

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

CECÍLIA EUGÊNIA ROCHA RODRIGUES

História de uma professora de inglês em uma escola de campo: as experiências que transformam e formam meu conhecimento pessoal e profissional

Uberlândia
2024

CECÍLIA EUGÊNIA ROCHA RODRIGUES

História de uma professora de inglês em uma escola de campo: as experiências que transformam e formam meu conhecimento pessoal e profissional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello

Uberlândia
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R696 Rodrigues, Cecília Eugênia Rocha, 1996-
2024 História de uma professora de inglês em uma escola de
campo [recurso eletrônico] : as experiências que
transformam e formam meu conhecimento pessoal e
profissional / Cecília Eugênia Rocha Rodrigues. - 2024.

Orientadora: Dilma Maria de Mello .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.385>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. , Dilma Maria de Mello, 1963-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	vinte e nove de maio de 2024	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	12212ELI008				
Nome do Discente:	Cecília Eugênia Rocha Rodrigues				
Título do Trabalho:	História de uma professora de Inglês em uma escola de campo: as experiências que transformam e formam meu conhecimento pessoal e profissional				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação Docente: construindo práticas inclusivas nas aulas de línguas				

Reuniu-se, na sala 209 do bloco U da Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas - UFU; Sérgio IFA - UFAL; Dilma Maria de Mello - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Dilma Maria de Mello, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2024, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Ifa, Usuário Externo**, em 03/06/2024, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/06/2024, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5423394** e o código CRC **39990A5C**.

Dedico este trabalho à minha madrinha, Maria Teresinha Rocha Rodrigues, professora aguerrida que iniciou seu trabalho em escolas de campo e a todos os alunos que, de certa forma, viveram essa experiência comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha vida, pelo dom da sabedoria e pela aprovação neste programa de pós-graduação.

À professora e amiga, Dra. Márcia Cristina Cabrera, por uma ligação telefônica que transformou a minha forma de acreditar em mim mesma.

À minha orientadora, Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, pelo sim ao meu trabalho inicial. Meu agradecimento pelas coordenadas, mas por me mostrar que é preciso caminhar sozinha.

Aos meus pais, Jason e Aparecida, por serem meu suporte, meu esteio, meu acalento e por nunca medirem esforços para me ajudarem em cada sonho.

À minha irmã, Maria Eugênia, por trazer, diariamente, mais sentido à minha vida desde 2001.

Ao meu noivo, Alexandre, por até mesmo em silêncio, me dar forças em cada adversidade e celebrar comigo cada conquista.

À minha madrinha e um pouco mãe, Teresinha, por ser minha musa inspiradora em minha jornada como professora em escolas de campo e nesta pesquisa.

Ao meu padrinho e um pouco pai, Eduardo, por também em silêncio, exalar amor e proteção.

À toda minha família, por torcer, vibrar e rezar por mim, pelos meus estudos e viagens.

Aos motoristas, incluindo papai e Alexandre, que me levaram até Uberlândia para as aulas presenciais.

Aos meus colegas de orientação, por sempre me preencherem de palavras de confiança e por sanarem as minhas dúvidas mais mínimas.

À professora, Dra. Fernanda Ribas, por ter sido extremamente humana no momento em que mais precisei.

Aos colegas do GPNEP, pelos poucos encontros, mas regados de aprendizado e afeto. Obrigada pelo ambiente seguro em meio ao caos.

À minha colega, Mara Rúbia, pelos cafés na padaria, que alimentaram o meu corpo e aqueceram a minha alma nas manhãs de estudo.

À minha colega e suporte, Fabiana Freitas, por ser o meu lado racional e me lembrar de que eu sou capaz.

A toda equipe do CCAA, em especial à Fabiana Araújo, por apoiar o meu sonho e compreender a minha ausência.

À minha amiga e colega de trabalho, Maria Amada, minha Mary Loved, por me fazer sentir, novamente, a escola de campo como um espaço de harmonia.

Às minhas colegas de trabalho e estrada, Marina, Josiane, Daiane e Shirley, por fazerem tudo ser mais leve, até mesmo os atoleiros.

À minha amiga, Flávia, pelas orações que eu sei e sinto que foram destinadas a mim e a esta dissertação.

Aos meus amigos Bianca e Vitor Miguel, por me surpreenderem estando presentes em minha defesa e também ao longo de todo o processo.

À minha eterna diretora, Rita de Cássia, por me acolher e ensinar os primeiros passos como professora da rede estadual de ensino.

À minha ex-aluna, Marielly Silva, por me mostrar o olhar revolucionário de uma jovem que acredita na Educação.

A todos os meus alunos do campo, por me ensinarem diariamente sobre a vida.

“Quando não tinha nada, eu quis...”
(Chico César)

RESUMO

Nesta pesquisa, busquei compreender narrativamente a minha prática como professora de inglês em duas escolas de campo em que trabalhei, com base nos construtos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000; 2015). Assim, além de pesquisadora, fui a única participante da minha pesquisa. Meu contexto de pesquisa foram as duas escolas de campo em que trabalhei durante os anos de 2022 e 2023, sediadas em dois distritos de Coromandel, Minas Gerais. Minhas indagações iniciais foram: É mesmo certo tentar convencer meus alunos de que o inglês é a língua mais importante do mundo? Eu deveria considerar o que os alunos gostariam e poderiam aprender ou o que o planejamento me obrigava a ensinar? Minha experiência e pensamento seriam diferentes se eu fosse também uma pessoa rural? Como seria a minha experiência docente se minha proposta de trabalho fosse voltada para alunos da zona urbana? Além desses questionamentos, tive apoio em meus instrumentos de pesquisa que foram notas de campo, diários, o material didático utilizado durante as aulas, os meus planos de aula e algumas fotografias. Para compor os sentidos das minhas narrativas, segui a proposta de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Ao final da minha pesquisa compreendi que a minha prática se transformou a partir do momento em que reconheci as potencialidades do campo e passei a valorizá-las. Além disso, aprendi que ainda há muito a ser estudado sobre esta temática e que eu tenho muito a aprender.

Palavras-chave: escola de campo; professora de inglês; ensino-aprendizagem de língua inglesa; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

In this research I looked for understanding narratively my practice as an English teacher in two countryside schools where I've worked, based on the theoretical-methodological constructs of Clandinin and Connelly's narrative inquiry (2000; 2015). Therefore, besides being a researcher, I was the only participant in my research. My research context was the two countryside schools I worked in during the years of 2022 and 2023, based in two neighborhood of the city Coromandel, Minas Gerais. My first questions were: Is it really right to try to convince my students that English is the most important language in the world? Should I consider what students would like and could learn or what the planning required me to teach? Would my experience and thought be different if I were also a person from the countryside? What would my teaching experience be like if my job proposal was focused on students from urban areas? In addition to these questions, I had support from my research instruments, which were field notes, diaries, the teaching material used during classes, my lesson plans and some photographs. In order to compose the meanings of my narratives, I followed the proposal of Ely, Vinz, Downing and Anzul (2001). At the end of my research I understood that my practice has transformed from the moment I recognized the potential of the field and started to value them. Moreover, I learned there is still a lot to be studied on this topic and I have a lot to learn yet.

Keywords: countryside school; english teacher; english language teaching-learning; narrative inquiry.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Localização do município de Coromandel.....	28
Imagem 2 - Igreja Matriz de Sant'Ana	29
Imagem 3 - Escola Sonho Bom.....	31
Imagem 4 - Exemplos da coleção Peacemakers	32
Imagem 5 - Exemplos da coleção Vontade de Saber Inglês.....	33
Imagem 6 - Exemplar da obra unificada Diálogo.....	34
Imagem 7 - Escola Novos Ares	35
Imagem 8 - Exemplos da coleção Peacemakers	38
Imagem 9 - Exemplar da obra unificada Anytime!.....	38
Imagem 10 - Linha do tempo: Caminho da roça	51
Imagem 11 - Fotografias tiradas pelos estudantes.....	66
Imagem 12 - Fotografia tirada pelos estudantes	67
Imagem 13 - Mural confeccionado na parede da escola.....	70
Imagem 14 - Árvore genealógica feita no quadro branco com pincéis azul e vermelho	72
Imagem 15 - Trabalhos dos alunos	73
Imagem 16 - Aula de Inglês.....	96
Imagem 17 - Metamorfose	99
Quadro 1 - Descrição dos ícones da linha do tempo.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASBs - Auxiliares de Serviço da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBCs - Conteúdos Básicos Comuns

GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD - Livro didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEM - Língua Estrangeira Moderna

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

SEPELLA - Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada

UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas

WMTC - *World Mathematics Team Competition*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE CAMPO	13
Campo sem saída	15
“Aprender inglês pra que? Eu quero é montar em boi.”	16
CAPÍTULO 1: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
1.1 A pesquisa narrativa.....	22
1.2 Contexto de Pesquisa	27
1.3 Eu, participante da pesquisa e professora-pesquisadora	39
1.4 Composição dos textos de campo	41
1.5 Composição de sentidos	42
CAPÍTULO 2: COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS - MINHAS EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO	44
2.1 Qual professora vence a batalha?	44
Minha primeira professora - Dona Sentimentos	44
A professora general - Dona Copismo.....	47
Dona Sentimentos ou Dona Copismo? Afinal, que professora eu sou?.....	49
2.2 (Re)conhecendo o campo	52
Animação de principiante	53
Onde fica a escola?.....	55
O que tem depois da curva?.....	57
2.3 Reconstrução da minha prática	58
Cultivando raízes.....	58
Mas como era o vilarejo?	61
Uma foto, um pedaço de história	64
Olhar global	69
“Cê é fi de quem?”	71
A cultura traduzida na música	74
CAPÍTULO 3: CONHECENDO A ESCOLA DE CAMPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS ...	79
3.1 Mas o que é a Escola de Campo?	79
3.2 O surgimento da Escola de Campo	81
3.3 Os desafios da Escola de Campo	84
3.4 O planejamento e a ação docente na escola de campo	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90

O que eu aprendi sobre as escolas de campo e sobre os alunos das escolas de campo?	90
O que eu aprendi sobre a minha prática?	92
Quais foram as minhas maiores dificuldades como pesquisadora narrativa?.....	93
Quais poderão ser as minhas pesquisas futuras?	94
Rompendo o comodismo, aprendendo com o processo, libertando o pensamento colonial	95
O fusca, os cadernos e a <i>Neosaldina</i>	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE	104

INTRODUÇÃO: UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE CAMPO

O universo da educação, para mim, além de satisfatório e gratificante, pois é o meio em que me sinto completa e feliz, é também permeado por desafios generosos, daqueles que nos tiram do eixo, nos fazem refletir a nossa prática e recalculam a rota, bem como a nossa atuação, buscando sempre aperfeiçoamento e evolução. Numerosas são as histórias de professoras/professores nesse mundo também tão desvalorizado por considerável parte da sociedade, que ficam guardadas na memória e que são compartilhadas apenas com seus pares. Afinal, qual é a professora que não tem histórias para contar? Trabalhar com outras vidas é estar suscetível a constantes e inesperadas situações advindas das trocas de sentimento e da partilha de conhecimento.

Percebo que cada pessoa é um mundo infinito de experiências e vivências atrelado à bagagem cultural e social de cada um. Podemos ser “construídos” em um mesmo grupo familiar, com um mesmo grupo de amigos, em um mesmo ambiente de trabalho e, ainda assim, sermos diferentes.

Dessa forma, observando a prática que me conduz a minha (trans)formação diária, percebo a necessidade de trazer para além dos meus pares, mas para a nossa sociedade, as experiências mais desafiadoras que me constituem a professora de escola de campo que sou.

Assim, esta é uma pesquisa narrativa sobre minhas experiências como professora de inglês em uma escola de campo e compõe-se de histórias autobiográficas. Seguindo o caminho teórico-metodológico proposto por Clandinin e Connelly (2000; 2015), autores canadenses, começo esta dissertação com as narrativas iniciais que orientaram meu desejo de realizar esta análise narrativa.

Quando penso em minha trajetória, recordando-me da primeira professora, que de forma simples, cativou meu coração, percebo que tive em minha vida uma super-heroína com superpoderes. Acredito nisso, pois percebo essa verdade manifestando-se em minha prática, fazendo-me uma professora que tenta ser melhor a cada dia, fazendo com meus alunos o que ela fez em

minha vida: mostrando o quão capaz eles são ou sustentando-os quando não pensam ser capazes em determinado aspecto. Essa inspiração de 22 anos atrás permanece comigo, ganhando vida em minha prática, como narrarei a seguir.

No ano de 2020, iniciei minha trajetória na rede estadual de ensino. Como em minha cidade as vagas para professoras em escolas da zona urbana já são quase todas preenchidas por efetivos ou muito disputadas por aquelas professoras de contrato que possuem muita contagem de tempo. Uma professora que deseja iniciar o seu trabalho precisa aceitar as vagas nas escolas sediadas nos distritos da cidade, as chamadas escolas de campo, que ficam a alguns quilômetros de distância.

Dessa forma, pensando que a escola não era tão distante e que muitos professores faziam aquele percurso diariamente, decidi aceitar as aulas que pude escolher prioritariamente por estar na lista de um concurso que havia feito em 2017, e que me dava direito a tal ação. Iniciei o meu trabalho em fevereiro e no mês seguinte, já enfrentamos o fechamento da escola devido à *Covid-19*. Trabalhei remotamente durante todo período de isolamento e enfrentei barreiras nesta modalidade de ensino, uma vez que a conexão de Internet no distrito não era satisfatória e nas fazendas em seus entornos era quase inexistente. Durante este período, enviava explicações para os alunos pelo *Whatsapp* deles ou de suas famílias, fazia ilustrações e anotações a fim de facilitar o processo, gravava áudio e vídeos (que muitas vezes nem carregavam para os alunos) e fazia as aulas pelo *Google Meet*, onde um aluno raramente entrava e se entrava logo a conexão falhava.

Passado este período, comecei, finalmente, a (re)conhecer os estudantes, compreendendo os perfis e suas necessidades e pude colocar em prática o ensino que ansiava desde o momento em que fui contratada. Com toda a minha vontade de fazer acontecer, de ser uma professora dinâmica e criativa, esbarrei-me em uma primeira frustração: alguns alunos simplesmente não sentiam nenhuma simpatia pela disciplina ou tratavam-na como irrelevante em suas vidas, enquanto eu pensava que precisava defender a língua dos colonizadores com unhas e dentes. Foi neste contexto que comecei a perceber que minhas inquietações cresciam concomitantemente em meu pensamento.

A partir das duas narrativas iniciais presentes nesta seção, apresentarei as inquietações que me conduziram ao desejo de realizar tal investigação e que contribuíram, também, na compreensão do meu trabalho. Elas me fizeram pensar sobre a minha prática, em um movimento de introspecção.

Em minha primeira narrativa, conto sobre o meu descontentamento com o meio rural, sem nenhuma expectativa de me inserir neste meio. Já na segunda, narro sobre o meu primeiro momento como professora de inglês em uma escola de campo, associado à frustração pelo não interesse dos estudantes.

Campo sem saída

Eu não gosto tanto de roça. Sempre fui uma criança alérgica e os passeios pelos sítios da família nunca me agradaram. Não tenho boas lembranças das nossas idas aos finais de semana. Lembro-me, inclusive, de uma vez em que ao brincar debaixo do pé de pequi, fruto típico do cerrado, empolei o corpo todo e descobri uma alergia séria com o pó que caía da árvore à medida que gangorreávamos ou nos dependurávamos nos galhos mais baixos. Lembro-me também que, aos finais de ano, íamos em família para o sítio dos meus padrinhos. Celebrávamos o Natal e o ano novo, revelávamos o amigo oculto, mas não me sentia muito confortável para brincar, pois o piso da varanda ainda era áspero, sem acabamento e o espaço do entorno da casa, ainda em terra, era bem irregular. Não gostava de ir ao pomar e tinha medo de que bichos e animais peçonhentos surgissem pelo caminho. Além das “ites” que me acompanham (rinite, sinusite, laringite), sempre me lembrava da alergia ao pó da árvore e ficava receosa de que, novamente, eu pudesse ter outra reação alérgica a alguma árvore ou fruto. Uma criança medrosa, nunca quis ir além da cerca, a não ser para apanhar jabuticabas e amoras. Assim, que eu não gosto tanto do meio rural pode ter ficado claro. Que eu sou uma menina típica da cidade pode transparecer no meu comportamento. Mas que eu amo as pessoas que estão ali, no meio rural, também é uma verdade incontestável. Por mais que eu não ame as idas até a roça, eu amo os parentes que encontro por lá, a começar pelo meu padrinho e minha madrinha, que tem terras onde nossa família surgiu, através dos meus bisavós. Conhecer a história daqueles

que vieram antes de mim é uma forma de saber também sobre a minha. Por isso, em algumas dessas idas, quando eu ainda era criança, fui apresentada aquele espaço por onde meu pai brincou quando pequeno, onde minha avó contou histórias, fez doces na fôrnalha, lavou roupas no córrego e onde meu avô cuidava do gado e da plantaçãõ. Pude ver os destroços da construçãõ abandonada e depois derrubada e imaginar a vida da minha família acontecendo ali. Eu amo ouvir histórias sobre a minha origem, saber sobre aqueles que vieram antes de mim, quais eram os seus hábitos, como viviam, como sentiam e qual a ligaçãõ existente entre as nossas gerações. Assim, me questiono: Quais sãõ as marcas que o tempo não apagou? Quais sãõ as feridas que o tempo não curou? Fora essas histórias, meu coração nunca bateu forte pelo campo, até o momento em que, anos mais tarde, eu decidi me aventurar em uma experiênciã inédicta e para a qual a vida tratou de me levar: ser professora em uma escola de campo.

“Aprender inglês pra que? Eu quero é montar em boi.”

Era segunda-feira. Minhas aulas seriam às segundas e sextas-feiras. Cheguei desconfiada e receosa. Eu teria sete aulas naquele dia, sendo cinco delas no turno da manhã e duas no turno da tarde. Comecei a primeira aula. Poucos alunos na sala e alunos extremamente quietos. Eles não saíam de seus lugares, olhavam-me resabiados e eram cordiais com as minhas necessidades iniciais. Apresentei-me para a turma e tentei deixá-los à vontade em um clima mais descontraído. Ao falar em português que era nova professora de inglês, pois a maioria dos alunos não compreenderia a apresentação em outro idioma, onde trabalhava e o que gostava de fazer, veio à tona a primeira pergunta: “Mas a senhora já foi no ‘estrangeiro’, ‘dona’”? Expliquei a eles que ainda não havia ido, que não era preciso ir para saber falar o idioma, mas que esse era um dos meus sonhos.

Naquele dia, por ser um dia de experienciar o trabalho, de conhecer os estudantes e as particularidades de cada turma, levei uma atividade de crossword puzzle sobre estrangeirismos a fim de compreender a noçãõ que os alunos tinham do inglês através de palavras do nosso dia-a-dia. Pensando estar acertando em cheio, coloquei várias palavras relacionadas à tecnologia,

como videogame, smartphone, Internet, Tablet. Iniciei o diálogo e percebi os alunos desconfortáveis com a atividade que, inicialmente, era apenas para diálogo. Pensei que estivessem envergonhados, por ser uma professora nova e não a do ano anterior, e comecei então a falar sobre quais eram os mais vistos e usados por mim, a fim de quebrar o gelo. Terminei a minha fala e chamei uma aluna que se mostrou um pouco mais aberta ao diálogo, mas ela não gostava de nenhuma daquelas tecnologias ilustradas na atividade. Não conseguia entender bem aquilo... adolescentes, tecnologias e clima tenso era uma tríade que não combinava. Percebendo que eles não falariam comigo facilmente, comecei um diálogo franco e de paz. Deixei aberta a pergunta: “Quem aqui gosta de aprender inglês?”. Como resposta, pude ouvir apenas os mosquitinhos que sempre estão voando por lá. De repente, um aluno levanta para ir ao lixo, e como em um ato de desabafo diz bem franca e aliviadamente: “Aprender inglês para que?! Eu quero é montar em boi!”

Ao recontar e reviver as experiências narradas percebi algumas inquietações e incômodos surgindo. Era mesmo certo tentar convencê-los de que o inglês é uma língua “salvadora da pátria”? Eu deveria considerar o que os alunos gostariam e como poderiam aprender ou o que o planejamento me obrigava a ensinar? Minha experiência e pensamento seriam diferentes se eu fosse também uma pessoa rural? Como seria a minha experiência docente se minha proposta de trabalho fosse voltada para alunos da zona urbana? Diante destes questionamentos e de compreender que eu precisava ressignificar a minha prática e ter uma atitude reflexiva para ensinar inglês para meus alunos, encontrei o objetivo geral desta pesquisa: Compreender narrativamente a minha prática docente em uma escola rural ou de campo.

Entendi minhas inquietações e defini meu objetivo, mas ainda precisava esclarecer por que escolher a abordagem narrativa para a minha pesquisa. Clandinin; Pushor; Orr (2007) afirmam que há três tipos diferentes de justificativas em uma pesquisa narrativa: a pessoal, a prática, a social e/ou teórica. Na justificativa pessoal, nós, pesquisadores narrativos, devemos fundamentar a condução de nossos estudos no contexto de nossas próprias experiências. Na justificativa prática, Clandinin e Huber (2007) destacam a

importância de os pesquisadores narrativos pensarem sobre como o autoconhecimento pode influenciar uma possível mudança em suas práticas. Por último, a justificativa teórico/social, segundo as autoras, é a que pode ser compreendida nas esferas teóricas e sociais ou políticas. Na perspectiva teórica, consideramos os aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao tema da pesquisa. Apresento no próximo parágrafo as justificativas para a minha pesquisa.

