no texto, mas sim que seriam produzidos por ele. (ORLANDI, 1998, P. 11)

Em práticas anteriores, o texto era de onde “tirávamos” os sentidos, mas a AD nos mostra que os sentidos produzidos pelo texto são inúmeros e de acordo com os gestos de interpretação dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, não só os alunos, mas todos os envolvidos são afetados pelos sentidos produzidos em suas condições de produção. E essa teoria, inicialmente complexa, nos fez ver que poderíamos desenvolver as atividades do projeto de intervenção com uma proposta que viesse diretamente do campo, onde os alunos tinham suas vivências.

A princípio, um grande desafio, visto com olhos de surpresas dos colegas e da gestão da escola, por desconhecerem a teoria apresentada, a Análise do Discurso. Uma nova maneira de buscar o desenvolvimento do conhecimento nas aulas de linguagem, mas, nosso caso, com um conteúdo exótico para a sala de aula: o processo de ordenha. Um assunto comum e sem muita atração para os alunos pela consideração negativa inicial. Os sujeitos alunos ainda não haviam vivenciado algo que partisse de suas vivências reais. Isso causava surpresa, mas aos poucos foram encontrando a motivação nas participações, nos gestos de interpretação e nos sentidos que eram muitos e todos possíveis.

Na ânsia de desenvolver as atividades, os gestos de interpretação, leitura e autoria, mergulhamos na teoria da AD que, ao mesmo tempo nos instruíra e nos desestabilizava juntamente com os sujeitos-alunos. Para eles, falar de algo que realizavam sem estima não era tão fascinante no início. Com as leituras, produções, mais leituras, interpretações e sentidos que jamais percebiam fomos desbravando os sentidos naturalizados sobre a ordenha. Havia um encantamento diferente com o decorrer das atividades. Outro valor ia surgindo com as leituras, os debates. “Ler é

fazer gestos de interpretação [...] leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente”. (ORLANDI, 2012b, p. 68).

Fazer brotar novos sentidos para o processo de ordenha era o objetivo. Sentidos capazes de mudar os conceitos dos sujeitos de uma atividade ridicularizada, menosprezada pela sociedade, mas que para eles possuía um grande valor, um envolvimento com a vida. Na verdade, suas próprias vidas. E acreditávamos que a mudança era possível: “Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto”. (ORLANDI, 2012b, p. 71).

Depois de várias atividades, percebemos que já éramos sujeitos outros, uma transformação que acontecia silenciosamente. Depois das visitas, a primeira no sítio, para presenciar a ordenha; e a segunda, para conhecer o processo de industrialização do leite, pude perceber que os sujeitos alunos estavam se sentindo muito valorizados. Falavam com mais confiança e autoria sobre o trabalho que realizavam para tirar o leite. Demonstravam maior comprometimento com as atividades em sala e passaram a defender seus pontos de vista, como sujeitos autores, sobre o processo de ordenha. Conforme Payer (1998, p. 144), “as palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde se fala” e, acrescentamos a posição de quem fala. Nesse caso, os sujeitos alunos falando sobre a ordenha, antes e depois das leituras, de sua posição sujeito tirador de leite. A memória discursiva em funcionamento.

Pode-se dizer que o desenvolvimento das atividades do projeto de intervenção nos mostrou que podemos trabalhar na escola com independência na prática pedagógica, com responsabilidade e propiciar novos sentidos aos estudos. Ainda desestabilizar conceitos naturalizados e que fazem a diferença na vida dos sujeitos alunos da escola do campo, assim como destaca Payer (1998, p. 147), quando fala sobre a leitura na escola do meio rural “como um modo de o leitor re-encontrar-se inscrito na memória de leitura mais própria do seu meio, não deixando falar totalmente pelos sentidos que são apresentados na escola, marcada por uma memória urbana de leitura”.

Acredito que teria outras maneiras de desestabilizar os conceitos ora mobilizados nos sujeitos alunos do campo, no entanto, a forma como foram desenvolvidas as atividades contribuiu para que houvesse maior envolvimento dos sujeitos e também de seus familiares, que relataram com satisfação o envolvimento dos filhos nas tarefas escolares e ainda mais nas lidas diárias de tirador de leite. O trabalho com ordenha nas propriedades passou a ter outro sentido para todos, pois

os familiares também foram afetados pelos novos sentidos e novas posições sujeitos com autoria do que manifesta.

A Análise do Discurso desestabiliza os sentidos e nos levou a buscar memórias discursivas, memórias de leitura, gestos de interpretação que jamais saberíamos desenvolver sem o estudo. Os sujeitos alunos da escola do campo puderam “experimentar” a autoria por meio de textos verbais (orais e escritos) e não-verbais sobre o que, inicialmente, não lhes dava prazer – a ordenha. E quanto a mim, como profissional atravessado pelos sentidos da AD, sinto que abri uma nova jornada para os estudos futuros na escola do campo, ou outra unidade e outros sujeitos que a nós forem confiados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, Lânderson Antória. LIHTNOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. In: **Geographia Meridionalis**, v. 02, n. 01 Jan-Jun/2016 p. 20-37.

BIRAL, Cíntia Guazzi. **Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos constitutivos da propaganda**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

BOLOGNINI, Carmen Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisséia no espaço. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.39-46. (Série Discurso e Ensino).

BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prova Brasil – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: **institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB - Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-eatualizada>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a **Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação básica do campo**, nº 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: Santos, C. A. (org.). **Educação do campo: campo** – políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo Brasil 2010**. Goiânia: CPT, 2011. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacao/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/274-conflitos-no-campo-brasil-2010>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CORACINI, Maria José R. Faria. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. *In*: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. *In*: Carter, M. (org.) **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 81-102.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: **A educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2006. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 4).

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

GERALDI, Wanderley Geraldi. Práticas da leitura de textos na escola. *In*: GERALDI, Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. p. 77-89.