Começo com minha justificativa pessoal. Sendo uma professora de escola rural, tenho interesse pessoal em fazer uma investigação que trate sobre o meu contexto pessoal e profissional de trabalho. Mas qual seria a minha justificativa prática? Sendo professora de escola rural, eu tenho também dúvidas quanto a minha prática. Como pode ser a minha prática como professora? Como pode ser a minha prática de ensino em uma escola rural? Tendo essas dúvidas práticas, tenho interesse em fazer essa pesquisa a fim de compreender como pode ser a minha prática docente no ensino de língua inglesa em uma escola rural. Acredito ainda que o resultado do meu estudo possa, talvez, trazer contribuições para outras professoras da zona rural.

Por fim, a justificativa social ganha relevância não apenas para mim, mas também para todos os professores de inglês de escolas de campo, atuais e futuros, bem como todos os envolvidos neste espaço, incluindo os leitores deste trabalho. A compreensão de aspectos essenciais sobre a atuação em uma escola de campo como professora de língua estrangeira pode ser valiosa para aqueles que desejam explorar e trabalhar nessa área e para aqueles que podem estar inseridos neste espaço. A emergência de enxergar as potencialidades do campo e de reformular o olhar engessado sobre a importância do idioma traz consigo novas relações sociais e novas formas de aprendizagem, exigindo minha reflexão sobre a adaptação na estruturação das aulas e na atuação neste cenário educacional.

Destaco a relevância de incluir em meu trabalho estudos precedentes sobre o ensino de inglês em escolas de campo, enfatizando a importância de compreender as pesquisas e discussões recentes sobre o tema.

Marques (2019) realizou uma pesquisa sobre ensino de língua estrangeira no campo a partir de estudos teóricos sobre letramentos críticos.

Sua pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2017 e no primeiro semestre de 2018, em uma escola pública de campo e de ensino fundamental do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Foram participantes da pesquisa um professor-colaborador e os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano da Escola Municipal Girassol. Segundo o autor da pesquisa, Marques (2019), o professor-colaborador, chamado Jean, relatou que:

Embora goste de atuar como professor de língua inglesa e tenha formação na área, interrompeu sua carreira docente na escola pública algumas vezes para se dedicar a outras atividades profissionais, visto que considera a profissão difícil e pouco valorizada no país (Marques, 2019, p. 172).

Já sobre os estudantes, alguns disseram que aprender inglês é ótimo, pois é possível se divertir e viajar para outros lugares na imaginação e na vida real; outros ressaltaram que o ato de aprender inglês é para todos, pois todos são capazes de aprender. Falaram ainda sobre o papel importante da língua em viagens. Por outro lado, alguns alunos relataram que aprender inglês na escola é impossível e que, muitas vezes, as aulas eram ministradas por professores de outras áreas por não haver profissionais capacitados para tal função.

Como resultado da pesquisa, o autor afirma que há uma falta de clareza quanto aos objetivos do ensino da língua estrangeira no campo, uma vez que se acredita que os jovens não precisarão deste tipo de conhecimento para o futuro (trabalho, estudos, viagens e lazer), além de haver uma visão utilitarista e mercadológica deste ensino. Quanto aos professores, alguns enxergam o ensino de inglês como relevante ao refletir a influência dos discursos das mídias sociais sobre a mobilidade social e acadêmica.

Rupp e Pallú (2012) desenvolveram sua pesquisa sobre a transdisciplinaridade da língua inglesa na educação do campo. Seu trabalho foi realizado na disciplina de Língua Inglesa com os alunos do 3º Ano do Ensino Médio Técnico em Agroecologia da escola Casa Familiar Rural da rede pública do Paraná.

Os alunos reconheceram a importância do ensino de inglês para o estudo de artigos e comentaram que a ideia do projeto desenvolvido pela professora, que priorizava a abordagem comunicativa oral e visual, associando o gênero textual fotografia e temas geradores ambientais relacionados à

educação do campo, despertou-lhes maior interesse e os motivou na aprendizagem.

Quanto aos resultados, as professoras constataram que houve uma participação efetiva nas atividades contextualizadas e interdisciplinares, uma vez que ao trabalhar o gênero textual Fotografia, utilizou, por exemplo, o *Facebook* para publicações de fotos de famílias, descritas e apresentadas em inglês; a descrição de fotografias do lugar de origem, abordando a disciplina de História e Geografia; a conscientização sobre viver de maneira mais sustentável, após pesquisa no laboratório de informática sobre a situação do meio ambiente em outros países. Ressaltaram, por fim, que a Língua Inglesa deve ser sempre ensinada associada a temas socialmente relevantes.

Farias (2011), em sua pesquisa, buscou compreender os fatores motivadores da aprendizagem de inglês de uma escola rural. Além desse objetivo, a autora pretendia verificar a influência específica do turismo da cidade de Cabaceiras na motivação de seus alunos e se essa motivação também contribui com os resultados de aprendizagem em sua disciplina.

A pesquisa teve duração de um ano e três meses, partindo da entrevista realizada no mês de outubro de 2010, em uma escola pública localizada na zona rural do município de Cabaceiras, no interior da Paraíba. Os alunos do 9º ano foram os participantes da pesquisa e relataram que a motivação para aprender inglês é extrínseca e instrumental, ou seja, os interesses são relacionados a fatores externos à sala de aula e estão fundamentados na conquista da comunicação com falantes e na conquista de um emprego no turismo da cidade.

Xavier (2018), por sua vez, realizou uma pesquisa sobre a música como recurso de ensino nas aulas de língua inglesa. Sua pesquisa foi realizada durante algumas aulas de inglês, trabalhando o verbo *to be* e a música *Just the way you are*, do cantor Bruno Mars, na escola municipal de campo Pio Guerra, localizada na zona rural do município de São Vicente Férrer, em Pernambuco. Foram participantes da pesquisa os alunos de uma turma do 9º ano, os quais relataram já possuir algum conhecimento sobre o idioma. Alguns relataram ter entendido um pouco da estrutura do verbo por meio da música, outros disseram que conseguiram reconhecer algumas palavras do texto escutando a

música e poucos estudantes relataram não conseguir entender a música e o conteúdo. Como resultado da pesquisa, o autor concluiu que:

a aplicação de músicas permite contextualizar o que o professor passa em sala de aula de maneira que o aluno consiga compreender o assunto por completo e que ele sinta vontade de aprender e querer buscar mais sempre com um olhar diferente do que ele possuía antes (Xavier, 2018, p. 6).

Além disso, ressaltou que ainda existem inúmeros problemas no ensino da Língua Inglesa, como o número reduzido de aulas, a falta de preparo de muitos professores e a infrequência dos estudantes devido ao desinteresse pelo conteúdo.

Construí minha pesquisa em três capítulos. Seguido da introdução, no capítulo 1 tratarei dos aspectos metodológicos da pesquisa narrativa, no capítulo 2 apresentarei as minhas narrativas e no capítulo 3 discorrerei sobre algumas teorias e documentos sobre as escolas de campo dialogando com as experiências apresentadas em minha análise narrativa, feitas no capítulo anterior. Finalizarei este volume com a conclusão.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo abordo os aspectos teórico-metodológicos que guiam e sustentam a minha pesquisa. Em sua primeira seção abordarei a concepção de pesquisa narrativa, evidenciando os seus principais preceitos norteadores. Na segunda seção tratarei do contexto de pesquisa; na terceira seção, dos participantes; e na quarta seção, dos procedimentos adotados para composição dos textos de campo. Por fim, apresentarei os procedimentos de análise narrativa.

1.1 A pesquisa narrativa

A perspectiva que deu base ao desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa narrativa, com preceitos teóricos e metodológicos de Clandinin e Connelly (2000; 2015), baseados e influenciados pelos estudos sobre a experiência de John Dewey (1979). Para Dewey (1979), não existe um sujeito separado do mundo na experiência. A experiência implica ação, pensamento e reflexão e, especialmente, um sujeito ativo. Uma experiência será valiosa e positiva na medida em que provocar no sujeito percepções contínuas do mundo, que persistam além da ação, promovendo reflexão e, eventualmente, mudança. Dewey (2010) também destaca outra dimensão rica da experiência: sua capacidade de envolver não apenas a mente, mas também as emoções e a sensibilidade. A interação resultante da boa experiência compreenderá os aspectos emocionais, criativos e imaginativos ligados à arte. Essa concepção é explicitada em sua obra "Arte como Experiência".

Com base na perspectiva deweyana, Clandinin e Connelly pontuam que a pesquisa narrativa enxerga a "experiência de vida como objeto de pesquisa" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 68). O pesquisador narrativo é aquele que (re)constrói sentidos a partir do contar, recontar e reviver histórias e experiências de vida em um determinado cenário e, com isso, conquista "um novo entendimento de si e do mundo" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 129).

Clandinin e Connelly (2000; 2015) desenvolveram uma abordagem teórico-metodológica para a investigação narrativa, destacando a relevância de

compreender as narrativas das pessoas e o ambiente em que essas narrativas se desenrolam. Segundo os autores, a pesquisa narrativa busca compreender como as pessoas atribuem sentido às suas experiências por meio das histórias que compartilham.

Para conseguir dar sentido às experiências vividas, o pesquisador deve considerar três aspectos que constituem a investigação narrativa, chamados de espaço tridimensional, como elencaram Clandinin e Connelly (2000; 2015), que são: a temporalidade, a sociabilidade e, por último, o lugar. Os autores destacam a importância de se compreender essas dimensões, destacando sua interconexão como base no processo de investigação narrativa.

A primeira dimensão, a temporalidade, refere-se à maneira como as histórias individuais se entrelaçam ao longo do tempo. Clandinin e Connelly (2000; 2015) afirmam que as narrativas do pesquisador e dos participantes não representam eventos isolados, mas são parte de uma narrativa mais ampla que abrange suas vidas. A compreensão da continuidade dessas narrativas é essencial para desvelar a construção de sentidos ao longo do tempo.

Dewey (1979) também fala sobre a temporalidade ao compreender que uma experiência nunca acontece afastada e sozinha, mas com um aspecto de continuidade, ou seja, como resultado de experiências passadas e como geração de outras futuras. Isso dá à pesquisa a característica de movimento, de deslocamento, compreendendo que as nossas histórias e narrativas, pesquisadores e/ou participantes, “não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 99-100).

Mello (2005), com base em Connelly e Clandinin (2004), complementa que:

Pesquisadores narrativos não descrevem um evento, pessoa ou objeto como tal, mas sim considerando um passado, um presente e um futuro. Isto significa que uma pessoa tem uma certa história associada com um comportamento ou ações específicas vividas no tempo presente, que podem estar projetando uma possibilidade no futuro. Assim, ao construir significados de uma história devo me questionar não somente sobre como ela ocorre hoje, mas também como resultante de histórias vividas no passado e como ela poderá ser vivida ou projetada no futuro (Mello, 2005, p. 90).

O pensamento apresentado anteriormente, de Mello (2005), me ajuda a compreender as minhas inquietações, pois elas surgem durante o momento vivido e estão, principalmente, relacionadas a momentos e situações vividos no passado e que carrego comigo.

A segunda dimensão da pesquisa narrativa refere-se à sociabilidade, abordando a natureza multifacetada e, por vezes, contraditória das histórias individuais. De acordo com Clandinin e Connelly (2000; 2015), as narrativas individuais são intrincadas e abrangem diversas identidades, experiências, perspectivas, sentimentos, esperanças e desejos, exigindo que a pesquisa narrativa leve em conta as condições pessoais e sociais. A sociabilidade está diretamente ligada à forma como as interações sociais moldam e influenciam as histórias das pessoas. A sociabilidade, portanto, aborda tanto os aspectos pessoais, quanto os sociais dos participantes. Os elementos pessoais englobam os sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas, disposições morais, crenças, concepções e outros aspectos que compõem as singularidades e subjetividades individuais. Esses elementos pessoais influenciam a forma como as pessoas pensam, agem e percebem a si mesmas e o mundo ao seu redor (Mello, 2005). Já as condições sociais referem-se às "condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos." (Mello, 2005, p. 109).

A terceira dimensão da pesquisa narrativa é o lugar ou contexto, no qual, segundo Clandinin (2010), "direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem" (p. 4). Portanto, considerar cuidadosamente como os lugares influenciam a vida, as experiências e as histórias das pessoas participantes de uma pesquisa narrativa é uma responsabilidade crucial para o pesquisador. Essa reflexão é importante para compreender a complexidade e a riqueza das narrativas coletadas.

Essas três dimensões, em conjunto, formam a base teórico-metodológica da pesquisa narrativa, conforme proposto por Clandinin e Connelly (2000; 2015). Ao considerar o contexto, a continuidade e a complexidade das narrativas individuais, os pesquisadores têm a oportunidade

de desenvolver uma compreensão mais profunda dos sentidos construídos, atribuídos às experiências e às formas como as pessoas dão sentido às suas vidas.

A abordagem narrativa na pesquisa oferece uma lente importante para explorar a riqueza e a profundidade das experiências humanas. Ao considerar o contexto, os pesquisadores mergulham nas particularidades e nuances que moldam cada narrativa. Essas histórias não são apenas relatos de eventos, são construções complexas de significado, influenciadas por valores culturais, contextos sociais e históricos, e experiências passadas.

A continuidade das narrativas revela como os eventos se entrelaçam ao longo do tempo, criando uma teia de significados que nos ajuda a compreender melhor as experiências de um indivíduo. É nesse fluxo narrativo que os pesquisadores podem entender sobre como as pessoas interpretam suas vidas e constroem suas identidades ao longo do tempo.

A complexidade das narrativas individuais desafia as visões simplistas do mundo, mostrando que as experiências humanas são multifacetadas e muitas vezes contraditórias. Ao mergulhar nessa complexidade, os pesquisadores podem observar com mais profundidade a experiência dos participantes, capturando as diferentes camadas de significado que compõem suas narrativas individuais.

A pesquisa narrativa oferece uma janela para a compreensão profunda dos seres humanos, permitindo que os pesquisadores apreciem a diversidade e a complexidade das experiências humanas e como essas experiências moldam a maneira como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Conforme descrito por Connelly e Clandinin (2000; 2015), uma pesquisa narrativa pode ser conduzida de duas maneiras: através do relato de histórias (*telling*) e da vivência de histórias (*living*). Os autores explicam que a pesquisa centrada no contar de histórias ocorre quando o pesquisador reúne relatos de experiências anteriores ao início da pesquisa. Por outro lado, a pesquisa ancorada na vivência de histórias ocorre quando o pesquisador vivencia as experiências juntamente com os participantes da pesquisa, mesmo que seja o único participante e enquanto conduz sua investigação. Em ambos os casos, após narrar suas histórias do passado e vivenciar uma experiência durante a

pesquisa, o pesquisador se dedica à elaboração de significados a partir de seus textos de campo. Destaco, por fim, que uma pesquisa sobre *telling* pode conter elementos do *living*, e vice-versa.

Sendo assim, compreendo a primeira (*Telling*) como aquela de caráter autobiográfico com as experiências narradas vividas antes da realização da pesquisa ser iniciada e a segunda (*Living*), como aquela do vivenciar as histórias, que acontecem ao longo do desenvolvimento da pesquisa, de acordo com Mello (2005).

Segundo Mello (2005, p.91), a concepção e interpretação das histórias vividas e contadas são aspectos importantes da pesquisa narrativa, pois “mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas”.

Para Clandinin e Connelly (2000; 2015), os textos de campo são elaborados e adaptados a partir de como o pesquisador enxerga e se relaciona com as histórias contadas. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a elaboração dos meus textos de campo foram um diário virtual, notas de campo, material didático utilizado durante as aulas, meus planos de aula, projetos realizados e áudios gravados por mim para me lembrar dos detalhes vividos quando necessário.

Dessa forma, para uma melhor compreensão de como eu, professora, pesquisadora e participante, penso e expesso a minha história, destaco que meu trabalho se trata de uma pesquisa narrativa, majoritariamente de *telling*, pois narro minha experiência como professora de inglês do Ensino Fundamental - anos finais e do Ensino Médio em duas escolas da rede pública de ensino na cidade de Coromandel durante o período de realização da minha pesquisa. Assim, fui a única participante direta da minha pesquisa, mas como a minha vivência e minhas aulas não aconteceram no vácuo, trouxe, em alguns momentos, menções de alguns alunos com quem vivi as experiências narradas, sem identificá-los.

Na próxima seção, narro com mais detalhes essas minhas experiências e minhas reflexões acerca de cada uma.

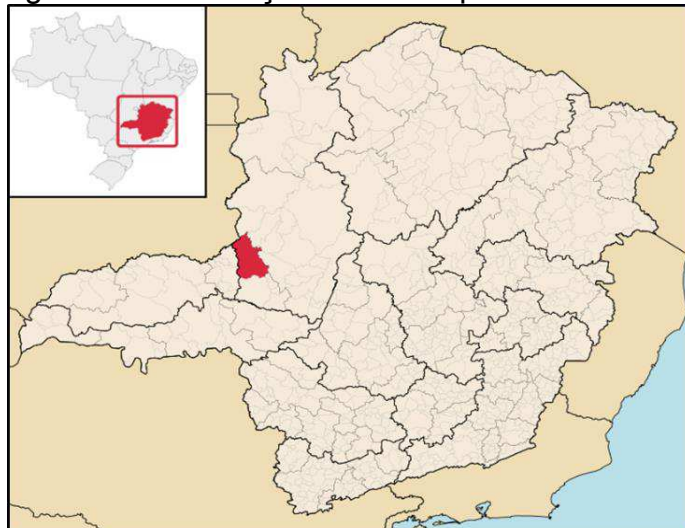
1.2 Contexto de Pesquisa

Minha pesquisa teve como contexto duas escolas públicas da rede estadual de ensino, situadas em dois distritos de Coromandel, Minas Gerais, onde atuei durante os anos de 2020 a 2023. Ambas as escolas estão inseridas em pequenos povoados, onde todo mundo conhece todo mundo, ou sempre tem alguém perguntando “Cê é fi de quem?” (como costumamos falar em Minas Gerais para perguntar de quem as pessoas são filhas), a fim de manter a tradição de conhecer as pessoas por meio de suas famílias. Assim, o ambiente é acolhedor e familiar, pois há laços estreitos entre escola, família e comunidade devido ao número reduzido de alunos. Sendo bem parecidas, as escolas possuem boa estrutura, espaço arejado, jardins extensos e hortas de cultivo; nelas existe apenas uma turma por série, tanto nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, quanto no ensino médio, pois são duas escolas que atendem apenas aos alunos do povoado e das fazendas de seu entorno. A partir do 6º ano os alunos têm o primeiro contato com a língua inglesa e eu fui a professora de todas as turmas (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio). Minha disciplina era contemplada com duas aulas de 50 minutos por semana em cada turma, com exceção do 1º e 2º ano do Ensino Médio, que, com a implementação do Novo Ensino Médio, passaram a ter apenas uma aula por semana. As salas que escolhi para a realização desta pesquisa foram o 6º ano do Ensino Fundamental, formado por 09 alunos e o 1º ano do Ensino Médio, formado também por 09 alunos em 2022, na Escola Sonho Bom e o 6º ano do Ensino Fundamental, formado por 19 alunos e o 3º ano do Ensino Médio, formado por 15 alunos em 2023, na Escola Novos Ares, por serem turmas em que vivi tensões e questionamentos que quis investigar através da análise narrativa.

No primeiro ano desta pesquisa, em 2022, eu trabalhava como professora de inglês na escola de campo que chamarei de “Escola Sonho Bom”, como servidora convocada/ contratada. Em outubro daquele ano, fui nomeada em um concurso público, tomei posse e assumi as aulas de inglês em outra escola, também de campo, que chamarei de “Escola Novos Ares” e de onde segui com o meu exercício, mas como professora efetiva. A Escola Sonho Bom está localizada no distrito de Mateiro, a 23,3 quilômetros de

distância da cidade, enquanto a Escola Novos Ares está no distrito de Lagamar dos Coqueiros, a 46,5 quilômetros da cidade de Coromandel, em Minas Gerais. Esse município está localizado geograficamente na região do Triângulo Mineiro, conforme apresentado na Imagem 1.

Imagem 1 - Localização do município de Coromandel



Fonte: Wikipedia. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Coromandel#Geografia>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

Descrição da imagem: Mapa do estado de Minas Gerais. No canto superior esquerdo é apresentada a localização do estado de Minas Gerais no mapa do Brasil, destacado em cor vermelha. Há uma imagem central em tom mais claro, que apresenta o estado de Minas Gerais, destacando em vermelho o município de Coromandel.

Considerando a necessidade de tornar o texto de minha dissertação acessível para as pessoas cegas e com baixa visão, fiz anteriormente a descrição da imagem 1 e farei das demais as imagens ao longo desta pesquisa.

De acordo com uma pesquisa feita nos acervos da Casa de Cultura da cidade e com a secretária de cultura, Coromandel é uma cidade de aproximadamente 30.000 mil habitantes e têm os primeiros registros de sua história datados em 1818, através de uma notícia encontrada sobre a localidade de *Pouso Alegre*, nome primitivo de Coromandel, apresentada pelo viajante João Emanuel Pohl, ao passar pela localidade em 1818.

Além dessa notícia, acredita-se que Coromandel surgiu após algumas Picadas (estradas) terem sido feitas para facilitar o percurso de entre o estado de Goiás até a cidade Paracatu, após algumas minas de ouro terem sido descobertas. Essas estradas teriam sido feitas com o intuito de tirar o ouro

goiano e paracatuense da influência de São Paulo e dos contrabandistas, pondo-o diretamente sob o controle da fiscalização instalada em Minas Gerais e drenando-o para o Rio de Janeiro.

Um documento importante para o entendimento da história de Coromandel foi um termo de doação de terras feito pelo fazendeiro Domingos Pereira Lacerda e sua esposa Ana Joaquina Pereira para o patrimônio da igreja de Senhora de Sant'Ana de Coromandel. Esta prática fora muito comum na origem das povoações mineiras, pois a religião exercia papel central na vida social e cultural, desencadeando, a partir destas relações, os sentimentos de pertencimento e localidade.