GRANTHAM, Marilei R. Leitura, reescrita e pontuação. *In*: 5º ENCONTRO DO CELSUL, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2003. p. 1022-1028.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da Leitura. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER Claudia; LAGAZZI, Susy (Org.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 19-29.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões**

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

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

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. *In*: LAGAZZI - RODRIGUES; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 89-113.

MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONDE, S. F. PEIXER, Z. I. (org.) **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 25-46.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Discurso fundador** A formação do país e a construção da identidade nacional. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Introdução. A leitura proposta e os leitores possíveis. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 7-24.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, Campinas, n. 1, mar. 1995, p.35-47.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, Rev. do Inst. Letras/UFRGS, v. 9, n. 23, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PAYER, Maria Onice. Memória de Leitura e meio rural. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 139-153.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. (Org.) [et. al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p.55-66. (Coleção Repertórios).

PETRI, Verli. O passado (também) dura muito tempo ou (re)invenções de um tempo. **Interfaces**. Vol. 8, p. 80-90. 2017. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/5266](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5266). Acesso em: 10 fev. 2019.

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

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

PROJETO Político Pedagógico (**PPP**). Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva. Jauru/MT, 2019. Documento interno da unidade escolar.

REGIMENTO Interno. Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva. Jauru, MT, 2019. Documento interno da unidade escolar

RODRIGUES, Elídia de Souza Silva; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. *In*: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Leitura e escrita**: no caminho das linguagens. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta, 2007.

RODRÍGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 47-58.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Histórico da educação do campo no Brasil** – Apresentado no Eixo temático: Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais. 2012.

SILVA, M. V. da; PFEIFFER, C. C. Pedagogização do espaço urbano. **RUA**, Campinas, SP, v. 20, p. 87–107, 2015. DOI: 10.20396/rua.v20i0.8638247. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638247>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SILVA, Marisa Ganança Teixeira da. Outros sentidos para os galhos secos. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy (Org.) **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.9-18.

SILVA, Suely. O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n.2, p. 7-22. 2011.

VERONESE, Marilia. As relações de poder em sala de aula em Entre os Muros da Escola: uma análise discursiva da relação entre professor e aluno. **Língua, Literatura e Ensino**, v.10, p. 368 – 384, out. 2013.

<https://www.youtube.com/watch?v=sDfqfc3bEuu> (vídeo 1)

<https://www.youtube.com/watch?v=BAC3UZQn5Fo> (vídeo 2)

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CRONOGRAMA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

#### CRONOGRAMA

AÇÃO	PERÍODO	DURAÇÃO
MAIO/2019	1 – Conversa com gestores da escola; 2 – Apresentação do projeto aos alunos; 3 – Reunião com os pais e responsáveis; 4 – Música “Amor de Peão”, com Juliano César;	8 AULAS
SETEMBRO/2019	5 – Música “Vida Boa”, com Vítor e Léo; 6 – Filme “Os Narradores de Javé”; 7 – Filme “O Menino que descobriu o vento”; 11 – Filmagens do ato de tirar leite pelos alunos e família; 8 – Reportagem sobre músicas para acalmar as vacas e produzir mais leite; 9 – Leitura de textos sobre o processo de ordenha; 10 – Vídeo “Como ordenhar uma vaca”;	18 AULAS
OUTUBRO/2019	12 – Conversa sobre as atividades observadas e visualização dos vídeos; 13 – Entrevista com pais sobre o processo de ordenha;	28 AULAS
NOVEMBRO/2019	14 – Pesquisas sobre ordenha em pequenas propriedades e apresentação em minis seminário (internet/Proinfo); 15 – Palestra sobre a ordenha e os cuidados com a higiene; 16 – Visita in loco para acompanhamento do processo de ordenha do 6º ano B da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo no Sítio (pai da Philype) e Roda de conversa sobre os assuntos abordados; 18 – Visita ao laticínio Lacbom em Araputanga; 19 – Produção e ilustração de textos e desenhos sobre o processo de ordenha;	8 AULAS

	<p>20 – Confeção do prospecto do livro com as produções dos alunos e entrevistas;</p> <p>21 – Apresentação do trabalho final para a comunidade escolar e local com participação dos alunos da DJEC e outros convidados;</p> <p>Distribuição do material produzido para a comunidade no evento de apresentação final;</p> <p>23 – Avaliação dos resultados das atividades de intervenção.</p>	
--	--	--

## APÊNDICE B - ALGUMAS ATIVIDADES DO PROJETO

ATIVIDADE 5: Ouvir a música “Vida Boa” com Vítor e Léo, assistindo vídeo composto de imagens do campo.

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura e interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: Texto; leitura; sujeito; sentido; memória discursiva, efeitos de sentido; condições de produção; gestos de interpretação; formulação; constituição e circulação.

Objetivos:

- Compreender o sentido de vida no campo em funcionamento nos gestos de interpretação dos alunos.
- Escutar os efeitos de sentido produzidos pela música garantindo a fala dos alunos em relação a sua moradia.

Suporte: Data show e caixa de som.

1. Como a música apresenta a vida no campo?
2. Pensando no que retrata a música, como é morar no campo para você?
3. Como a letra da música se relaciona com as atividades que você executa no campo, na comunidade onde mora?

ATIVIDADE 6: Assistir ao filme “Os Narradores de Javé”.

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura e interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: Texto; leitura; sujeito; sentido; memória discursiva, efeitos de sentido; condições de produção; gestos de interpretação; formulação; constituição e circulação.

Objetivos:

- Compreender o sentido de leitura e escolaridade em funcionamento nos gestos de interpretação dos alunos.
- Escutar os efeitos de sentido produzidos pelo filme e garantir os espaços de fala dos alunos em relação a importância dos moradores do campo (tirador de leite) para a sociedade.

- Colocar em evidência a necessidade do estudo, da leitura, pensando no movimento de sentido da escrita na constituição da história e da cultura, os diferentes efeitos de sentidos para cada aluno em relação a estudar.

Suporte: Data show.

1. Como o filme destaca a alfabetização na comunidade?
2. Você percebe relação do filme com a realidade da vida no campo? Explique sua resposta.
3. Se tivesse que escrever a história de sua comunidade como organizaria sua escrita?
4. O que o filme diz para você em relação a estudar?