Assim, fixados os primeiros moradores, Carabandela, nome originário da cidade, passou a servir como pouso obrigatório para os viajantes que vinham de Paracatu ou de Goiás. Nesta altura, foram descobertos diamantes na região e o antigo pouso recebeu algumas famílias oriundas de Paracatu, interessadas em iniciar as atividades de garimpo. O povoado prosperou, entretanto, não apenas pela afluência de garimpeiros, como também pelo desenvolvimento da pecuária.

A cidade começou a sua história nos arredores da Igreja Sant'Ana, a construção mais antiga de nossa cidade, muito reconhecida e valorizada por nossa gente. Muitas pessoas que passam pela cidade fazem questão de conhecer o lugar tão marcado por histórias. A seguir, fotos da igreja matriz.

Imagem 2 - Igreja Matriz de Sant'Ana



Fonte: Facebook "Coromandel MG - A Nossa Cidade". (Fotografia: José H. Peres).

Descrição da imagem: foto com igreja de paredes brancas, portas e janelas amarronzadas de plano de fundo. Cruz de madeira à frente no canto esquerdo. Céu azul com algumas nuvens, jardim com grama verde do lado esquerdo, poucas árvores e longos coqueiros ao fundo. Dois postes de iluminação nas extremidades da igreja. Na frente da igreja há um piso quadriculado em tons de bege, cinza e marrom.

Mas, afinal, por que falar tanto sobre Coromandel em meu contexto de pesquisa? Ao pesquisar sobre a história de minha cidade para escrever sobre o contexto desta pesquisa, observei a estreita relação entre Coromandel e as escolas de campo, pois nossa história está ligada aos povos camponeses, ao agronegócio e a pecuária. A implementação das escolas nos distritos da cidade são uma forma de valorizar este povo, garantindo uma educação de campo no campo e de considerar as suas necessidades, pois seria dispendioso para essas famílias se organizarem para levarem seus filhos e dependentes para as escolas na cidade.

Dessa forma, descrita a história de nossa cidade, apresento detalhadamente as duas escolas de campo em que trabalhei e onde vivenciei as experiências aqui narradas.

A Escola Sonho Bom possui em sua estrutura, seis salas de aula, uma sala para a direção, uma sala para a supervisão, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de informática, um depósito, uma cantina arejada, um banheiro feminino, um masculino e outro para professores. Como não há uma sala para os professores, nós nos dividimos pela escola nos horários vagos, ficando, em maioria, na sala de informática. Além disso, a escola conta com uma quadra descoberta rodeada por área verde, um bambuzal ao fundo e algumas mesas de cimentos espalhadas pelo lado direito. O entorno do prédio da escola é bem arborizado e a estrutura física é apenas térrea, dividida em dois lados paralelos conectados por um corredor coberto e centralizado entre os pavimentos.

Imagem 3 - Escola Sonho Bom



Fonte: Fotos da escola Sonho Bom, feitas pela autora, em Setembro de 2022.

Descrição da imagem: Quatro fotos dispostas em um retângulo, distribuídas lado-a-lado, duas acima e duas embaixo. As fotos apresentam o prédio da escola em diversos ângulos, a fachada de tela em alambrado e portão verde, assim como o barrado da parede e as grades da janela. Acima do barrado de aproximadamente um metro de altura, a parede é creme. Há muitas árvores e espaços verdes nos entornos da escola e o céu é azul com algumas nuvens.

A escola se dedica às suas doze turmas, não havendo necessidade de desmembramento de nenhuma delas pelo número de alunos ser mais reduzido. Assim, possui um 1º ano, um 2º ano, um 3º ano, um 4º ano e um 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais; um 6º ano, um 7º ano, um 8º ano e um 9º ano do Ensino Fundamental II e um 1º ano, um 2º ano e um 3º ano do Ensino Médio.

As aulas do período matutino acontecem das 07h00min às 11h25min, sendo divididas em cinco horários de cinquenta minutos e com o recreio, de quinze minutos, que vai das 09h30 às 09h45. Em 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio, mais um horário foi adicionado à grade, terminando a aula, então, às 12h15min. No período vespertino foram mantidos os cinco horários, iniciando a aula às 12h30min e finalizando às 16h55min.

Os livros didáticos utilizados do 6º ao 9º ano eram os da coleção *Peacemakers*, correspondentes aos anos de 2020 a 2023, mas em alguns momentos, transitamos pela coleção antiga denominada *Vontade de Saber Inglês*, por abordarem de forma dinâmica e completa algumas habilidades do plano de curso daqueles anos em que estive na escola.

Imagem 4 - Exemplos da coleção *Peacemakers*



Fonte: Foto das capas dos livros da coleção *Peacemakers*, feitas pela autora, em março de 2023.

Descrição da imagem: quatro livros dispostos em linha reta, do 6º ao 9º ano, respectivamente, intitulados “Peacemakers”. Os livros possuem uma imagem na extremidade superior até o meio da capa, uma faixa azul ao centro com o título e o número da série correspondente em azul (6º ano), laranja (7º ano), roxo (8º ano) e verde (9º ano). Os nomes dos autores estão em faixa verde (6º), azul claro (7º), laranja (8º) e azul (9º). O livro do 6º ano tem como imagem uma mão modelando um globo terrestre feito em massa de modelar nas cores azul e verde; o livro do 7º ano possui uma representação do planeta Terra de forma plana em dois tons cinza com seis pessoas sobre ele, andando em linha reta e vistas de cima; o do 8º ano conta com uma representação de um globo com seu centro escurecido e os arredores todos em construções que vão surgindo do interior para a extremidade do globo; o livro do 9º ano possui uma espécie de mapa marcado por um ponto de luz no canto direito e uma mão que toca neste ponto.

Imagem 5 - Exemplares da coleção Vontade de Saber Inglês

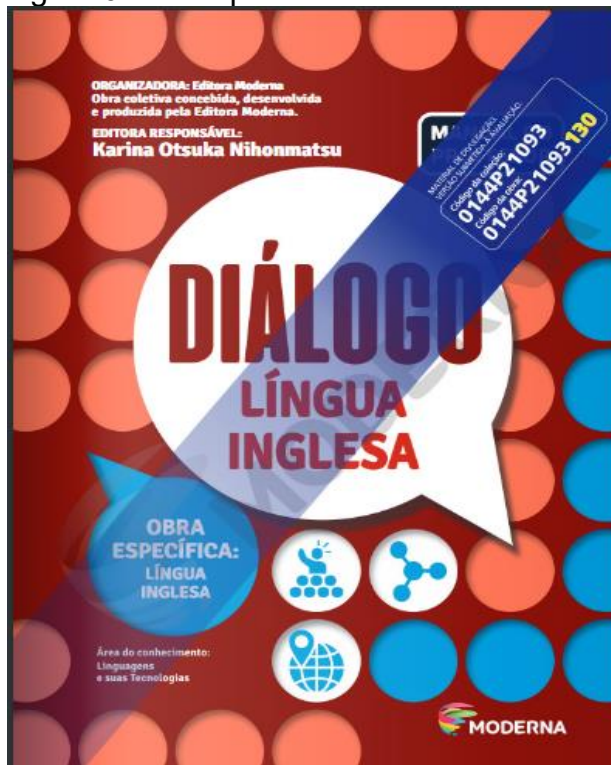


Fonte: Produtos Mercado Livre, disponível em: <https://abrir.link/SkBjW>.

Descrição da imagem: quatro livros dispostos um sobre metade da capa do outro, com quatro personagens históricos na parte superior e uma menina no canto inferior direito que os visualiza. Os livros apresentam faixas diagonais largas de cores violeta, roxo e verde claro e, ainda, uma faixa branca no centro com o título “Vontade de Saber Inglês”. Nos quadrantes superiores esquerdos de cada livro, estão dispostos os números 9, 8, 7 e 6, respectivamente, que representam a série escolar de cada livro.

No Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, o livro utilizado era uma obra unificada desenvolvida para o Novo Ensino Médio, chamada *Diálogo*, um livro que permitia, de fato, muitas conversas que nos conduziam à efetivação da aprendizagem e à conclusão dos conteúdos de forma leve e efetiva.

Imagem 6 - Exemplar da obra unificada Diálogo



Fonte: Editora Moderna, 2024.

Descrição da imagem: livro de capa vermelho escuro com pequenos círculos nas cores salmão e azul nas extremidades. No centro, um balão de fala branco, com o título “Diálogo Língua Inglesa” escrito em vermelho. Por cima dos detalhes mencionados, passa-se uma faixa diagonal com transparência azul com alguns números de código do livro.

No período em que estive na escola, planejava minhas aulas de acordo com as habilidades contidas no plano de curso do ano letivo correspondente, utilizava os livros didáticos em grande parte das aulas, e às vezes, utilizava também algumas atividades extras para complementar os conteúdos. O plano de curso é sempre disponibilizado no início do ano letivo no site “Currículo Referência de Minas Gerais” e cabe ao professor adaptá-lo em seu planejamento, de acordo com as necessidades e o perfil de seus estudantes. É obrigatório que nós, professores, cumpramos as habilidades do plano de curso em nosso planejamento, mas temos liberdade para fazer como preferirmos. Nas escolas em que trabalhei durante esta pesquisa narrativa, a diretora e o diretor pediram que utilizássemos, obrigatoriamente, o livro didático.

Para cumprir às demandas do cargo em que havia sido convocada, ia até à escola três vezes por semana, sendo duas vezes para as aulas, já que

cada turma possuía duas aulas de inglês por semana e uma vez para a Reunião Pedagógica, chamada também de Módulo II.

Sonho Bom foi, literalmente, como um sonho para mim. Nesta instituição de ensino eu construí memórias, aprendi na prática sobre ser professora, de uma forma que nenhum estágio antes me preparou, criei laços com os estudantes, suas famílias, com os funcionários e direção.

A Escola Novos Ares, instituição em que estive desde a posse no concurso, que aconteceu no final de outubro de 2022, conta com uma estrutura parecida com a da Escola Sonho Bom. Novos Ares possui oito salas de aula, uma sala para a direção, uma para a secretaria, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala para o pedagógico, um jardim amplo, um bosque com inúmeras árvores frutíferas, um banheiro feminino, um banheiro masculino, um banheiro para professores na sala do diretor, uma sala dos professores, uma cantina menos espaçosa, um pátio amplo com mesas para lanche, uma mesa de *ping pong* e uma quadra para esportes descoberta que tem como fundo uma lavoura de milho. A estrutura da escola é organizada em três pavimentos térreos paralelos conectados por um largo corredor diagonal. As salas ficam nos prédios externos, enquanto o do meio é formado pela cantina, pelo pátio, pelos banheiros, pelas salas da diretoria, secretaria e dos professores, e também pela biblioteca.

Imagem 7 - Escola Novos Ares



Fonte: Fotos da escola Novos Ares, feitas pela autora, em Julho de 2023.

Descrição da imagem: Duas fotos da escola Novos Ares dispostas lado-a-lado. Na primeira foto a escola é vista de frente, com jardim, árvores, flores e uma mesa colorida de cimento. A escola tem como pintura um barrado cinza de aproximadamente um metro de altura e a parte superior da parede é creme. O céu está azul. Na segunda imagem, há uma foto de uma sala de aula espaçosa, com um quadro branco à frente e um quadro verde de giz ao fundo. Há três

janelas na sala com cortinas bege e carteiras azuis organizadas em três filas. Além disso, há um armário de aço e um ventilador preto na parte superior da parede do fundo.

Nesta escola, uma característica foi bem marcante durante os meus dias de trabalho. Os passarinhos cantarolavam durante toda a manhã e davam rasantes no ar como quem queria mostrar “parem um pouco com a correria e assistam a esse espetáculo”.

A escola possui uma turma para cada série ofertada, não sendo necessária a divisão de nenhuma delas. Dividem-se em 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais; 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental anos finais e em 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Ao todo a escola possuía, em março de 2022, 166 alunos, sendo 50 deles do turno da manhã e 116 do turno da tarde; 74 dos anos iniciais, 51 dos anos finais e 41 do médio.

Se comparada à Escola Sonho Bom, a Escola Novos Ares possui uma quantidade maior de alunos e um envolvimento mais direto com a comunidade. Sempre realiza projetos com os parceiros do povoado, como a enfermeira do posto de saúde, os produtores rurais através da contribuição voluntária de todos os que ali vivem. Em 2019, um grupo de alunos junto à professora de Matemática daquela época, competiram na *World Mathematics Team Competition* (WMTC), na China. Parte do dinheiro arrecadado veio da doação dos produtores da região em que a escola estava inserida.

A Escola Novos Ares também inicia as suas atividades do turno matutino às 07h00min horas e se estende até às 11h30min, sendo divididas em 05 horários de 50 minutos para todas as turmas, exceto para o 1º e 2º ano do Ensino Médio, que possuem mais um horário, pelo novo Ensino Médio e seguem até às 12h15. Todos participam juntos do recreio das 09h30 horas às 09h45 e os alunos que possuem sexto horário também contam com um pequeno intervalo antes desse último horário. Já o turno vespertino se inicia às 12h30min e se finaliza às 16h55min, sendo dividido em cinco horários de 50 minutos com um recreio de 15 minutos, que acontece das 15h00min horas às 15h15min.

Esta escola, onde estive durante maior parte da realização e finalização desta pesquisa, possui um quadro de 21 servidores, divididos em 17

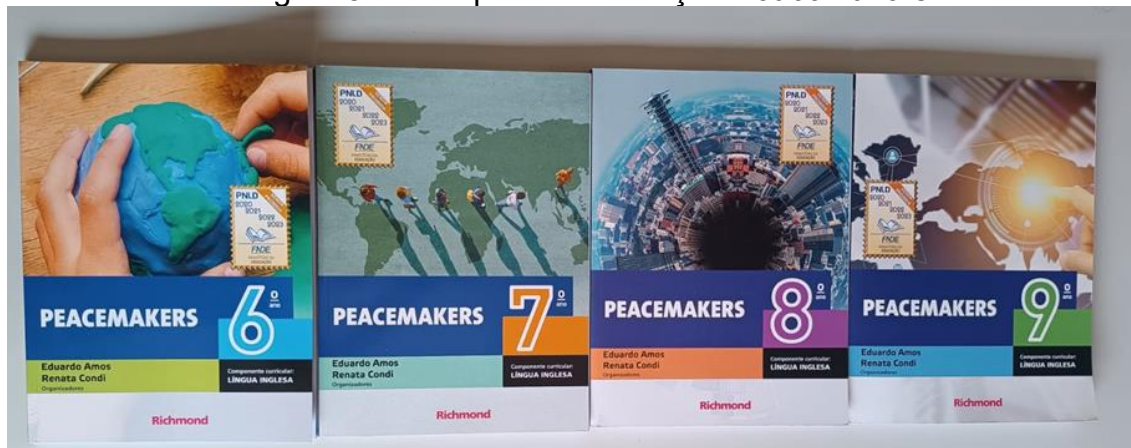
professoras, 01 diretor, 03 secretárias, 03 especialistas, 02 bibliotecárias, 01 professora eventual e 05 Auxiliares de Serviço da Educação Básica (ASBs).

Mas por que apresentar tantos números e informações ao falar sobre as escolas de campo? Apresento a quantidade de salas, de servidores e de alunos, com o intuito de mostrar que as escolas são bem familiares, que há possibilidade de se conhecer bem tanto os alunos, quanto às suas famílias e de haver um maior entrosamento geral dos professores e equipe pedagógica durante os intervalos, no recreio e nas reuniões pedagógicas, por exemplo. O cenário é um tanto quanto diferente das escolas estaduais da zona urbana, onde acredito haver certo distanciamento, como percebia quando era estudante. Alguns professores não sabiam o nome de todos os alunos da sala e havia dois, três ou até quatro professores de uma só disciplina para atender às muitas turmas da escola.

Para cumprir a minha função como professora de inglês, ia à escola duas vezes por semana, pois tinha aula em ambos os dias em todas as turmas em que lecionava, exceto no 1º e 2º ano do Ensino Médio, onde tinha apenas uma aula de inglês, mas onde trabalhava com o itinerário “Tecnologia e Inovação”, uma disciplina que compunha o Novo Ensino Médio. Assim, as duas aulas de inglês que foram retiradas da grade, foram preenchidas por esse novo componente.

Logo no início do ano, elaborei o meu Planejamento Anual para cada turma baseando-me nos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), estabelecidos pelo Governo do Estado de Minas Gerais e que apontam os conhecimentos, habilidades e competências e a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica. Assim, associava tais conteúdos aos ofertados pelo livro didático, que contemplavam, em grande parte, os mesmos objetivos.

Para o meu componente, os livros escolhidos pela professora anterior na Escola Novos Ares eram também os que eu utilizava na Escola Sonho Bom, onde havia trabalhado anteriormente. Utilizamos os livros da obra *Peacemakers*, dos organizadores Eduardo Amos e Renata Condi, para os alunos do Ensino Fundamental anos finais e os livros do Ensino Médio eram, na verdade, uma obra unificada chamada *Anytime*, de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, e se divergia da obra utilizada na outra escola.

Imagem 8 - Exemplos da coleção *Peacemakers*

Fonte: Foto das capas dos livros da coleção *Peacemakers*, feitas pela autora, em março de 2023.

Descrição da imagem: quatro livros dispostos em linha reta, do 6º ao 9º ano, respectivamente, intitulados “Peacemakers”. Os livros possuem uma imagem na extremidade superior até o meio da capa, uma faixa azul ao centro com o título e o número da série correspondente em azul (6º ano), laranja (7º ano), roxo (8º ano) e verde (9º ano). Os nomes dos autores estão em faixa verde (6º), azul claro (7º), laranja (8º) e azul (9º). O livro do 6º ano tem como imagem uma mão modelando um globo terrestre feito em massa de modelar nas cores azul e verde; o livro do 7º ano possui uma representação do planeta Terra de forma plana em dois tons cinza com seis pessoas sobre ele, andando em linha reta e vistas de cima; o do 8º ano conta com uma representação de um globo com seu centro escurecido e os arredores todos em construções que vão surgindo do interior para a extremidade do globo; o livro do 9º ano possui uma espécie de mapa marcado por um ponto de luz no canto direito e uma mão que toca neste ponto.

Imagem 9 - Exemplar da obra unificada *Anytime!*

Fonte: Editora Saraiva, 2024.

Descrição da imagem: capa elaborada com formas assimétricas e arredondadas nas cores roxas, amarelas alaranjadas e rosa. Na parte superior encontra-se o título “Anytime!” em

amarelo e, logo abaixo com recuo à direita, os nomes dos autores em roxo. Informações adicionais e editora estão escritos em branco e dispostos no canto inferior esquerdo e no centro do final da capa.

De acordo com o meu planejamento e com as instruções da escola, que nos pediam para utilizar integralmente o livro didático, encontrava sempre uma unidade no livro que abarcasse ao máximo as habilidades exigidas para cada bimestre e completava-as com atividades extras, além de encaixar sempre atividades relacionadas às datas comemorativas e típicas da cultura americana, como *Valentine's Day*, *Patrick's Day*, *Thanksgiving*, etc, e que os alunos sempre amam aprender.

Após a descrição detalhada do meu contexto de pesquisa, passo aos participantes da pesquisa na subseção seguinte.

1.3 Eu, participante da pesquisa e professora-pesquisadora

Investigando a minha experiência como professora de inglês em uma escola de campo, participei como professora-pesquisadora-participante nesta pesquisa. Assim, em cada aula dada, no planejamento de cada atividade e na interação com cada aluno, ia analisando cada experiência, acontecimento e detalhe a fim de compreender a minha prática. Diante disso, acredito ser relevante mostrar aqui a minha história, como um pouco de quem sou e um pouco de como foi a minha prática profissional.

Fiz minha primeira graduação, em Letras, em 2015, com habilitação para Português e Inglês, no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Durante a faculdade, recebi um convite para finalizar o meu curso de Inglês em um instituto de idiomas de Coromandel e seguir como professora na escola. Assim, retornei ao curso e no ano seguinte já estava dando aulas como professora de inglês para crianças e adolescentes.

Continuei a minha jornada como universitária e também professora e ao concluir os cursos, de Letras e Inglês, fui chamada por uma escola da rede particular para assumir as aulas de inglês do maternal e dos anos iniciais. Segui também no instituto de idiomas, e em todas aquelas aulas percebi que precisava me atualizar um pouco mais sobre as metodologias de ensino e os

tipos de aprendizagem, pois apesar de amar ser professora de inglês e dar aulas para crianças, tinha muita dificuldade em lidar com algumas questões e situações, como prender a atenção de alunos distraídos, despertar a interação de alunos mais tímidos, saber conduzir alunos mais agitados e, assim, propiciar uma aprendizagem por meio de uma didática embasada na equidade.

Nesse contexto, decidi procurar a Faculdade Cidade de Coromandel, a única faculdade com ensino presencial da minha cidade, para começar um curso de Pedagogia, que complementasse a minha formação em Letras e me ajudasse a aperfeiçoar a minha atuação. Nesse entremeio, decidi fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia, também na mesma instituição, ao observar um número crescente de estudantes com transtornos de aprendizagem, distúrbios e síndromes, para que eu pudesse, além de ensinar conteúdos, conduzi-los da melhor forma.

Em 2020, decidi, após muita resistência, assim como apresento em minhas narrativas iniciais, passar pelo processo de designação para concorrer a uma vaga de professora regente de aulas de inglês em escola da rede estadual, após um conselho/pedido de minha mãe sobre ressignificar a minha experiência com os estágios no período da graduação.

Como, por aqui, conselho de mãe nunca falha, saí daquele momento contratada. Começava, então, a minha experiência como professora de inglês na rede pública em uma escola de campo. Foram três anos seguidos e quase completos trabalhando naquela escola como servidora convocada, até que em outubro de 2022, fui nomeada em um concurso e me tornei professora efetiva, mas em outra escola, que também era de campo.

Atualmente, trabalho como professora de inglês nesta mesma escola e, também, na rede particular de ensino e em uma escola de idiomas.

Além de ser professora-pesquisadora-participante nesta pesquisa, conto com a participação indireta dos estudantes de duas das sete turmas em que atuei em cada escola, sendo eles alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, na Escola Sonho Bom, em 2022 e do 6º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, na Escola Novos Ares, em 2023. Por serem escolas de distritos, que não possuem um grande número de moradores, uma sala para cada nível é suficiente e nelas o número de alunos

varia entre 10 e 20, o que possibilita um estreitamento de laços através de uma relação mais próxima entre professores, estudantes e famílias.

1.4 Composição dos textos de campo

Para compor os textos de campo desta pesquisa, revejo atenciosamente cada momento e história da minha experiência nas escolas em que estive dando atenção aos menores detalhes na minha memória. A fim de lembrar cada experiência e poder narrá-las posteriormente, escrevi notas de campo com tópicos de momentos relevantes para mim, quase sempre ao final de um dia de aulas. Ia tomando notas ao longo do dia nos momentos em que não podia parar o que estava fazendo ou que não tinha grandes intervalos para escrever sobre o que havia acabado de vivenciar. Além disso, fui escrevendo um diário para pensar sobre a minha prática e sempre compunha escritos após momentos inesperados ocorridos na escola ou que fugiam do que havia planejado para minhas turmas.

No diário pude fazer registros após reflexão sobre as minhas experiências ao final de cada aula ou projeto. Tive a possibilidade de fazer a descrição das aulas e da minha prática, ressaltando a forma como as vivenciei. As notas de campo foram anotações sobre momentos que julguei mais importantes e necessários de registro rápido, não sendo obrigatoriamente feitos todos os dias, já que dependia das circunstâncias que me conduziam a tal necessidade. De acordo com Clandinin e Connelly (2000; 2015), essa conciliação entre diários e notas de campo fomenta a prática reflexiva, por associar o registro detalhado dos eventos e a sensação ao vivenciá-los.

Além das notas de campo e do diário, o material didático usado durante as minhas aulas, como as atividades propostas e realizadas e os meus planos de aula, foram meus principais instrumentos de pesquisa. Também fotografei as escolas, algumas salas de aula, os laboratórios de informática e os livros utilizados.

Com a ajuda desses instrumentos fui conseguindo compor os textos de campo que se constituíram de pequenas partes da minha experiência.

1.5 Composição de sentidos

Na pesquisa narrativa, definimos como composição de sentidos a interpretação que damos aos acontecimentos que ocorrem durante a pesquisa e que serão narrados pelos participantes através dos textos de campo. Segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015), os textos de campo são como uma representação objetiva das experiências de pesquisa e são a maneira pela qual expressamos o que é importante para o nosso trabalho de pesquisa narrativa. Assim, compreendo que a composição dos textos de campo é um processo interpretativo.

A atividade de composição de sentidos é interpretada por Mello (2005, p. 105) como “resultante da interação entre os textos de campo e a interferência da visão de mundo do pesquisador”, ou seja, os textos de campo passam pelos “olhos do pesquisador”.

Sobre isso, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001, p. 8) discorrem que:

[...] ao compor os sentidos das experiências, o que o pesquisador narrativo faz é construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de que outras interpretações também sejam possíveis.

Entendo que as interpretações sobre uma mesma experiência podem ser diversas e cabe ao pesquisador narrativo fazer suas escolhas no processo de composição de sentidos. Não é objetivo do pesquisador narrativo compreender todas essas interpretações, pois sabe-se que a composição de sentidos provoca uma reflexão que nunca pode ser concluída, como Mello (2005, p. 106) pontua ao escrever que:

[...] fazer escolhas faz parte do processo de composição de sentidos. A cada escrita e reescrita, volta aos textos de campo, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta os textos de campo de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo.

A finalidade dos textos de campo, dessa forma, passa da interpretação e nos leva a questionamentos e reflexões sobre a nossa vida, sobre nosso papel como pesquisadora/pesquisador e sobre a nossa forma de ver o mundo.

É preciso também considerar as formas dos textos de campo, que segundo Clandinin e Connelly (2015) podem ser feitos em cartas, poemas, letras de música, caixas de memória, entre outras. Em minha pesquisa, os textos de campo foram interpretados com base na perspectiva de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), que sugerem que a composição de sentidos acontece com base na interação entre os textos de campo e as nossas experiências profissionais e pessoais. Além disso, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), ainda ressaltam que a composição de sentidos também se dá na escrita, na reescrita, na leitura individual ou compartilhada, em discussões em grupo e com base no espaço tridimensional e nos movimentos da pesquisa narrativa.

Ao falar em leitura e discussão em grupos seria impossível não abordar o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), no qual participei de alguns encontros, e que tem como objetivo fazer esse diálogo sobre as pesquisas narrativas, trazendo contribuições aos seus pesquisadores. Além do GPNEP, também vivi essa forma de composição de sentidos das minhas narrativas em minha banca de qualificação e em minhas duas participações no Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada (SEPELLA).

Após apresentar algumas noções teórico-metodológicas que nortearam a minha investigação narrativa, descrevendo aspectos importantes para a realização da minha pesquisa, passo para o capítulo 2, onde apresentarei as narrativas que vivenciei nas escolas “Sonho Bom” e “Novos Ares” com meus alunos e alunas do campo.

CAPÍTULO 2: COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS - MINHAS EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Divido este capítulo em três partes. Na primeira delas, narro três histórias importantes sobre o meu processo de formação como professora, apresentando duas vozes que insistem em permanecer comigo ao longo de toda a minha trajetória até aqui. Em seguida, narro histórias sobre o meu primeiro contato com as escolas de campo, abordando a minha expectativa e chegada e as inquietações que foram surgindo, bem como a minha postura de professora colonial. Na terceira e última parte, apresento narrativas sobre a minha desconstrução e reconstrução como professora de inglês em uma escola de campo, mostrando como as experiências vividas em minha prática (trans)formaram meu conhecimento pessoal e profissional.

2.1 Qual professora vence a batalha?

Antes de começar esta análise narrativa sobre as minhas experiências como professora em uma escola de campo, gostaria de apresentar nesta seção, duas professoras que marcaram a minha história e que estão presentes em minha prática mesmo anos depois. Faço isso, pois durante todo o período de inquietações dessa dissertação, memórias das duas me acompanharam em determinados momentos. A professora que eu sou hoje tem reflexo de todas aquelas que passaram pelo meu caminho e há em minha mente duas professoras em constante batalha. Apresentá-las-ei a seguir.

Minha primeira professora - Dona Sentimentos

Era meu primeiro ano na escola. Lembro-me do uniforme perfeitamente. Bermuda comprida vermelha com a escrita “Pré-Escolar” e a regata branca com vivos vermelhos. Lembro-me do cheiro de coisa nova quando abria a lancheira. Lembro-me de como me arrumavam com carinho para ir para a

escola. Lembro-me do primeiro alfabeto ilustrado em cartinhas soltas e que colori com a ajuda de minha mãe. Lembro-me do sorriso da professora e ainda ouço a doçura da sua voz sem nenhum esforço.

Acolhimento e aconchego. Essas palavras definiram o meu primeiro ano naquela escola, minha única instituição de ensino antes de ir para o famoso colégio, onde faria o Ensino Fundamental anos finais e o Ensino Médio. No primeiro dia de aula- o dia da famosa chamada inicial- em que descobriríamos quem seria a nossa primeira professora e também os colegas, deparei-me com uma professora repleta de sentimentos. O sorriso esboçava carisma, mas sem escândalos. Dona Sentimentos era discreta, sutil e serena. O olhar era expansivo. Dona Sentimentos parecia se interessar por cada aluno que ia compondo aquela fila. Sua fala era doce. Dona Sentimentos acolhia carinhosamente pais e filhos logo nas primeiras palavras. Os gestos eram sinceros. Dona Sentimentos se apresentava, já na sala de aula, com o coração.

Saí da primeira “aula” apaixonada. Ela era o que eu enxergava em minha mãe que, por sua vez, me deixava pela primeira vez por tanto tempo longe de casa durante o dia.

Um episódio marcante de Dona Sentimentos aconteceu logo nos primeiros meses de aula. Após alguns dias aprendendo as letras, consoantes e vogais, recebemos um alfabeto ilustrado para colorir e plastificar em casa, como já mencionado como memória. Vendo minha mãe colorindo aquelas imagens que eram para serem feitas junto à família, decidi que já havia aprendido a colorir misturando as cores dos lápis, assim como ela fazia. Lembro-me de achar lindas as combinações de cores formadas pelos lápis vermelho e amarelo, roxo e rosa, azul escuro e claro, verde escuro e claro. Mamãe começava pelo tom mais escuro em uma das extremidades e ia suavizando o tom através da pressão que fazia no lápis. O tom escuro colorido com força ia se suavizando através de uma pressão bem leve no papel. Nesse degradê formado com o colorido “fraco”, ela colocava a outra cor complementar. Era a coisa mais linda da vida!

Na sala de aula, querendo impressionar a professora com o meu capricho, decidi colorir o peixe da atividade que, por sua vez, ocupava a folha toda de vermelho e amarelo. O meu objetivo era fazer as escamas parecerem

bem reais saindo do vermelho vivo, passando pelo laranja (feito através da junção das duas cores) e pelo amarelo. O que eu não esperava era que a imagem grande fosse tão difícil de ser colorida e que eu ainda não tinha as habilidades da mamãe que coloria com tanta fluidez e suavidade.

O peixe ficou horrível! Parecia ter sido fígado por um anzol e estar ensanguentado. As cores ficaram fortes e marcadas como que em pixels, um estilo bem atual do Minecraft.

Eu era muitíssimo tímida e não gostava de chamar atenção. Mas olhando aquele peixe eu queria fazer um escândalo para extravasar a minha frustração. Comecei a chorar baixinho com a cabeça baixa para que os colegas não percebessem. Não me lembro se a professora viu ou se levantei o dedo para chamá-la ou se os colegas contaram. Sei que ela apareceu na minha carteira e ao perguntar o que havia acontecido, ativou o meu choro alto e sofrido.

Ela poderia ter feito várias coisas naquele momento, assim como eu imagino que faria. Mas ela me pegou pela mão, me levou para fora da sala, me colocou no colo e me acolheu.

Ao compartilhar essa narrativa, penso sobre o meu sonho de ser professora. Penso sobre a elaboração das minhas primeiras aulas e do meu amor por estar em sala, por querer conhecer o lado do outro e buscar compreender os meus alunos. De encontro a isso, Freire (2002, p.10) discorre sobre o ato de ensinar, dizendo que ele exige do profissional “amorosidade, criatividade e competência científica. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada e bem cuidada de amar”. (Freire, 2002, p.10)

Mas o autor mantém seu foco nas diferentes facetas do processo pedagógico, considerando as dimensões emocional, epistemológica e política. Para ele, o tipo de afeto abordado não se configura como um amor romântico ou permissivo, mas sim como um comprometimento ativo que busque corrigir e auxiliar o indivíduo no seu desenvolvimento como ser humano e sujeito.

Diferente deste cenário, recordo-me também de uma professora que me marcou por ensinar de forma tradicionalista e impositiva. Acredito que até uma professora de personalidade menos carinhosa ainda pode cativar seus alunos, tratando-os com respeito e ensinando-os o caminho da liberdade através do

conhecimento, mas aquela professora em especial, deixou alguns traumas em minha memória e no meu boletim. A narrativa a seguir fala sobre isso.

A professora general - Dona Copismo

Estava na antiga terceira série, atual 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Os colegas foram mantidos, com exceção de alguns novatos que chegavam à escola naquele ano. A professora nova parecia ser brava e isso se traduzia em sua fisionomia séria. Quando ela falava, instantaneamente tendíamos a abaixar a cabeça e ouvi-la em silêncio. Ela não demonstrava muito interesse por nós, seus alunos. Eu me sentia acanhada e não conseguia desenvolver laços de afeto. A professora era general e metódica.

Nossas aulas foram resumindo-se em um único molde: chegávamos, fazíamos a fila no pátio, subíamos para a sala, onde ela entregava uma folha mimeografada no modo paisagem e dividida ao meio. De um lado havia determinado conteúdo de Língua Portuguesa e do outro Matemática. A missão de cada dia era transcrever tudo, absolutamente todo o conteúdo da folha para o caderno. Recordo-me do pavor que sentia de tais atividades, pois sempre escrevi muitíssimo lento e ficava atrasada em todas as aulas.

Na medida em que íamos terminando a cópia e resolução das atividades da folha, íamos devolvendo-a à professora e começávamos imediatamente uma produção de texto embasada no cartaz do dia. Esses cartazes ficavam no porão da escola e eram buscados pelo aluno que terminasse de copiar os exercícios primeiro. Mais uma vez me sentia atrasada: nunca busquei um cartaz, pois nunca era a primeira a terminar de transcrever primeiro e os mesmos alunos, que eram em sua maioria meninos, iam buscar e escolher as ilustrações. Era meu sonho conhecer o porão, que ficava na parte da fundação da escola. Era meu sonho também escolher algum cartaz, pois apesar de odiar o sistema de escrita e considerar que era sempre muito impositivo, eu achava aquelas pinturas bem lindas. Os cartazes eram todos pintados em cores bem chamativas e esboçavam paisagens ou desenhos que lembravam algum aspecto da nossa infância: crianças brincando em um bosque, um cavalo em

uma fazenda, meninas brincando na rua, irmãos ganhando um novo cachorro, uma borboleta no jardim, uma família de patos na lagoa.

Aquela forma de nos fazer produzir me deixava encafifada, tanto naquela época, quanto agora quando me pego a pensar naquele tempo. Se por um lado percebo a tentativa de estimular a imaginação e produção dos alunos, por outro percebo aspectos negativos como a comparação para ver quem terminava primeiro, a impossibilidade de todos os alunos buscarem o cartaz ao menos uma vez, as produções, que eu nunca tinha o mesmo tempo que os demais alunos para escrever e a falta de retorno da professora, que nunca corrigia aqueles textos. As anotações iam aumentando e a desordem se acumulando a cada dia em meus cadernos.

Naquela bagunça toda, eu não conseguia compreender que o “erro” ou problema não estava em mim. Acreditava que a professora era detentora do conhecimento e que tinha propriedade do que dizia e fazia conosco. Por mais que me dedicasse, nunca consegui estar em dia com o conteúdo infundável da professora copismo. Assim, vieram os primeiros “B’s” do meu boletim. Foram seis B’s no primeiro bimestre. Fiquei impressionada e envergonhada quando, ao chegarem da reunião, meus pais me entregaram aquela surpresa desagradável. Fiquei tão desapontada que eles, percebendo todo o contexto pós-reunião de pais, me consolaram e disseram que estava tudo bem daquele jeito.

Um dia, porém, tivemos uma surpresa: Dona Copismo mudou a rotina. Ao chegarmos na sala, após a fila, a oração e o hino, ela pediu que voltássemos ao pátio, escolhêssemos alguma planta para contemplarmos e começou a cantar uma música sobre a paz, iniciando um processo parecido com uma meditação cantada.

Não entendemos nada! Ainda hoje não sei o que foi aquela tentativa de meditação, contemplação ou reflexão fora de contexto. Talvez tenha tido contexto e eu é que não tive maturidade para compreendê-lo. Ficamos atônitos, mas seguimos os comandos. Ao retornarmos para sala, esperando que o dia fosse começar, então, como todos os outros, Dona Copismo ainda nos surpreendeu! Pediu que carregássemos nossas carteiras até o pátio. Para isso, precisaríamos descer uma leva de escadas com mesas e cadeiras. Fiquei

empolgada ao pensar que faríamos alguma dinâmica ao ar livre ou quem sabe teríamos uma atividade de arte. Ao chegarmos ao local indicado, ela formou duplas e pediu para unir as carteiras. Assim fizemos. Logo ela veio com as folhas mimeografadas. Eu me recusava a acreditar. Vi que as atividades estavam escritas no modo paisagem e que a folha estava dividida ao meio. Mais cópia. Incrédula, abri o caderno de todos os dias e comecei a cópia na certeza de que, mais uma vez, eu não buscaria o cartaz.

Ao narrar sobre Dona Copismo, lembro-me de outras tantas histórias que não caberiam aqui, uma vez que o meu intuito é falar sobre a minha prática. Assim, questiono-me também se em minhas aulas eu nunca levei uma folhinha xerocada por estar cansada demais para passar o horário mediando os conteúdos e a partilha entre os alunos. E assim, numa ação impositiva, obrigava os alunos a manterem-se atarefados durante os cinquenta minutos sem nenhum trabalho para mim. Eu incentivava meus alunos a serem questionadores ou apenas submissos às minhas verdades e vontades? Sobre essa postura, Moretto (2003, p. 122) diz que

“A escola adestradora, reprodutiva de um saber cristalizado, descontextualizado, antes tida como forte, agora é vista como fraca, pois seu ensino pode ser eficaz para os objetivos escolares, mas absolutamente ineficiente na preparação do cidadão destinado historicamente a viver num mundo que apresenta constantes transformações sociais, éticas e tecnológicas ... a escola terá cumprido sua função social se ajudar a formar gerentes de informação e não meros acumuladores de dados (idem)” (Moretto, 2003, p. 122).

Diante destas duas professoras, apresento minha última reflexão antes de adentrar à minha prática como professora de inglês em uma escola de campo, que é o principal objetivo desta análise narrativa.

Dona Sentimentos ou Dona Copismo? Afinal, que professora eu sou?

Quando comecei as aulas na primeira escola de campo em que lecionei, logo entramos no período de pandemia. Foram dois meses de experiência presencial em uma escola que parecia um sonho, e um sonho bom. Notava

uma diferença entre os desejos e assuntos dos estudantes ao compará-los com os alunos da escola da cidade, mas enxergava neles um respeito e consideração bem maiores do que os que eu havia vivenciado na experiência de estágio em uma escola do perímetro urbano. Tudo era tranquilo. Tão tranquilo que ao retornarmos ao formato presencial, após meses de aulas via Whatsapp, acabei por me acomodar na quietude dos alunos.

O pouco que passava em cada aula, audaciosamente, sentia que era muito para os alunos. Dessa forma fui me transformando em uma professora maquiada. Dona Faz-de-Conta era uma professora que fazia de conta que ensinava, pois não saía dos conteúdos básicos, enquanto os alunos, dentro de suas possibilidades, faziam que aprendiam. E o tempo passava e a vida seguia.

Até que ao chegar ao mestrado, deparei-me com alguns questionamentos vindos do GPNEP¹: Por que minha prática era tão colonial? Por que defender a língua inglesa com unhas e dentes? Por que me acomodar, de certa forma, como Dona Copismo e achar que o amor era suficiente como foi com Dona Sentimentos?

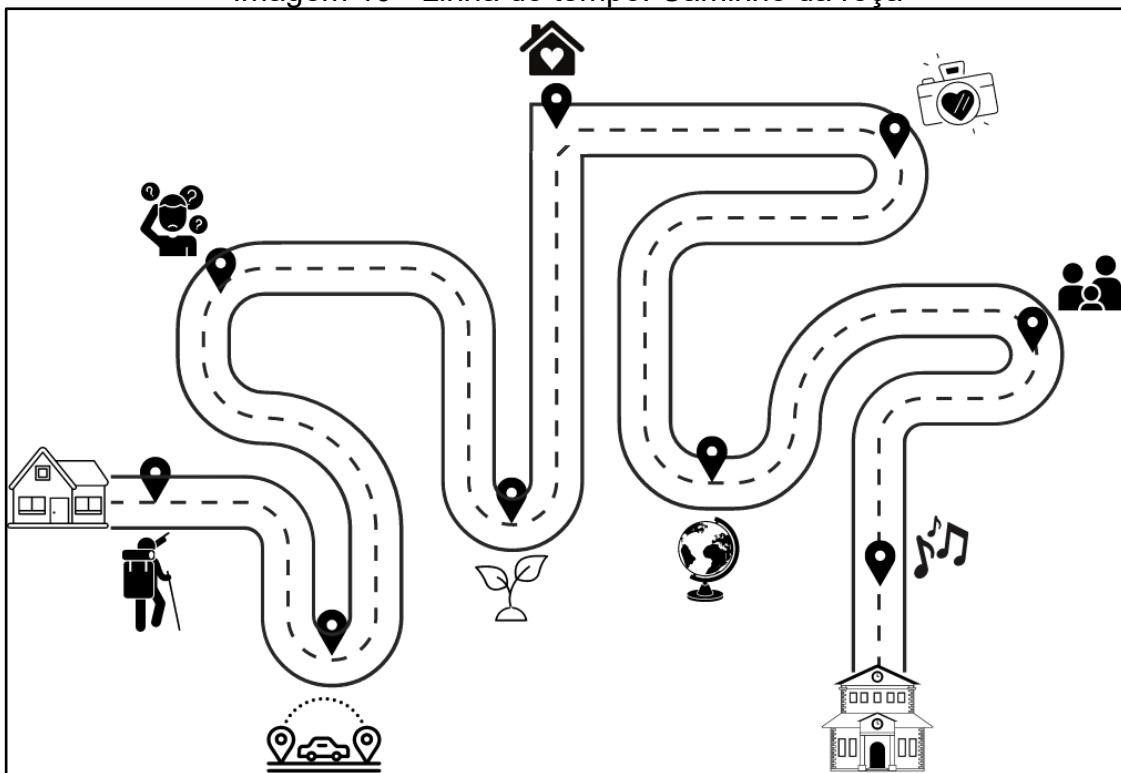
Percebi que não ia além. Descobri que ao mesmo tempo em que defendia a língua inglesa, também a tornava “inacessível” e sem sentido.

Após apresentar as narrativas dessa primeira seção, algumas inquietações e questionamentos passam a me acompanhar durante essa produção: Como era a Cecília professora ao chegar a uma escola de campo? Eu era uma professora que acreditava ter poder sobre os alunos por saber mais do que eles? Qual poder eu acreditava ter o meu discurso de que a língua inglesa era a porta de entrada para os sonhos de todos os estudantes? Eu respeitava e explorava a cultura campestre na mesma proporção em que defendia a importância do idioma? Eu era ou ainda sou uma professora colonial? O pertencimento a este espaço me fez expandir o pensamento e a valorizar o campo? Como foi o meu processo?