ATIVIDADE 7: Assistir ao filme “O Menino que descobriu o vento”.

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura e interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: Texto; leitura; gesto de leitura e interpretação; memória discursiva; sujeito; efeitos de sentido; condições de produção;

Objetivos:

- Compreender o sentido de leitura e escolaridade em funcionamento nos gestos de interpretação dos alunos.
- Escutar os efeitos de sentido produzidos pelo filme e garantir os espaços de fala dos alunos em relação aos moradores do campo.
- Colocar em evidência a necessidade do estudo, da leitura, pensando no movimento de sentido da escrita na constituição da história e da cultura;
- Dar visibilidade aos diferentes efeitos de sentido para cada aluno em relação a estudar.

Suporte: Data show e caixa de som.

1. Como o filme significou “estudar” para você?
2. Depois de assistir aos dois filmes, “Os narradores de Javé” e “O menino que descobriu o vento”, estabeleça uma relação entre ambos?
3. A partir da compreensão do texto, no filme “O menino que descobriu o vento”, de que forma a personagem do menino vivencia a questão estudo e aplicação prática?
4. O espaço da narrativa ou ambientação também pode, dependendo da leitura produzir sentidos. Para você, o espaço onde a história ocorre também significa? Explique.

5. Considerando as histórias que você já leu e o filme “Os narradores de Javé” que assistiu, há no filme “O menino que descobriu o vento” algo que lhe tenha chamado mais atenção? Justifique.
6. Há alguma relação dos filmes “Os narradores de Javé” e “O menino que descobriu o vento” com as atividades que realiza em sua vida, sua moradia, seu trabalho?

ATIVIDADE 8: Assistir a um vídeo e ler texto sobre músicas para acalmar as vacas e produzir mais leite.

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura e interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: Texto; leitura; gesto de leitura e interpretação; efeitos de sentido; condições de produção;

Objetivos:

- Compreender os sentidos mobilizados nos gestos de interpretação dos alunos na leitura do texto e visualização do vídeo sobre músicas para acalmar vacas e maior produção de leite.
- Escutar os efeitos de sentido produzidos pelas reportagens e garantir os espaços de fala dos alunos em relação ao processo de ordenha em suas propriedades.
- Colocar em evidência o processo de ordenha com suas possibilidades de melhorias e implementação de novos procedimentos com o estudo e avaliação dos alunos.

Suporte: Data show e caixa de som.

1. Tomando por base a leitura e o vídeo apresentados, você acredita que essa prática tem sentido? Justifique sua resposta.
2. Na sua opinião, é possível afirmar que a música interfere no comportamento das vacas em lactação? De que forma podemos justificar?
3. Em seu dia a dia no curral a música está presente? Se sim, como a música significa nesse momento de trabalho?
4. No processo de ordenha o gado manejado tem que ser dócil para que a produção leiteira seja vantajosa, ou isso não faz diferença?

ATIVIDADE 9: Leitura de textos sobre o processo de ordenha.

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura e interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: Texto; leitura; gesto de leitura e interpretação; efeitos de sentido; condições de produção;

Objetivos:

- Mobilizar sentidos nos gestos de interpretação dos alunos na leitura de textos sobre o processo de ordenha.
- Colocar em evidência o processo de ordenha com outras informações através dos textos.

Suporte: Texto impresso.

1. O que o texto traz de informação sobre o processo de ordenha?
2. Você acha que o texto ajuda a compreender melhor o processo de ordenha?
3. Tomando por base as diferentes leituras já realizadas, você considera que conheceu um pouco mais sobre o processo de ordenha? Justifique.
4. Pensando nos filmes assistidos (Os narradores de Javé/O menino que descobriu o vento), você acredita que a leitura pode ajudar a melhorar o processo de ordenha? Como imagina que isso pode acontecer?

ATIVIDADE 10: Assistir ao vídeo “Como ordenhar uma vaca”.

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura e interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: Texto; leitura; gesto de leitura e interpretação; efeitos de sentido; condições de produção; desestabilização;

Objetivos:

- Mobilizar sentidos nos gestos de interpretação dos alunos na leitura do vídeo sobre como ordenhar uma vaca.
- Colocar em evidência o processo de ordenha com outras informações através dos textos.

Suporte: Data Show e caixa de som.

1. Como o vídeo traz o processo de ordenha em relação ao que você conhece(pratica) em sua propriedade?
2. Há diferenças de execuções no processo de ordenha do vídeo e o que você está habituado a presenciar?
3. Na sua opinião, alguém que nunca viu uma ordenha de vaca leiteira, ao assistir o vídeo irá compreender todo o processo?
4. Se você pudesse analisar o vídeo e sugerir algumas alterações, falas, objetos o que seria?

ATIVIDADE 12: Conversa sobre as atividades observadas e visualização dos vídeos gravados pelos alunos;

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura e interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: Texto; leitura; gesto de leitura e interpretação; efeitos de sentido; condições de produção; desestabilização; memória discursiva; formulação e circulação de sentidos.

Objetivos:

- Mobilizar e circular os sentidos nos gestos de interpretação dos alunos na leitura dos vídeos sobre suas maneiras de ordenhar e de seus colegas.
- Evidenciar o processo de ordenha em suas propriedades e estabelecer diferenças e semelhanças com outras formas e informações através de outras materialidades.

Suporte: Data Show, caixa de som.

1. Com base nos vídeos assistidos e conversas realizadas, você diria que o processo de ordenha realizado apresenta diferenças e semelhanças? Cite se houver.
2. Na sua opinião, o processo de ordenha é único para todos que tiram leite e independe de outras condicionantes? Explique.
3. Você acha que tirar leite é uma profissão? Se você pudesse deixaria de tirar leite para seguir outra função? Por que?
4. Sua família depende da venda do leite para subsistência? Qual outra fonte de renda sua família tem para manutenção dos animais, da casa e da propriedade e de outras necessidades?