Finalizada a apresentação destes questionamentos, compartilho nas próximas narrativas, a minha chegada ao campo. Antes de iniciá-las apresento uma linha do tempo que ilustra as narrativas. Logo após a linha do tempo,

apresento também um quadro com o nome do ícone correspondente a cada narrativa.



Imagem 10 - Linha do tempo: Caminho da roça









Fonte: Autora.

Descrição da imagem: linha do tempo produzida pela autora em uma plataforma de design gráfico. A linha do tempo tem como base uma estrada cheia de curvas feita com delimitação em linha pretas e pontilhados em seu interior, que se assemelham a uma rodovia. A estrada é cheia de curvas e há ícones espalhados ao longo do caminho, representando as fases desta pesquisa. Os ícones são um mochileiro; um carro que segue de um ponto a outro; um menino com a mão na cabeça expressando dúvida com três balões de pontos de interrogação; uma semente com um pequeno broto; uma casa com um coração vazado em seu meio; uma câmera fotográfica também com um coração desenhado em sua lente; um globo terrestre; uma família composta por dois adultos e uma criança; notas musicais. No início da linha há uma casa comum e no final há uma escola. As ilustrações são em preto e branco.

Quadro 1 - Descrição dos ícones da linha do tempo

<i>Ícone</i>	<i>Narrativa</i>
	Animação de principiante
	Onde fica a escola?

	O que tem depois da curva?
	Cultivando raízes
	Mas como era o vilarejo?
	Uma foto, um pedaço de história
	Olhar global
	“Cê é fi de quem?”
	A cultura traduzida na música

Fonte: Autora.

A escolha da linha do tempo feita com base na representação de uma estrada foi pensando nas idas e vindas da minha casa para a escola e vice-versa. Além de representar esse caminho percorrido, salientando as suas curvas, ela é marcada pelos ícones que representam as minhas experiências durante esse percurso de dois anos de pós-graduação.

Agora sim, vamos às narrativas sobre minha experiência docente no campo.

2.2 (Re)conhecendo o campo

Na segunda seção deste capítulo, narro os meus momentos iniciais no campo e a minha percepção sobre o novo.

Animação de principiante

Minha primeira visita à escola. Indo conhecer e explorar o espaço onde eu viveria as maiores aventuras daquele ano. Tanta ansiedade no longo trajeto que me recordei de um episódio memorável do Sítio do Pica Pau Amarelo: a ida de Pedrinho da cidade para o sítio. Um episódio que mereceu uma música do Jota Quest, banda de pop-rock brasileira, assim como as emoções que carregava dentro de mim merecem essa narrativa. Morando na cidade, nas férias escolares, Pedrinho pega um ônibus para ir até o sítio de sua avó, Dona Benta. No trajeto, rememora as aventuras vividas naquele lugar com sua prima Narizinho e já deixa espaço em sua imaginação e na nossa para as que virão neste novo período de férias. Assim como Pedrinho, eu me empolgava para ir ao campo apenas para poder ver a minha família, para ouvir e viver histórias com aqueles que amo, como abordei em minha narrativa inicial. Mas agora, eu precisaria gostar deste espaço de um jeito novo e diferente. Como na música e como em minha chegada à escola, eu pensava que seria o que quisesse ser, mas alguns personagens decidiram aparecer na minha história, assim como na do menino. A diferença é que para ele, aquele mundo cheio de novidades e emoções, seria apenas para o período de férias, enquanto para mim, seria o ano letivo. Neste espaço, vivi e vivo desafios diariamente que vão construindo a minha história, de uma professora sonhadora, que ama a educação, a troca de conhecimento, as relações, as flores e a vida.

Compartilho agora a letra da música que mencionei e que me fez pensar sobre a minha chegada à Escola Sonho Bom.

Música: Pedrinho

Ele imaginava

Que era rei soldado herói pirata e domador

Era o que queria ser

Porque era um sonhador

Ele acreditava
Em dragão bruxa saci cavalo voador
Via o que queria ver
Porque era um sonhador

E o Pica-Pau Amarelo
Mundo que escolheu
Era assim como um castelo seu
É

Ele viajava
E era trem submarino e o avião vapor
la aonde queria ir
Porque era um sonhador

E ao Pica-Pau Amarelo
Retornava então
Pois não há mundo mais belo
Não

Lá, lá, lá, lá, lá

Ele se encantava
Pois no sítio há tanto bicho mato fruta e flor
Ele então só quer crescer
Para o mundo exterior

Percorrer
Lá, lá, lá, lá, lá
Percorrer
Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá

O mundo percorrer

Lá, lá, lá, lá, lá

Percorrer

Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá

Percorrer

lê

(Composição: Dori Caymmi / Paulo César Pinheiro. Interpretação: Jota Quest)

Sendo uma pessoa e professora naturalmente sonhadora, sempre idealizei minhas experiências positivamente antes que elas acontecessem. Esse hábito facilita o meu processo, uma vez que vivo primeiras experiências com expectativas positivas, mesmo que cheia de ansiedade. Por outro lado, essa minha mania pode deixar a experiência ainda mais frustrante, caso tudo seja muito diferente do que eu havia imaginado. As expectativas de chegada à escola se pareciam muito com a forma como Pedrinho ansiava pelas férias no sítio. Eu sabia que eu seria a professora que eu “queria ser, porque era uma sonhadora”. O que eu não sabia é que naquele espaço, eu viverei experiências tão intensas, que eu aprenderia tanto com as “aventuras” com os meus pares e que o maior exercício de todos seria feito por mim, ao analisar narrativamente a minha prática e compreender que o “mundo exterior” pode não ser, literalmente, o mais importante.

Mas como foi de fato a minha chegada à Escola Sonho Bom, a primeira escola de campo que conheci? Apresento a seguir, narrativas do meu primeiro trajeto até à escola acompanhada de mais três professoras em um carro de passeio.

Onde fica a escola?

Assim que consegui as aulas de Língua Inglesa da Escola Sonho Bom, não me questionei mais sobre como seria a minha prática, pois estava preocupada agora sobre como chegaria à escola. Nossa cidade é pequena, então logo consegui informações e contatos de quem lá trabalhava, troquei algumas mensagens pelo Whatsapp com a professora de Física, indicada pela

diretora, e deixei agendada a minha primeira carona para o dia seguinte, para a primeira reunião de formação para o novo ano letivo.

E aí o amanhã chegou... Acordei bem cedo, por volta das 04h30min, me arrumei para o primeiro dia na nova escola e fui cheia de curiosidade, mas com certo medo e receio. Nunca havia estado naquele povoado antes e não imaginava como poderia ser. Ao entrar no carro, percebi que algumas professoras usavam botinas e camisas de manga longa, o que não as via vestindo normalmente. Ao sairmos da cidade percebi que a ida já seria, em si, uma grande aventura. A estrada era de terra e havia muita poeira. Fazia calor e não podíamos abrir as janelas. Os caminhões de cargas do período da colheita deixavam uma avalanche de poeira no ar que não nos permitia enxergar nada. Os buracos pela estrada eram numerosos e tive a sensação de que o carro se desmontaria a qualquer momento. O caminho era marcado por pontes estreitas, mata-burros (pequena vala com ponte de tábuas espaçadas construída à entrada de uma propriedade para evitar a passagem de animais equinos e bovinos) e também pelos primeiros raios de sol.

Apesar daquelas condições que contribuía para o aumento da adrenalina de não conhecer o espaço para onde ia, nem o que viria depois da poeira, depois do buraco, depois dos caminhões pesados, depois dos carros “brigando” pela ponte feita para um carro só passar; as professoras se mostraram animadas para o retorno e falavam com carinho da escola e dos alunos. Senti-me um pouco perdida dentro do carro e quando finalmente cheguei à escola de paredes brancas com barrado verde, já me sentia cansada pelo trajeto.

Escrevendo essa dissertação, neste exercício narrativo, percebo que essa primeira sensação de cansaço estava ligada ao fato de eu não haver imaginado que para chegar até a escola, eu trilharia um caminho. Nos meus sonhos, eu idealizava uma escola, mas não havia dado nenhum traço imagético ao caminho até a mesma. Mas aquela impressão do primeiro dia foi aos poucos sendo desfeita ao se transformar em minha rotina. O cansaço do ir e vir permaneceu em muitos dos dias, mas a minha forma de compreender o caminho mudou, porque eu finalmente entendi o que vinha depois da curva.

O que tem depois da curva?

Onde é o meu lugar?

Espaços, sujeitos, histórias

Rotinas, vidas, memórias

Vidas que se cruzam

Estradas se descobrem.

A vida que existe e que eu desconheço

A história que acontece paralela a minha

A escola por de trás da curva

O que eu não sabia

Quanto desconhecia

Perpasso o alambrado

Conheço o outro lado

Na busca por conhecimento

Nasce meu entendimento

A barreira está no meu olhar

Refaço a rota do pensar

A escola de campo agora é meu lar.

Escrevi este poema ao fim de um encontro do GPNEP, após uma colega apresentar uma produção parecida. Percebi que nos versos, conseguiria escrever de forma mais fluida e transmitir de forma mais clara a reconfiguração daquele espaço em meu pensamento, antes tão desconhecido. Afinal, a chegada em um novo espaço é sempre marcada por adaptações e memórias. Boas ou ruins. A ansiedade da chegada me levou a um espaço de experiências diversas e de incontáveis transformações, como apresentarei a seguir.

2.3 Reconstrução da minha prática

Nesta terceira seção, narro experiências sobre as aulas que dei nas escolas de campo, sobre as vivências que tive atreladas a essa realidade que me permitiram discutir sobre o processo de compreensão e valorização da cultura campesina, a iniciar o processo de rompimento com o meu pensamento colonial e a (trans)formar o meu conhecimento pessoal e profissional.

Cultivando raízes

Mais uma aula de inglês no 3º ano do Ensino Médio e o conteúdo que contemplava a habilidade do plano de curso era a unidade “What would you like to eat?” do livro didático (LD) “Anytime”. Planejei o conteúdo para falarmos, inicialmente, sobre as frutas e legumes abordados na parte de vocabulário do livro, para fazermos uma tour pelo pomar da escola analisando a presença das produções ali presentes e usadas nos lanches do cardápio desenvolvido pela nutricionista da escola, para analisarmos rótulos, embalagens e características de setores de supermercado em inglês. Pensei ainda, para a conclusão do tema, na possibilidade de um projeto com apresentação em inglês sobre os alimentos saudáveis, onde associassem vocabulário, imagem e pronúncia.

O meio em que a escola está inserida é marcado por grandes e promissoras propriedades rurais em constante processo de expansão. Dentre outros fatores de tal expansão, a tecnologia chega para fazer a diferença no campo e facilitar cada trabalho, na agronomia ou na pecuária e muitas vezes é apresentada aos produtores nas feiras de agronegócio. Neste espaço é comum, como os alunos relatam, a presença de profissionais experientes no assunto, mas que muitas vezes trazem todo esse conhecimento se expressando em inglês. Conforme relatos dos alunos, esses momentos sempre contam com a presença e apoio de intérpretes, mas a verdade é que mesmo que com essa ajuda sempre fica a sensação de algo ficou por dizer ou aprender. O pensamento de “eu poderia ter compreendido tudo se soubesse falar inglês” ou “eu poderia ter questionado o que não entendi, narrado as minhas experiências com detalhes preciosos se soubesse o idioma” são

recorrentes entre os estudantes ao falarem sobre seus pais. Ou ainda, a incerteza sobre o que a intérprete disse e como o profissional compreendeu, já que não há como garantir a tradução.

Diante disso, é notório que a aprendizagem desse conteúdo, partindo do micro, que seriam palavras soltas do vocabulário ou frases no “Simple Present”, pareciam fundamentais para mim para a atuação dos alunos no meio em que estão inseridos.

Iniciei a primeira aula com as atividades propostas no livro didático: breves discussões sobre os alimentos mais presentes na alimentação de cada estudante, quais as suas preferências, quais as preocupações e cuidados com a saúde e os benefícios de cada alimento. Logo após a introdução do tema e uma atividade de associação imagem/nome de alguns alimentos mais comuns em inglês, como “milk”, “orange”, “onion”, cheguei a uma atividade que questionava sobre a frequência com que os alunos iam ao supermercado.

Assim que fiz aquela pergunta, seguindo o roteiro do livro, ergui minha cabeça, pois o silêncio rapidamente pairou no ar. Os alunos se entreolharam como quem sinaliza: “Eu contou ou você conta?”. Refleti brevemente sobre o que eles queriam dizer e como ninguém se pronunciou, perguntei por que estavam, repentinamente, tão diferentes.

Alguns ficaram sem jeito, outros riram debochadamente e outros falaram como se fosse uma resposta muito óbvia: “Uai, dona... aqui a gente vai ao supermercado uma vez no mês, uma vez a cada dois meses, isso, se for...”. Naquele momento, refleti brevemente sobre aquela resposta, pois o livro abordaria essa questão mais algumas vezes. Observando o olhar dos alunos que seguiam ignorando o assunto e o achando fora do contexto, pois o supermercado da cidade ficava a alguns quilômetros de distância, percebi que por mais elaborasse as aulas considerando o espaço em que estava, ainda precisava considerar e ressaltar um pouco mais as inúmeras singularidades e relevâncias presentes na nossa escola de campo.

Não havendo observado isso anteriormente em meu planejamento, pensei rápido sobre o que fazer naquele momento e lembrei-me da forte presença da agricultura nas famílias de cada estudante, direta ou indiretamente, pois se as famílias não fossem proprietárias das terras, eram

famílias que cuidavam das fazendas como caseiros. Havia, com certeza, vínculo empregatício ou algum outro vínculo direto com a atividade agrícola, que fomenta e traz sentido para vida daquele povo.

Assim, decidi ignorar, por ora, o livro e seguir com aquele conteúdo. Perguntei para eles, então, de onde vinham os principais alimentos que iam para a mesa de suas famílias, já que não eram apenas industrializados vindos das prateleiras do supermercado. Os alunos foram, aos poucos, criando confiança e compartilhando as suas histórias... “o meu pai colhe feijão”, “na horta de casa tem um pé de cada fruta”, “o suco é cada dia de um sabor”, “na época da colheita de milho, fazemos vários pratos, como mingau, angu, pamonha, bolos, milho cozido e assado”, “na nossa casa, comemos galinha caipira em todos os finais de semana”, “tem doce feito de frutas o ano todo”, “na minha, sempre temos carne de lata”.

A aula rendeu, mas não falamos do conteúdo em inglês diretamente. Os alunos se interessaram falando sobre as produções de casa. Deixei que se expressassem e fomos compondo frases no presente simples, baseado em diálogos sobre os alimentos e de acordo com os comentários feitos. Na próxima aula me preocuparia com o idioma, mas, dessa vez, construindo o sentido necessário para a aprendizagem.

Ao fazer a análise narrativa, ou seja, ao observar como decidi narrar aquele momento da aula sobre os alimentos, constatei que por mais que preparemos, eu e meus demais colegas de profissão, aulas didáticas, que busquemos contemplar o conteúdo da melhor forma, por mais que consideremos o estilo de aprendizagem de nossos estudantes, sempre iremos nos esbarrar no inesperado. E é exatamente aí que eu acredito entrar o famoso “jogo de cintura” do professor, é o recalculando a rota e, falando sobre alimentação, é o momento de fazer do limão, uma limonada. É usar do conhecimento dos alunos, como também dos questionamentos que transitam fora da rota da aula para ensinar novos conceitos, explorando o que faz sentido naquele momento da curiosidade. Como ressalta Silva (2003, p.78) “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial,

explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Pensando no relato dos alunos sobre a rotina de compras, sobre a produção familiar de alimentos, sobre os hábitos de consumo, volto minha atenção às famílias e apresento a narrativa seguinte, em que conheço os arredores da escola e, também, algumas famílias.

Mas como era o vilarejo?

Havia dado poucas aulas na Escola Novos Ares, escola em que havia me efetivado recentemente. Assim como em qualquer escola e para qualquer professor, sempre existem os momentos, situações e relacionamentos mais desafiadores. Naquele dia havia dado uma aula de inglês para uma turma muito agitada e tudo parecia ter saído do controle. Não consegui trabalhar o conteúdo como gostaria, os alunos não demonstravam interesse e conversavam mais e mais alto à medida que o tempo passava. Quanto mais eu pedia ordem, mais ela se desfazia. Saí da sala abalada. Questionei o meu planejamento. Questionei a minha abordagem. A aula seria de interpretação lógica (análise dos dados) e crítica (reflexão sobre o idioma) de um gráfico sobre países que têm o inglês como primeira língua. Inicialmente fizemos grupos menores para discutir as questões e anotar as respostas, e, em seguida, os alunos compartilharam com os colegas em uma roda de conversa para comparar a percepção de cada grupo.

Os grupos se transformaram em uma bagunça incontrolável. Eu mantive a postura e não mandei calarem a boca, até porque nunca havia feito aquilo e não concordava com tal ação. Pedia para conversarem mais baixo e os alunos até me ouviam, mas logo já estavam extrapolando no volume novamente. Nunca fui uma professora militante do silêncio “ensurdecidor”, gosto da conversa, da troca, da partilha, mas naquele momento, parecia que tudo passava dos limites da educação mais mínima. Era semana de Jogos Estudantis e eles estavam alvoroçados com a classificação. Fala por cima de fala. O barulho preenchia o ambiente todo.

Saí da sala. Cinquenta minutos. Ufa!

Refleti por mais um instante em que ponto eu havia falhado, pois já havia dado boas aulas naquela sala, mas não encontrei nenhum imediatamente. Segui para a próxima turma com um nó na garganta. Eu não gostava de falhar e aquilo me deixava com a sensação de frustração. Ecoava na minha cabeça a afirmação: “A professora de história pediu para sair da escola, pois não aguentava a nossa turma.” Mas não! Eu não desistiria das aulas por um dia ruim.

Quando terminei o último horário, decidi ir até a mercearia daquele distrito para comprar algo para comer. No meio do caminho, pensei que nunca havia saído para conhecer os vizinhos da escola, nem tão pouco sabia o que vendiam por ali. Olhei no relógio e percebi que tinha tempo para uma volta e, assim, decidi caminhar devagar, sentindo o vento no rosto, cumprimentando as pessoas e conhecendo quem estivesse por ali ou que cruzasse o meu caminho.

A mercearia, que me disseram ficar no fim do asfalto, bem no começo da estrada de terra, ficava também na outra ponta do povoado. A escola ficava de um lado e o estabelecimento de outro, de forma que eu precisaria andar apenas em linha reta para chegar até lá. Assim que saí da escola, já senti que naquela caminhada conseguiria espairar, pois as pessoas sempre nos cumprimentavam com admiração e um sorriso no rosto. As crianças chegavam à escola para o turno da tarde, algumas pessoas transitavam pela rua saindo do trabalho para o horário do almoço. Passei por um brechó movimentado com algumas pessoas que conhecia de vista e elas acenaram de longe.

Um pouco antes de chegar ao meu destino, no quarteirão anterior, senti um cheiro inconfundível de rosca quente. Era cheiro de casa de vó. Antes que pudesse procurar por uma plaquinha de padaria, que posteriormente descobri não haver por lá, cruzei com uma cantineira da escola e antes de cumprimentá-la já perguntei: “Onde é que tem rosca por aqui?” E ela me respondeu: “Na casa da Candoca (nome fictício)! Fica logo ali. Basta chamar no portão que ela atende.”

Segui para a casa apontada e pela primeira vez que chamei, já veio a resposta: “Pode entrar.” O cheiro de rosca ficava cada vez mais indescritivelmente delicioso e afetivo. Perguntei a ela se de fato tinha o que eu

queria ou se eu já estava delirando de fome. Ela me disse que estavam no forno assando e que em cinco minutos ficariam prontas. Aqueles cinco minutos demoraram mais que o esperado e em cada milésimo de segundos eu aproveitava para conversar com a Candoca, que era mãe de uma aluna, muitíssimo doce por sinal, da escola. Ouvi histórias, mergulhei naqueles causos, me senti confortável, como se estivesse em casa. Já não me lembrava mais o que havia me trazido ali.

Voltando para escola, lembrei-me de uma música da Marisa Monte:

“Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonhos semeando o mundo real

Toda gente cabe lá
Palestina, Xangri-Lá
Vem andar e voa
Vem andar e voa
Vem andar e voa

Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas

Ficam sempre abertas

Pra sorte entrar

Em todas as mesas, pão

Flores enfeitando

Os caminhos, os vestidos

Os destinos e essa canção

Tem um verdadeiro amor

Para quando você for

...”

(Composição: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte e Pedro Baby).

Conhecer novos espaços é aprender sobre novas histórias. Se ao trabalhar em uma escola de campo, aprendo sobre os meus alunos, conhecer os entornos da escola, é aprofundar nas histórias contadas e ir além das experiências vividas em sala de aula. A fim de ilustrar este dia, bem como este espaço que me era desconhecido e que pude conhecer melhor, produzi um vídeo que foi apresentado em minha banca de defesa e que, agora, compartilho com você que lê o meu trabalho. O vídeo inicial e as fotos usadas foram feitos durante as minhas experiências nas escolas (Apêndice A).

Sabendo que as experiências que eu vivo refletem nas novas experiências que vou viver, apresento a próxima narrativa, em que também saí caminhando pelos arredores da escola, neste exercício do contínuo experiencial.

Uma foto, um pedaço de história

O livro didático escolhido para aquele ano era bem dinâmico e, literalmente, didático. O “diálogo” ia além do seu nome e estava presente em todas as páginas e exercícios. Como professora que cumpria ordens, preparava as aulas embasadas no plano de ensino daquele ano e utilizava o livro didático, uma exigência de nossos superiores. Mas em determinados

momentos e capítulos daquele material, o tema fugia um pouco da realidade em que meus alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de campo estavam inseridos. Quando isso acontecia, eu ainda insistia em forçar o conteúdo para cumprir aquela exigência que nos foi passada.

Em nossas escolhas do livro didático nunca encontrei algum que contemplasse os interesses do estudante, que tratassem de assuntos relacionados ao contexto em que estão inseridos, como plantio, colheita, maquinários e criações. Assim, segui com o cronograma e o plano de aula. O capítulo escolhido para aquele semestre, que contemplava as habilidades exigidas, falava sobre a evolução da fotografia e sobre algumas de suas classificações, como “black and white photography” e “street photography”. Embarquei naquele tema e a aula fluía, prendendo a atenção dos alunos. Ao chegarmos na parte prática, o livro sugeria que os alunos trouxessem fotografias de rua feita por eles para que comentássemos sobre os elementos que aprendemos e produzíssemos textos-legenda para cada foto.

Sabendo que os alunos poderiam se esquecer da tarefa e evitando perder tempo, uma vez que tínhamos apenas uma aula na semana de acordo com o cronograma do novo Ensino Médio, pedi autorização para a diretora para sairmos juntos pelas ruas do distrito fazendo o trabalho em grupo. Nossa missão era trazer para a sala pelo menos uma foto feita por cada aluno para que eu pudesse explicar na prática e dentro da rotina deles sobre a fotografia de rua.

A escola onde trabalhava fica em um distrito a 25 quilômetros de Coromandel, minha cidade. Era um povoado pequeno formado por gerações ali construídas e alguns agregados que habitavam suas pequenas casas, inseridas nas pouquíssimas ruas, que abrigavam a escola, uma creche, algumas igrejas e mercearias. Havia ali, no máximo, 10 ruas que se cruzavam e eram cercadas por mato, plantações e pequenas propriedades rurais.

Deixei para sair da escola no sexto e último horário, pois assim conseguiríamos várias cenas que se repetiam dia após dia no cotidiano do povoado: transporte escolar chegando com os alunos do turno vespertino e

levando os alunos do turno matutino embora, alunos indo e vindo a pé, alguns acompanhados dos pais, outros sozinhos com os amigos.

Assim que saímos da escola, já comecei mostrando aos alunos que, independentemente do lugar em que estavam e mesmo que os cenários não se parecessem com as fotos modelos do livro, que apresentavam ruas de asfalto, postes rebuscados de luz, uma grande avenida cheia de neblina, com alguns carros estacionados e uma mulher com um guarda-chuva, o movimento e vida ali presentes também poderiam representar o que aprendemos e que classificamos como “Street Photography”.

No primeiro momento, logo observamos um mastro erguido com a bandeira de um santo todo enfeitado com limões e papéis coloridos. O céu estava azul e havia poucas nuvens. Havia restos de uma grande fogueira. Algumas pessoas estavam sentadas no alpendre da casa/boteco jogando conversa fora. Primeiras fotos concluídas com sucesso.

Imagem 11 - Fotografias tiradas pelos estudantes



Fonte: Fotografias de rua feitas pela autora e por seus estudantes em setembro de 2022.

Descrição da imagem: a imagem é composta por duas fotografias. À esquerda há a fotografia de um estabelecimento de esquina, uma construção antiga, com um muro baixo verde à frente e pilastras coloridas em verde, amarelo e azul e algumas peneiras penduradas na parede branca. Na varanda, duas pessoas conversam sentadas em cadeiras plásticas de cor vermelha. Há um cachorro caramelo manchado em frente a este bar e bandeirinhas coloridas penduradas em um bambu que seguem para o outro lado da rua. À direita, a fotografia mostra as cinzas de uma grande fogueira como elemento de primeiro plano. Ao redor das cinzas, existem algumas hastes de madeira que a sustentavam. Ao fundo existe um muro de lajotas,

uma antena, uma casa e um mastro com uma bandeira de três santos cheia de cores e enfeites. Ao lado esquerdo da fogueira, há um latão azul e o chão é de terra batida.

Seguimos nossa caminhada passando por uma rua que fazia a margem do distrito. Ao nosso lado havia um cavalo bem próximo à cerca e um selado no poste de energia em frente a uma casa. O dono do cavalo saía de casa todo trajado com roupas para trabalho no campo. Os alunos indicaram aquela foto. Segundo foto tirada.

Imagem 12 - Fotografia tirada pelos estudantes



Fonte: Fotografia de rua feita pela autora e seus estudantes em setembro de 2022.

Descrição da imagem: foto feita ao ar livre com um cavalo de cor marrom ao centro. O cavalo está em um pasto seco e empoeirado. Ele come em um recipiente largo e de cor escura. Ao redor o céu é azul sem nuvens, há algumas árvores e montanhas ao fundo e uma cerca de arame liso à frente.

Andamos mais um pouco e fizemos a conversão na próxima esquina, os alunos viram dois senhores esticando uma rede de pesca. Na frente havia uma caminhonete vermelha e duas senhoras conversando com a mão na cintura. Terceira foto pronta.

Na medida em que andávamos fui percebendo que os alunos enxergavam, na prática, sentido no conteúdo dentro do contexto em que vivem, diferente dos comentários que ouvia dentro da sala, pois acreditavam que a cultura daquele lugar, por ser diferente da cultura abordada no livro, não poderia ser enquadrada naquele modelo de fotografia aprendido. Viram duas

crianças vestidas de uniforme indo para a escola em uma carroça, que era conduzida por um senhor mais velho pela rua principal e correram para fotografá-los de costas, abrangendo todo o cenário e movimento ao redor.

Fizemos diversas fotos como essas e eu já sentia a sensação de dever cumprido, pois desconstruímos mais uma barreira criada pelos alunos em relação ao espaço em que estavam inseridos e por mim, que não enxergava tantas possibilidades de adaptação no livro didático.

O horário estava terminando e os alunos me pediram para mostrar um lugar. Caminhamos pela rua e logo o asfalto terminou. Caminhamos uns cinco minutinhos por uma estrada de terra. Os alunos riam da minha pouca destreza e forma desastrada de andar por ali com a minha sandália que deixava os dedos à mostra. Chegamos a um rio que cortava a estrada. Em cima da ponte os alunos me contavam as aventuras e histórias que viviam ali. Desejei que tivessem algumas crianças brincando naquele momento na água, assim como os alunos narravam o que viviam ali. Com certeza seria a melhor fotografia do dia.

De todas as narrativas desta pesquisa, essa é a que mais me fascina. Eu me lembro dos detalhes, dos alunos, da experiência fascinante, pois eu acreditava que não seria possível realizá-la. A diretora da Escola Sonho Bom, onde desenvolvi essa aula, sempre foi muito responsável e preocupada com os alunos e eu tinha quase certeza de que ela não autorizaria a saída da escola. Ainda assim, resolvi tentar e a resposta foi positiva.

Dessa forma, associo tal experiência à sociabilidade da pesquisa narrativa. Se eu estivesse em uma escola em que a diretora não me autorizasse essa saída, a minha prática seria diferente para trabalhar a fotografia de rua e talvez não alcançasse os objetivos propostos como de fato aconteceu.

Além disso, também relaciono essa experiência ao termo conhecimento-na-prática, das autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999), por estar relacionado ao conhecimento em ação, ou seja, o conhecimento alcançado através de novas situações práticas de aprendizagem, desassociadas do contexto da sala de aula. Esse conhecimento advém da

reflexão sobre a sala de aula e da organização de novas formas de ensino, como observei também na próxima narrativa.

Olhar global

Com o meu olhar abreviado sobre a potencialidade dos meus alunos, comecei mais uma aula despretensiosa no 3º ano do Ensino Médio. Abordando a habilidade “Formar novas palavras pelo acréscimo de prefixos. Formar novas palavras pelo acréscimo de sufixos” do planejamento anual, iniciei um capítulo intitulado “English as a Global Language”, com o intuito de trabalhar além da interpretação textual, os prefixos e sufixos.

Depois das aulas de partilha e diálogo sobre a temática, seguidas de exercícios propostos pelo livro didático, idealizei um trabalho, que julguei complicado demais para meus alunos: a confecção de um gráfico, como sugerido pelo livro e, também, de um painel com as bandeiras de cada um dos países que falam inglês junto a foto de uma pessoa daquela nacionalidade.

Depois que expliquei o trabalho, os alunos demonstraram nítido interesse através de olhares animados para a confecção dos mínimos detalhes. Listaram os países, dividiram entre si, pesquisaram as informações adicionais às do livro para o infográfico, associaram o assunto à memes vistos nas redes sociais de algumas misses dizendo o nome de seus países, uma aluna se dispôs a confeccionar o infográfico em um aplicativo de arte, outra pediu para ser a pessoa da foto do Brasil. Tudo foi tomando forma muito rápido e pude perceber que no processo de pesquisa em conjunto, os alunos conseguiam identificar naturalmente todas as bandeiras aos seus países e também a fotografia da pessoa que o representava. Alguns dias depois, após imprimir o infográfico em um tamanho maior e os alunos recortarem cada bandeira e fotografia, fizemos a montagem do mesmo na parede da escola. Depois do trabalho pronto, visualizava meus alunos orgulhosos e refletia sobre o quanto eu não sabia sobre empoderar meus estudantes. Em meio aquele sentimento ruim, uma ideia me bateu à porta: explorar a cultura desses países e dar vida àquelas fotos, através da caracterização dos meus alunos.

A trava dos meus olhos começava a ser removida. Não eram os alunos os incapazes, era eu que não acreditava na potencialidade de cada um.

O mural ficou assim:

Imagem 13 - Mural confeccionado na parede da escola



Fonte: Foto do mural confeccionado pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio, feita pela autora em julho de 2023.

Descrição da imagem: em uma parede dividida horizontalmente e pintada nas cores bege e cinza, vê-se um mural composto por um retângulo vertical de fundo branco e título “English as a Global Language”, escrito em azul marinho. Abaixo do título, observa-se ícones de um infográfico, mas não é possível fazer a leitura do mesmo pela foto. Ao redor deste material, foram coladas bandeiras de diversos países cuja língua nativa é o inglês, além de fotografias de pessoas representando suas nações.

Através dessa narrativa, percebo o mesmo sentido didático da análise narrativa feita anteriormente, uma vez que os alunos construíram de forma livre e criativa a apresentação do conteúdo trabalhado, fugindo do padrão recorrente de sala de aula tradicional: professores à frente ensinando o conteúdo e alunos enfileirados ouvindo ou fingindo ouvir o que os professores falavam.

Por outro lado, após questionamentos em minha qualificação, analiso narrativamente tal experiência, observando a estereotipagem na confecção do painel, uma vez que as identidades são múltiplas e é possível haver, por

exemplo, pessoas com características muito diferentes do/da modelo escolhido/escolhida para representar os países.

Assim, percebo que como professora também falhei em minha atuação, pois nem sequer comentei com os alunos sobre isso. Em contrapartida, há algumas experiências em que, ao final da aula, sentimos a sensação de dever cumprido ao acertarmos a forma de apresentar determinado conteúdo e conquistar a participação e compreensão discente, como apresentarei na narrativa seguinte.

“Cê é fi de quem?”

Ao planejar aquela aula, pensei no que fazer para explorar todos os membros da família, que não fosse através de cópia na lousa branca. Assim, escolhi um vídeo que apresentava a árvore genealógica de uma família através de uma música e montei slides com fotos de algumas famílias famosas, tanto reais, quanto de desenhos animados.

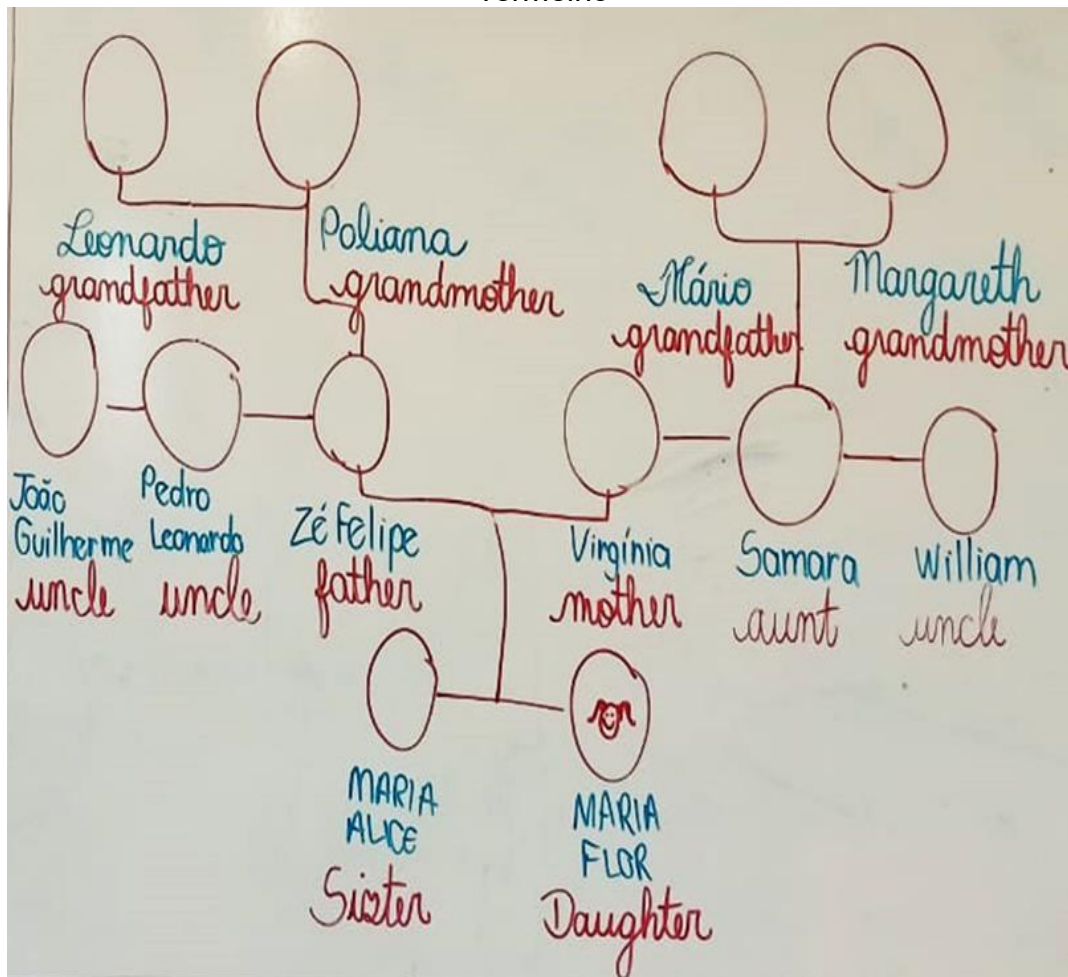
Após a conversa inicial com os alunos, comecei a montar o aparelho retroprojeter e a ligar o meu computador, onde estava o material elaborado para a turma. Tudo pronto. Menos a energia, que acabou naquele instante.

Instantaneamente me veio a ideia de perguntar aos alunos quais eram as famílias famosas que eles mais conheciam e gostavam. Da família Flintstone à família de cantores sertanejos... as respostas foram as mais diversas. Assim, elegemos uma família em comum acordo e comecei a montar no quadro da sala, de forma colaborativa e dialogada, a árvore genealógica da mesma. A família escolhida foi a de uma influencer famosa, que eu mesma não conhecia tanto. Meu desconhecimento também foi positivo, pois deixei que os alunos interagissem mais entre si discutindo sobre os membros enquanto eu ia mediando o diálogo em inglês.

Em um canto do quadro ia escrevendo apenas o nome do membro em inglês e questionando os alunos com perguntas como: “Who is the father?”, “Who is the mother?”... E logo os alunos já estavam explorando vocabulários além, como “stepfather”, “daughter-in-law”. Eles iam construindo frases apoiadas no verbo to be como: “She is Maria. She is the daughter.”

No final da aula nada planejada, construímos a seguinte “Family Tree”:

Imagem 14 - Árvore genealógica feita no quadro branco com pincéis azul e vermelho



Fonte: Foto de uma árvore genealógica, feita pela autora, em julho de 2023.

Descrição da imagem: fotografia de uma ilustração feita em quadro branco. Árvore genealógica feita com ícones circulares representando os membros da família, começando pela parte inferior com dois ícones ligados por linha reta: “sister” e “daughter”; seguidos pela segunda linha de ícones ou linha do meio com seis membros representados e conectados à primeira linha através de traços verticais e ligados entre si através de traços horizontais: “uncle, uncle, father, mother, aunt, uncle” (nesta ordem); e uma linha superior também conectada com os membros “grandfather” e “grandmother”.

Além do momento colaborativo, pedi que os alunos construíssem a árvore genealógica de suas famílias em casa utilizando o vocabulário aprendido, mas explorando livres formatos do gênero textual utilizado naquela aula e o resultado foi ainda mais incrível. Sempre será sobre levar o conteúdo para a realidade de cada estudante e confiar que eles são capazes. Mais uma vez fui surpreendida:

Imagem 15 - Trabalhos dos alunos



Fonte: Foto das árvores genealógicas criadas pelos estudantes do 6º ano, feitas pela autora, em julho de 2023.

Descrição da imagem: A imagem é formada por quatro imagens dispostas em um quadrado. A primeira imagem retrata uma árvore genealógica com os membros representados por ícones circulares coloridos; a segunda imagem representa a capa de um dos trabalhos, com fundo verde, escrita do título em preto, ramos desenhados nas duas laterais e flores dispostas por toda a capa nas cores preta, amarela e rosa; na terceira imagem há o desenho de uma árvore em grafite, cheia de galhos horizontais, onde foram dispostos os membros da família através de ícones quadrados e o desenho do rosto de cada membro, o topo da árvore se assemelha a uma nuvem; a quarta e última imagem traz uma árvore colorida, com tronco curto marrom e grande copa da árvore em verde em papel impresso, onde foram coladas gravuras que representam os membros da família de um aluno. Abaixo os nomes dos membros foram escritos a lápis.

A pesquisa narrativa e a sala de aula se encontram em um propósito comum: na composição de sentidos. Se enquanto pesquisadora, eu buscava/busco compreender narrativamente a minha prática docente em uma escola rural ou de campo, os alunos também esperam por aulas que lhes tragam sentido para que possam, naturalmente, desenvolver a aprendizagem.

O compor sentidos é diferente nesses dois contextos, mas é válido observar que só quando ele acontece, é que os propósitos são alcançados. Além disso, foi proporcionando sentido aos meus alunos que eu consegui compor os meus. Sempre buscando observar a minha prática e reconstruí-la de acordo com as necessidades reais dos estudantes e não com as minhas imposições absolutas de professora de inglês.

Sobre esse pensamento, Lacerda (2018, p.58) diz que “o tipo de conteúdo, o jeito de apresentá-lo e a metodologia desenvolvida em função da sua intencionalidade podem favorecer a formação de um aluno/professor mais humano e integral”. (Lacerda, 2018, p. 58). Ou seja, para a aprendizagem ser significativa é preciso haver intencionalidade e sentido. Esse cenário também pode ser observado na narrativa seguinte.

A cultura traduzida na música

Fim das férias de julho. Fim da festa agropecuária da cidade. Retornei às aulas na primeira semana do mês de agosto. Ao planejar a aula daquela semana, que começaria na quarta-feira, decidi levar uma música em inglês que antecipsse o conteúdo programado para o terceiro bimestre.

Mas qual música abordaria o Simple Future e as abreviações em inglês? Lembrei da canção “Amarillo by morning” do cantor George Strait e associei-a rapidamente à realidade de nossa cidade naquele período, muito mais que ao conteúdo gramatical. Ao colocar a música para analisar cada estrofe percebi que ela abordava também o passado, mas o refrão mantinha-se no futuro ao dizer “Amarillo by morning, Amarillo I’ll be there” ou “Amarillo, where I’ll be”.

Além disso, a letra da música (como apresentarei logo abaixo) é composta por Terry Stafford ao finalizar um rodeio e estar indo embora para a sua cidade, Amarillo. Cenário exatamente igual ao que vivíamos em nossa cidade. Muitos peões se despedindo e indo para a sua cidade natal ou, quem sabe, para outros rodeios.

Contextualizei a história para os alunos e coloquei a canção no celular ligado à caixa de som. Extasiados no primeiro toque, diziam-me que “aquilo era música de verdade”. Ficaram admirados com a associação do estilo country na

música em inglês e lembraram-se ainda da música em português, uma releitura feita por Zé Ramalho, na música “Entre a serpente e a estrela”.

Entreguei, então, as folhas com a letra de música e expliquei que à medida que fôssemos ouvindo, iríamos completando com as palavras ou frases faltosas e traduzindo juntos a letra. A cada estrofe um novo encanto/ espanto. Ouvir a história de um peão de boiadeiro deixou a turma animada e os alunos muito envolvidos. Um aluno que há muito tempo não se interessava em participar, nem ao menos escrevia no caderno, não só completou a letra, como pediu para esperá-lo para não ficar atrasado.

Aos poucos, os comentários foram surgindo, histórias e casos sobre festas agropecuárias, sobre rodeios, sobre o tratamento desses animais, sobre a vida do profissional e sobre a cultura local. O assunto, às vezes, saía do que era proposto: compreender o futuro simples e o uso do “will”. Assim, ao finalizarmos os cinquenta minutos de aula, informei à turma que na próxima aula faríamos a análise gramatical da letra da música, saindo da tradução e vocabulário. Os alunos disseram que aprender daquele jeito era fácil e que haviam gostado da aula.

O que me deixou mais feliz naquela aula foi saber que havia acertado na escolha da música. Percebi que aprendo diariamente com cada aluno e assim como nesta pesquisa, vou construindo o meu conhecimento sobre o espaço, sobre o respeito e sobre o valor de cada cultura. Trazer a língua inglesa para dentro da realidade dos alunos pode ser conquistá-los, sem dúvida alguma.