ATIVIDADE 14: Pesquisas sobre ordenha em pequenas propriedades e apresentação em minisseminário (internet/Proinfo)

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: leitura, interpretação, escrita

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: leitura; gestos de interpretação; efeitos de sentido; condições de produção; pesquisa.

Objetivos:

- Pesquisar, registrar e socializar informações sobre o processo de ordenha, o leite e seus derivados;

Suporte: computador, internet (Proinfo).

ATIVIDADE 15 – Palestra com Médica Veterinária Fabiana Osmário sobre a ordenha e projetos para aumentar a produção leiteira; (Com Técnico da EMPAER/MT)

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: palestra, leitura, interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: leitura; gestos de interpretação; efeitos de sentido; condições de produção;

Objetivos:

- Dar visibilidade aos gestos de interpretação nas respostas dadas pelos pais na entrevista dos alunos sobre suas maneiras de ordenhar as vacas.
- Socializar as formas de ordenhar as vacas nas respostas dos pais sobre o processo de ordenha em suas propriedades.

Suporte: gravador (celular), questionário impresso.

ATIVIDADE 16 – Visita *in loco* para acompanhamento do processo de ordenha com as turmas do 5º ano da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva e do 6º ano B da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, no Sítio (pai da Philype) e roda de conversa sobre os assuntos abordados

Ano/Série: 5º ano do ensino Fundamental

Conteúdo: bate papo, leitura, interpretação

Fundamentação teórica: análise de discurso

Conceitos mobilizados: leitura; gestos de interpretação; efeitos de sentido; condições de produção; desestabilização; reverberação.

Objetivos:

- Dar visibilidade ao processo de ordenha *in loco* com ordenhas de maneiras diferentes com a presença dos alunos.
- Socializar as formas de ordenhar as vacas com a observação dos alunos para verem de onde vem o leite.
- Desestabilizar o conceito de “leite de caixinha” com a observação da ordenha e degustação do leite *in natura* e outros derivados.

**Suporte:** gravador (celular), ônibus, pais e outros.

**MÚSICA****Amor de Peão****Juliano Cesar**

Se me perguntam o que mais me agrada o que faz morada no meu coração  
 Ao pé da letra digo com certeza o que a natureza lá do meu sertão  
 Fogo de chão cigarro de palha rede na varanda que eh pra  
 Cochilar e a passarada no romper do dia fazendo folia só pra me acordar

Um bom cavalo pra correr carreiro, uma vaca leiteira para ordenhar,  
 Um riozinho no fundo da roça quem eh que não gosta as vezes de pescar.  
 Uma guaiaca um pouco de dinheiro luz de candinheiro rabu de tatu,  
 chapéu de aba larga e barba e cacho e também um laço bom de couro cru

Faz muito tempo que eu vim pra cidade mas felicidade não me acompanhou  
 Tenho saudade do cheiro do mato eh mesmo de fato que feliz não Sou  
 Sem meu ranchinho la no pe da serra, sem arar a terra para plantação  
 E a cabloquinha q só se consola com moda de viola e amor de peão...

**Vida Boa****Victor e Leo**

Moro num lugar  
 Numa casinha inocente do sertão  
 De fogo baixo aceso no fogão  
 Fogão à lenha ai ai

Tenho tudo aqui  
 Umas vaquinha leiteira  
 Um burro bão  
 Uma baixada ribeira  
 E um violão e umas galinha ai ai

Tenho no quintal uns pés de fruta e de flor  
 E no meu peito por amor  
 Plantei alguém (plantei alguém)

Que vida boa ô ô ô  
 Que vida boa  
 Sapo caiu na lagoa  
 Sou eu no caminho do meu sertão

Que vida boa ô ô ô  
 Que vida boa  
 Sapo caiu na lagoa  
 Sou eu no caminho do meu sertão

Veze e outra vou  
Na venda do vilarejo pra comprar  
Sal grosso, cravo e outras coisa que faltar  
Marvada pinga ai ai

Pego o meu burrão  
Faço na estrada a poeira levantar  
Qualquer tristeza que for não vai passar  
Do mata-burro ai ai

Galopando vou  
Depois da curva tem alguém  
Que chamo sempre de meu bem  
A me esperar (a me esperar)

Que vida boa ô ô ô  
Que vida boa  
Sapo caiu na lagoa  
Sou eu no caminho do meu sertão

Que vida boa ô ô ô  
Que vida boa  
Sapo caiu na lagoa  
Sou eu no caminho do meu sertão

## APÊNDICE C – MOMENTOS DA DEGUSTAÇÃO DAS RECEITAS.

Momento de degustação das receitas





## APÊNDICE D

# *Livro de receitas com ingrediente principal do campo: o leite*



# *Receitas culinárias*

## *Receitas Culinárias com leite*

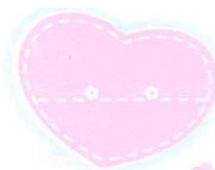
Esta seleção de receitas culinárias é resultado da intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do quinto ano, do ano letivo de 2019, da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva, no Assentamento Mirassolzinho, Município de Jauru-MT. O trabalho é parte integrante do Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres/MT, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva.

**Jauru-MT, março de 2020**

## BOLO DE CHOCOLATE



Jolie



## Bolo de chocolate

### ingredientes

3 colheres (sopa) manteiga

2 xícaras (chá) açúcar

4 ovos

1 xícara (chá) leite

2 xícaras (chá) farinha de

trigo

1 xícara (chá) chocolate em pó suave nestlé

1 colher (sopa) de fermento em pó

### Recheio e cobertura

200g de manteiga sem sal

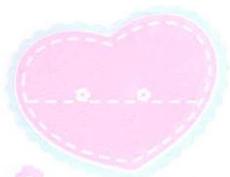
8 colheres (sopa) de chocolate em pó

3 colheres de (sopa) de açúcar

1 uma colher de creme de leite

chocolate granulada e cereja para decorar

tilibra



Jolie

## modo de preparo

- Bata na Batedeira a manteiga, o açúcar e as gemas até obter um creme fofo e fofo. Aos poucos
- o leite, a farinha e chocolate, o fermento meio delicadamente. Bata as dobras em neve e incorpore-as a massa. Depois em uma fôrma redonda (24cm) de diâmetro untada e enfarinhada e leve ao forno médio (180°C) pre aquecido por cerca de 50 minutos enquanto prepara o recheio

## Recheio

- Bata a manteiga na Batedeira até obter um creme fofo
- Retire da Batedeira, junte o chocolate, açúcar e o creme de leite e mexa até obter uma mistura homogênea.

tilibra

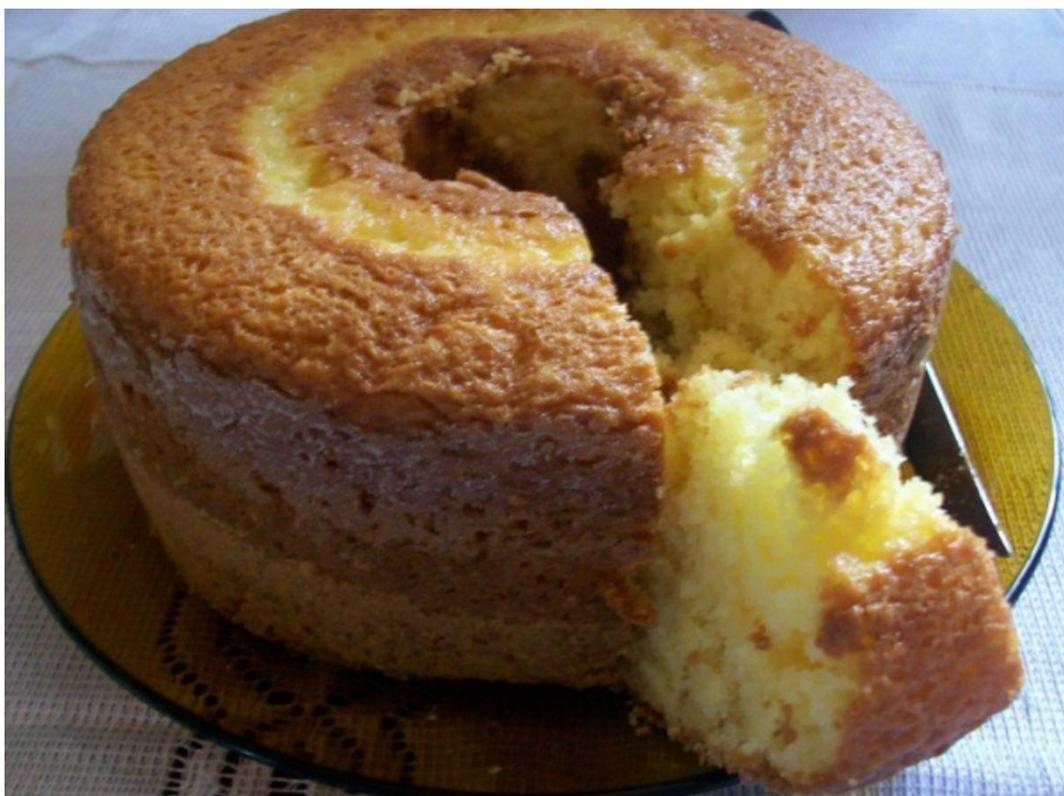
Jolie



Retire o Budo do Spino  
desenforme e, depois de  
frio corte ao meio, recheie  
e cubra-o com o creme de  
chocolate decore com chocolate  
granulado e cereja

tilibra

## BOLO DE FUBÁ



Jolie



## Bolo de Fubá

### ingredientes

2 xícaras (chá) de fubá  
 1 xícara (chá) de leite  
 2 xícaras (chá) de açúcar  
 1 xícara de óleo  
 4 ovos  
 1 colher (sopa) de fermento  
 e manteiga para untar

### modo de preparo

Misture, numa panela, o fubá, o leite, o açúcar e o óleo.  
 Leve ao fogo mexendo sempre com colher de pau até ferver e desprender do panela. Deixe esfriar. Bata as claras em neve misture as gemas e o fermento em pó despeje tudo numa

tilibra



## ARROZ DOCE





Jolie



## arroz doce

### Ingredientes

- 2 xícaras de arroz
- 395 g de leite condensado
- 1,5 litro de água
- 1,5 litro de leite
- 2 xícaras de açúcar
- 6 gemas coadas
- cravos e canela em pó a gosto

### Modo de preparo

Cozinhe o arroz na água com o açúcar. Após o cozimento, adicione o leite, o leite condensado e as gemas. Misture bem. Quando a mistura engrossar, coloque cravos e canela em pó. Sirva com canela em pó.



Arquidme de Freitas Vieira

**PUDIM DE LEITE**

Jolie



Pudim de leite

ingredientes

meio litro de leite

3 ovos

Meio copo de açúcar para a massa.

1 copo de açúcar para a calda.

Meio copo de água

2 colheres de leite em pó

1 caixa de leite condensado.

1 caixa de creme de leite

5 colheres da maizena

Modo de preparo

Bater todos os ingredientes no liquidificador.

Calda - leve ao fogo 1 copo de açúcar com meio copo de água, mexer até formar ponto de caramelo, colocar na forma de pudim, logo depois despeje a massa, leve para cozinhar em banho maria.

Denise Mateus dos Santos.

tilibra

**BOLO DE AREIA**

Jolie



Bolo de areia  
ingredientes:

3 ovos

3 colheres de manteiga

3 copos de trigo.

1 copo de milho

2 copos de leite

2 colheres de fermento.

Modo de preparo

Bata no liquidificador, os ovos, açúcar, manteiga e o leite. Coloque o trigo, milho e fermento em uma tigela e vá despejando aos poucos a mistura do liquidificador, despeje a massa em uma forma untada com manteiga e leve para assar em forno pré-aquecido.

Denise Mateus dos Santos.

tilibra

## **BOLO DE FUBÁ**



Jolie



Bolo de fubá

Ingredientes

3. ovos inteiros
2. xícaras (chá) de açúcar
2. xícaras (chá) de fubá
3. Colheres (Sopa) de farinha de trigo
- 1/2. Copo (americano) de óleo
1. Copo (americano) de leite
1. Colher (Sopa) de fermento em pó

Modo de preparo

Em um liquidificador, adicione os ovos, o açúcar, o fubá, a farinha de trigo, o óleo, o leite e o fermento, depois bata até a massa ficar lisa e homogênea.

Despeje a massa em uma forma untada e polvilhada.

Leve para assar em forno médio (180°C) preaquecido por 40 minutos.

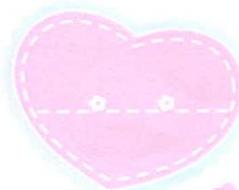
Caixa de Souza Lulira

tilibra

## QUEIJO COALHO



Jolie



## Queijo Coalho

### ingredientes

- 10 litros de leite
- 01 colher (sopa) de coalho líquido  
(pode ser encontrado em lojas de produtos da agropecuária)
- 100g. de sal

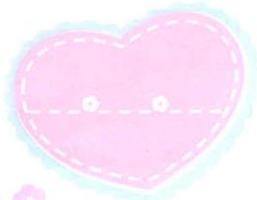
### Como fazer:

É preciso ferver o leite. Em seguida deixamos que ele esfrie. Depois devemos acrescentar o coalho e mexer bastante. O leite fica coalhado, uma hora e meio depois.

A próxima etapa é para separar o leite coalhado do soro. Não fogue fora o soro.

A massa do queijo, que é o leite talhado deve ser aberta numa bandeyra. Um rolo de madeira pode ajudar e facilita o escoamento de todo o soro.

Agora é só colocar o sal e misturar bem a massa.



Jolie

O queijo já pode ir para as formas.

A medida que for colocando a massa vá pressionando ou se tiver uma prensa, use-a para dar consistência e dar uma forma com a massa bem concentrada.

O queijo deve ficar na prensa ou forma durante 24 horas.

Depois é só desenformar.

Está pronto assim o seu queijo de coalho tradicional

Carlos Jamil de Oliveira Mendes

## PÃO



Jolie



Guostarao Pereira de Almeida

### receita de pão

350 ml de água  
 350 ml de leite  
 2 ovos  
 2 pacote de fermento  
 meio Copo de óleo  
 1 colher de sal  
 1 colher de açúcar  
 1 Kilo e meio de trigo

### modo de preparo

Morna a água e o leite  
 coloque tudo no liquidificador  
 e bate bem despeje numa  
 vasilha e vá colocando o  
 trigo depois misture e deixe  
 descansar por 50 minutos Depois  
 corte a massa em quatro  
 parte molde os pães e deixe  
 crescer mais um pouco e  
 asse em 180°C



## **BOLO DE CHOCOLADE DE LIQUIDIFICADOR**



Jolie



## Bolo de chocolate

3 ovos de fugo  
2 copos de açúcar  
2 copos de leite  
meio copo de óleo  
2 ovos  
1 colher de pó Royal  
1 Copo de nuscou

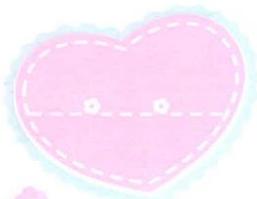
## modo de preparo

Bata todos os ingredientes juntos  
menos o pó Royal

Gustavo Pereira de Almeida

## LEITE CONDENSADO





Jolie



Leite condensado

• Ingredientes.

•  $\frac{1}{2}$  litro de leite

• 2 sacarina de açucar

• Modo de preparo

Coloque o leite, o açucar em uma panela e deixe ferver até engrossar, tire do fogo, espere ficar morno e bata no liquidificador até ficar homogêneo. Coloque em potes de plástico e leve para geladeira.

Dois de Andrade Vergilio



tilibra

## QUEIJO TEMPERADO





Jolie



## Queijo temperado

Ingredientes

- 2,5 litros de leite
- 3 colheres de sal
- 3 colheres de coagulante
- temperos secos
- Cheriz verde a gosto

Modo de preparo

Em uma vasilha de plástico o leite e o coagulante e deve descansar por 30 minutos. Em seguida, corte-o em quadradinhos e espere escorrer um pouco o soro. Tempere com sal e outros temperos de sua preferência e vá pondo na forma. Deixe-o ir saltando o soro sem apertar.



## Queijo de Quadradão



tilibra

## BEIJO DE MULATA



Jolie



## Beijo de Mulata

3 ovos

3 colheres de pinga

7 colheres de açúcar

1 copo de leite

Frite até dar ponto, faça bolinhas e frite as.

### Calda

2 xícaras de chocolate

2 xícaras de açúcar

1 copo de leite

Depois de fritos passe os bolinhos na calda e depois no coco ralado. Não vai ao fogo.

Luiz Nelson Rodrigues

## PAVÊ DE ABACAXI



Jolie



Pavê

1 Lata de leite moça  
2 latas de leite de vaca  
1 colher de coco ralado

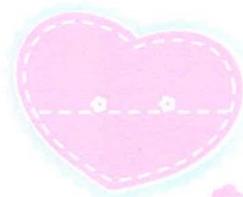
Putá tudo no liquidificador  
funte uma forma: 1ª camada  
de bolacha; 2ª camada de  
abacaxi; 3ª camada de creme,  
repita algumas vezes termine  
leve ao congelador.

Luiz Nelson Rodrigues

## BOLINHO DE CHUVA



Jolie



## Bolinhas de churros.

### Ingredientes

2 ovos

2 xícaras de farinha de trigo

1 colher de fermento

1 xícara de leite

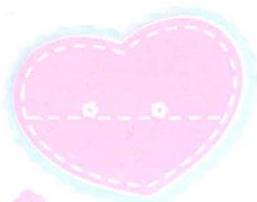
1/2 xícara de maizena

4 ou 5 colheres de açúcar

### Modo de Preparo

Em uma vasilha despeje os ovos inteiros e bata com o auxílio de um garfo. Acrescente aos poucos o açúcar, trigo, leite e a maizena (para não ficar gorduroso) por último o fermento. Meia colher. O ponto da massa não é muito mole nem muito duro.

Em uma panela despeje óleo, quantidade suficiente para os bolinhos fiquem boiando deixe o óleo ficar bem quente. Para o bolinho não ficar cru por dentro, frite em fogo baixo. Com o auxílio de uma colher coloque a massa no óleo, quando



Jolie


 Os bolinhos estiverem dourados está no ponto de tirar. Depois de frito coloque os bolinhos no papel, para escorrer. Logo em seguida passe os bolinhos no açúcar e na canela.


 Maria Aparecida de Oliveira.

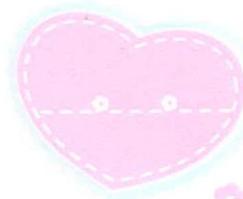
  


tilibra

## **BOLO DE FUBÁ CREMOSO**



Jolie



## Bolo de fubá cremoso

### ingredientes

4 ovos  
 3 xícaras de açúcar  
 2 colheres de farinha de trigo  
 1 e 1/2 xícara de fubá  
 2 colheres de margarina  
 100 g de queijo ralado  
 1 colher de fermento em pó

### Modo de preparo

Em um liquidificador, misture todos os ingredientes até obter uma consistência cremosa.

Despeje a massa em uma forma untada e polvilhada com farinha de trigo.

Assar em forno médio (180°C), preaquecido, por 40 minutos.

Maria Fernanda Pereira de Souza

tilibra

## PÃO CASEIRO



Jolie



## Pão casero

### Ingredientes

- 1 Kg de farinha de trigo aproximadamente
- 1 1/2 xícara de leite morno
- 1/2 xícara de água morna
- 1/2 xícaras de óleo
- 4 colheres (sopa) de açúcar
- 1 colher (sopa) de sal
- 2 ovos
- 30g de fermento biológico fresco ou 10g de fermento biológico seco

### Modo de preparo

Em uma tigela, dissolva o fermento no açúcar e acrescenta o sal, os ingredientes líquidos, os ovos e misture muito bem.

Adicione aos poucos a farinha até formar uma massa macia e leve bem a massa.

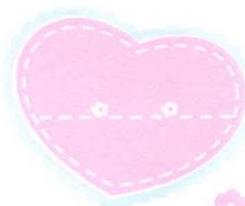
Deixe a massa descansar por aproximadamente 1 hora.



## REQUEIJÃO CREMOSO



Jolie



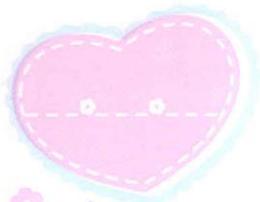
## Requeijão cremoso

### Ingredientes

- 2 litros de leite (de fazenda)
- 1 litro de água
- 1/2 xícara (chá) de vinagre de álcool
- 1 copo (requeijão) de leite fermentado
- 3 colheres (sopa) de manteiga de leite ou margarina com sal de gosto.

### modo de preparo

Colocar os 2 litros de leite e 1 litro de água para ferver. Quando levantar fervura despeje o vinagre de álcool, mexa levemente e apague o fogo. Aguarde 5 minutos e coloque em peneira ou escurador de macarrão para sair todo o soro, aguarde 10 minutos. Despeje a coalhada no liquidificador.



Jolie

liquidificador, coloque o copo de leite fervendo, a manteiga ou margarina e o sal.

Bata por 2 minutos, desligue o liquidificador e espere 15 minutos.

Bata mais dois minutos, torne a desligar e aguarde mais 15 minutos.

Bata novamente 2 minutos e despeje o requeijão em vasinhas de tamanho pequeno de mais ou menos 200g.

Deixe esfriar, depois de frio leve pra a geladeira sem tampado.

Deixe gelar antes de utilizar.

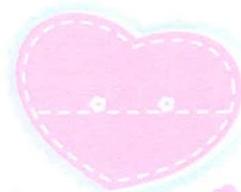
Matheus noqueira da Silva



## BISCOITO DE POLVILHO



Jolie



## Biscoito de Polvilho

- ]- Copo de leite
- ]- Copo (quase cheio) de óleo
- ]- Copo de água

Sal a gosto.

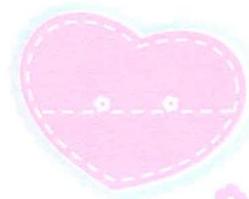
modo de fazer

Coloque numa bacia o polvilho, o óleo, o leite, o sal e por ultima água fervendo. Misture tudo até formar uma massa homogênea. Coloque numa sacola e faça um furo para fazer os biscoitos e daí só levar ao forno

Milena Pereira Ladeira da Silva

**BOLO FOFINHO**

Jolie



## Bolo fofinho

- 3 - Copo de leite
- 4 - Ovos
- 8 - Colher de água
- 2 - Copo de açúcar
- 1 - Copo de leite
- 1 - Colher de pó Royal

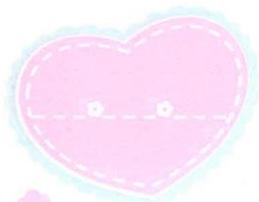
### Modo de fazer

Coloque o açúcar e o ovo na Batedeira e bata até ficar fofinho. Adicione a água e depois o trigo e bata novamente até ficar fofinho. E por último adicione um copo de leite quente e coloque também o pó Royal. Coloque em uma assadeira e leve ao forno quente.

Milena Pereira Ladeira da Silva

## ROSQUINHA DE NATA





Jolie



Resquinho de leite

10 colheres de sopa de açúcar

2 ovos inteiros

1 copo de requeijão de leite

1 colher e meia de pó royal

Trigo até ao ponto

• não faça o massão duro

Faça resquinhos e os vá fazer bisco.

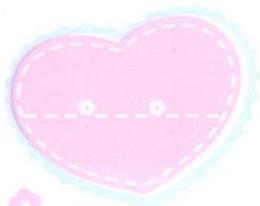
Thylipe Bonjour Morena Amis



tilibra

## PUDIM TRÊS LEITES





Jolie

Pudin Trigo leite

Bata no liquidificador

2 ovos inteiros

1 lata de leite condensado

1 lata de leite de vaca, usar o mesmo lata de  
leite condensado

1 Colher de sopa de trigo

Caravelizar o forno

depois no forno, do liquidificador e colocar  
para assar em banho maria.

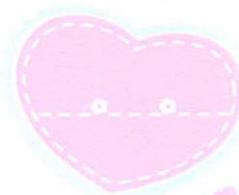
Phylipe Bonjour Maxine de Arris



## PAVÊ DE BOLACHA DE MAISENA



Jolie



## Pavê

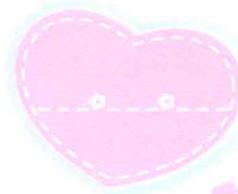
1 lata de leite condensado,  
700 ml de leite,  
2 colheres de maizena  
2 pacotes de bolachas de maizena

**Modo de preparo:** numa panela despeja o leite, a maizena e a lata de leite condensado e deixe engrossar. Numa forma coloque uma camada de bolacha e outra de recheio e assim até tampar a forma e por último deixe na geladeira.

Raissa Soares Ribeiro

**BOLO DE CREME DE MILHO**

Jolie



## Bolo de Creme de milho

### Ingredientes

2 xícaras de chá de creme de milho

1 xícara de trigo

2 xícaras de leite

2 xícaras de açúcar

$\frac{1}{2}$  xícara de óleo

1 colher de sopa de fermento

2 ovos

### Modo de Preparo

Bata os ovos no liquidificador depois junte todos os ingredientes e bata novamente, depois coloque o fermento. Unte a forma com óleo ou manteiga.

Ray Lourincos da Silva

## CHAPELÃO



Jolie



## Chapelão

### Ingredientes

2 ovos

3 copos de leite

1 pitada de sal

2 copos de polvilho doce

1/2 copo de óleo

### Modo de Preparo

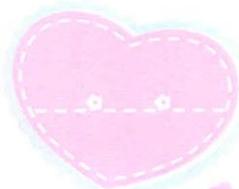
Bater todos os ingredientes no liquidificador,  
untar a forma com óleo e levar ao  
forno até dourar.

## Ray Loureço da Silva

## PUDIM DE LEITE CONDENSADO



Jolie



## Rudim de Leite condensado

1 caixa de creme de leite

1 lata de Leite condensado

1 lata de Leite de vaca

2 ovos

2 colheres de maizena

## modo de preparo

Coloque todos os ingredientes no liquidificador e bata.

Derreta o açúcar para fazer a calda. Depois assar no banho maria.

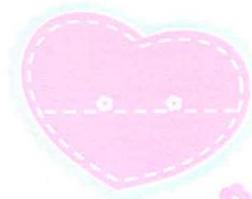
Stepamy de Freitas Assis

## MOUSSE DE MARACUJÁ





Jolie



## mouse de maracujá

1 caixa de leite condensado

2 caixas de creme de leite

1 caixa de leite de vaca

300 ml de suco de maracujá

## modo de preparo

Coloca tudo no liquidificador e bate por 3 min.

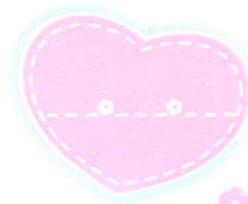
Depois coloca numa tigela ou em copinhos e leva a geladeira por 1 hora.

Stefany de Freitas Assis

## REQUEIJÃO CREMOSO



Jolie



## Requeijão Cremoso

### Ingredientes

1 litro de leite  
5 colheres de sopa de vinagre  
2 colheres de sopa de margarina ou manteiga  
Sal a gosto e leite para acertar o ponto  
no liquidificador.

### Modo de Fazer

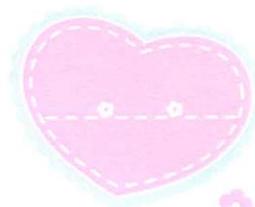
Ferve o leite e coloque o vinagre para virar uma coalhada. Pegue uma peneira e coe e retire todo o soro. Em seguida coloque essa massa no liquidificador e acrescente a manteiga e vá pingando o leite e bata em potência alta. O sal você vai colocando e provando para não salgar.

Vinícios de Andrade Vergílio

## BRIGADEIRO DE PANELA



Jolie



## Brigadeiro de Panela

### Ingredientes

500 ml de leite

6 colheres de sopa de açúcar

5 colheres de sopa de achocolatado

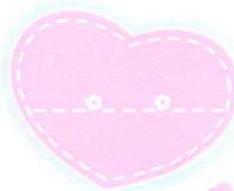
### Modo de Fazer

Adicione o leite, o açúcar e depois o achocolatado, misture tudo. Depois de 20 minutos ele estará pronto.

Vinicius de Andrade Vergilio

**BOLO DE LEITE OU ENGORDA MARIDO**

Jolie



## Bolo de leite ou engorda marido

### Ingredientes

- 1. lata de leite condensado
- 1. medida de leite de vaca
- 200 ml de leite de coco
- 1. xícara de farinha de trigo
- 1/2 xícara de açúcar
- 3. ovos
- 3. Colheres de sopa de manteiga

### modo de fazer

Unte uma forma (pode ser de pudim, pode ser retangular ou redonda) com margarina e farinha de trigo.

Pré-aqueça o forno em temperatura baixa. Bata no liquidificador 1 lata de leite condensado, 1 lata de leite de vaca, 200 ml de leite de coco, 1 xícara de farinha de trigo, 1/2 xícara de açúcar, 3 ovos e 3 colheres de margarina.

Coloque a massa na forma e leve ao forno por mais ou menos 50 minutos, ou até



*Momentos de reflexão e prazer*