Música: Amarillo By Morning

Amarillo by morning
 Up from San Antone
 Everything that I've got
 Is just what I've got on
 When that sun is high
 In that Texas sky
 I'll be bucking it to county fair
 Amarillo by morning
 Amarillo I'll be there

They took my saddle in Houston
Broke my leg in Sante Fe
Lost my wife and a girlfriend
Somewhere along the way
Well I'll be looking for eight
When they pull that gate
And I'm hoping that
Judge ain't blind
Amarillo by morning
Amarillo's on my mind

Amarillo by morning
Up from San Antone
Everything that I've got
Is just what I've got on
I ain't got a dime
But what I've got is mine
I ain't rich
But Lord I'm free
Amarillo by morning
Amarillo's where I'll be

Amarillo by morning
Amarillo's where I'll be

(Composição: Paul Fraser e Terry Stafford.)

Tradução da Música: Amarillo Até de Manhã

Amarillo até de manhã
Depois de Santo Antonio
Tudo que eu tenho
É o que trago comigo
Quando aquele sol estiver alto
Naquele céu do Texas

Eu estarei montando na feira do condado
Amarillo até de manhã
Amarillo eu estarei lá

Levaram minha sela em Houston
Quebrei minha perna em Santa Fé
Perdi minha esposa e uma namorada
Em algum lugar ao longo do caminho
Bem, estou a procura daqueles oito segundos
Quando eles abrirem a porteira
E eu estou esperando que
Aquele juiz não seja cego
Amarillo até de manhã
Amarillo está em minha mente

Amarillo até de manhã
Acima de San Antone
Tudo que eu tenho
É o que trago comigo
Eu não tenho um centavo
Mas o que eu tenho é meu
Eu não sou rico
Mas Deus eu sou livre
Amarillo até de manhã
Amarillo é onde estarei

Amarillo até de manhã
Amarillo é onde estarei

Assim, nas aulas seguintes à proposta de completar a letra da música, começamos a analisar o tempo verbal em que ela havia sido escrita. Expliquei sobre o futuro com will, sobre as expressões que indicam incerteza e pedi aos alunos que destacassem as marcações do tempo verbal. Demos início a esse

conteúdo apresentado nos versos da música que constituíram sentido à forma abreviada do tempo estudado pela turma.

Ferreira (2010) relata que a música alcança as emoções, despertando sentimentos variados e cria empatia ao transmitir algo que nos é agradável. Assim, além de compreender que é preciso considerar o contexto do estudante, percebi o valor da música na sala de aula. Vicentini e Basso (2008) *apud* Ferraz e Audi (2013) discorrem:

Ao associarmos a música cantada à aprendizagem de LEM estamos propiciando situações enriquecedoras e organizando experiências que garantem a expressividade e aprendizagem de nossos alunos (...). Ou seja, aprender inglês através de músicas proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva do educando com o contexto de cada canção ministrada. (2008, p. 5; 6).

Unindo o ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês à música *Amarillo by morning*, percebi os alunos se entregando à aula sem nenhuma resistência. O ensino fluiu e eu os percebia se divertindo e aprendendo à medida que fomos fazendo o exercício e discutindo a história apresentada na letra da canção. Percebi, então, que ao proporcionar sentido, garanti a aprendizagem.

Após narrar as minhas experiências nas duas escolas de campo em que trabalhei, percebo que a minha prática passou por consideráveis mudanças, transformando-se discretamente dia após dia em sala de aula. Rompi o conforto da professora copismo que em mim vivia e fui, aos poucos, dando vida à uma professora que percebeu que não sabia tudo, que não precisava forçar à língua estrangeira aos alunos e que transformaria a sua prática, lenta e gradativamente, graças ao processo de análise narrativa desenvolvido durante o período deste curso de pós-graduação. A seguir, apresento a ideia de alguns autores que falam sobre a escola de campo e que me permitiram compreender melhor o espaço em que eu estive inserida durante a realização desta pesquisa narrativa.

CAPÍTULO 3: CONHECENDO A ESCOLA DE CAMPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, apresentarei a definição, surgimento, características e desafios da Escola de Campo. Discutirei com base em autores como Arroyo, Caldart e Molina (2004); Freire (2003); Caldart *et. al* (2012); Camara (2017); dentre outros, sobre a necessidade dessa abordagem, enfatizando a importância da integração entre os conteúdos curriculares e a realidade rural. Além disso, destacarei a dimensão participativa e colaborativa das Escolas de Campo, onde professoras, estudantes e comunidade local se envolvem de maneira ativa no processo educacional.

3.1 Mas o que é a Escola de Campo?

As escolas de campo, como o próprio nome diz, são aquelas sediadas em espaços de zona rural. São de âmbito público, podendo ser municipais (da creche ao Ensino Fundamental anos finais, prioritariamente) ou estaduais (do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo este último de sua exclusiva responsabilidade). No portal do Ministério da Educação (MEC) (2018), lê-se a informação de que “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, estabeleceu como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio”. Dentro desse parecer, encontram-se todos os tipos de escolas, incluindo as de campo.

Assim como as escolas inseridas no perímetro urbano, as escolas de campo contam com os mesmos direitos e um maior cuidado do Estado para chegada e permanência dos alunos neste espaço, uma vez que as condições ali são também desafiadoras. No Artigo 6 da Resolução CNE/CEB Nº1, de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo lemos que:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na

idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Conselho Nacional de Educação, 2012, p. 1-2).

Em consonância a esse pensamento, destaco um pensamento de Freire (2003) que diz que

“Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto” (Freire, 2003).

Assim, centrar-se no educando e na comunidade local é o mesmo que respeitar as circunstâncias em que a educação acontece e potencializar, assim, o crescimento e avanço dentro da própria realidade e para além dos muros da escola. Nas narrativas “Cultivando raízes” e “Uma foto, um pedaço de história”, volto o meu olhar ao contexto dos estudantes ao explorar, junto a eles, a comunidade, a cultura e os hábitos locais. Neste exercício demos espaço às raízes do povo e permitimos a interação e associação entre seu ensino e sua cultura. Considerei os sujeitos e histórias ali vividas, valorizando o espaço e garantindo-lhes a Educação que agrega, que acolhe e que traz sentido.

Além da visão anteriormente mencionada, que trata da importância da valorização dos alunos de toda e qualquer escola, é preciso enfatizar constantemente para os discentes de uma escola de campo sobre o significado de sua história e cultura para a sociedade em geral, pois constitui/ contribui para a nossa história. Nesse percurso, Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem o conceito de escola/educação do campo desassociado da ideia de espaço submisso ou inferior ao urbano, compreendendo-o como espaço de diversidade e de criação de cultura, de conhecimento, avanço e não como um cenário de atraso.

Em uma das minhas primeiras narrativas, apresento a experiência que deu início a este trabalho, através da fala de um aluno logo no início da minha experiência no campo: “Aprender inglês para que? Eu quero é montar em boi”. Ao ouvir este questionamento, que transformei em uma narrativa, comecei a perceber que o espaço em que vivemos é muito valioso e cheio de qualidades que, às vezes, só nós enxergamos. A partir daquele momento, voltei a minha atenção à cultura campesina e às suas potencialidades. O mesmo aconteceu

na narrativa “Mas como era o vilarejo?”, em que apresento o distrito em que a escola Novos Ares está sediada e narro o momento em que compreendi melhor os meus alunos ao buscar, mesmo que por acaso, conhecer o seu espaço, suas famílias e a realidade local.

Apoiada em Deoti (2018), percebo que ao longo dos anos os documentos que tratam da educação reforçam e consolidam a importância de preservar a cultura e o conhecimento da comunidade local, pois a presença física e cultural da escola no meio rural faz a população do campo sentir-se respeitada, valorizada e pertencente à sociedade.

3.2 O surgimento da Escola de Campo

Nosso país sempre foi considerado, basicamente, como agrário, desde o período imperial. Contudo, as constituições de 1824 e 1891 não mencionaram nada a respeito da educação neste espaço. De acordo com Leite (1999), foi nas primeiras décadas do século XX que houve um despertar da sociedade sobre o campo, associado ao período de movimento migratório do campo para a cidade, em busca de oportunidades advindas do processo de industrialização.

Assim, a escola de campo ou escola rural foi mencionada pela primeira vez em uma constituição apenas em 1934, tendo vigorado por três anos. Segundo Henriques *et al.* (2007, p.12), um considerável marco neste âmbito da educação foi o movimento nacional para a construção de uma escola para o campo. Os autores, Henriques *et al.* (2007, p.12) pontuam que

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

Sobre esse período, Caldart (2012, p. 257-258) pondera que

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho.

Além disso, outro forte fator neste processo de implementação foi a luta por terra travada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em meados de 1990. Tal ação contribuiu com a concepção da Educação do Campo, através da luta por políticas públicas e projetos educativos específicos para os sujeitos que viviam e atuavam neste espaço. Assim, algumas políticas começaram a abranger a Educação e Escola do Campo, a partir dos princípios presentes nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo - Caderno Subsídio (2003, p. 32-34), conforme segue:

- I. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.
- II. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e conhecimento por elas produzido.
- III. A Educação do Campo no campo.
- IV. A Educação do Campo enquanto produção de cultura.
- V. A Educação do Campo na formação dos sujeitos.
- VI. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável.
- VII. A Educação do Campo e o respeito às características do Campo.

Nesse sentido, de acordo com Caldart (2012), Frigotto (2010) e Souza (2010; 2016), entende-se que a Educação do Campo é resultado da luta travada pelo movimento popular, que visava à educação destinada ao seu povo e que colaborasse para o desenvolvimento e a vida digna no campo. No poema “O que tem depois da curva?” mostro o quanto desconhecia a realidade do campo, que era paralela à minha. No processo de compreender melhor sobre as escolas de campo, fui me envolvendo as pessoas daquele espaço e percebendo que, apesar de não gostar tanto do espaço rural, eu já me sentia confortável na escola naquele contexto e queria aprender sempre mais sobre aquela cultura e aquele povo, garantindo-lhes uma aprendizagem humana, digna e significativa.

Nessa tentativa de garantir o direito daqueles cidadãos, a escola precisava estar também sediada no espaço em que eles e constituir-se de características compatíveis à realidade de seu público, apropriando o saber social e a rotina camponesa ao currículo escolar. Neste enxergar da identidade do campo, Damasceno (1992, p.38) ressalta que:

[...] o rico tecido da prática social do campesinato constitui o manancial de onde jorra o saber social, que por sua vez realimenta esta prática. Um exame mais cuidadoso da vida real dos camponeses põe em evidência que, quanto à sua origem, o saber social pode ser nucleado em torno de três blocos principais: o saber gerado no processo de trabalho e nas relações de produção; saber produzido na prática política; saber apropriado pelos camponeses através da mediação dos agentes educativos (Damasceno, 1992, p. 38).

A autora mostra que a Educação no Campo não pode acontecer de forma independente do seu cenário e da cultura local, pois está diretamente vinculada aos processos sociais e visa transformar a sociedade. Além de promover a escola, promove também, entre outros aspectos, o desenvolvimento agropecuário. Esse pensamento passa a ser reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, no art. 28, ao mencionar que:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p.16).

Mesmo que nos documentos esse reconhecimento seja claro, necessário e urgente, a realidade é que na prática pouco se vê o avanço esperado por ele. A adequação do calendário escolar de acordo com os períodos de safra, por exemplo, não acontece. Assim, neste período, muitos alunos deixam de ir à escola para trabalharem nas colheitas. Compreendi que a realidade, na verdade, não se compara ao que pontuam os documentos oficiais, pois a Educação do Campo encontra desafios muito além dos

pedagógicos, indo ao encontro dos aspectos políticos e sociais, como será relatado na seção seguinte.

3.3 Os desafios da Escola de Campo

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2007, p.18), as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que as principais dificuldades em relação à educação do campo são:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriada com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e da implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Dessa forma, compreendo que os desafios não estão associados apenas a um âmbito da escola, mas em alguns detalhes de sua formação, organização e funcionamento. Em minha prática em uma escola de campo, percebo que muitos dos desafios apontados pelo INEP já estão sendo de fato trabalhados e resolvidos, como a infraestrutura e as classes multisseriadas, mas que outros ainda permanecem, como por exemplo, a dificuldade de acesso de professores e alunos por falta de um sistema de transporte adequado, assim como disserto em minha narrativa “Onde fica a escola?”.

Nós, professoras, nos organizamos para ir até à escola em carros próprios, dando carona umas para as outras e dividindo o combustível. As estradas que nos levam até a escola, em grande parte do ano estão em estado

caótico, principalmente nos períodos de chuva. Ou os carros atolam ou caem nas enormes valas causadas pelas intempéries do tempo. Não temos apoio no transporte e estamos sujeitas a ficarmos na estrada, dependendo da ajuda e socorro de terceiros. Os alunos também são prejudicados pelo transporte escolar, pois algumas das vans quebram toda semana devido a precariedade das estradas. Em períodos de seca há muita poeira; em períodos de chuva, atoleiros; no período de colheita, numerosos buracos causados pelo grande fluxo de caminhões e carretas e/ou a presença destes bloqueando o caminho.

Nesse mesmo sentido, existe ainda a desconsideração com os estudantes que em períodos de colheita faltam às aulas para ajudarem em casa ou para trabalharem nas fazendas. Para Camara (2017, p. 15) “a Educação do Campo ainda é tratada de maneira pejorativa, principalmente no que tange ao processo de ensino, isto é, em geral o ensino não se coaduna com a identidade e realidade do campo e por vezes é algo meramente mecânico e sem sentido para o sujeito que lá está”.

Para este cenário, a BNCC (2016) discorre que

“a Educação do Campo fundamenta suas ações de acordo com a LDB, mas contempla adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características do trabalho do campo, retratando as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência na terra” (Brasil, 2016, p. 36).

Porém, essa realidade não é vista nas escolas Sonho Bom e Novos Ares, onde ocorre exatamente o contrário. O calendário acompanha o das escolas do perímetro urbano, considerando os períodos de férias e recesso escolares, assim como os feriados.

Mesmo que com consideráveis avanços na legislação da educação, ainda há retrocessos na prática, pois a realidade nem se aproxima à sugerida nos documentos oficiais (Camara, 2017).

Outro aspecto dentre os desafios das Escolas de Campo, diretamente ligado a minha atuação como professora de inglês, está a concepção de que o idioma não é tão necessário para atuação neste espaço, assim como a ideia expressa por Caldart (2004, p.149), que diz que os alunos e comunidade

acreditam que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessárias nem letras nem competências. Não é necessária a escola.”

Percebo em minha prática que este aspecto apresentado por Caldart, em 2004, vem sendo aos poucos desmistificado na Escola Novos Ares, que é onde tenho maior contato com o povo do campo. Cada vez mais os alunos reconhecem e relatam a necessidade de saber a língua franca nas grandes feiras do agronegócio, por exemplo, onde grandes nomes do ramo trazem novidades comunicando-se em inglês, por serem profissionais que vêm do exterior compartilhar novos conhecimentos e apresentar inovações, como apresentado também pelos alunos na narrativa “Cultivando raízes”.

3.4 O planejamento e a ação docente na escola de campo

Um avanço recente nas reivindicações dos movimentos sociais do campo é representado por um projeto educacional que leve em consideração as características específicas da região onde a escola está localizada. Essa iniciativa está alinhada com o princípio do "direito social" estabelecido na Constituição de 1988 (artigo 6º) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. O artigo 28 da LDB propõe que, ao oferecer educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem realizar as adaptações necessárias para adequar-se às peculiaridades da vida rural em cada região.

Após serem consideradas de forma crítica e abrangente, essas adaptações devem ser incorporadas nas práticas específicas de cada comunidade escolar. Nesse sentido, é responsabilidade da escola orientar seu corpo docente quanto a implementação de práticas pedagógicas que estejam alinhadas com os objetivos estabelecidos, utilizando um planejamento coordenado com tal realidade. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 222) ressalta que: “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Através da capacidade de refletir sobre as práticas pedagógicas passadas e antecipar os desafios mais recorrentes, o educador consegue

ajustar estratégias, metas e métodos de ensino para melhor atender às necessidades específicas de seus alunos. O exercício de refletir a própria prática também facilita a incorporação de abordagens inovadoras e o aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem, partindo da elaboração do plano de aula. O plano de aula desempenha um papel crucial no trabalho do professor, orientando as práticas diárias, delineando as atividades a serem desenvolvidas e a forma como os objetivos educacionais serão atingidos. Assim, o ato de planejar é uma prática fundamental e deve partir das inquietações do professor em seu e para seu exercício. Contudo, vale ressaltar que não se trata de uma tarefa simples, uma vez que:

“o problema maior tem sido sempre a busca pela coerência e equilíbrio das nossas ações, no sentido de estabelecer uma ponte, um vínculo entre o que desejamos idealmente e teoricamente e aquilo que praticamos, ou pensamos praticar, quando ensinamos e aprendemos” (Mendes, 2008, p. 58).

Ao planejar as nossas aulas, nós, professoras e professores de inglês podemos nos deparar com diversas barreiras, desde os conteúdos do planejamento a ser seguido até a receptividade dos alunos quanto ao conteúdo. Ao reconhecer e valorizar a cultura local, tornamos o aprendizado mais significativo para os alunos, estabelecendo conexões entre o conteúdo curricular e as experiências de vida da comunidade. Dentro da minha experiência, apresento nas narrativas “Cultivando raízes”, “Uma foto, um pedaço de história” e “A cultura traduzida na música” o rompimento do meu ensino engessado e a reconstrução da minha prática através do ensino que resgata a cultura dos estudantes e se torna interessante. A inclusão de práticas pedagógicas contextualizadas e relevantes pode aumentar o engajamento dos estudantes e contribuir para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Isso pode ser lido na Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, em seus artigos 35 e 36:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Em conclusão, o planejamento e a ação docente em uma escola de campo exigem um equilíbrio cuidadoso entre reflexão, superação de barreiras e adaptação ao contexto campestre, pois

[...] uma 'escuta sensível' ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivaram adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola... (Hage, 2011, p. 108).

A capacidade de nós, professoras e professores, de problematizar a nossa prática, de enfrentar desafios e de personalizar o ensino para atender às necessidades específicas dos alunos é essencial. Ao abordar esses aspectos de maneira integrada, nós, educadoras e educadores, proporcionamos experiências educacionais mais significativas para os seus estudantes, como nas narrativas “Olhar global” e “Cê é fi de quem?”.

Em minha prática, passei pelos mais diversos caminhos do planejamento. Ao iniciar o meu trabalho na escola, cheguei a acreditar que as aulas fluiriam plenamente sem nenhuma intercorrência, desde que estivessem bem estruturadas em meu caderno de planos de aula. Nele anotava as atividades a serem dadas de forma bem resumida, apenas para que eu não me esquecesse da ordem programada. Não demorou muito para que eu percebesse que muitos contratemplos surgiriam. O tempo gasto em um conteúdo que eu julguei ser tranquilo ou a grande janela de tempo destinada a uma atividade que foi feita em minutos; as discussões travadas em conteúdos simples, mas que eu não poderia interromper, uma vez que fomentavam a aprendizagem do conteúdo de forma natural e atrativa; a falta de internet que impedia pesquisas online e aulas interativas. Além disso, a minha necessidade como professora de inglês de impor a língua inglesa a todo custo para meus

alunos, a minha frustração ao perceber o desinteresse na maioria das aulas e a minha forma de, lentamente, ir percebendo como poderia associá-la aos conteúdos e a realidade dos meus estudantes, como apresento na narrativa “A cultura traduzida na música”. Desconstruí o planejamento engessado e passei a construir conteúdos que tivessem acima de tudo, e além das habilidades exigidas, sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.”
(Rubem Alves)

Iniciei minha pesquisa de mestrado com o interesse de investigar narrativamente minhas experiências como docente em uma escola rural. Como apresentei em minhas narrativas iniciais, eu tinha minhas indagações sobre a tentativa de convencê-los de que o inglês é uma língua insubstituível, sobre enxergar o que os alunos gostariam e como teriam interesse em aprender, sobre a obrigatoriedade do planejamento baseado no plano de curso, sobre a diferença da minha prática se eu fosse também uma pessoa rural ou sobre como seria se minha proposta de trabalho fosse voltada para alunos da zona urbana.

Agora que chego ao final, ainda que temporário, de minha dissertação, dialogarei um pouco sobre o que aprendi sobre ser docente de língua inglesa em uma escola rural; o que aprendi sobre mim mesma; o que aprendi sobre pesquisa narrativa, além de apontar alguns aspectos que gostaria de ter abordado e algumas das dificuldades que vivi ao longo de meu processo de pesquisa.

O que eu aprendi sobre as escolas de campo e sobre os alunos das escolas de campo?

A Educação do Campo nos transforma
Nos faz ter um outro olhar,
O que antes era feio
Hoje passo a admirar,
E o que era preconceito
Hoje aprendo a respeitar.

(RIBEIRO, 2022, online)

Utilizo o poema de Ribeiro (2022) para resumir a minha percepção sobre a educação do campo, sobre a minha transformação, admiração e respeito por esse espaço. Aprendi que as escolas de campo são um espaço de possibilidades e riquezas culturais, assim como muitas outras escolas. Talvez tenha sido um espaço de maiores descobertas, justamente por unir, em minha experiência, a realidade dos alunos do campo e a minha realidade de professora urbana. Aprendi que é possível trabalhar o currículo na escola rural baseando-se em sua história e em seu povo. Aprendi que, apesar das dificuldades do trajeto, alguns dos alunos do campo são seres incansáveis que trabalham na roça antes e depois da escola, que vão até a cidade a noite fazer cursos técnicos e que em nenhum momento se vitimizam. Aprendi que eu posso ensinar inglês no espaço rural, abordando as questões pertinentes aos estudantes e às suas necessidades. Por fim, aprendi que ainda tenho muito a aprender.

Comecei esta dissertação me descrevendo como uma pessoa urbana, que não tinha muita simpatia pelo meio rural. Mas finalizo me questionando, após trabalhar em escolas de campo, sobre o que é, de fato, ser uma pessoa urbana e uma pessoa rural. Afinal, quais diferenças definem e rotulam uma pessoa de uma área ou de outra? Dentre as diferenças entre mim e meus estudantes, nenhuma traz a tona a nossa origem e nosso meio, como que em rótulos. Os alunos do campo não andam todos de chapéu e botina, como algumas pessoas imaginam e como eu já imaginei um dia. Reflito sobre essa visão estereotipada sobre o campo, me questionando sobre quando isso se deu. Penso ainda na visão que o Brasil inteiro possui de nós mineiros. O que é que nos define? Como nos rotulam? Características físicas? Jeito de falar? Será que somos o campo do Brasil? Afinal, quem são esses mineirinhos e o que eles fazem além de comer pão de queijo e tomar um cafezinho? A verdade é que os alunos do campo são como os da cidade e os da periferia e os dos grandes centros urbanos. Nenhum rótulo comporta a singularidade do que é ser do campo. Apenas indo ao encontro deste povo e de seu espaço é que posso/ podemos compreendê-los melhor.

O que eu aprendi sobre a minha prática?

Cheguei à escola de campo acreditando ser superior aos meus alunos por pensar saber mais sobre o inglês do que eles. Sentia-me preparada e acreditava que o conhecimento sobre o idioma ali talvez fosse mínimo. Dessa forma, tentei a todo custo tornar a escola rural um espaço americanizado, desconsiderando a cultura local. Eu era uma professora urbana, numa escola rural e queria impor o lugar do colonizado e tornar a escola um verdadeiro espaço da Inglaterra. Nesse embate (impor o inglês e ter alunos que não gostam do inglês), resgato o lugar, como aspecto da tridimensionalidade da pesquisa narrativa e uma das minhas primeiras indagações desta pesquisa: Como seria a minha prática se também fosse uma pessoa rural? Como seria se eu vivesse naquele meio? Será que se eu fosse do campo, eu teria mesmo escolhido fazer uma faculdade de inglês? Se eu realmente fosse uma pessoa rural que decidiu ser professora de inglês, como seria a minha prática? Acredito que minha conduta e posicionamento seriam bem diferentes, justamente por, talvez, enxergar o idioma como meus alunos ou por saber como abordá-lo de forma mais atrativa e que fizesse sentido às turmas.

Nesse momento de conclusão, levanto ainda outro questionamento: A minha prática seria diferente se meus alunos fossem urbanos? Sabendo que a experiência está sempre relacionada com quem já fui, com o que já vivi e que ela reflete de alguma forma em como vivemos as novas, penso que seria mais fácil chegar ao aluno de forma assertiva, uma vez que reconstruiria a prática das minhas professoras da cidade, vivendo diferente as novas experiências justamente por já ter vivido situações parecidas. É o contínuo experiencial, em que as experiências do passado estão no meu presente e as do meu presente estarão modificando o meu futuro. Dessa forma, agora, tendo vivido a experiência de ser uma professora de inglês em uma escola de campo, poderei ser mais humana e menos impositiva em minhas experiências futuras neste espaço.

Observo ainda em minha pesquisa, o aspecto da sociabilidade, uma vez que não vivi as minhas experiências desconectadas do mundo, mas com base na relação e no contexto social da escola e na interação com meus diretores,

superiores e colegas de profissão. Nesta questão, retomo questões como o uso do livro didático, por exemplo. Se eu estivesse em uma escola, em que esse uso não fosse rigorosamente exigido, a minha prática teria sido diferente? Se eu tivesse autonomia para sair do espaço da sala de aula, sem questionamentos sobre essa postura ou sobre não estar dando aulas, a minha experiência teria sido diferente? Se eu pudesse ficar sentada em minha cadeira na mesa do professor tecendo diálogos com meus alunos, sem parecer não estar trabalhando, como seria?

Percebo que grande parte da minha experiência como professora de inglês em uma escola de campo aconteceu pela bagagem que trouxe comigo, das experiências já vividas, mas que ela se constituiu também da influência do meio em que estive inserida. Aprendi que ser docente em uma escola de campo não é ser uma professora que apenas impõe conteúdos, mas que valoriza, primeiramente, a cultura local, para depois fazer suas abordagens teóricas e significativas.

Quais foram as minhas maiores dificuldades como pesquisadora narrativa?

Como pesquisadora narrativa, a minha primeira e mais persistente dificuldade foi conseguir trilhar o meu caminho sozinha, entendendo que era preciso analisar narrativamente para compreender as minhas experiências. Compreender também que a pesquisa narrativa não faz análise de narrativa, mas análise narrativa, ou seja, a partir do momento que eu escolho narrar uma experiência, eu já estou fazendo essa análise, também foi um desafio para mim. Compreendo que essa espera pela ajuda, pela teoria claramente explanada, pela posição de escuta e não de procura me bloquearam, inicialmente, nesta produção e podem ter me atrapalhado. Compreendo ainda que essa minha postura, de ser e me enxergar aluna como receptora do conhecimento é um reflexo das minhas experiências vividas anteriormente e que se manifestaram não apenas em meu comportamento como discente do

Mestrado, como também em minha prática como professora, ao enxergar meus alunos como um depósito de explicações.

Não tive grandes dificuldades em escrever as minhas experiências narrativamente, como ouvia algumas queixas dos meus colegas no GPNEP. Na verdade, foi por elas que comecei este trabalho e descobri que amo fazê-las. Cada narrativa foi escrita com muita fluidez, naturalidade, emoção e verdade. Já a minha fragilidade aconteceu quando me esbarrei na tendência de escrita em terceira pessoa, tão comum em textos acadêmicos. Viver a pesquisa narrativa e apegar-me à primeira pessoa, assumindo a minha voz em todo o trabalho foi um exercício mais complexo.

Assim, aprendi que a pesquisa narrativa não se constitui de um modelo engessado a ser seguido, nem tão pouco se resume a um montante de teorias e autores e citações. Ela acontece no vivenciar de experiências, na busca por compreendê-las ao narrá-las e na forma como o pesquisador narrativo decide organizá-la.

Quais poderão ser as minhas pesquisas futuras?

Considerando o curto prazo de duração do Mestrado e o meu tempo de entendimento e compreensão sobre a pesquisa narrativa, percebo que há muito que poderia ter sido feito, mas que não consegui abordar em minha pesquisa.

Decidi voltar o olhar para a minha prática, mas alguns aspectos importantes poderiam ter sido explorados, como a organização do calendário escolar, o livro didático, o aluno do campo, as políticas voltadas à Educação do Campo, as experiências de outras professoras, mas não tive tempo hábil para fazê-los com afinco e como minha pesquisa merecia. Dessa forma, reconheço que, apesar de serem parte da minha pesquisa, esses outros pontos não foram abordados.

Considerando outras formas de contribuir com a minha pesquisa, acredito que poderia ter apresentado a compreensão de diferentes autores sobre a escola de campo, bem como o que dizem os documentos oficiais, fazendo um

paralelo entre eles e a realidade, uma vez que há um contraste nestas informações. Além disso, como já mencionado, poderia ter feito uma reflexão sobre a escolha do livro didático baseado na cultura local, fazendo uma análise das opções de livros ofertadas, pontuando a carência de temáticas e materiais elaborados com foco na realidade do campo. Capítulos sobre a presença do inglês no agro, como no maquinário de plantio e colheita, nas feiras internacionais de negócio, nos rodeios, nos equipamentos de pulverização, na manipulação geral de todos esses aparelhos, por exemplo.

Outra temática recorrente que também gostaria de ter discutido é a colonialidade, conceito que me renderia, talvez, até outra dissertação. Embora saiba dos estudos de Souza e Duboc (2021) sobre colonialidade¹, não me aprofundei neste assunto, uma vez que me dei conta tardiamente sobre a sua relevância e presença em minha dissertação. Apesar de não explorar este aspecto, devido ao curto tempo do Mestrado, teço algumas considerações sobre o tema tendo em vista a experiência docente que vivi e estudei em minha pesquisa.

Rompendo o comodismo, aprendendo com o processo, libertando o pensamento colonial

Ao finalizar esta análise narrativa sobre as minhas experiências como professora de inglês em duas escolas de campo, repenso e questiono inúmeras vezes o meu processo de formação docente. Quantas mudanças e

¹ Em relação ao aspecto da cronologia/história, a decolonialidade parte da premissa de que não existe uma história linear nem culturas autônomas ou independentes, apesar da ficção de linearidade e homogeneidade criada pela Modernidade. A estratégia decolonial propõe a “volta ao corpo inicial” de determinado assunto, identificando o sujeito produtor (coletivo ou individual) de um determinado conhecimento. Sobre a colonialidade, é essencial lembrar duas coisas: primeiro, como vimos, a partir de sua preferência solipsista, diferentes pontos de vista não são considerados por quem pensa sobre algo, cuja verdade arrogantemente vem sem parênteses. Nesse sentido, Mignolo (2018) alerta para os perigos de “como a verdade sem parênteses anula a possibilidade de verdade entre parênteses, ou seja, viver em um modo pluriversal, em vez de universal, de existência.” Segundo, é importante entender que a decolonialidade não se trata de inverter ou reverter a hegemonia da colonialidade. Como Mignolo (2018, p. 115) diz, ao contrário da afirmação de que precisamos de uma nova verdade sem parênteses, a decolonialidade trata de “revelar que, sem verdade entre parênteses, não há soluções para os problemas criados pela verdade moderna/colonial sem parênteses”. (Tradução própria) (Souza; Duboc, 2021).

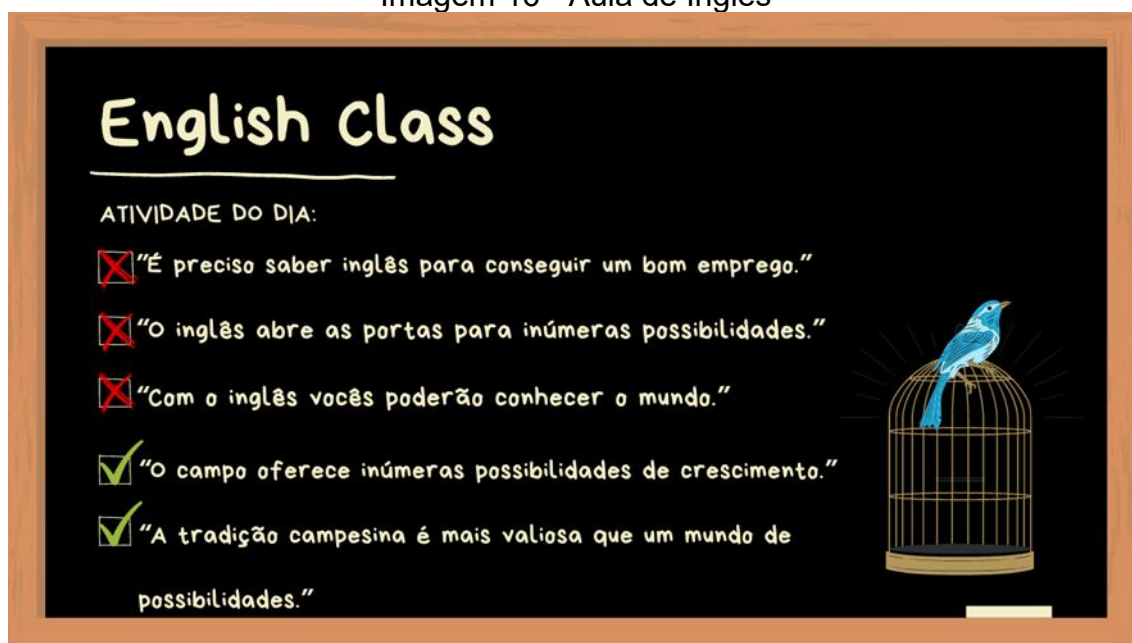
que mudanças doloridas! Compreendi que olhar para si para reconhecer falhas e romper padrões criados com base no senso comum pode ser complexo.

Fazer esse exercício de questionar o que acreditava e que me era cômodo acreditar foi um tanto desafiador para uma pessoa que pensava dominar a teoria e a prática, como eu. Ouvir da minha professora-orientadora “Você não precisa defender a língua dos colonizadores a ferro e fogo” me fez dar o primeiro passo nesse processo.

Depois de uma reunião do GPNEP, passei a me questionar sobre essa situação. De encontro a essa inquietude foram surgindo os comentários dos alunos à medida que eu apresentava os conteúdos. Incomodava-me concordar que o inglês não seria a porta de entrada para um futuro promissor para alguns. Relutei para aceitar transformar o meu pensamento. Aos poucos, as experiências em sala me conduziram a uma certeza: eu precisaria dar atenção ao que os meus alunos pensavam também.

Para ilustrar esse processo, construí a seguinte imagem:

Imagem 16 - Aula de Inglês



Fonte: Autora, elaborada em 25 de janeiro de 2024.

Descrição da imagem: imagem feita pela autora em uma plataforma de design gráfico. Nela, há um quadro de fundo preto e bordas amarronzadas, com anotações feitas em giz branco. O conteúdo do quadro é de uma aula de inglês. Na atividade do dia era preciso marcar as afirmações que considerassem erradas com um X e as afirmações corretas com um “check”. Frases marcadas com um X: “É preciso saber inglês para conseguir um bom emprego.”, “O

inglês abre as portas para inúmeras possibilidades.” E “Com o inglês vocês poderão conhecer o mundo.”. Frases marcadas com um “check”: “O campo oferece inúmeras possibilidades de crescimento.”. “A tradição campestre é mais valiosa que um mundo de possibilidades.”

Através desta imagem, apresento de forma resumida algumas das minhas principais conclusões. A primeira é a de que o valor do inglês sempre irá variar de acordo com o contexto vivido. Não há dúvidas de que para muitos profissionais ele pode ser a chave do sucesso e o fator determinante para alavancar carreiras, mas para outras pessoas e profissões, ele pode não ter esse mesmo significado e valor. Assim, a minha principal conclusão é a de que a gaiola sempre esteve aberta para os passarinhos voarem, eles é que decidiram, bravamente, permanecer. Por isso, volto a reforçar: o campo também é um mundo de possibilidades.

Quanto a mim, professora de inglês e participante desta pesquisa, compreendi que um dos objetivos do ensino de inglês, no campo e em qualquer outro lugar, é possibilitar que meus alunos compreendam que existem outras necessidades, culturas e estilos de vida pelo mundo. Um de meus papéis é possibilitar que construam um olhar global, ao compreenderem que existem outras formas de ser cidadão.

Finalizo esta conclusão com a certeza de que ainda é necessária uma série de estudos e pesquisas sobre a educação do campo, sobre as escolas, os professores, os alunos e seus demais aspectos. Concluo também que entrei nesta pesquisa com muitos não saberes e continuo tendo muitos outros, mas sei que, como bem disse minha orientadora, professora Dra. Dilma, em nossa última orientação, que “caminhei um pouco dentro dessa imensidão que é o universo”.

Sabendo que assim como todas as experiências, a minha experiência como professora de escola de campo tem um passado, com referências e influências que me acompanham, apresento para finalizar esta dissertação, uma narrativa que representa o meu começo e que poderia dar início à outra pesquisa narrativa.

O fusca, os cadernos e a *Neosaldina*

“Ela já brincava de escolinha dando aula para as bonecas.” Talvez essa verdade tenha, de fato, relação com a minha vida, mas acredito que o meu brincar de ser professora na infância estava muito mais para uma reprodução da minha “super primeira professora” do que para um lado profissional se manifestando. Cresci muito ligada ao ambiente educacional porque minha mãe era secretária em uma instituição estadual próxima a nossa casa. Eu ia às festas-juninas, participava das datas comemorativas, pude conhecer um indígena que veio visitar a escola e até fiz as famosas fotos da Parmalat por lá. Nessa mesma escola trabalhava uma tia muito querida, minha madrinha, na função de diretora. Ela se desdobrava para cuidar da escola, nos aspectos burocráticos e nos corriqueiros. Ela precisava de muito pouco para ser respeitava, mas eu não tinha tanta noção disso naquela época quanto tenho agora.

Ao completar meus cinco anos e precisar entrar na escola, pois naquela época o primeiro ano escolar era mais tardio, tudo mudou. Minha mãe foi transferida para uma escola no centro de nossa cidade, um pouco mais distante de nossa casa; minha madrinha agora era professora na escola próxima a nossa casa e eu precisaria seguir com minha mãe pela logística do ir e vir. Nos tempos livres e no contra turno da escola, ficava na casa da minha avó materna, que também era situada no centro e onde encontrava minha madrinha depois que finalizava o dia de aula.

Ela sempre chegava ao meio tarde, usando o resto do batom marrom da Payot, apagado pelo cigarro. Era fácil saber que ela estava chegando porque o fusca era muito escandaloso. De segunda a sexta eu via a cena se repetir precisamente: descia do carro com uma pilha de cadernos e atividades para correção, esparramava-os pela mesa espaçosa da cozinha e ia tarde adentro folheando e vistando o material dos alunos. Aquela tarefa parecia interminável e naquele cenário sempre existia uma cartelinha amarela de um remédio para dor de cabeça. E isso me marcou. Ela tomava o remédio e eu me preocupava mais com aquele vício do que com o do cigarro. Sempre fui muito preocupada e a questionava sobre o porquê de tanto cansaço, mas enxergava nela uma doação inexplicável pela escola, uma preocupação carinhosa com os alunos

que trocavam as sílabas até do nome da escola e um amor incondicional pela educação, pelos seus numerosos “afilhados” discentes e, é claro, por mim.

Estranho pensar que o cansaço pode ser inspirador, mas foi no compromisso dela que comecei a enxergar o sentido de uma vida profissional verdadeiramente genuína.

No processo de conclusão desta pesquisa, lembrei-me da citação de Rubem Alves sobre metamorfoses. Assim como uma lagarta, eu achava que era totalmente suficiente. Pensava que viver “rastejando” pelas salas de aula fazendo o básico de forma básica era a melhor forma de ensinar. Aos poucos, fui percebendo que o processo de crisálida começaria. Fui ficando irritada, mostrando resistência, até que fui forçada a me aquietar e refletir dentro de um casulo. Um casulo criado por mim mesma e pelo GPNEP, uma barreira construída por não aceitar pensar de forma crítica sobre a minha prática. Demorado e desconfortante. Incompreensível. Por que ser submetida a isso se antes estava tudo tranquilo e cômodo? Fui obrigada a viver o que estava predestinado a mim. Paciência. No final, consegui romper a barreira. Foi doloroso, mas eu criei asas. Foi doloroso, repito. Agora, estou aprendendo a voar e posso dizer que tive a minha transformação através das minhas experiências.

Imagem 17 - Metamorfose



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/metamorfose.htm>

“Quando criei asas voei”. (Chico César)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M.; BABY, P. **Vilarejo**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/441705/>. Acesso: 09 maio 2024.

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24 de junho de 2023.

CALDART, R. S.; Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs) **Educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto para Educação do Campo**, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.), **Dicionário de educação do campo**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAMARA, D. **Monitoria na escola do campo: Alunos ajudando alunos na aprendizagem da matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional PROFMAT) - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, 2017.

CAYMMI, D.; PINHEIRO, P. C. **Pedrinho**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jota-quest/392862/>. Acesso em: 09 maio 2024.

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. *In*: M. CAMPBELL, M.; THOMPSON, L. (Ed.). **Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: Experience and history in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (Ed.). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York: Elsevier, 2007. p. 436-441.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating Sites for Narrative Inquiry. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007.
<https://doi.org/10.1177/0022487106296218>

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305, 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry: complementary methods for research in education**. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.**, [S. l.], 3 abr. 2002. Disponível em: <https://abrir.link/EczJd>
Acesso em: 8 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, DF, 2010.

DAMASCENO, M. N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. Sociedade Civil e Educação, Campinas, 1992. (Coletânea C.B.E.)

DEOTI, L. M. L. A. **Etnomatemática e o ensino de Geometria na Escola do Campo em interação com tecnologias da informação e comunicação**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROFMAT) - Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, Chapecó, SC, 2018.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELY, M; VINZ, R.; DOWRING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FARIAS, R. A. Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/PB. **Revista Fronteira Digital**, n. 4, p.57-82, Paraíba, 2011.

FERRAZ, M.; AUDI, L. C.C. Ensino de Língua Inglesa com Música. **Revista Eletrônica PRO -DOCÊNCIA/UUEL**. N°. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013.

- FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FRASER, P.; STAFFORD, T. Amarillo by morning. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/george-strait/38677/>. Acesso: 09 maio 2024.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2002.
- FREIRE, P. R. N. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.
- FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM; A. *et al.* (Org.), **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis, SC: Insular. p. 19-46, 2010.
- HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- HENRIQUES, R., MARANGON, A., DELAMORA M., CHAMUSCA, A. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Cadernos Secad 2. Brasília, DF, 2007.
- LACERDA, C. R. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018. p.58.
- LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 10. p. 221-247.
- MARQUES, L. O. C. **Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos**: tecendo diálogos. 2019. 335f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MARQUES, L. O. C. **Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramento Críticos**: tecendo diálogos. Grammatico Carmagnani. São Paulo, 2019.
- MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MIGNOLO, W. **The invention of the Human and the three pillars of the colonial matrix of power: racism, sexism, and Nature**. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 153-176.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616.12>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Panorama da Educação do Campo**. 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>. Acesso em 06 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios Brasília, 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**, 3ª edição Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, D. **A Educação do Campo transforma**. Disponível em:
<https://bit.ly/3UKm0yV>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RUPP, M. D.; PALLÚ, N. M. **A transdisciplinaridade da língua inglesa na educação do campo**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba, PR: Ed. UFPR. 2010.

SOUZA, M. A. Educação do campo no Brasil. In: SOUZA, C., CHAVES, V. L. J. (Org.), **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Tubarão, SC: Copiart, 1a ed., p. 133-158, 2016.

SOUZA, L. M. T. M. DE; DUBOC, A. P. M. **De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies**. Gragoatá, v. 26, n. 56, p. 876-911, 29 set. 2021.
<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>

XAVIER, T. L. A música como recurso didático nas aulas de língua inglesa: um relato de experiência. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46044>>. Acesso em: 09 maio 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Vilarejo – Cecília

Link:

<https://youtu.be/pnLCfUYHPbA?si=qB5rL2C2RiDJQqWg>

QR code:

