

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

SIMONE CARVALHO DO PRADO DOS SANTOS

“AQUI ELES SÃO MUITO DESCONFIADOS”
LETRAMENTOS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

PONTA GROSSA
2013

SIMONE CARVALHO DO PRADO DOS SANTOS

“AQUI ELES SÃO MUITO DESCONFIADOS”
LETRAMENTOS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre
ao Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa –
UEPG.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA
2013

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S383a Santos, Simone Carvalho do Prado dos
“*Aqui eles são muito desconfiados*” letramentos, identidades e
educação do campo/Simone Carvalho do Prado dos Santos. Ponta
Grossa, 2013.
170 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjeti-
vidade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

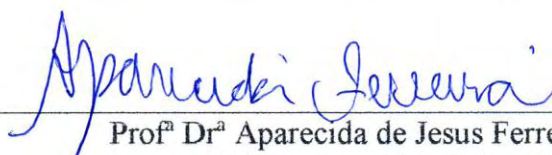
1. Letramento. 2. Identidade. 3. Educação do campo. I. Ferreira,
Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e subjetividade. III. T.

CDD: 401

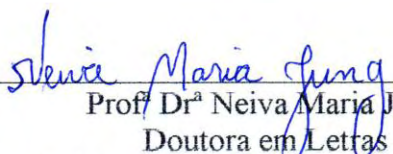
SIMONE CARVALHO DO PRADO DOS SANTOS
“AQUI ELES SÃO MUITO DESCONFIADOS”
LETRAMENTOS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área da Linguística Aplicada.

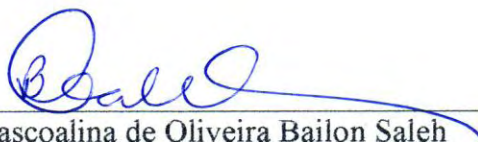
Ponta Grossa, 01 de fevereiro de 2013.



Prof^a Dr^a Aparecida de Jesus Ferreira
Doutora em Educação e Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Orientadora



Prof^a Dr^a Neiva Maria Jung
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Maringá
Membro efetivo externo



Prof^a Dr^a Pascoalina de Oliveira Bailon Saleh
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Membro efetivo interno

Prof^a Dr^a Clarice Nadir von Borstel
Doutora em Letras
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Membro suplente externo

Prof^a Dr^a Siumara Aparecida de Lima
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Membro Suplente interno

Dedico este trabalho a todos os professores que com ele contribuíram ou que dele possam vir a ter proveito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que providenciou todas as pessoas e situações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a minha família, meus pais: Reinaldo Carvalho do Prado e Edi Luft do Prado, e minhas irmãs e irmãos: Silvana, Suzane, Silvio e Saulo, que constituíram o primeiro e mais importante espaço que me fez no que sou hoje em todas as dimensões da minha vida.

Agradeço ao meu marido, Joelcio Lima dos Santos, grande motivador deste passo e às minhas filhas, Luiza e Catarina, cujas existências me impulsionam a viver desafios.

Agradeço especialmente a minha irmã Silvana Aparecida Carvalho do Prado por toda a ajuda: buscando as meninas, ficando com as meninas...

Agradeço enormemente a minha orientadora, Professora Aparecida de Jesus Ferreira, sabedora de passos, condutora de passos, por ter sido exemplar nas suas orientações e desconcertante com suas perguntas, sempre perguntas que me alimentaram na busca por novas leituras, novos espaços.

Agradeço à Professora participante da pesquisa que permitiu o meu olhar para o seu espaço. Aos alunos participantes da pesquisa, por serem receptivos e colaboradores em todos os momentos. Ao Diretor e à Pedagoga da escola, por terem dito de si, das suas compreensões.

Agradeço à Professora Maria Antônia de Souza, por sua dedicação ao tema da escola do campo e do MST, pela sua luta incansável por esse espaço, por ter me ouvido e trazido grandes contribuições para este trabalho.

Agradeço ao Adriano Lima dos Santos e à Priscila Monerat pela disponibilidade, acolhimento e paciência, respondendo a inúmeras perguntas, cedendo materiais e partilhando momentos dentro e fora do assentamento durante a pesquisa.

Agradeço à Catarina Lima dos Santos – Tia Cata – pela companhia feliz em todas as idas ao assentamento. Sua companhia fez as viagens mais curtas e interessantes. Obrigada por compartilhar suas histórias de vida.

Agradeço aos meus grandes amigos e exemplos de vida acadêmica Luciana Alves Fogaça e Marcos Nestor Stein. Lu, em 2005 já me perguntava: "Japa, por que você não faz mestrado?" Isso ficou em mim.

Agradeço a minha querida amiga Elis Regina Siduoski, colega de profissão, com quem tive horas de conversa na escola do campo onde trabalhamos em 2004 – Frei Doroteu de Pádua, em Ponta Grossa - e compartilhei inquietações sobre a escola e a disciplina de língua portuguesa, numa amizade que se estendeu pela vida.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade, que contribuíram com o trabalho trazendo discussões nem sempre fáceis, mas, sem dúvida, essenciais.

Agradeço à banca avaliadora deste trabalho: Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung e Prof.^a Dr.^a Pascoalina de Oliveira Bailon Saleh pelas leituras atentas e todas as valiosas contribuições. Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Clarice Nadir von Borstel por ter participado no momento da qualificação do trabalho trazendo também contribuições.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o ensino de língua portuguesa em uma escola do campo, situada em assentamento rural ligado ao MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-, no Estado do Paraná, a partir das identidades (HALL, 2003; BAUMAN, 2005; SILVA, 2000; MOITA LOPES, 2003) locais e seus reflexos nas práticas de letramento (STREET, 1995; KLEIMAN, 2005, 2007; SOARES, 2011; ROJO, 2009; BUNZEN, 2010, JUNG, 2009) desenvolvidas na sala de aula pesquisada. As percepções e compreensões da professora sobre o ambiente no qual atua estabelece uma aproximação ou afastamento dos objetivos traçados para a disciplina, portanto, a reflexão e o conhecimento acerca da realidade social do campo, aliada à prática crítica de letramento, podem trazer melhores resultados, tanto em relação à disciplina de língua portuguesa quanto em relação à construção de identidades participativas dentro dessa agência de letramento: a escola. A cultura urbanocêntrica refletida nas práticas escolares de letramento, legitimada a cada momento tanto pela postura do professor (TELLES, 2009; FERREIRA, 2006, 2009; LIBERALI e MAGALHÃES, 2009; KLEIMAN e MARTINS, 2007; CELANI, 2009, GIL, 2005) quanto pela abordagem do material didático (CORACINI, 2011, GRIGOLETTO, 2011; CARMAGNANI, 2011), tende a colocar como marginal a cultura camponesa e seus representantes, interferindo na apropriação dos conhecimentos previstos, promovendo um afastamento possível de se verificar por meio de resultados como, por exemplo, os do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica-, que coloca a população do campo em grande desvantagem em relação à urbana. A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola do Campo, aberta em 2011 dentro de um assentamento rural ligado ao MST. Por se tratar de uma escola em início de atividades, foi possível verificar os esforços da equipe em instaurar uma reflexão sobre as particularidades desse ambiente escolar. Os participantes da pesquisa são alunos do 9º ano – onze alunos -, a professora de Língua Portuguesa, a direção e a coordenação da escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso etnográfico. Os resultados apontam um grande esforço dos grupos envolvidos na elaboração de documentos oficiais, como as Diretrizes para a Educação do Campo/PR, entre outros, porém o alcance dessas discussões ainda parece ser limitado. As práticas de letramento observadas tendem à reprodução do material didático e à desconsideração do ambiente do campo e suas particularidades, ao mesmo tempo em que apontam para uma postura mais crítica: trata-se de um momento de transição. Como contribuição ao local pesquisado, foi desenvolvida e discutida com a professora de Língua Portuguesa e a direção da escola uma sequência didática que aborda temas locais de modo conflituoso e crítico.

Palavras-chave: Letramento, Identidade, Educação do campo.

ABSTRACT

This study aims to discuss the teaching of Portuguese in a school in the Field education context, the school is situated in a rural settlement linked to the Landless Movement in Paraná – Brazil, and the discussion is proposed from the local identities (HALL, 2003; BAUMAN, 2005; SILVA, 2000; MOITA LOPES, 2003) and their reflexes on the literacy (STREET, 1995; KLEIMAN, 2005, 2007; SOARES, 2011; ROJO, 2009; BUNZEN, 2010) practices developed in the classroom under study. The teacher's perceptions (TELLES, 2009; FERREIRA, 2006, 2009; LIBERALI e MAGALHÃES, 2009; KLEIMAN e MARTINS, 2007; CELANI, 2009, GIL, 2005) and understanding about the environment where she works establishes some closeness or distance from the objectives planned for the subject, therefore, the reflection and the knowledge about the field social reality along with the critical literacy practice might produce better results, both in relation to the subject Portuguese and to the construction of positive identities inside this literacy agency: school. The urban-centric culture reflected on the school literacy practices, legitimated all the time both by the teacher's posture and the school material approach tends to marginalize the field culture and its representatives, interfering on the foreseen appropriation of knowledge, promoting some distance, which is possible to see through the results such as the SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Basic Education Evaluation System in Brazil), which places the field population in great disadvantage in relation to the city population. The field research was carried out in a Field School opened in 2011 inside a rural settlement, linked to the Landless Movement, in Paraná State. Since it is a school at the beginning of its activities, it was possible to verify the staff efforts to initiate some reflection on the particularities of this education environment. The participants of the study are students in the 9th year – eleven students -, the teacher of Portuguese, the principal and the coordinator of the school. This is qualitative research developing an ethnographic case study. The results point out a great effort of the groups involved in the creation of official documents, such as the Field Education Guidelines/PR, among others, however, the effects of these discussions remain still limited while pointing to a more critical vision: this is a transition moment. The literacy practices observed tend to reproduce the school material and disregard the field environment and its particularities. As a contribution to the group involved in the research, a didactic sequence was developed together with the teacher of Portuguese and the school principal which approaches local themes in a conflicting and critical way.

Key words: Literacy, Identity, Field Education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Teses e dissertações relacionadas ao tema.....	38
TABELA 2: Letramento como prática social (Barton/Hamilton)	52
TABELA 3: Participantes da pesquisa	67
TABELA 4: Alunos: nome, idade, tempo no assentamento, família	67
TABELA 5: Perguntas de pesquisa, instrumentos e temas para discussão	78
TABELA 6: Cronologia das atividades em campo, aplicação dos instrumentos.....	79
TABELA 7: Categorias de análise para identidade dos alunos.....	81
TABELA 8: Divisão dos alunos em grupos de identidade/instrumentos.....	100
TABELA 9: Respostas dos alunos: O que a escola significa para você.....	107
TABELA 10: Alunos/número de anos morando no assentamento.....	112
TABELA 11: Respostas dos alunos: Como era estudar na escola da cidade	113
TABELA 12: Organização do livro didático utilizado.....	115

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Língua e linguagem no dialogismo bakhtiniano	24
FIGURA 2 Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões 2001-2004.....	50
FIGURA 3 Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental por localização- Brasil – SAEB/2001.....	50

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1:	Fachada da escola pesquisada.....	69
IMAGEM 2:	Sala de aula pesquisada, do fundo para a frente.....	70
IMAGEM 3:	Sala de aula pesquisada, da frente para o fundo.....	70
IMAGEM 4:	Sala de aula pesquisada, decoração original da casa.....	71
IMAGEM 5:	Fachada da escola nova.....	71
IMAGEM 6:	Espaço entre as escolas nova e antiga.....	72
IMAGEM 7:	Decoração do salão no dia da formação pedagógica.....	86
IMAGEM 8:	Fachada da sede do assentamento.....	87
IMAGEM 9:	Grupo discutindo texto proposto na formação pedagógica.....	87
IMAGEM 10:	Placa fixada diante da escola.....	99
IMAGEM 11:	Atividade de produção de texto LD.....	116
IMAGEM 12:	Atividade sobre colocação pronominal LD.....	119
IMAGEM 13:	Atividade de compreensão de texto LD.....	120

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ELAA	Escola Latino-Americana de Agroecologia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITCG	Instituto de Terras, Cartografia e Geociências
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MASTEN	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná
MASTES	Movimento do Agricultor Sem Terra do Sudoeste do Paraná
MASTRECO	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste do Paraná
MASTREL	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná
MASTRO	Movimento dos Agricultores Sem Terra no Oeste Paranaense
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – SOBRE LINGUAGEM, IDENTIDADE E ENSINO	21
1.1 QUESTÕES DE LINGUAGEM: INTERAÇÃO E REPRESENTAÇÃO.....	21
1.1.1 Identidade e linguagem.....	24
1.1.2 Identidade	25
1.1.3 Identidade Social do Campo: Sujeitos Sócio-historicamente Cons(des)truídos.....	28
1.2 LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	41
1.2.1 Políticas Educacionais, Educação Rural/Educação do Campo: Entre fuga e resistência.....	41
1.2.2 Letramento e Educação do Campo: Quadro Geral.....	49
1.2.3 Letramento: As concepções adotadas no trabalho.....	51
1.2.4 Quem orienta a sala de aula? “Eu só sigo o livro”.....	54
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	56
1.3.1 “Tudo o que eu aprender, pra mim é bom”.....	57
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	60
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
2.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	62
2.2.1 Pesquisa do tipo etnográfico.....	63
2.2.2 História oral.....	65
2.2.3 Estudo de caso etnográfico.....	66
2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA/DESCRIÇÃO DO LOCAL.....	66
2.3.1 A escola.. ..	69
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS.....	72
2.4.1 Observação.....	72
2.4.2 Entrevista.....	75
2.4.3 Questionário.....	76
2.4.4 Notas de campo; diário de pesquisa.....	76
2.4.5 Sequência didática.....	77
2.5 PERCURSO DA COLETA DE DADOS.....	79
2.6 SOBRE A ANÁLISE.....	80
2.7 CUIDADOS ÉTICOS.....	83
2.8 CONTRIBUIÇÕES AO LOCAL PESQUISADO.....	84
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	85
3.1 ESCOLA COMO ESPAÇO DO CAMPO: COMO SE FAZ?.....	85
3.1.1 Como a direção compreende a Educação do Campo.....	88
3.1.2 “Aqui eles são muito desconfiados”: Compreensões da Pedagoga.....	91
3.1.3 Essa escola é diferenciada? As compreensões da professora.....	94
3.2 IDENTIDADE DO CAMPO E LETRAMENTO.....	97
3.2.1 Um espaço para as identidades.....	98
3.2.2 Identidades silenciadas.....	99
3.2.3 Identidades em conflito.....	101
3.2.4 Negociando identidades do campo.....	109
3.2.4.1 “É ruim”, “mato”, “trabalho” X “heróis, trabalhadores”.....	110
3.2.5 A partir do Livro didático.....	114

3.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	120
3.3.1	A relação entre professora/letramento/alunos.....	120
	CONCLUSÃO.....	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de um encontro de tempos: “As pessoas existem sempre a partir de um tempo¹”: O tempo da pesquisa, o tempo da pesquisadora e o tempo do espaço/pessoa pesquisado. Trata-se da minha história, da história do outro e da história construída no percurso desta pesquisa e que será (brevemente) relatada nesta e nas páginas que se seguem. O título do trabalho: “ ‘*Aqui eles são muito desconfiados*’: Letramento, Identidade e Educação do Campo” pretende ser revelador, uma vez que o contexto de pesquisa, escola do campo situada dentro de assentamento rural, é resultado de uma trajetória marcada pela desigualdade, por situações nas quais o sujeito do campo foi sempre explorado. A desconfiança retrata a posição daquele que poucas vezes obteve tratamento digno, que tem dificuldade em ocupar um lugar legitimado na sociedade. Isso fica claro quando dentro de uma sala de aula de escola do campo ligada à movimento social do campo, um aluno diz, sobre o movimento social a que pertence, em alto e bom tom: “*bando de vagabundos*”, mas outro tem dificuldades em afirmar: “*heróis trabalhadores*”, frase que sai quase como um sussurro. Discursos legitimados que constroem a desconfiança; confiar, de fato, é arriscado. Portanto, o embate do qual agora participo já vem sendo motivo de ocupação de outros, principalmente dos movimentos sociais do campo. Fazem parte dessa cena a escola e, principalmente, para esta pesquisa, a atuação do professor de língua portuguesa em escola do campo. A busca pela consciência sobre um papel social que insere pessoas excluídas no debate amplo sobre a realidade do País vem acontecendo desde 1960, quando o plano era romper com as revoltas lideradas por uma figura carismática que arrasta atrás de si uma multidão de famintos, esfarrapados e sob comando. Principalmente romper com essa última característica, estar sob comando. A ideia era formar grupos capazes de se articular, perceber as brechas no sistema (político, educacional) – ou criar brechas na ordem geral – que permitam a participação, o reconhecimento e o atendimento das suas demandas, dentre elas, a escola e a formação do profissional professor para que atue também de modo consciente sobre o conhecimento e a realidade social do campo.

Todo esse processo não aconteceu (e não acontece) pacificamente. Muita luta – física e ideológica – e principalmente a resistência marcam a história destes povos, hoje chamados povos do campo pelos documentos oficiais e que se dividem, conforme suas especificidades, em ribeirinhos, faxinalenses, indígenas, quilombolas, ilhéus e ainda em outras denominações

¹ Nota de aula/Curso de história oral: Prof. Dr. Robson Laverdi em abril/2012.

de resistência como o Movimento de Barragens, Movimento das Mulheres Camponesas e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outros. Percebe-se aqui a territorialidade envolvida que determina esse espaço de conflito e, principalmente, de afirmação cultural. “Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2005, p.2). Um dos meios pelo qual essas especificidades buscam ser contempladas é a escola. Em razão das percepções geradas pela pauta dos movimentos sociais do campo, a escola entrou na ordem do dia das discussões pela necessidade de reflexão e revisão das práticas enraizadas nesse espaço, que deveria ser sempre de valorização e promoção humana. Entretanto, a pergunta que surge para a escola é: “Em que consiste a valorização e a promoção de comunidades tão peculiares como as citadas acima?” E no caso particular deste estudo, que as contempla sob a ótica da sociedade letrada, mais especificamente se pergunta: “Em que medida práticas de letramento (e quais práticas) podem valorizar e promover comunidades tão peculiares como as citadas acima?” Que olhar está sendo voltado para o ensino de língua portuguesa no contexto do campo? Ainda que essas não sejam as perguntas de pesquisa que orientam o desenvolvimento deste trabalho, são questões que surgem tanto, e principalmente, das reflexões dos próprios movimentos sociais do campo quanto de pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre tais realidades com um legítimo sentimento de compromisso com o desenvolvimento das relações mais igualitárias, com o questionamento contínuo das práticas hegemônicas, nesse caso, as urbanocêntricas.

Assim se enquadra a presente pesquisa, no campo da linguística aplicada, que fomenta a discussão sobre como o ensino de língua portuguesa pode contribuir tanto com a manutenção das relações de exclusão e exploração desses povos do campo como também pode dar a sua contribuição para a legitimação das atividades particulares de cada comunidade, de cada aprendiz da sua própria língua, que poderá se reconhecer nela ou jamais compreender esse objeto distante, que o afasta de toda e qualquer possibilidade de participação social.

Ainda que as conquistas dos movimentos sociais em relação à educação estejam postas, legitimadas por meio de documentos oficiais, é por meio da prática dos professores, no caso desta pesquisa, do professor de língua portuguesa, que essas conquistas são realmente legitimadas ou descartadas. Trata-se da compreensão dos usos da língua como práticas sociais situadas em cada comunidade que abriga uma escola, de indivíduos que têm uma ação construtora da realidade à qual pertencem e que precisam ser reconhecidos também na escola, uma vez que ela é o lugar de poder, o lugar onde as coisas são “ensinadas”, “explicadas”,

“compreendidas”, porque ali há saber e ninguém duvida disso. A sala de aula é o espaço no qual o aluno toma contato com coisas distantes da sua realidade, com as quais talvez ele nunca tenha contato na vida e por isso misteriosas e poderosas, com potencial de fazê-lo pequeno, mínimo, diante de tanto conhecimento, ou tomar o conhecimento que o cerca e fazê-lo grande, cheio de possibilidades e agente, uma vez que verifica suas próprias práticas sociais, comunitárias, materializadas na leitura e na escrita nas aulas de língua portuguesa e sente-se capaz de ir além, sente-se capaz de valorizar também práticas não tão próximas, mas possíveis de serem aproximadas.

Essa aproximação deveria significar muito mais do que uma aproximação da realidade imediata do aluno. Significa uma aproximação das metas traduzidas em números indicativos sobre a educação nacional. De acordo com o relatório produzido pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2006, p.105), apesar de toda a movimentação, de todas as discussões propostas pelos movimentos sociais do campo e de todo o avanço já alcançado, a permanência da população rural brasileira na escola ainda é de apenas 3,3 anos, o que representa a metade da média brasileira. Além desse dado, outro extremamente preocupante é sobre a aprendizagem nas escolas do campo. O Panorama da Educação do Campo (BRASIL, MEC/Inep, 2007, p. 21) expõe os resultados do SAEB² sobre a proficiência em língua portuguesa, que revela para a 8ª série (9º ano) o resultado de 235,2 na escola urbana contra 198,9 na escola rural, o que significa um percentual de variação de 18,3%.

Somado esse dado com o exposto sobre a média de permanência na escola, compreende-se que o universo contemplado nessa pontuação do SAEB, e que não fica explícito, é a metade do que corresponde ao universo da população urbana. Assim, o percentual de variação negativo para a população rural se aproximaria de 50% em relação ao universo de acesso e permanência em escolas do campo juntamente com os dados do SAEB. Ainda, no mesmo documento, está a distribuição espacial da população brasileira com dados fornecidos pelo Pnad³/IBGE, o qual demonstrou que “a proporção de pessoas residindo na zona rural declinou de 32%, em 1980, para 17% em 2004 [...]. Contudo, este percentual representa um expressivo contingente de 30,8 milhões de pessoas”. Além disso:

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

rurais. Ainda de acordo com este novo critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do País. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural (BRASIL, MEC/Inep, 2007, p. 12).

Diante desse quadro, é perceptível a necessidade de pesquisas que contemplem o universo rural, ainda mais diante de todas as complexidades que vêm sendo postas por pesquisas que já se debruçaram sobre o tema (SITO, 2010; CAMPOS, 2003) e a nova concepção de educação do campo que vem sendo construída, principalmente na última década.

Esse é o pano de fundo desta pesquisa, que tem seu foco nas práticas de letramento legitimadas pela professora de língua portuguesa atuante em escola do campo, situada em assentamento rural do MST. Para tanto, está fundamentada no letramento como prática social/letramento crítico (PENNYCOOK, 2001; KLEIMAN, 2005) e na construção da identidade, por meio das práticas sociais das quais os alunos e professores participam (MOITA LOPES, 2010; SILVA, 2000) que os estabilizam diante da comunidade a que pertencem, mas que podem desestabilizá-los no ambiente escolar, ou excluí-los desse espaço se tais práticas não forem consideradas. O letramento do professor de língua portuguesa é determinante no letramento dos seus alunos. Dessa forma, a compreensão das relações estabelecidas entre alunos/professor de língua portuguesa é possível por meio das suas práticas letradas, sejam elas escolares ou extraescolares, assim consideradas a partir do que professor conhece e aceita sobre a realidade comunitária local. O acesso a tal realidade, nesta pesquisa de cunho etnográfico, acontece por meio de um estudo de caso de base qualitativa.

O interesse pelo espaço da pesquisa nasceu de uma experiência, há nove anos, quando em visita à comunidade – nesse tempo a escola ainda era um sonho distante-, entre tantos fatos que despertaram a atenção e curiosidade, foi sugerido que transportasse a minha filha mais velha, na época com um ano, em um carrinho de mão até o local onde aconteceria um baile. Isso feito, apesar de incomum, quando chegamos ao local havia muitos carrinhos que transportavam crianças de colo e que, mais tarde, enquanto os pais conversavam e dançavam, dormiam em colchões colocados embaixo das mesas. Ao ter aceitado a sugestão sobre como levar a minha criança e as demais mães terem observado isso, houve uma espécie de acolhimento por parte delas. Apesar de não conhecê-las todas, pude conversar sobre as crianças e outros assuntos. Esse pequeno exemplo demonstra como as práticas sociais são significativas, legitimadoras e construtoras de laços. Dez anos mais tarde, em razão de a

escola ter sido conquistada pela comunidade e do meu ingresso em curso de mestrado, vieram as perguntas sobre práticas de letramento escolares nesse contexto e, principalmente, de que modo as extraescolares são legitimadas no espaço escolar, de modo a fortalecer a identidade do aluno e legitimar a presença do professor nesse espaço.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral:

- Verificar como a identidade dos alunos de escola do campo - assentados - interfere nas práticas de letramento escolar movimentadas nas aulas de língua portuguesa.

E como objetivos específicos:

- Analisar como o aluno assentado representa sua identidade por meio das práticas de letramento extraescolares oral/escrita possíveis nas aulas de língua portuguesa.
- Compreender como a professora de língua portuguesa inclui, considera e legitima (ou não) as diferentes práticas de letramento da realidade de assentamento ligado ao campo.
- Identificar se as escolhas metodológicas da professora são influenciadas pelas práticas de letramento extraescolares que compõem a formação identitária dos alunos assentados.

Os objetivos apresentados partiram das seguintes perguntas de pesquisa: a. Como a identidade dos alunos de escola do campo, assentados, interfere nas práticas de letramento escolar movimentadas nas aulas de língua portuguesa? b. Como práticas letradas extraescolares do aluno assentado podem representar sua identidade nas aulas de língua portuguesa? c. Como a professora de língua portuguesa compreende, considera e legitima as diferentes práticas de letramentos da realidade de assentamento ligado ao MST? d. As escolhas metodológicas da professora são influenciadas pelo universo letrado extraescolar que compõe a formação identitária dos alunos assentados? Essas perguntas refletem inquietações provocadas por razões já expostas, que se uniram às leituras e reflexões conduzidas pela orientadora. Todo esse percurso está dividido, no texto desta dissertação, em três capítulos.

O primeiro trata do referencial teórico, situando a pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA). No primeiro momento, é apresentada a concepção de linguagem assumida neste trabalho, na busca por uma compreensão e coerência teórica sobre a linguagem que conduza à discussão sobre representação e identidade como habitantes desse território. Em seguida, é apresentado o referencial sobre identidade especificamente. Em uma aproximação com o universo da pesquisa, em seguida são apresentadas questões sobre a identidade social

do campo, suas especificidades e trajetória de luta, entre a fuga e a resistência, no contexto nacional.

O segundo capítulo apresenta o caminho metodológico seguido. A pesquisa é apresentada como um estudo de caso etnográfico, portanto, de base qualitativa. Os instrumentos de geração de dados, além de serem apresentados, são ligados às perguntas de pesquisa de modo a se compreender a finalidade de cada um. O capítulo ainda apresenta duas tabelas. Uma faz a ligação das perguntas a temas da pesquisa e a instrumentos, e a segunda traz a cronologia da pesquisa em campo, desde a entrada até as entrevistas finais. São apresentados, nesse capítulo, os participantes da pesquisa e descrito o local pesquisado. Ao final, ainda está colocado como se pretende seguir a análise de dados, a partir de quais categorias e, finalmente, são apresentadas as questões éticas que perpassam a pesquisa e as contribuições ao local pesquisado.

No último capítulo, dividido em três subitens, está, primeiro, a apresentação das percepções dos professores da escola sobre o que significa estar em uma escola do campo. Na sequência, são apresentadas as compreensões da direção e da coordenação da escola e da professora, seguidas da análise sobre a identidade dos alunos diante dessa agência de letramento, a escola, inclusive a partir do material didático adotado. Por fim, são apresentados dados sobre formação de professores. As considerações finais apontam para a continuidade da discussão, uma vez que os dados revelam um percurso em construção, com grandes esforços sendo despendidos por grupos da área, porém, com uma grande carência de propostas de efetivação.

Por essa razão, uma contribuição desta pesquisa ao local foi o diálogo com a professora de língua portuguesa, durante a construção de uma sequência didática que movimentou temas locais, de interesse dos alunos. Esse material, além de ser utilizado com a turma participante da pesquisa, foi utilizado com outros alunos da escola, do turno⁴ da noite. Isso demonstra a falta e a necessidade de que sejam construídos caminhos para a implantação de um plano que, como tantos outros, é pensado, planejado, mas precisa concretizar-se.

Nas considerações finais respondo as perguntas de pesquisa, aponto para a continuidade da discussão e faço sugestões de pesquisas futuras.

⁴ A Escola Estadual funciona em dois turnos: à tarde, com turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos e à noite com turmas de ensino médio. Ainda funciona a Escola Municipal, no mesmo prédio, no período da manhã.

CAPÍTULO 1 - SOBRE LINGUAGEM, IDENTIDADE E ENSINO

Neste capítulo, está delineado o percurso teórico sobre o qual esta pesquisa foi construída no campo da Linguística Aplicada. No primeiro tópico, está o conceito de linguagem como prática social e também conceitos sobre a representação contida na linguagem. No segundo tópico, seguindo a ideia de representação, é discutida a noção de identidade, mais especificamente voltando-se para a identidade social do campo, baseando-se na perspectiva dos estudos culturais. Tal discussão nos leva ao terceiro tópico, pelo qual adentramos na reflexão sobre práticas de letramento, baseada nas concepções de letramento autônomo e ideológico e de letramento crítico. O quarto tópico preocupa-se com o livro didático, seu potencial em sala de aula, as vozes que representa e a que concepção de letramento se alia. Essa é uma discussão fundamental para este trabalho, uma vez que a primeira etapa das observações verificou o livro didático como central na turma observada. A questão da formação de professores está presente no quinto tópico, buscando refletir sobre a necessidade de novas práticas sociais a partir das quais os professores em formação possam modificar situações escolares reprodutivistas.

1.1 QUESTÕES DE LINGUAGEM: INTERAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

Para a compreensão do universo a que se propõe este trabalho – as relações construídas no espaço (de ensino/aprendizagem) de escola do campo entre professor/letramento/aluno -, a possibilidade de compreender a *linguagem como prática social*, como lugar de construção de sentidos e, principalmente, como uma prática não neutra, ou seja, ideológica⁵, é fundamental. Os estudos da área da Linguística Aplicada (LA) têm se

⁵ Aqui se faz necessário considerar qual é a concepção de ideologia utilizada no trabalho, uma vez que há várias correntes de pensamento a esse respeito e muitas delas se afastam dos propósitos desta pesquisa, quando preveem um sujeito tomado pelo inconsciente ou pelo imaginário (análise do discurso de linha francesa/Althusser). Assim, de acordo com a vertente crítica da Análise do Discurso/Thompson “ideologia é vista como um importante aspecto da criação e manutenção de relações desiguais de poder” (WODAK, 2004, p.235). Na mesma linha de pensamento, Britto (2010, p.136, 137) conceitua a ideologia como “expressão de um pensamento hegemônico, como algo que constrói formas de impor uma representação da realidade, de vê-la ou desfazê-la por vieses particulares. É óbvio que as palavras trazem ideias (ainda que de um modo que só fica exato no próprio uso), mas quero pensar especificamente neste conceito como marcado por interesses políticos, históricos, sociais, de classe”. A partir dessa base teórica, é possível considerar um sujeito ativamente envolvido “em processos de transformação, a destruição ou o reforço das suas relações com os outros e com o real social” (GOUVEIA, 2002, p.337). Ou seja, um sujeito não baseado no inconsciente, mas sim na consciência do estado de coisas em que se encontra (ideologicamente situado). Assim, nessa concepção, há um agente-sujeito: “é uma

empenhado em desenvolver percursos de pesquisa que problematizam e valorizam tais aspectos (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; TERZI, 2007; CAVALCANTI, 2006; SIGNORINI, 2006). De acordo com Signorini (2006, p.170), há uma face não exatamente linguística que faz legítima a “língua em uso numa sociedade dividida e hierarquizada como a nossa, uma dimensão política e estratégica a ser melhor evidenciada pelos estudos aplicados”.

A Linguística Aplicada, a partir do momento em que se formatou preocupada muito menos com uma teoria de língua-objeto a ser ensinada e muito mais com a situação de ensino e todas as suas circunstâncias que a faziam eficiente ou não, não pode assumir outra, que não essa concepção de linguagem como prática social. De acordo com Bakhtin (1992, p.70), “assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social”. A primeira característica fundamental para a análise de dados, a interação, é o único espaço possível para a existência do sujeito social.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 113) [grifos do autor].

Uma vez que os estudos do Círculo de Bakhtin são a base para os principais teóricos das abordagens de texto e discurso nas últimas décadas, ainda que tenham tomado – nos últimos 30 anos – caminhos diferentes quanto à metodologia e quadros gerais de teoria, sem dúvida, foram as “suas reflexões variadas sobre o princípio dialógico que anteciparam e influenciaram os estudos do discurso e do texto atualmente em desenvolvimento” [...] (BARROS, 2005, p.25). Fica então o texto (oral ou escrito) como o espaço central na discussão sobre ensino/aprendizagem da língua portuguesa, por ser essa configuração de linguagem dentro da qual agem os sujeitos a partir dos mais diversos lugares sociais. Sendo a linguagem interação, a sua pretensa neutralidade está varrida, uma vez que parte sempre de ideais, sentimentos, lugares privilegiados, lugares desprivilegiados, etc. Essa neutralidade, que

posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a ‘agência consciente’ Ao mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre as estruturas no sentido de modificá-las conscientemente [...]. É como se a estrutura estivesse em constante risco material em função de práticas cotidianas de agentes conscientes”. (MURILLO, *revistaapodaetra.net*, s/p).

já foi muito mais desejada, reflete uma busca pelo poder científico, princípio de *Wertfreiheit*⁶, conforme Max Weber, citado por Rajagopalan (2006, p.155), e em nome da qual “o linguista se afastou das questões práticas relativas à linguagem”.

A reconfiguração da linguística como uma área que transita por diferentes campos do saber, como a sociologia, a psicologia, a antropologia e outros, é exatamente um ajuste entre os conhecimentos necessários à compreensão de questões práticas relativas à linguagem, “o modo como as pessoas (falantes, redatores etc.) compreendem o uso da língua [...] ou seja, o conhecimento que as pessoas têm de suas práticas linguísticas” (MOITA LOPES, 2006, p. 18). Não se trata de estudar, de se debruçar sobre a língua no vácuo, mas de ser sensível à vida que há nela por meio da interação.

Sobre a representação, também nos interessa o pós-estruturalismo bakhtiniano segundo o qual, a partir das situações de interação é que emergem os sentidos, os significados da palavra. Segundo Rajagopalan (2003, p. 29), “a ideia de que a função principal e imprescindível da linguagem seja a de representar o mundo está muito arraigada entre nós e escancaradamente presente em quase todas as teorias linguísticas”. Entretanto, a linguagem não é “um meio transparente de expressão de um suposto referente (no mundo)” (SILVA, 2000), mas há uma permanente atualização dos sentidos do signo em cada situação de interação ou situação enunciativa. Segundo Rojo (2010, p. 41), “para Bakhtin, o pensamento propriamente humano (o pensamento verbal/discurso interno) não pode ser visto como representação do mundo, mas como linguagem ou discurso interno, réplica ativa, dialogismo apropriado e, logo, interpretação”. É de extrema importância a compreensão de que não é o mundo representado pelas palavras, e sim a própria vivência de cada interlocutor no momento da interação.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95) [grifo do autor].

Entretanto, a representação se torna problemática quando uma forma linguística fixa passa a vigorar. Para que isso ocorra, “é preciso que se adote uma orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas” (BAKHTIN, 1992, p. 95).

⁶ A isenção total de valores (na linguagem) (RAJAGOPALAN 2006, p. 155).

Ligando esse pensamento bakhtiniano à afirmação de Britto (2010, p.) de que a ideologia é tanto mais perigosa quanto mais invisível, justamente porque, nessa situação, não é possível gerar um contradiscurso. O fato de membros de uma comunidade não perceberem o caráter coercitivo/valorativo da linguagem é o que precisa ser combatido. Assim, quando se discute *representação*, na verdade, discute-se sobre um *valor* (positivo ou negativo; de prestígio ou desprestigiado) atribuído em determinados contextos a determinadas coisas, grupos, pessoas, que pode passar a valer e exercer coerção ideológica sem que tal força seja percebida. Assim, valores circulam o tempo todo em todos os lugares. Portanto, signos, sintagmas, textos têm força ideológica, uma vez que são sócio-historicamente determinados. A figura 1 ilustra como a “interação”, o momento do texto em ação é o centro da concepção aqui adotada; demonstra a “situação social de produção” como ponto de partida de todo o processo e a língua como a materialidade do ciclo (ou discurso) proposto, gerando os significados possíveis àquela determinada situação.

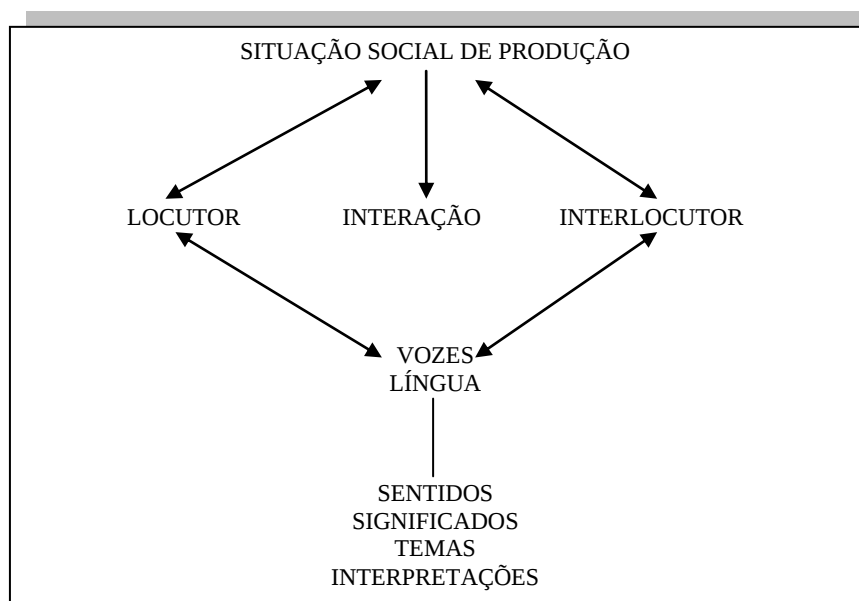


Figura 1: Língua e linguagem no dialogismo bakhtiniano (ROJO, 2010, p.41)

Assim, por meio das orientações teóricas da linguagem apresentadas nesta seção, assumimos a linguagem como prática social, construtora de sujeitos e, consequentemente, de *identidades*, tema do tópico a seguir.

1.1.1 Identidade e linguagem

Nesta subseção, será discutida a questão da identidade ligada aos estudos da linguagem no contexto da pós-modernidade/globalização. Será também apontado como o

movimento histórico e teórico ligado ao marxismo - sociedade de classes -, juntamente com o feminismo, contribuíram de forma decisiva para a explosão das discussões em torno do tema identidade. Também serão apresentadas, ao final do capítulo, considerações históricas a respeito da identidade social do campo.

1.1.2 Identidade

O gesto de identificação no mundo social confunde-se, assim, com o próprio movimento da linguagem, uma vez que consiste numa atividade que opera reduções, o que significa dizer: constituída pelo duplo gesto de inclusão e exclusão e sob uma tensão dialógica [...]. Para haver movimento de identificação é preciso que existam indivíduos que se reconheçam como distintos de uma instância que se reconhece, por sua vez, como representando um *mesmo* ou uma identidade dominante (FERREIRA, 2010, p.21).

Retomamos, assim, a natureza dialógica da linguagem (desenvolvida no tópico anterior) como ponto de partida para a compreensão que se propõe acerca da identidade. De acordo com Hall (2006, p.50), discurso é “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”; e, segundo Bakhtin, citado por Faraco (2009, p.104), discurso é “a língua em sua totalidade concreta e viva”. Desse modo, é possível depreender que a vida é organizada pela língua na sua dimensão discursiva de maneira tal que nos afeta tanto interior (concepção que temos de nós mesmos) quanto exteriormente (nossas ações). Woodward (2009, p.17) afirma que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Tais sistemas culturais de representação incluem e excluem.

Os estudos culturais verificam esses sistemas, que, de acordo com Hall (2006, p.13), “nos rodeiam” e constroem “formas pelas quais somos representados ou interpelados”. O que significa, desse modo, que não há uma realidade “natural”. Antes, ela é determinada pelas forças sociais de natureza política e é nesse espaço que as identidades são construídas incessantemente por meio da linguagem. “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2009, p.76). Tomar a identidade nesses termos é consequência de mudanças estruturais na sociedade, que são responsáveis pela percepção e problematização dos sistemas de representação. Tais mudanças, segundo Hall (2006, p.14), estão situadas na pós-modernidade e, portanto, relacionadas diretamente com o processo de globalização, uma vez que o encurtamento das distâncias e a velocidade com que as informações são enviadas e recebidas desestabilizam a impressão de solidez da realidade

social e descortinam os sistemas culturais para que sejam problematizados e, assim, criadas “inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p.20). Ou seja, passa a valer a lógica de que a identidade é “definida historicamente, e não biologicamente” (HALL 2006, p.14).

Bauman (1999, p.19), ao refletir sobre a situação da chamada pós-modernidade, observa as delimitações geográficas tradicionalmente aceitas e naturalmente criadoras de fronteiras – inclusive de identidade -, e coloca a questão no nível dos “‘limites de velocidade’ ou, de forma mais geral, das restrições de tempo e custo impostas à liberdade de movimento”, fato superado pelo processo de globalização, no qual a rede de comunicação e acesso dilui as fronteiras e as identidades.

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os líquidos, diferentemente dos sólidos, têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas – por um momento -. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas (BAUMAN, citado por BOHN, 2005, p.15-16).

Com o espaço e o tempo desestabilizados, as identidades tornam-se líquidas, “fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtradas, destiladas [...]” e permitem uma análise das diferentes formas que assumem, ainda que por um instante, como o (a) aluno (a) na sala de aula que, revestido da sua identidade de aluno (o que é ser aluno?), também traz em si traços da sua comunidade de origem que se manifestam por meio das suas atitudes linguísticas. Da mesma forma, o (a) professor (a) que, pelas conjunturas da pós-modernidade, está impedido de ter apenas a identidade de professor (o que é ser professor?) e se vê inundado pelas suas circunstâncias de vida que respingam na sua sala de aula. A identidade está, portanto, descentrada, fragmentada, deslocada pela percepção dos sistemas culturais nos quais os sujeitos estão situados e situam-se a cada instante. Tal deslocamento é considerado por Hall (2006, p.34) como resultado de “uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno”. O autor cita cinco pontos de avanço na teoria social e nas ciências humanas durante a segunda metade do século XX, as quais ele considera responsáveis pelo descentramento do sujeito. São elas: 1. uma releitura da teoria marxista que derruba o conceito da essência do sujeito individualmente concebida; 2. os

estudos de Freud sobre o inconsciente; 3. a teoria linguística de Saussure, segundo a qual a língua é um sistema social e não individual; 4. os estudos de Foucault acerca do poder disciplinar, e; 5. o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social. Desses, será comentada, ainda um pouco mais, a questão da teoria marxista e do feminismo, porque nos parece haver uma ligação muito estreita entre esses dois elementos, em especial, e a explosão que se verificou em torno do tema identidade.

Ferreira (2010, p. 24) afirma que o primeiro modelo do conceito de identidade nas Ciências Sociais foi a identidade de classe. Com o advento do capitalismo, houve a cisão entre os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho, que criaram, cada grupo para si, uma base comum reconhecida em cada extremo a partir dos traços partilhados pelos integrantes de cada um dos agrupamentos. Tais traços reunidos constituíam a identidade dos integrantes. A partir dessa base comum, poderiam surgir reivindicações a por meio da identidade de classe, pois eram a força de trabalho dentro do novo modelo social que surgia. A consciência dessa força “tornou-se o principal mecanismo de constituição da identidade do grupo. A consciência de classe era, assim, o mais importante instrumento de luta [...] com os donos dos meios de produção” (FERREIRA, 2010, p. 25).

A relação com o trabalho é, portanto, constitutiva das identidades nesse período, uma vez que estão amarrados os indivíduos entre si, de um lado e de outro, sustentando um sistema de produção. Ferreira analisa que, no início da modernidade (período de consolidação), não havia somente exclusão pela falta de trabalho, mas faltavam também melhores condições de trabalho/vida para os trabalhadores/força de trabalho. Da segunda metade do século XX em diante, houve um outro modo de pensar a identidade e a exclusão. Foi a questão “dos direitos civis e da cidadania colocada pelos novos movimentos sociais” (FERREIRA, 2010, p. 25). Essa questão, analisada também por Touraine, aponta uma mudança fundamental no período chamado pós-social, o “*reconhecimento dos direitos do indivíduo*”. O autor resume dois fundamentos de natureza não social: “A ação *racional* e o reconhecimento de *direitos universais*” (TOURAINÉ, 2007, p.86) [grifo meu]. Assim, é deslocada para o sujeito, e não mais necessariamente para o grupo, a base fundadora das ações, passa a haver autonomia a partir do desenvolvimento da capacidade de ajuste entre a racionalidade e os direitos universais. Esse espaço que passa a ser determinado pelo próprio sujeito coloca-o na posição de escolha, de construção da sua identidade. O fato de que esta não é fixa está diretamente ligado ao ponto de vista da pós-modernidade, uma vez que antes dela, segundo Ferreira (2010, p.25), era a noção de identidade de classe - ou os donos dos meios de produção ou a força de trabalho - tomada pela visão marxista que determinava o sujeito e fixava sua identidade.

Agora o sujeito é o centro, que, racionalmente, por meio de suas escolhas, acaba por infiltrar-se em determinados sistemas de representação, que passam a defini-lo. Pode também, em fuga, negar, resistir ao sistema que impeça a autoconstrução subjetiva, que lhe determine uma posição subjetiva. Desse modo, Hall (2006, p. 2021) conclui que depois desse período

As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (HALL, 2006, p. 20-21).

Neste ponto, retomamos o feminismo e os novos movimentos sociais em razão de aquele movimento ser apontado por Hall (2006, p.44) como em “relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico”. Segundo o autor,

Ele [o feminismo] questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. O *slogan* do feminismo era: “O pessoal é político”. **Ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social:** a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc. Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, **ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação** (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição* social das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* das identidades sexuais e de gênero (HALL, 2006, p. 46) [grifo nosso].

Esse movimento acabou sendo, também, combustível a outros movimentos sociais. Segundo o autor, “cada movimento apelava para a *identidade* social de seus sustentadores”. É possível perceber, portanto, como, num movimento histórico e teórico, a questão do marxismo e do feminismo auxiliam de forma decisiva para a extensa problematização em torno do tema identidade. A identidade social do campo será o tema do próximo tópico.

1.1.3 Identidade Social do Campo: Sujeitos Sócio-historicamente Cons(des)truídos

Para adentrar um pouco mais no universo desta pesquisa, retomamos a afirmação de que o sujeito é sócio-historicamente construído (BAKHTIN, 1992; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002; WOODWARD, 2009; SILVA, 2009; JUNG, 2009) e de que a identidade não é um dado, mas uma produção sociodiscursiva que emerge de sistemas culturais de referência. Isso, para situar de modo mais preciso do que exatamente se fala quando se propõe uma discussão acerca das identidades do campo.

Nesse campo de discussão, a linguagem é concebida como *lôcus* de análise em busca da identidade produzida. Dessa forma, para questionar e problematizar a

identidade e a diferença, é preciso compreender que elas são produzidas em um discurso, atentando para o local histórico em que se deu a produção linguística e para a instituição específica que produziu esse discurso. (...) proceder a uma análise da identidade de um grupo, concebendo-o simplesmente como minoritário por causa do uso de um código linguístico diferenciado, significa ignorar a natureza das relações sociais dentro desse grupo, ou melhor, significa afirmar que o código linguístico desse grupo é o único meio de interiorizar e exteriorizar sua situação de minoria (JUNG, 2009, p. 25).

Assim, faz-se necessário um olhar, ainda que breve, sobre os movimentos sociais do campo, uma vez que se trata de um território marcado por lutas, enfrentamentos e resistência, e são esses discursos em movimento que constroem a marca da identidade do/no campo. Segundo Silva (2004, p.26), a “força motriz da transformação política e social na América Latina não se concentrou nas cidades, mas na área rural com o camponês (...) atingido pelas transformações capitalistas”. Assim, as populações rurais, incluíam-se aqui os indígenas, negros e imigrantes, historicamente vivenciaram o limite entre a esperança da autonomia/liberdade e a realidade dominadora que se impunha. Com a chegada do colonizador, as comunidades indígenas, nos séculos XVI e XVII, foram literalmente caçadas no intento de impor a elas a escravidão, porém sempre apresentaram comportamento rebelde, impondo dificuldades a essa prática. Apesar disso, Fernandes (2000, p.25) registra que “cerca de 350 mil indígenas escravizados trabalharam na economia brasileira” nesse período. Claro, não sem apresentarem grande resistência, o que resultou em verdadeiros massacres. “A maior parte dos grupos indígenas foi quase que totalmente dizimada”, forçando a substituição da mão de obra do escravo indígena pela do negro. Há, claramente, a produção do discurso de dominação aliado a práticas violentas que mais tarde permanecem e perpetuam-se por meio da reprodução simbólica.

Dessa forma, até meados do século XIX, a sociedade brasileira é eminentemente escravocrata, entretanto, faz-se necessário separar aqui a realidade escravocrata da vivida pelos chamados homens livres “desprovidos de trabalho fixo, destituídos da propriedade dos meios de produção, ou seja, da terra e dos instrumentos de trabalho” (BRENNEIMSEN, 2002, p.250). Estes se tornavam agregados das fazendas, submetiam-se às ordens dos proprietários das terras ou simplesmente viviam como andarilhos, mendigos. Nessa situação, não tomaram trato com o trabalho, tornaram-se desclassificados. Conforme a autora, “indisciplinados”.

Assim, quando chegou o momento em que a mão de obra se fez necessária nas fazendas por motivo da abolição da escravatura e também por apelo do sistema capitalista de produção, esses indivíduos, essa parcela da população, foram novamente desprezados, excluídos do processo por serem considerados apáticos e improdutivos. A solução que se

apresentou, então, foi a importação do trabalho. Esse passo dado mais ainda desqualifica a classe do campo brasileira, os “caboclos”. Os fazendeiros pretendiam dar à mão de obra brasileira o mesmo tratamento dado aos escravos, agora homens livres, porém, na mentalidade dos proprietários da terra, estes deveriam a eles se submeter em lealdade e obediência. É clara, neste momento, a cultura da superioridade europeia, totalmente já implantada como fato natural a ser aceito, sem espaço para contestações. Outro forte discurso é colocado: o da superioridade europeia. Consequentemente, nessas perspectivas, o homem do campo considera o trabalho disciplinado algo humilhante.

O trabalho manual passa a ser considerado coisa de escravo pelo homem livre, que prefere vagar por aí, tornar-se itinerante, viver de pequenos trabalhos, dirigir-se para áreas aonde o imigrante não foi, a submeter-se ao tratamento oferecido pelos senhores da terra (BRENNEIMSEN, 2002, p. 251).

Por outro lado, a situação do imigrante também não é de vantagem. Os proprietários da terra desenvolveram estratégias para mantê-los subjugados e explorá-los ao máximo. Eram forçados a permanecer nas fazendas em consequência de contratos denominados “parcerias de endividamento”, nos quais constava o financiamento para custeio das despesas iniciais dos imigrantes, acrescido de juros, tornando-o impagável dentro da realidade do trabalhador. Outras práticas, como medidas adulteradas e preços exagerados, eram comuns e fizeram com que muitos agricultores cultivassem apenas a ilusão da propriedade da terra. Para confirmar esse quadro, houve, em 1850, a promulgação da Lei de Terras. Essa lei fez da terra propriedade privada, na forma de latifúndio. A partir daí, a terra somente poderia ser adquirida mediante pagamento, encarecendo de tal forma os preços que impossibilitava o acesso à posse da terra tanto aos escravos, próximos de serem libertados quanto à grande parte dos imigrantes, estes já comprometidos financeiramente com o endividamento nas “parcerias”.

De acordo com Martins (1998, p.29), ao legislar sobre a questão das terras, o governo “estipulando que a terra devoluta não poderia ser ocupada por outro título que não fosse o de compra”, validada pelo “registro paroquial” a partir de 1854, criou um mecanismo de falsificação de títulos de terras, inclusive registrados em cartório (sempre com data anterior a 1854), segundo o autor, “mediante suborno de escrivães e notários”. Esses documentos desencadearam conflitos entre os ocupantes da época, pois é possível imaginar o mesmo terreno registrado por pessoas diferentes. Sobre os negros e os imigrantes nesse contexto, o autor analisa:

Tais procedimentos, porém, eram geralmente inacessíveis ao antigo escravo e ao imigrante, seja por ignorância das praxes escusas seja por falta de recursos

financeiros para cobrir as despesas judiciais e subornar autoridades (essas despesas eram provavelmente ínfimas em relação à extensão e ao valor potencial das terras griladas, mas eram também desproporcionais aos ganhos do trabalhador sem recursos). A impossibilidade de ocupação sem pagamento das terras devolutas recriava as condições de sujeição do trabalho que desapareceriam com o fim do cativeiro (MARTINS, 1998, p.29).

Confirma-se, dessa forma, a característica do país do latifúndio. Grandes extensões de terra nas mãos de poucos proprietários, “das capitânicas hereditárias às sesmarias e destas até a Lei de Terras em 1850, a terra ficou restrita ao poder da nobreza” (FERNANDES, 2000, p.29). E agora, feita propriedade privada, documenta-se essa condição. Os caminhos para demarcação de terras foram o da grilagem, ou seja, documentação ilegal, falsificada e ainda a tomada de terras por meio da violência e expulsão de posseiros ou comunidades indígenas. Fernandes ainda registra que houve a tentativa de colocar limites na extensão das propriedades e promover a doação de terras aos camponeses. Projetos de José Bonifácio de Andrada e Silva e do Pe. Diogo Antonio Feijó, que propunha isso, mas, obviamente, foram considerados inviáveis por não atender aos interesses e vantagens dos latifundiários, agora proprietários devidamente protegidos pela documentação da terra. A continuidade das relações entre proprietários de terras e camponeses depois de 1889, na república, ficaram estabelecidas por meio, principalmente, do “coronelismo” e culturas políticas autoritárias e de clientelismo.

[...] o autoritarismo na cultura política brasileira não é apenas o resultado do agir de elites políticas, mas tem também suas raízes nas formas como as classes dominadas se submetem e reproduzem em suas próprias práticas cotidianas este autoritarismo (SCHERER-WARREN, 1996, p.49).

Por esse motivo, tornam-se frequentes as revoltas camponesas de cunho messiânico⁷, nas quais há o agrupamento em torno de uma figura carismática/paternalista, modo de reproduzir a cultura do jugo, de estar submetido a alguém, de ser comandado. Essas são, inclusive, características dos chamados “velhos movimentos sociais” (SCHERER-WARREN, 1996, p.66). A autora indica, principalmente, as três primeiras décadas do século XX como foco desses movimentos. Cita ainda como exemplos

[...] as lutas dos posseiros, principalmente no sudoeste, durante a década de 50. As ligas camponesas⁸ no nordeste e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra) no Rio Grande do Sul, durante a década de 50 e 60, organizados como movimentos anteriores, em torno de fortes lideranças carismáticas e/ou paternalistas.

⁷ São exemplos desses movimentos, segundo Fernandes (2000, p.26, 29-30), as lutas dos Quilombos e as guerras de Canudos e Contestado, estas últimas já na República. Destacam-se como líderes notáveis o negro Zumbi, conhecido como Zumbi dos Palmares no quilombo (séc. XVII), Antonio Conselheiro na Guerra de Canudos (final do séc. XIX) e na do Contestado, o Monge João Maria (início do séc. XX).

⁸ Segundo Fernandes (2000, p.33), as Ligas Camponesas foram “uma forma de organização política de camponeses proprietários, parceiros, posseiros e meeiros que resistiram à expropriação da terra e ao assalariamento”.

E o sindicalismo rural que, seguindo a tradição sindical no Brasil, surge fortemente atrelado ao Estado e rapidamente se torna uma instituição de caráter predominantemente assistencial (SCHERER-WARREN, 1996, p.66).

Ainda, foram movimentos de importância nessa época a ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, criada em 1954 pelo PCB e a posterior CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, organizada também pelo PCB, em 1963, mas com uma ação mais direta da Igreja Católica, que até então vinha trabalhando paralelamente no Serviço de Assistência Rural, no Rio Grande do Norte, Serviço de Orientação Rural, em Pernambuco e a Frente Agrária Gaúcha no Rio Grande do Sul, da ordem do conservadorismo e o Movimento de Educação de Base, do qual participou Paulo Freire, educador, na formação política e alfabetização dos camponeses, ações já de caráter progressista. Começa então a ser desenhado um discurso de autonomia, de libertação, de empoderamento.

Na sequência, não é difícil apontar a causa da desarticulação geral nos movimentos do campo. O golpe militar de 1964 foi um retrocesso.

Os movimentos camponeses foram aniquilados, os trabalhadores foram perseguidos, humilhados, assassinados, exilados. Todo o processo de formação das organizações dos trabalhadores foi destruído. (...) Suas políticas aumentaram a concentração de renda, conduzindo a imensa maioria da população à miséria, intensificando a concentração fundiária e promovendo o maior êxodo rural da história do Brasil (FERNANDES, 2000, p.41).

Scherer-Warren (1996, p. 68) classifica os novos movimentos sociais do campo pela presença de características como a “participação ampliada das bases”, “democracia direta sempre que possível” e oposição “pelo menos no nível ideológico, ao autoritarismo, à centralização do poder e ao uso da violência física”. Em contraste com o apresentado neste tópico, relação de submissão, de ser um seguidor, na qual o indivíduo vive a opressão numa eterna espera nas diferentes relações, tanto na relação com o explorador do trabalho quanto na relação com o líder de movimento (na luta pela terra), neste caso explorador da vontade e força de manifestação.

A base dessa nova proposta de Movimento Social foi fundamentalmente desenvolvida pelas ações da Teologia da Libertação, segmento da Igreja Católica que surgiu a partir do Concílio Vaticano II, e das II e III Conferências do Episcopado Latino-Americano, na década de 1960, quando

[...] houve uma ruptura da Igreja Latino-Americana com a teologia tradicional, identificada com a mentalidade colonizadora. Podemos dizer que a igreja passou a identificar-se com as camadas subalternas latino-americanas, que eram fustigadas em sua realidade social e econômica pelo capital (SILVA, 2004, p.47).

De acordo com o autor, o significado de evangelizar é ampliado pela valorização do contexto em que está inserido o povo. Sua realidade é ponto de partida. O conhecimento da linguagem do oprimido é prevista inclusive nos documentos da igreja. Ainda, Leonardo Boff (2005, p.34) analisa a conscientização crescente da igreja católica acerca da necessidade de uma revisão das relações estabelecidas em um modelo de exploração que sustenta o crescimento das atividades capitalistas ao preço da produção de uma parcela condenada a uma subvida. Segundo o autor, “o subdesenvolvimento surge como um desenvolvimento dependente e associado ao desenvolvimento dos países ricos”, ou seja, desenvolvimento que só acontece a partir da exploração e que, portanto, não poderia ter em si ganhos reais sob uma ótica humanista. É aí que surge a ideia, a verificação de uma necessidade de libertação.

O caminho, então, é desenvolver a consciência acerca da opressão, a consciência da situação em que se vive e, a partir disso, elaborar ações que visem à construção de uma realidade menos injustiçada. Para esse fim, aconteceu, a partir da década de 1960, uma inserção de novas mentalidades no território da pobreza e exclusão, a fim de fazer com que a população despertasse para as possibilidades de luta, que, naquele momento, foram desde a formação dos grupos, a partir de reflexões, até “guerrilhas urbanas e de camponeses, sendo violentamente reprimidos pelos estados de segurança nacional”. Cria-se, assim, um quadro de expectativa da população em tomar as rédeas do “seu próprio destino”, plantado pelas bases dessa nova igreja. Segundo Boff,

[...] na medida em que se organizam e aprofundam a reflexão, eles se dão conta de que seus problemas apresentam um caráter estrutural. Sua marginalização é consequência do tipo de organização elitista, de acumulação privada, enfim, da própria estrutura econômico-social do sistema capitalista. Aí emerge a questão política, e o tema da libertação ganha conteúdos concretos e históricos (BOFF 2005, p.35).

Essas reflexões são promovidas pelas Comunidades Eclesiais de Base, as CEBs, que foram criadas na década de 60, de forma tímida devido ao contexto repressivo, mas que na década de 1970 já se difundem por todo o País em núcleos de debate, a partir dos quais os participantes do povo passam a circular tanto nos domínios da fé cristã, que mobiliza uma força no grupo para a busca de mudanças, quanto nos domínios da esfera política, onde busca os meios para materialização das mudanças necessárias, da libertação. Houve fortalecimento dessa proposta em 1975, quando é fundada a CPT – Comissão Pastoral da Terra, fomentadora de movimentos camponeses na vigência do regime militar. Esse é o panorama do final da década de 70, momento em que o País caminha para uma abertura política, fato que favorece a formação do espírito de luta e anima os trabalhadores sem terra à organização, inicialmente em situações regionais particulares e mais tarde em uma dimensão nacional. A possibilidade

de participação ativa dos povos do campo na construção de uma nova realidade é revolucionária, pois até serem iniciadas as discussões e as movimentações das CEBs, eles eram uma parcela totalmente sem voz.

É consenso entre os autores Brenneisen (2002), Scherer-warren (1996), Fernandes (2000), Silva (2004) e Fabrini (2003) que as conquistas do campo são resultado de uma sequência de lutas, inovando principalmente no que se refere à participação popular. A palavra que define esse território é “resistência”. É essa ação que define todos os movimentos sociais do campo e que se mantém na base de todas as ações na luta pela terra. A exemplo disso, acontecem desapropriações de terras por motivo da construção de complexos hidrelétricos no País e, conseqüentemente, movimentação dos atingidos pelas barragens, muitos sem direito a indenização. Sobre a migração forçada, Scherer-Warren (1996, p.87,88) considera insuficiente a análise dos “custos sociais” para as parcelas atingidas:

[...] remover não é apenas transferir as populações de um espaço físico para outro e compensar as perdas materiais desse processo. Todo o espaço físico humanamente ocupado é um espaço socialmente construído, é um espaço que se transforma pelo vivido, pelo cotidiano, pelo conjunto das relações sociais que o constituem (SCHERER-WARREN, 1996, p.86).

A autora ressalta o “*stress* psicológico e social” e a anomalia social, resultados desses processos. Como consequência, é desencadeada a reação, como, no caso da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, no Paraná. Sem acordo com o Governo Federal sobre o preço a ser pago pelas terras, o movimento “Justiça e Terra”, em 1978, é organizado. Segundo Brenneissen (2002, p.50), em decorrência dessa organização, em 1981, também o Movimento dos Agricultores Sem Terra no Oeste Paranaense – MASTRO se organiza, como representação de vários arrendatários e posseiros não indenizados e, portanto, sem terra.

A participação da CPT nesse contexto foi fundamental. Essa caracterização político-religiosa dada às manifestações foi determinante, principalmente nos primeiros anos de organização, quando muitos dos dirigentes camponeses eram leigos da igreja e, assim, conferiam estratégias pacíficas e organizadas, juntamente com o Movimento Sindical Rural, para uma articulação política que, assim, começava a ter contornos nacionais.

O período de repressão da ditadura militar, somado ao ânimo dado pelos movimentos sociais, faz com que vários focos de luta pela terra surjam no Sul e se fortaleçam por meio do agrupamento sob uma só organização de alcance nacional, o MST. Esse florescimento aconteceu em 1984, em Cascavel – PR, em um encontro, no qual foram determinados os objetivos gerais do movimento. O primeiro Congresso Nacional do MST foi realizado no ano seguinte, na cidade de Curitiba e contou com a participação de, aproximadamente, 1.500

adeptos. Os acampamentos à margem das estradas, cada vez mais frequentes e numerosos, juntamente com as marchas pela terra, deram visibilidade e se tornaram uma marca do movimento.

No Estado do Paraná, movimentos anteriores, como o já citado “Justiça e Terra”, 1978, do oeste do Paraná, acabou por originar o MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem Terra no Oeste Paranaense. Outro movimento desse período é o MASTES – Movimento do Agricultor Sem Terra do Sudoeste do Paraná. Esses dois movimentos representam a base para a formação do MST no estado. Enquanto o primeiro é sequência do movimento “Justiça e Terra”, este último foi influenciado pela ASSESSOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, organização dirigida por padres belgas pertencentes à ala progressista da igreja católica (BRENNEISEN, 2002, p.40) e empenhados na formação de líderes comunitários. Essas lideranças buscaram compor representação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão, com a organização de chapas de oposição que concorriam pela coordenação do sindicato. Segundo a autora, somente no ano de 1978 obtiveram êxito nas eleições e, na sequência, o sindicato de Dois Vizinhos também foi conquistado. Dessa maneira, ao final do ano de 1984, eram 17 sindicatos coordenados pela oposição. Essa tendência chegou ao oeste do estado, em São Miguel do Iguaçu e Medianeira. Os sindicatos formaram um cadastro das famílias sem terra, que chegou a 12 mil. A partir disso, em conjunto com a CPT, iniciaram a organização nessa região.

MASTRO e MASTES foram importantes movimentos de luta pela terra no Paraná. O primeiro, desde seu início movimentou um número considerável de famílias, por conta do envolvimento com as questões de barragens, sob orientação direta da CTP na região, enquanto que o segundo teve mais trabalho de base partindo da Assessoar e o envolvimento paulatino com as conquistas dos sindicatos, até se chegar ao MASTES. Outros movimentos também somaram em diferentes regiões, como o MASTEN – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná; MASTRECO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste do Paraná e o MASTREL – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná. A unificação de suas lideranças aconteceu a partir do 1º Congresso, em janeiro de 1985, em Curitiba – PR e, dessa junção, nasceu o MST-PR.

Na sequência, dois fatos merecem menção no processo de formação do MST-PR: o primeiro diz respeito ao acampamento realizado em julho de 1986, em frente ao Palácio Iguaçu, sede do governo do estado, em Curitiba. Eram 100 pessoas acampadas, representando todos os pontos de luta, ocupações que esperavam por deliberação do governo do estado. Houve confronto com a polícia, mas, mesmo assim, permaneceram, o que cunhou “um espaço

político importante e criou fatos que fizeram avançar a luta” (FERNANDES, 2000, p.155). No total, foram oito meses de resistência que, além de assentamentos de caráter provisório, conquistaram a simpatia e a solidariedade da sociedade em geral.

O segundo fato trata da reação, na Fazenda Santo Rei, município de Cantu. As 71 famílias acampadas no local – que já era destinado a assentamento, conforme negociação com o governo do estado e o INCRA⁹ por ocasião do acampamento na frente da sede do governo – reagiram a investidas da polícia militar com foices e enxadas. Os militares receberam reforços e avançaram novamente, em outras tentativas. Nesse episódio, um dos trabalhadores recebeu tiros nas pernas. Por intermédio da ação de aliados políticos, o Tribunal de Justiça interpretou como *sub judice* a situação da fazenda e, a partir disso, suspendeu o despejo. Foi uma grande vitória e um marco na conquista de terras para assentamentos no Paraná.

Outro passo importante que se deu nesse período, segundo Fernandes (2000, p.157), foi a consciência de que ocupar e resistir, ações recorrentes na caminhada do Movimento, já não bastavam. Era preciso “ocupar, resistir e produzir”. Essa seria mais uma forma de consolidar o elo com a terra e garantir o próprio sustento.

Em 1989 e 1990, o MST realizou novas ocupações nas regiões Noroeste e Centro Sul Paranaense, continuando seu processo de formação e territorialização. Os sem-terra estavam organizados em quase todas as regiões do estado, consolidando o MST no Paraná. Em constantes negociações com o INCRA e com o governo estadual, ocupando, resistindo e produzindo, o MST-PR, até 1990, havia conquistado sessenta assentamentos (FERNANDES, 2000, p.157).

Por outro lado, o próprio governo do estado, por meio dos órgãos competentes demonstra uma preocupação, pelo menos no nível legal e com esforços por implementação das leis, com a questão da terra. No Paraná, o ITCG¹⁰ – Instituto de Terras, Cartografia e Geociências concorda que “a situação fundiária e agrícola do Estado do Paraná é muito semelhante à do País”, ou seja, tem a cultura do latifúndio instalada. O órgão registra 327.611 estabelecimentos voltados à agricultura familiar, que ocupam o correspondente a 41% da área rural do estado. Os outros 59%, o documento não apresenta, mas é possível fazer essa leitura, estão nas mãos de um número consideravelmente menor de proprietários.

⁹ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

¹⁰ Criado pela Lei nº 14.899, de 04 de novembro de 2005. Antes dele houve no Paraná: *Inspetoria de Terras e Colonização* (1923); *Departamento de Terras e Colonização* (1928); *Departamento de Geografia, Terras e Colonização – DGTC* (1942); *Fundação Paranaense de Colonização e Imigração – FPCI* (1947); *Fundação Instituto de Terras e Cartografia – ITC* (1972); *Instituto de Terras, Cartografia e Florestas – ITCF* (1985). Depois disso, houve ainda o IAP – Instituto Ambiental do Paraná, vinculado à Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMA), como resultado da “fusão da Superintendência dos Recursos Hídricos e Meio Ambiente – SUREHMA e do Instituto de Terras, Cartografia e Florestas – ITCF. Fonte: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências. **Terra e Cidadania**. Curitiba : ITCG, 2008.

Mesmo assim, os debates têm avançado ao longo das últimas décadas muito em função das pressões exercidas por meio dos confrontos, que buscam, logicamente, desestabilizar o *status quo* das grandes propriedades. O Instituto demonstra interesse em estar integrado “às políticas públicas federais e estaduais de inclusão social”.

Essa postura contempla os movimentos sociais como “novos atores políticos”, que “contêm um potencial de transformação da sociedade diferente da atuação política de partidos e sindicatos, pois resistem e reagem às diversas formas de desenvolvimento econômico que neguem o exercício da cidadania plena”. As falas, então, são o reflexo das incansáveis atuações, não só do MST, mas de todos os movimentos que o antecederam e dos que ainda seguem paralelamente na caminhada que busca a efetivação da Reforma Agrária. O Instituto ainda reconhece que a regularização fundiária é essencial para que as comunidades instaladas nas terras tenham acesso ao desenvolvimento. Por essa razão, é destacada a preocupação com essa regularização, que se refere a terras sem titulação, no sentido de levar benefícios a essas populações, definidas como “posseiros ou assentados, incluindo, ainda, a presença de forma tradicional de ocupação e uso da terra como os indígenas, quilombolas, faxinais e criadouros”. Há, portanto, uma proposta de diálogo “democrático entre todas as instituições, entidades e movimentos sociais envolvidos com a integração e potencialização das iniciativas dos órgãos das diferentes esferas de governo” (PARANÁ, ITCG, 2008, p. 106).

Esse diálogo, necessário e inconcebível há poucas décadas, é um eco de todas as batalhas vividas. Uma dessas concretizações está no fato de que, desde 2007,

o Instituto de Terras, Cartografia e Geociências organiza, anualmente, o Encontro Terra e Cidadania. O evento resgata a temática da questão agrária brasileira e latino-americana sob um olhar transdisciplinar, agregando técnica, subjetividade, meio ambiente, desenvolvimento social e cidadania. O encontro conta com integrantes de movimentos sociais, membros da sociedade civil, organizações não governamentais e Estado” (PARANÁ, ITCG, 2008, p. 106).

Esse espaço certamente não representa a solução para as questões da terra no estado, porém fortalece as ações de resistência dos povos do campo, uma vez que amplia o horizonte de discussões.

Por meio desse breve histórico sobre o contexto do campo, é possível penetrar, ainda que de modo superficial, nos discursos existentes desde o início da colonização do nosso país até o século XXI e que, de modo geral, não são discutidos, não são problematizados enquanto formadores de identidades que carregam em si tanto as pesadas marcas da exclusão constante quanto a marca da resistência. São *sujeitos sócio-historicamente destruídos*, abafados, açoitados, estigmatizados, aniquilados, invisibilizados, explorados, excluídos e que, depois de

todo o percurso apresentado, ainda têm que conviver com uma representação midiática normalmente associada ao atraso e à ignorância. Trata-se de um território extremamente conflituoso e excludente, gerador de identidades sociais estigmatizadas pelo atraso, pela ignorância ou, ainda, por discursos que buscam construir uma representação infantilizada do campo, como o local do jeca ou do caipira imitado em festas – inclusive escolares – juninas ou julhinas. A linguagem é um dos seus maiores estigmas.

Sírio Possenti (2009, p. 15) demonstra como isso acontece quando, ao analisar valorações atribuídas a formas marcadas de falar, cita que “o ‘r’ caipira, dito arrastado, é associado à ignorância, vida rural, etc. Para muitos, é risível”. O autor não está discutindo em seu texto a questão de identidades sociais, mas acaba por apontar um traço da identidade social do campo. E é esse movimento que acontece de forma natural que contribui para a manutenção dessas identidades.

Pesquisas realizadas nos últimos dez anos têm levantado a questão das identidades do campo. Resultados de consulta no banco de teses de dissertações da Capes a partir dos termos Identidade e Educação do Campo, sem aspas, trouxeram 16 títulos que estavam associados e que faziam referência, nos resumos dos trabalhos, ao tema desta dissertação. Seguem-se os trabalhos:

Ano/ universidade/ dissertação ou tese	Autor/título	Objetivos	Metodologia	Resultados
2. 2002, (Ocara/CE), Dissertação/Educação	Sandro Soares de Souza. Eventos de Letramento e Portadores Textuais: Educação de Jovens e Adultos no Assentamento “Che Guevara”, do MST.	Este trabalho está focado em eventos de letramento como constituintes da identidade de alunos sem-terra, para tanto, é a concepção de letramento como prática social que é adotada pelo trabalho.	Estudo etnográfico.	Resultados de pesquisa apontam para um desenvolvimento de práticas de letramento proporcional ao grau de letramento das instituições a que os indivíduos estão ligados.
3. 2003, Universidade Federal de Goiás, Dissertação/História.	José Santana da Silva. A CPT Regional de Goiás e a questão sociopolítica no Campo.	Este trabalho está focado na identidade do campo que é tratada a partir de interferências da igreja por meio da Comissão Pastoral da Terra como agente de transformação política, uma vez que está ligada à luta pelos direitos dos camponeses.	Materialismo histórico de Marx e Hengels.	Resultados de pesquisa apontam para as ações promovidas pela CPT.

5. 2004, Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação/Educação.	Luciana Oliveira Correia. Os filhos da luta pela terra: As crianças do MST – significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social.	Este trabalho está focado na singularidade da identidade infantil ligada ao campo de modo conflituoso, uma vez que as crianças acampadas vivenciam uma expectativa sobre o futuro assentamento.	Etnografia.	Resultados da pesquisa apontam para a compreensão ampliada sobre o espaço e a identidade infantil dentro do MST.
6. 2004, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Tese/Educação.	Paulo Roberto Palhano da Silva. MST, Habitus e Campo Educacional: plantando as sementes de uma educação libertadora.	Este trabalho está focado na identidade, centrada na discussão sobre a reconstrução do ambiente educativo, sobre as interferências realizadas por movimento social e como há construção de uma identidade coletiva.	Base etnográfica.	Os resultados apontam para a construção de projeto pedagógico próprio.
7. 2005 ¹¹ , Tese/Educação.	José Lima de Castro Jr. Educação popular, Educação do Campo e multiterritorialidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.	Este trabalho está focado na questão da territorialidade é de onde emergem as questões de identidade neste trabalho. Territórios são locais de ação e poder e os limites podem ser revistos a partir da educação popular e da educação do campo como espaços da reforma agrária.	Etnográfica.	Os resultados apontam para uma aproximação entre teoria e prática no contexto da educação.
8. 2006, Universidade Federal do Espírito Santo, Dissertação/Educação.	Elieser Toretta Zen. Pedagogia da Terra: A formação do Professor sem-terra.	Este trabalho está focado na compreensão acerca da identidade do campo é um dos pontos levantados pelo trabalho na formação de professores pelo curso de Pedagogia da Terra.	Estudo de caso.	Os resultados apontam contribuições para o fortalecimento de políticas públicas na área.
9. 2006, Universidade Federal do Paraná, Dissertação/Educação.	Fabiano Antonio dos Santos. Trabalho e Educação do Campo: A evasão da juventude nos	Este trabalho está focado na falta de uma identidade jovem é apontada como a causa para evasão por parte dos	Etnografia.	Os resultados apontam para o envelhecimento da população investigada e a preocupação com a

¹¹ Este é o primeiro ano em que aparece o termo “Educação do Campo” em título de trabalho.

	assentamentos de Reforma Agrária.	jovens do assentamento pesquisado. Dificuldades de diferentes ordens aparecem durante a pesquisa e contribuem com o processo de evasão.		continuidade dos processos instalados na área conquistada.
10. 2006, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	A formação do professor em diferentes espaços socializadores: Um olhar sobre alunos do curso da Pedagogia da Terra na UFRN.	Este trabalho está focado nos traços constitutivos da identidade do professor como a família, o trabalho e o movimento, de modo individual e coletivo.	Análise de textos que contêm dados biográficos dos professores.	Os resultados apontam para a necessidade de pensar o professor em formação como um ser ao mesmo tempo fixado nas dimensões do individual e do coletivo.
11. 2007, Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação/Educação.	Luciene Perini. A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar. Um estudo sobre a cultura e o campesinato.	Este trabalho está focado no ensino de língua portuguesa e verifica uma 5ª série/6º ano a partir das escolhas da professora de língua portuguesa.	Pesquisa participante.	Os resultados apontam para uma escola que privilegia a norma culta da língua portuguesa. A pesquisadora conclui que os discursos produzidos pelos alunos são resultado das suas experiências de vida e das circunstâncias históricas nas quais vive.
12. 2007, Universidade Federal do Amazonas, dissertação/Educação.	Rosa Maria Conceição Fonseca. A representação social da Educação em Zona Rural dos professores dos municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão.	Este trabalho está focado nas representações sociais reveladas por professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados apontam para a realidade do professor de escola do campo e as suas motivações para a resistência diante dos desafios em que se encontra.
13. 2007, Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação/Educação.	Yolanda Zancanella. Educação dos povos do campo: Desafios na formação dos educadores.	Este trabalho está focado na formação de professores, aborda a identidade do campo por meio de histórico do processo de implantação da Educação do campo.	Pesquisa de campo de base qualitativa.	Os resultados apontam para a incompreensão por parte de alguns professores envolvidos no processo.
14. 2008, Tese/Educação.	Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.	Este trabalho está focado na identidade discursivamente	A pesquisa baseou-se em histórias de vida	Os resultados apontam para a construção de

	Entre a roça e a cidade: Identidade, discursos e saberes na escola.	construída pelos alunos da roça que vêm para estudar na cidade.	desses alunos.	novas identidades rurais construídas por meio das interações na escola da cidade.
15. 2010, Universidade Federal do Amazonas, Dissertação/Educação.	Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos. Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir de práticas pedagógicas.	Este trabalho está focado na identidade dos alunos por meio das práticas pedagógicas.	Estudo de caso em 8ª série.	Os resultados apontam para práticas pedagógicas comprometidas com os conteúdos culturais da comunidade.

Tabela 1: Teses e dissertações relacionadas ao tema.

É possível verificar, pelos resultados da pesquisa apresentada na tabela 1, a carência de estudos na área da linguagem em se debruçarem sobre a questão da identidade do campo. Ainda que haja um número significativo de trabalhos tratando do tema, a grande maioria vem da área de Educação, portanto a reflexão sobre como a identidade emerge de questões linguísticas, ligadas à realidade do campo, é relevante e pouco abordada. No tópico seguinte, é delineado o percurso da Educação do campo e quais têm sido os resultados obtidos a partir de dados do IBGE e SAEB.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E LETRAMENTO

Nesta seção, será apresentada, no primeiro item, a Educação do Campo enquanto uma tensão entre movimentos sociais do campo e políticas educacionais, principalmente do Estado do Paraná. No segundo item, estão os resultados sobre o letramento nas escolas do campo. O terceiro contempla as concepções de letramento adotadas neste trabalho como um rumo dentro dessa problemática. No último item, está a questão do material didático, também ligado ao tema dos letramentos, uma vez que, na situação deste estudo de caso, o material didático se mostrou central no desenvolvimento das atividades em sala de aula, ainda que não esteja especificamente pensado para as questões do campo.

1.2.1 Políticas Educacionais, Educação Rural/Educação do Campo: Entre a fuga e a resistência

A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo (PARANÁ/DCEs/EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006, p.28).

Dentro da problemática apresentada na citação retirada das DCEs, a Educação do Campo encontra-se hoje em um período de produção pedagógica (por parte de movimentos sociais e governo) e de visibilidade política (por meio dos documentos oficiais da educação). Entretanto nem sempre foi assim. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, chamada Constituição Cidadã, é que a questão da educação como direito de todos emerge e, com isso, se fizeram necessárias medidas que viabilizassem tal premissa. Quase uma década depois, 1996, com a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, são abertos espaços no quadro da lei nos quais o campo floresce: “artigos como o 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas” (PARANÁ/DCEs/Ed. Campo, 2006, p.18). Entretanto é claro que o caminho até a efetivação do que foi previsto no documento ainda precisava (e precisa!) ser aprendido. Trata-se de construir essa compreensão nas mais diversas experiências com o espaço do campo e os sujeitos que nele vivem e produzem a sua cultura, os seus saberes, dos quais emanam as demandas que passam a ser cada vez mais reconhecidas, ainda que a passos lentos e à custa de muita luta. No caso dos alunos assentados, participantes desta pesquisa, quando do início do assentamento, em 1998, tiveram que ficar acampados em frente à prefeitura da cidade mais próxima a fim de conseguirem o transporte escolar, para então poderem estudar. O argumento da prefeitura era de que não se tratava de cidadãos daquela cidade e que, portanto, não havia obrigação do fornecimento de transporte. Os alunos ficaram dois anos sem estudar entre a organização do assentamento e o fornecimento do transporte. É um tipo de prejuízo que vai muito além da distorção idade/série, mas que pode causar uma incompreensão por parte desses alunos em relação ao universo escolar, uma vez que são mantidos fora da escola pela lógica do preconceito, pela lógica de não terem um espaço na cidade e de estarem ligados ao campo em uma situação diversa: diversidade que ainda está para ser compreendida fora dos documentos oficiais.

Mais uma década e, em 2006, um dos cadernos das Diretrizes Curriculares da Educação/Paraná foi destinado à Educação do Campo. Trata-se de um grande avanço porque reúne discussões ocorridas durante toda a caminhada pela Educação do Campo até então.

“No Paraná, em 2000, após vários encontros e reuniões, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da *II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo*” (PARANÁ/ DCEs/Ed. Campo, 2006, p.21). Segundo Souza (2006), citada pelas DCEs, estiveram envolvidos:

Apeart, Assesoar, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol/Baser), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (Deser), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM, Unicentro e Unioeste (PARANÁ/ DCEs/EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006, p.21).

Percebe-se, então, a movimentação em torno da realidade da Educação do Campo, que não pode mais continuar concebendo sujeitos em separado da sua realidade social; a união de vozes que vêm de lugares distintos demonstra a percepção dos prejuízos que a educação chamada Educação Rural instala para o País, não em relação ao capital, porque, segundo Martins (2000), citado pelas DCEs, no Brasil “a questão agrária não tem impedido o desenvolvimento do capital, porque no País o grande capital já se apropriou das grandes parcelas de terra”. Mas trata-se do prejuízo do desenvolvimento humano, do desenvolvimento da educação dentro de um país que se intitula democrático. E, ainda que as vozes sejam muitas, o processo de mudanças não pode ser considerado, em nível algum, natural ou espontâneo; os embates são contínuos e avançam lentamente, porém, acredita-se, de forma a cristalizar-se. Mesmo assim, não há garantias de que discussões nas esferas dos movimentos sociais ou das universidades tragam a implantação na prática do professor inserido nesse contexto. Há, sim, a legitimação de uma prática mais honesta com a realidade da escola que atende o campo, por meio das quais o professor pode articular sua prática à questão legal conquistada por meio de tais discussões e, desse modo, ter um agir mais livre e consciente no contexto do campo.

A provocação que emerge para a educação é a reconfiguração do sujeito do campo, reconhecido ainda como “o camponês, o ribeirinho, os homens e mulheres da floresta, indígenas, quilombolas vistos como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas” (ARROYO, 2006, p.10). Assim, o papel da educação é determinante para a modificação dessa concepção, uma vez que a movimentação de resistência no campo sempre existiu. Tratamos com indivíduos que afirmam e confirmam o campo como “território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores” (ARROYO, 2006, p.10). Portanto, a própria dimensão de educação é revista, uma vez que a inclusão de um pensamento libertador, de ações libertadoras

implicam ações pedagógicas ativas no desenvolvimento do pensar e da atitude cidadã. Gohn (2001, p.7), falando sobre essas mudanças e ainda considerando outros aspectos – a autora analisa como “novos desafios gerados pela globalização” -, define que há

[...] uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem, no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, etc. Com isso um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não formal. Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor¹² da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2001, p.7).

A partir dessa compreensão é que se reconhece o conhecimento produzido fora da escola e que há subjetividade fora dela. Essa é a questão central da discussão da Educação do Campo, a subjetividade, uma vez que, no período em que a nomenclatura utilizada foi Educação Rural (até o final do século XX), a subjetividade estava toda centrada em objetivos do Estado, o único sujeito, enquanto “os sujeitos centrais na reflexão da Educação do Campo são os movimentos sociais, mudando assim a configuração da concepção de educação e dos objetivos da educação da classe trabalhadora pensados por ela” (SOUZA, 2006, p.52). De acordo com Tuppy, citado por Oliveira e Adrião (2007, p.108), “a estruturação da nossa sociedade contou, até 1888, com o trabalho escravo que, por si, definiu a exclusão da população trabalhadora da educação escolar por mais de 300 anos”.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, **em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891**, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p.51) [grifo nosso].

Após esse período, entre 1910 e 1920, houve interesse na educação rural em razão de um grande deslocamento de camponeses para a área urbana, dada a industrialização crescente nas cidades. De acordo com Souza (2006, p.53), há, já nesse momento, “preocupação com uma escola que promova a ‘fixação do homem ao campo’”. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em documento publicado no ano de 2007, com o objetivo de trazer informações sobre as bases históricas de programas, projetos e

¹² O primeiro setor é o governo, que é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. (...) o terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de caráter público. Disponível em: <http://www.filantropia.org/OqueeTerceiroSetor.htm> acessado em 18/05/2011.

atividades desenvolvidos pela secretaria, aborda essa questão da fixação do homem ao campo como acontecida somente na década de 1960. Segundo o documento, de modo a atender aos interesses elitistas nesse período, ficou decidido¹³ pela manutenção de escolas em áreas rurais como meio de fixar essa população no campo, uma vez que o aumento das favelas em regiões periféricas era preocupante.

Esse fato é confirmado por Souza (2006), porém, em progressão. As décadas de 1950/60 são consideradas o auge da movimentação do homem do campo para a cidade “em busca de melhores condições de vida”. Esse argumento também está presente em Kolling, Cerioli, Caldart, que colocam como objetivo da educação rural nesse período “conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo”.

Ainda, situando-se no início do século XX, a educação destinada à população rural – e também urbana “desde que revelassem pendor para a agricultura” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.54) materializou-se nos Patronatos¹⁴. Essas instituições foram idealizadas e criadas para o atendimento dos menores pobres e visavam contribuir com o desenvolvimento agrícola e, simultaneamente “à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos”.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de suas ameaças: quebra de harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante (OLIVEIRA, 2000 citado por VICENTE e AMARAL, 2003, p. 75) [grifo do autor].

Fica clara então, neste momento, a natureza da educação reservada ao campo, de mero controle e exploração de mão de obra. Já nessa época, era contestada a formação dos professores que atuavam nesse projeto, uma vez que “desconheciam a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo”. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.55). Na sequência dos acontecimentos, a ideia de uma escola democrática, com as “mesmas oportunidades para todos”, foi proposta em 1932, com o

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105.

¹⁴ No início do século XX, foram instalados um total de 17 patronatos no Brasil (sendo um em SC, três em SP, dois no RS, um em Pelotas e outro em Porto Alegre, sete em MG, dois em PE, e um no PA) (OLIVEIRA citado por VICENTE ET AMARAL (2003, p. 75).

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁵. Apesar de haver a divisão entre os estudos de preferência intelectual e os chamados de “preponderância anual ou mecânica”, ainda campo e cidade foram contemplados do mesmo modo. As Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46) preconizavam ainda como objetivos da educação no ensino secundário e normal ““formar as elites condutoras do país’ e o do ensino profissional seria oferecer ‘formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”” (BRASIL/SECAD/MEC, 2007, p.11).

Em meados de 1950, são criados a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Ambas as frentes focavam a formação técnica para educação rural e “programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc.” (LEITE citado por SOUZA, 2006, p.54). Também não pode ser considerado um avanço para a educação do campo a LDB 4.024/61, que delegava à esfera municipal a organização das escolas fundamentais rurais nessa década. Como já discutido neste mesmo tópico, o objetivo era fixar o homem ao campo.

Na sequência, durante o período de ditadura militar – 1964/1984 -, a preocupação central era o alto índice de analfabetismo do País. Por conta dessa demanda, foi criado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, totalmente descomprometido com o contexto escolar. O Edurural, já da década de 1980, mas pertencente ao mesmo campo de preocupações com o “desenvolvimento socioeconômico do País”, tinha por objetivo a alfabetização das populações camponesas. Ainda nesse período, a educação rural entra novamente em pauta, compondo o quadro de redemocratização do País. Buscava-se por um “modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL/SECAD/MEC, 2007, p.11). Estão articuladas diferentes iniciativas convergentes que entram em cena e, nesse momento,

[...] passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores

¹⁵ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde (BRASIL/SECAD/MEC, 2007, p.10).

da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). (BRASIL/SECAD/MEC, 2007, p.12)

Como já mencionado, com o advento da Constituição de 1988, e como resultado das movimentações em torno do tema, fica assegurada, com força de lei, a adequação da educação aos contextos singulares de cada região, verificados culturalmente, e o direito ao respeito. Complementarmente, a Lei 9394/96 – atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – prevê a base comum a ser desenvolvida em todo o País e a acomodação destas às necessidades da “vida rural de cada região”. A Educação do Campo é fruto de reivindicações dos movimentos sociais do final do século XX e início do século XXI e a maior relevância desse modelo de educação para este trabalho está no foco dado ao sujeito, “destacando os aspectos da identidade e da cultura” (SOUZA, 2006, p.51).

O campo considerado nesta via de educação não está relacionado somente ao espaço territorial ocupado, mas sim ao espaço cultural cultivado por ações politizadas e onde a escola é apenas um dos locais nos quais são provocadas reflexões e partilhados conhecimentos. “Na trajetória da Educação do Campo é possível visualizar o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, dos mediadores (igreja e ONGs) e das universidades e governos” (SOUZA, 2006, p.58). As primeiras articulações sobre o tema foram em meados de 1990 e resultaram na criação da escola “Uma terra de educar”. Essa iniciativa já encontra suporte na educação formal, uma vez que o Fundep¹⁶ - Celeiro compõe, juntamente com iniciativas da igreja e educadores, a organização dessa escola. Esse “foi um dos primeiros espaços de produção coletiva envolvendo diferentes sujeitos coletivos que se preocupavam com o campo no Brasil” (SOUZA, 2006, p.64).

Outro avanço significativo foi a criação, em 1998, da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, a partir de então, promotora e gestora de mobilizações pela educação do campo. A importância das discussões propostas nesse contexto refletiu, principalmente, na “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”.

¹⁶ Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa.

No ano de 2004, foi criada, pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo. O documento do MEC – Cadernos Secad - segue ainda refletindo sobre como a visão urbanocêntrica é prejudicial e geradora da chamada “dívida social” para com os povos do campo e expõe como está sendo feito o trabalho que busca a “superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor”. Os PCNs Ensino Médio citam a Lei 9394/96, que contempla a educação do campo, chamada educação rural.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Os PCNs do Ensino Fundamental, em seu texto inicial que precede as disciplinas específicas, contemplam também a questão do respeito às diferenças regionais, culturais, políticas existentes no País como garantia a todos do acesso à cidadania. Mais explicitamente, o parecer 07/2010, emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, aprovado em 07/04/2010, contempla de modo mais específico as comunidades do campo e fala sobre a forma de acolhimento delas na proposta educacional. Os grupos do campo são citados em mais de um momento no parecer, porém o que nos pareceu mais pertinente aos interesses desta pesquisa e sobre a natureza da escola é o seguinte:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL/PARECER 07/2010, p.20).

O século XXI é próspero tanto para as discussões quanto para implantações de escolas do campo, pois foram implementados vários cursos voltados para o atendimento das demandas do campo. Importante destacar a graduação em Pedagogia da Terra – Licenciatura Plena ofertada para professores que atuam em escolas de assentamentos e o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, ativo desde 1997. De acordo com Souza (2006, p.79), os documentos centrais para a concepção de Educação do Campo são: “A Declaração de 2002 ‘Por uma Educação Básica do Campo’; a Carta de Porto Barreiro, 2002;

as ‘Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo’, CNE 2001; a obra organizada por Arroyo, Caldart e Molina (2004)”. Por meio desse percurso, é possível concluir que a Educação do Campo se constituiu entre situações de fuga, de êxodo, mas também, e principalmente, de resistência dos grupos engajados na luta política, econômica e cultural do espaço-campo. A atualidade e a urgência desse debate serão demonstradas no próximo item, por meio dos dados sobre o letramento no campo.

1.2.2 Letramento e Educação do Campo

Os dados apresentados pelo Panorama da Educação do Campo (2007) demonstram como os processos históricos apresentados no item 1.2.1, aliados da pressão hegemônica¹⁷ urbanocêntrica, comprometeram o desenvolvimento das práticas letradas escolares no campo. A começar pelos resultados sobre o número de anos de estudo verificados, a média nacional da comunidade do campo é sempre em torno de 50% da urbana.

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Figura 2: Panorama da Educação do Campo (2007, p.15) “Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões 2001-2004”

Esse resultado envolve fatores como a distância a ser percorrida até a escola e o transporte, quando oferecido, de baixa qualidade. Segundo a SECAD (2007, p.20), em 2005 foram para escolas urbanas “42,6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, residentes na zona rural e atendidos pelo transporte escolar público, o mesmo acontecendo

¹⁷ Etimologicamente, hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa "conduzir", "ser guia", "ser chefe", e do verbo *eghemoneuo*, que quer dizer "conduzir", e por derivação "ser chefe", "comandar", "dominar". *Eghemonia*, no grego antigo, era a designação para o comando supremo das Forças Armadas. Trata-se, portanto, de uma terminologia com conotação militar. O *eghemon* era o *condottiere*, o guia e também o comandante do exército. Para Antônio Gramsci, o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras. As formas históricas da hegemonia nem sempre são as mesmas e variam conforme a natureza das forças sociais que a exercem. Os mundos imaginários funcionam como matéria espiritual para se alcançar um consenso reordenador das relações sociais, consequentemente orientado para a transformação (Gramsci, A. Cadernos do cárcere, v. 3, tradução de Carlos Nelson Coutinho, 3ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2002, citado por Perini, 2007).

com 62,4% dos matriculados nas séries finais”. Estão claras as dificuldades de acesso e permanência na escola por essa população. Além disso, dos que permanecem na escola, o aproveitamento ainda é baixo.

Localização	Ensino Fundamental			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Urbano	168,3	235,2	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,5
Variação	25,6%	18,3%	19,4%	20,2%

Fonte: MEC/Inep - Saeb/2001.

Figura 3: Panorama da Educação do Campo (2007, p.21) “*Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental por localização- Brasil – SAEB/2001*”

A figura 3 apresenta, para as habilidades em língua portuguesa, incluindo, portanto, o letramento, uma diferença de 18,3% para a 8ª série, atual 9º ano, fato que já coloca o aluno do campo em desvantagem. Porém, não considera ainda a questão apresentada no quadro anterior, sobre o número de anos na escola. Disso é possível e recomendável depreender que o universo de alunos no campo que chega até a 8ª série/9º ano é inferior ao urbano, cerca de 50%, como apresentado pelas figuras 2 e 3, conjuntamente. Desse modo, a defasagem geral em relação à língua portuguesa chega próximo da metade dos resultados apresentados pelas escolas urbanas.

De fato, 71,5% dos alunos em escolas rurais de ensino fundamental estão matriculados da 1ª à 4ª série. As séries finais (de 5ª a 8ª) atendem 1.652.749 alunos (28,5%). A oferta de ensino médio é bastante limitada na zona rural. De acordo com o censo escolar 2005, as 1.377 escolas rurais de ensino médio atendiam 206.905 alunos, o equivalente a 2,5% da matrícula nacional nesse nível de ensino (BRASIL/PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 23).

Fica evidente que o avanço está prejudicado e o modelo de letramento vigente também é determinante dos resultados obtidos. De acordo com Souza e Fontana (2011, s/p), os índices do IDEB das escolas do campo variam entre 2,0 e 4,0 e o “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE para 2022 (...) tem como meta atingir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - de 6,0”. Compreende-se, assim, o grande trabalho a ser desenvolvido, principalmente nas escolas do campo. Para tanto, no próximo item discutem-se concepções de letramento que, de acordo com as perspectivas deste trabalho, podem contribuir com o avanço no desenvolvimento do ensino de língua portuguesa.

1.2.3 Letramento: As concepções adotadas no trabalho

A questão do letramento¹⁸, justamente pelas razões apresentadas: concepções de língua e linguagem, identidade e linguagem, identidades sociais e os resultados obtidos com o que foi feito até bem pouco tempo (e que em muitos locais ainda permanece) em relação ao ensino de língua materna têm sido reconstruídas por um outro viés, que retira o foco da língua em si como uma prática autônoma e fixa o olhar nos processos sociais letrados desenvolvidos pelas pessoas em suas comunidades de origem. Tais elementos não caminham em separado dos processos de letramento, escolares ou não, mas, antes, influenciam no modo como será compreendido. Outro ponto importante nos Novos Estudos de Letramento¹⁹ é a vertente crítica, que busca a consciência por parte dos usuários da língua acerca dos sistemas linguísticos/sistemas de representação nos quais estão inseridos e como os processos de construção de sentido estão acontecendo em tais circunstâncias.

Um exemplo muito interessante é o trazido pelo trabalho de Terzi (2007, p. 167), no qual, ao chegar à comunidade na qual seria realizado o trabalho, o grupo espalhou cartazes pelas ruas e comércio avisando sobre o projeto que se iniciaria. A comunidade se apropriou dessa forma letrada de comunicação e encontrou “novas funções para esse tipo de suporte textual (...): noticiar a programação de eventos religiosos, divulgar projetos, convidar para comemorações, comunicar promoções do comércio, oferecer objetos à venda, etc.” Ou seja, a comunidade se apropriou de um modo letrado de comunicação útil às suas necessidades, às suas particularidades e manifestou, desse modo, práticas sociais com as quais convive e que lhe fazem sentido. A proposta teórica apresentada aqui caminha nesse sentido, ao encontro das manifestações letradas situadas nas comunidades nas quais a escola esteja inserida e que podem (e devem) ter o reflexo nela, demonstrando como a leitura e a escrita funcionam nesses locais e podem funcionar em outros contextos nos quais os alunos venham a se inserir.

Barton e Hamilton (2000), citados por Jung (2009, p. 49) propõem seis categorias a partir das quais discutem a natureza do letramento:

➤ O letramento é [mais bem] compreendido como um conjunto de práticas

¹⁸ Ver histórico do termo “letramento” em SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2004, n° 25. Também em KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas : Mercado das Letras, 2005.

¹⁹ What has come to be termed the "New Literacy Studies" (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant (STREET, 2003, p.2).

sociais; tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos.
➤ Existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida.
➤ As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
➤ As práticas de letramento têm propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas.
➤ O letramento é historicamente situado.
➤ As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção do sentido (BARTON; HAMILTON, 2000, p.8).

Tabela 2: Letramento como prática social. Fonte: Jung (2009, p.49)

As proposições colocadas (tabela 2) contribuem para a compreensão do fato apresentado na pesquisa de Terzi (2007) e demonstram como o letramento não pode ser considerado como aleatório ou fora de um padrão de ocorrência. Traz em si o fato de escrita, domínios de vida, instituições sociais e práticas culturais historicamente situadas que foram adquiridas de modo informal. Percebe-se, portanto, que os textos “são uma parte dos eventos de letramento, uma vez que o estudo do letramento é o estudo dos textos e como eles são produzidos e usados” (JUNG, 2009, p.50). Há relação entre o que as pessoas “fazem” e os textos que utilizam para viabilizar as ações, para tanto, a categoria de *evento de letramento*, termo criado por Heath (1982) que designa as circunstâncias nas quais os sentidos produzidos pela interação dos participantes estão mediados pela escrita, ou seja, a escrita tem papel essencial (JUNG, 2009; ROJO, 2009, SITO, 2010, SEMECHECHEM, 2010).

Enquanto os eventos de letramento colocam situações pontuais de análise, as *práticas de letramento* estão ligadas a

[...] padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o letramento tem um papel (JUNG, 2009, p. 49).

Os papéis executados pelo letramento estão diretamente ligados às *agências de letramento* promotoras de determinados eventos letrados, como “a família, o trabalho, as organizações educativas ou de lutas políticas, por exemplo; espaços nos quais, em muitas culturas, ocorre a socialização das pessoas com o texto escrito” (SITO, 2010, p.22). Dentre as agências de letramento, a escola é, sem dúvida, a mais importante delas (KLEIMAN, 2005, p.17) e liga-se a outras instituições legitimadas que promovem os chamados letramentos

dominantes e os distingue dos letramentos *locais* “vernaculares” (ou “autogerados”) (ROJO, 2009, p.102).

Street (2003, p.77) apresenta os modelos de letramento denominados por ele como “Letramento Autônomo” e “Letramento Ideológico”. As práticas que envolvem o modelo autônomo estão centradas na leitura e escrita como uma “habilidade técnica e neutra” que independe dos contextos, enquanto o modelo ideológico oferece um “modo mais sensível culturalmente às práticas de letramento que variam de um contexto a outro”. Esse tem sido o rumo das pesquisas desenvolvidas por Kleiman (2005), Soares (2011), Rojo (2010), Jung (2009), Souza (2011), Terzi (2007), etc. São também importantes as contribuições de Pennycook (2006), Luke (1997), entre outros, acerca do letramento crítico.

Para Luke (1997, p.143, citado por Pennycook, 2006, p. 34), a abordagem do letramento crítico traz em si “um compromisso em remodelar a educação do letramento para beneficiar grupos de aprendizes marginalizados (...) que devido à classe socioeconômica têm sido excluídos do acesso aos discursos e textos da economia dominante”. Há, portanto, um compromisso político de busca pela “mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política”. Por essa abordagem, são sempre questionadas as vozes presentes nos textos, os lugares sociais dos quais emanam e os significados que produzem. Segundo Pennycook (2006, p.34), “há várias orientações diferentes quanto ao letramento crítico, tais como a pedagogia crítica freiriana, as abordagens feministas e pós-estruturalistas, e as abordagens analíticas do texto”, entretanto todas se dispõem a diminuir as desigualdades sociais. O letramento crítico, inserido na perspectiva do ensino crítico – Apple (1990); Auerbach (1995, 2000); Cox e Petterson (1999); Freire(1996a, 1996b, 1998); Freire & Macedo (1999); Gandin & Apple (2002); Giroux (1980; 1997); Hooks (1994); Kanpol (1994); Kincheloe & Steinberg (1998), citados por Ferreira (2006, p.37) – contempla a reflexão sobre cidadania e igualdade social. E estão também nessa discussão “os conceitos de ideologia, poder, classe social, consciência crítica e empoderamento relacionados à raça, gênero e classe [...] potencialmente proporcionam uma nova direção no ensino de línguas”(FERREIRA, 2006, p.37). A exemplo, o trabalho de Souza (2011, p. 35) evidencia como “o movimento cultural *hip-hop* emerge como uma agência de letramento”, ou seja, um grupo, assim como outros, marcados “não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas”(SOUZA, 2011, p.35), por meio dos quais são mobilizadas diversas práticas de leitura e escrita com significados particulares. Trata-se ao mesmo tempo de uma prática de letramento ideológica e crítica, pois movimenta as práticas letradas socialmente aceitas pelo grupo e questiona/discute significados a elas atribuídos.

Portanto, nas palavras de Kleiman (1995, p.21) , “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

O sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não escolares de letramento construídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, que podem até ser mais bem sucedidas no processo de introdução na cultura letrada. (...) ao oferecer alternativas aos estudos sobre língua escrita [o trabalho das autoras] que, ao não questionarem as relações de poder que definem a interação entre acadêmicos e professores, entre os que têm suas leituras legitimadas e os que não as têm, mantêm a hierarquia social, conferem autoridade às elites e garantem a reprodução de valores, das normas e das crenças, muitas vezes contrários aos interesses de vários grupos, inclusive o dos alfabetizadores e professores (KLEIMAN e MATÊNCIO, 2008, p.11).

Desse modo, é possível compreender como as vertentes do letramento ideológico propostas por Street e o letramento crítico se encontram e avançam para um movimento de contestação da lógica letrada imposta. Um dos elementos de imposição é o material didático, que, se não for trabalhado de maneira crítica, tende a proporcionar apenas a reprodução das forças ideológicas/sociais estabelecidas. Por isso, na próxima subseção, segue a discussão sobre o livro didático utilizado na sala de aula pesquisada e quem ele representa.

1.2.4 Quem orienta a sala de aula? “Eu só sigo o livro”²⁰

O que se espera de um bom material didático? a. Que tenha unidades com muitas atividades (inclusive já com todas as respostas para que não restem dúvidas) e organizadas de modo que conduzam sempre o aluno à resposta correta. b. Que não provoquem muitas discussões, pontos de vista divergentes, pois esses momentos acabam com a disciplina da sala e podem trazer assuntos sobre os quais o professor não tem muita leitura ou, simplesmente, não queira discutir. c. Que tenha muitos comandos, inclusive de organização da sala, por meio dos quais os alunos e o professor possam rapidamente desenvolver as tarefas. d. Que trabalhe de modo exaustivo a gramática, assim os alunos ficam o tempo todo envolvidos e também saem preparados para o vestibular.

De acordo com Carmagnani (1999, p.129-131), os itens listados anteriormente sobre o livro didático tendem a produzir: a. “Professores como reprodutor de conteúdos x aluno como receptor. b. “Professores e alunos como seres despolitizados e ideologicamente neutros”. c.

²⁰ Instrumento de Coleta/Diário de Campo 02/04/2012. Fala da professora quando lhe foi perguntado sobre seu planejamento, se não seria prejudicado com a aplicação de uma Sequência Didática (SD).

“Professores e alunos como personagens executoras de tarefas” e d. “Professores e alunos como sujeitos despreparados para a produção escrita”. E esse ideal vai totalmente na contramão do que foi apresentado e proposto nas concepções de letramento na seção anterior, entretanto, na atual conjuntura de trabalho da maioria dos professores de língua portuguesa da rede pública, diante da “reprodução sistemática, pelos professores em formação, dos discursos já banalizados de vitimização do professorado em função dos baixos salários” (SIGNORINI, 2007, p. 320), talvez pudessem ser encontradas muitas respostas como as apresentadas no parágrafo anterior, se a pergunta inicial lhes fosse lançada. Assim, diante desse quadro, algumas questões precisam ser colocadas em relação ao livro didático (LD), algumas perguntas precisam rondar a mente dos usuários desse material, como: Que tipo de representações – verbais e não verbais – o LD traz? As publicações do Ministério da Educação- (BRASIL, 2005; BRASIL 2006) "Materiais Didáticos: Escolha e Uso" e "Práticas de Leitura e Escrita" afirmam que, a partir do PNLD- Programa Nacional do Livro Didático, um dos critérios de análise dos livros constitui-se em "não apresentarem preconceitos discriminatórios" (BRASIL, 2005, p.32; 2006, p.106). Há, portanto, uma crença na representação adequada das diferentes camadas sociais, diversidades étnicas e regionais do País; ainda, os PCNs (BRASIL, 2000) e DCEs (PARANÁ, 2008) também reforçam essa questão. O dado que nos leva a essa reflexão é o de que, na grande maioria das escolas, principalmente as públicas, o LD é “a única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares” (SILVA, 2005, p. 22) ou ainda “constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas” (CORACINI, 2011, P. 11).

Portanto, além da possibilidade de as práticas letradas escolares estarem totalmente apoiadas no LD, podem estar aliadas à cultura hegemônica, ou seja, privilegiando apenas gêneros textuais de centro/urbanos e as representações em relação ao campo podem também estar associadas à identidade cultural discutida anteriormente de modo negativo, ressaltando elementos que liguem o espaço do campo às ideias de ignorância e atraso. Desse modo, torna-se imprescindível uma postura ideológica e crítica por parte do professor de língua portuguesa. Análises de LD (MENEGASSI, 2004; OLIVEIRA, 2005, SILVA, 2005; PIRES, 2005; SILVA, 2010) revelam a realidade de preconceito e discriminação contida em materiais didáticos, inclusive bem avaliados pelo PNDL, e que passa despercebida pelo caráter ideológico que tende a naturalizar tais representações e, dessa forma, contribuem para relações sociais de preconceito e exclusão.

Souza (1999, p.27) coloca como indispensável a “percepção do sistema escolar como lugar de conflitos de ordem diversa” e que o “caráter de autoridade do LD encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o LD contenha uma verdade sacramentada (...)”. Essas verdades estão ligadas aos sistemas de representação discutidos na subseção 2.2.1- Identidade. Se tais sistemas não forem problematizados, discutidos de modo crítico, a tendência de as injustiças sociais continuarem e até se fortalecerem é grande, principalmente pelas características históricas ligadas ao LD no Brasil.

[...] o LD não tem história própria no Brasil, pois as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultados de decretos, leis e medidas governamentais. (...) consideramos relevantes para a presente discussão: a) *A partir de 1930*: O compêndio nacional (LD) passa a ser produzido tendo em vista o encarecimento dos livros importados; b) *1938*: Criação de uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que, segundo Boméry (1984:33), tinha mais a função de um controle político-ideológico do que uma preocupação didática. c) *Década de 60*: acordos MEC-USAID (...) distribuição de milhões de LDs no Brasil gratuitamente (...) muitos livros eram traduzidos para o português e os que eram produzidos no Brasil sofriam um controle rígido de conteúdo. d) *Início da década de 80*: (...) boa parte dos livros indicados para utilização na escola pública foi considerada de má qualidade, com erros de conteúdo e outras inadequações (...) (CARMAGNANI, 1999, p. 46-47).

Assim, é possível verificar como o interesse na apreensão de conteúdos destinados à formação crítica nunca esteve nos horizontes do LD. É claro que não se trata aqui de generalizar. É possível que exista, hoje, uma proposta mais voltada para essa orientação, porém, não está nos objetivos deste trabalho a busca por tal material e sim a observação, no estudo de caso, de como esse material interfere nas práticas de letramento escolares. A importância desse tópico está em que, durante a primeira etapa das observações, o LD teve papel central nas aulas, portanto, na subseção 4.2.3 está a análise do material, sobre suas características gerais e a tendência à discussão crítica.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este tópico traz para discussão alguns dos elementos necessários à formação do professor agente de letramento.

1.3.1 “Tudo o que eu aprender, pra mim é bom²¹.”

²¹ Instrumento de coleta/Diário de Campo: Fala da professora quando convidada a participar da pesquisa.

“(...) é fundamental a participação do formando professor em práticas outras em relação às que já lhe são familiares, como condição para que ocorra o rompimento ou interrupção de mecanismos de sustentação do que se quer modificar ou questionar, e/ou da ordem institucional correspondente. (...) Neste sentido, são determinantes os modos de inserção de formadores e formandos em práticas letradas específicas – no caso, as que promovem e catalisam o processo de formação enquanto processo de (re)definição dos papéis sociais e das identidades profissionais, mas também de (re)definição das práticas de sustentação de uma dada ordem institucional (SIGNORINI, 2007, p. 328).

A perspectiva do letramento crítico, conforme apresentado no item 1.2.3, pede uma redefinição de papéis sociais que estejam marcados por processos de exclusão e de marginalização e o professor em formação precisa reconhecer-se inserido numa lógica social/institucional a partir da qual percebe que, “há nela vestígios de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor” (NOGUEIRA e FIAD, 2007, p.300). Portanto, concordando com Signorini (2007, p.331), a formação do professor, além dos aspectos técnico-científicos, necessita também do processo de subjetivação política.

Estamos entendendo por subjetivação política ‘a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num dado campo de experiência dos sujeitos e cuja identificação não se separa da reconfiguração desse mesmo campo de experiência’ (RANCIÈRE 1995, p.60 citado por SIGNORINI, 2007, p.331).

O processo de subjetivação política passa por criar condições de o professor perceber-se como um ser ideológico²² (ARROJO e RAJAGOPALAN, 2003, p. 89) e, para tanto, acredita-se que todo movimento crítico, inclusive os que são possíveis a partir das pesquisas que se engajam nessa vertente são essenciais, pois descortinam resultados como os apontados por Gil (2005, p. 174): a. professores “ensinados a ver a linguagem só como produto da análise linguística” e/ou; b. professores “fortemente expostos a métodos de ensino impulsionados pelo mercado editorial”. Esses são, portanto, sistemas que podem ser reconfigurados por meio da inserção dos professores em novas práticas sociais de letramento “de diversas instituições, particularmente aquelas legitimadas pelos grupos sociais dominantes

²² A compreensão gerada pelos estudos de Coracini (2003) vai contra a perspectiva crítica apresentada: “Não há dúvidas quanto ao fascínio exercido pelo movimento crítico no meio acadêmico brasileiro, herdeiro de uma certa leitura de Marx, sobretudo se entendermos consciência crítica, à maneira de Fairclough (1991), como uma forma de engajamento político. Estar preparado para desconfiar da manipulação ideológica que se instaura, ora mais, ora menos, por detrás da materialidade linguística tem sido um ideal perseguido por inúmeras pesquisas da área da Linguística Aplicada a partir dos anos 90. Mas a questão é que para operacionalizá-la no âmbito da escola fundamental e média seria necessário preparar os professores que, evidentemente, não estão aptos a descobrir, sob o efeito de naturalização da linguagem, as verdadeiras intenções do autor: caberia ao analista do discurso (ou ao linguista aplicado, pesquisador e/ou formador de professores) conscientizar o professor, e a este, conscientizar seus alunos. Mais uma vez, instaura-se, de forma hierárquica, uma rede de relações de poder” (CORACINI, 2003, p. 276). A vertente crítica também é questionada por WIDDOWSON, H.G. “The theory and practice of critical discourse analysis. Review article”. *Applied Linguistics* 19(1), pp. 136-151).

(...) acesso a livros, debates e outros artefatos culturais" (KLEIMAN e MARTINS, 2007, p. 274).

O reconhecimento das diferentes práticas letradas constitui o professor em “agente de letramento”, capaz de perceber e mobilizar os temas e conhecimentos significativos para a comunidade na qual esteja inserido. Há um potencial de contribuição nesse propósito para a formação, inicial ou continuada, dos professores de língua portuguesa inseridos na realidade da educação do campo, porém, sem desconsiderar os saberes “pré-construídos” dos docentes, que são de natureza sócio-histórica e experiencial (Valsechi, 2010, p. 224). Na dissertação “*A formação do professor em diferentes espaços socializadores: Um olhar sobre os alunos do curso Pedagogia da Terra da UFRN*”, de Costa (2006, p. 16), o autor compreende que a formação docente acontece em diferentes momentos, “não se restringe apenas à formação escolar, mas está na biografia do indivíduo, local onde ele forma e de onde retira os conceitos, valores e atitudes que se apresentam nas suas práticas sociais, entre elas, a de professor”. Do mesmo modo, Pereira (2007, p. 115) verificou “intersecções entre as configurações observadas nas práticas observadas em sala de aula e aquelas referentes às histórias das docentes participantes da pesquisa” em seu trabalho de mestrado “*Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso*”. Assim como esses, outros trabalhos (Valsechi, 2010, VÓVIO e De GRANDE, 2010; GIMENEZ, 2005; SIGNORINI, 2007; KLEIMAN e MARTINS, 2007; NOGUEIRA e FIAD, 2007) têm se ocupado da questão e verificado a importância do trajeto pessoal dos docentes na sua prática.

A crítica de Valsechi (2010, p. 224) reside na característica quantitativa presente nos cursos de formação continuada oferecidos, uma vez que a política pública está focada muito mais no acúmulo de horas em formação do que em uma sequência formativa que faça com que haja apropriação do discurso formador.

[...] para que a apropriação do discurso formador possa surtir efeito, no sentido de que o professor compreenda e saiba mobilizar os saberes ensinados em função de seus objetivos pedagógicos, é necessário não apenas tempo para que os conhecimentos veiculados nos cursos possam vir a integrar os saberes docentes, mas também continuidade nos cursos oferecidos (Valsechi, 2010, p. 224).

As características apresentadas sobre a formação de professores impedem que a “capacidade de enunciação” (SIGNORINI, 2007) seja desenvolvida pelo professor, e, ao contrário, por meio dos mesmos processos, haja compreensões acerca da educação “de caráter

sentimental, emotivo, e, mesmo, caritativo e assistencial²³” (KLEIMAN e MARTINS, 2007, p. 283). Por essa razão, a necessidade de o professor inserir-se em práticas de letramento várias que afetem a sua compreensão de letramento a ponto de provocar a “capacidade de enunciação” necessária e desejada pelas concepções críticas de ensino da língua portuguesa. Esse movimento do professor afetará diretamente os alunos, “futuros adultos cidadãos”, que poderão agir em diferentes locais, sejam eles sociais, culturais e políticos (FERREIRA, 2006, p.40).

A relevância da discussão acerca da formação de professores está no fato de que “pessoas não nascem com conhecimentos de conceitos como ensino crítico. Tais conceitos têm de ser ensinados, refletidos e desafiados, e as escolas e universidades são os melhores lugares para que tal conhecimento seja discutido e disseminado” (FERREIRA, 2006, p.41). No próximo capítulo, serão expostos os caminhos metodológicos seguidos pela pesquisa, de modo a gerar os dados e critérios para a análise.

²³ Resultado de análise de material utilizado na formação de professores de uma Secretaria Municipal de Educação em uma próspera cidade do interior de São Paulo, nas suas relações com professores do programa Mova/Brasil Alfabetizado (KLEIMAN e MARTINS, 2007).

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo é composto, inicialmente, pela apresentação do Contexto da Pesquisa, seguida da exposição e justificativa sobre a Pesquisa Qualitativa como suporte, onde estão ancorados os procedimentos de coleta e geração de dados desta pesquisa. Na sequência, estão os dados teóricos sobre a Pesquisa do Tipo Etnográfico e Estudo de Caso. Então, são apresentados os participantes da pesquisa. Em seguida, os instrumentos para coleta e geração de dados. Neste tópico, ainda é demonstrada a conexão entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos de coleta ajustados aos temas de análise. No seguinte, é apresentada cronologicamente a construção do percurso pretendido para a geração e análise de dados atrelados aos instrumentos utilizados e, por fim, a discussão sobre ética em pesquisa e como esse fator está contemplado neste trabalho.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Por aqui, o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram. Mas como é que se faz isso? Como é que nos tornamos fortes para explodir as formas como lemos, compreendemos, pensamos? (CORAZZA, 1996, p.119).

No caso desta pesquisa, nos projetamos até o lugar onde se situa o problema de pesquisa, nos colocamos na realidade do campo e, principalmente, no lugar do sujeito que, em meio a uma situação conflituosa, se reconstrói; seja no aldeamento, no quilombo, no acampamento, sem as condições básicas de higiene e alimentação, seja na marcha pelo assentamento ou na construção de uma vida nova na terra conquistada. Trata-se de um território de múltiplas conquistas, onde a terra é o esteio, porém há muito mais em jogo: trata-se da descoberta fatal de novas possibilidades, da real “explosão” das formas de compreensão e de ver-se como capaz, reconhecido e produtivo. Trata-se ainda de olhar para trás e fazer uma escolha, tornar-se desbravador de si e manter-se na linha, defendendo uma nova posição, subvertendo diante de uma série de “outros” contra os quais acontece o enfrentamento contínuo. Outros que “tramaram” uma realidade na qual não há espaço para o diverso.

Ao mesmo tempo, esses “outros” são presenças que buscam interferir e manter a estabilidade do quadro, no qual os excluídos são exatamente isso: excluídos, nada além. E a mudança significa alterar uma ordem que lhes funciona bem, serve-lhes bem, protege o espaço e garante o conforto – ainda que seja no plano das ideias, dos comportamentos. É

muito possível que a escola, ainda que dentro de um assentamento do MST, sirva a esses interesses. E, ainda que acredite estar no caminho proposto pelos documentos oficiais, PCNs, DCEs – que já apresentam uma tendência ao reconhecimento e respeito das diferenças –, os professores – principalmente para esta pesquisa os de língua portuguesa –, podem reproduzir práticas autônomas²⁴ de língua e linguagem, as quais contribuem para a manutenção do sistema de exclusão social.

A escolha por esse espaço apresenta-se, nesta pesquisa, em razão de ter havido contato com alguns dos elementos que o constituem, como, por exemplo, a formação continuada dos assentados, leitura de alguns materiais e participação em festividades antes da abertura da escola. Essa relação com o assentamento aconteceu desde sua formação por meio de visitas esporádicas e muito instigantes, já que lá todos os eventos acontecem de forma intensa e colaborativa. A escola, entretanto, é um espaço novo, que traz os elementos de força do Estado para dentro do assentamento e traz, portanto, pessoas/professores não necessariamente conhecedores/"compreendedores" do espaço do campo. Foi perceptível a relação forjada na adaptação à nova realidade experimentada pelos assentados. Ainda que positiva e contributiva para a formação do grupo e individual, trata-se de mais um construto social. Assim, primeiro houve inquietação sobre as constituições identitárias naquele ambiente onde se reúnem pessoas tão diversas, porém com histórias de traços semelhantes, uma vez que viveram a realidade da exclusão e que hoje são marcadas por um movimento social sobre o qual são produzidos discursos tanto positivos como negativos:

Outro caso curioso é a postura da mídia frente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Criado em 1985, o MST foi duramente hostilizado, quando não ignorado, nos dez primeiros anos de atuação. A partir dos meados dos anos 90, nota-se uma certa abertura na mídia com a veiculação de matérias jornalísticas favoráveis e até uma alusão benéfica ao Movimento numa telenovela²⁵ de grande audiência (MARTINS, 2005, p.132).

Com o meu ingresso no Programa de Mestrado, o projeto inicial já contemplava o contexto camponês – questões de identidade –, entretanto estava falho em relação às questões de ensino. Neste ponto, as orientações, fundamentais, contribuíram com as verificações sobre o letramento e a formação de professores de língua portuguesa. Assim, configurou-se a atual intenção da pesquisa, muito mais ajustada aos propósitos do Programa de Mestrado e a minha própria prática e formação. A implantação, em 2010 – data de apresentação do Projeto de

²⁴ Ver no tópico sobre letramento as considerações sobre o letramento autônomo e o letramento ideológico.

²⁵ A telenovela “O Rei do Gado” foi veiculada pela Rede Globo entre junho de 1996 e fevereiro de 1997, pela Rede Globo de Televisão. Na trama da novela, passada na zona rural, alguns dos personagens eram agricultores. O roteiro mostrava cenas da organização e da atuação política dos lavradores. Dois meses após o fim da novela, o MST realiza, com sucesso de crítica e de público, uma marcha de reivindicação até Brasília (MARTINS, 2007, p.132).

Pesquisa –, do colégio estadual dentro do assentamento foi decisivo para a escolha desse espaço. Assim, a partir dessa data, os alunos, que precisavam se deslocar até a cidade mais próxima, passaram a ser atendidos por um colégio estadual dentro do próprio assentamento. Esse evento valoriza ainda mais os propósitos deste trabalho, já que é criado um ambiente altamente favorável à análise das questões que envolvem: a. identidade; b. formação de professores; c. práticas de letramento.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA

A modalidade conhecida atualmente como pesquisa qualitativa tem sua origem na virada interpretativista²⁶, que entende necessários outros métodos de pesquisa para o campo das ciências humanas e sociais, uma vez que, até então, meados do século XX, a ciência estava calcada nos princípios do positivismo clássico, ou seja, “a tradição lógico-empirista” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.13). Dessa, deriva a abordagem quantitativa de pesquisa, capaz de grandes mapeamentos sobre aspectos sociais como, por exemplo, a distribuição de renda ou a educação. Oferece gráficos e tabelas para análise e “sempre teve o maior prestígio”, mesmo na área da educação “acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.32). Entretanto, com os avanços da atividade interpretativista nas pesquisas, a sala de aula foi logo percebida como repleta de aspectos a serem analisados por esse modelo de pesquisa.

Bortoni-Ricardo (2009, p.35) ainda aponta a análise e a abrangência como diferenças entre os métodos quantitativo e qualitativo. A pesquisa quantitativa trabalha com variáveis pré-estabelecidas, como o “grau de escolaridade dos pais e o desempenho de alunos em testes de interpretação e leitura” de abrangência nacional, ou seja, um universo macrossocial, e, de acordo com Vóvio e Souza (2005, p.48), “ocupa-se em gerar modelos de intervenção global, subsidiando o desenho e a implementação de políticas sociais”.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa busca observar “o processo de aprendizagem da leitura e da escrita” na sala de aula, por exemplo, respondendo a perguntas que envolvem o “como e por que” dos contextos sociais que se apresentam como um microcosmo, ao mesmo tempo em que podem propor alternativas às práticas daquele ambiente. A combinação dos dois métodos também é possível.

²⁶ A chamada Escola de Frankfurt apresenta as primeiras críticas sistemáticas ao positivismo clássico de Comte e ao neopositivismo[...], permitindo a emergência de um paradigma alternativo para se fazer ciência: o paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2009, p.31).

Lahire não nega a validade das macrocategorias sociológicas, nem das análises baseadas nas diferenças entre grupos – como classes sociais ou categorias socioprofissionais ; reivindica, entretanto, a pertinência de analisar o social *também* na escala do indivíduo, *transitando* das informações estatísticas, que indicam práticas mais ou menos comuns nos segmentos sociais, aos estudos de caso que evidenciam a heterogeneidade dentro de um mesmo grupo e num mesmo indivíduo[...] (RIBEIRO, 2005, p.27) [grifo nosso].

Assim, fica situada a presente pesquisa no campo qualitativo, uma vez que teve por objetivo geral verificar como a identidade de alunos de escola do campo assentados do MST interfere no processo de ensino/aprendizagem da língua materna. E, para tanto, como objetivos específicos, a. *verificou* a identidade dos alunos assentados por meio de práticas de linguagem oral/escrita; b. *descreveu* como a professora de língua portuguesa que atua no assentamento compreendeu e, conseqüentemente, contribuiu com a formação das identidades dos alunos por meio da sua prática docente e, finalmente, c. *buscou* possíveis entrelaçamentos entre as práticas de letramento dos alunos e a prática – autônoma ou ideológica - da professora de língua portuguesa. Voltando o olhar para os objetivos da pesquisa apresentados, envolvidos na complexidade social do campo, identidade e prática de letramento crítico, não poderia ser outra a abordagem designada para a realização da pesquisa que não a qualitativa, de modo a mobilizar todos os recursos necessários à análise dos dados gerados²⁷.

Delimita-se ainda a pesquisa associada à etnográfica, ou “do tipo etnográfico”, articulada com a História Oral em um estudo de caso: uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental do colégio situado dentro de assentamento rural ligado ao MST no Estado do Paraná.

2.2.1 Pesquisa do Tipo Etnográfico

A pesquisa do tipo etnográfico tem argumentos centrados na produção de significados pelos grupos sociais e seus indivíduos e na questão de que a sociedade não é um fato e sim uma criação “incessante” dos “seres humanos”. Pois, “na busca por dominar a si mesmo e se superar, o sujeito vai atribuindo sentidos às suas práticas e dignidade à própria existência” (RIBEIRO, 2005, p.28). Berger e Luckmann (1985, p.13). Esses autores também argumentam sobre a realidade construída, considerando que “o que é real para um monge tibetano pode não ser real para um homem de negócios americano. O conhecimento do criminoso é

²⁷ A propósito do termo "geração de dados", está relacionado ao caráter de construção da pesquisa. Os dados não são fatos, mas mobilizações construídas no percurso, significados propostos pelos sujeitos de pesquisa e aceitos pela pesquisadora que, de acordo com o referencial teórico, desenvolverá análise apropriada.

diferente do conhecimento do criminalista.” Assim, os contextos de criação da realidade são “contextos sociais específicos” nos quais as condições precisas para a formação de determinados significados estão alinhadas juntamente com as experiências individuais, que também precisam ser consideradas. “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.35).

Dessa maneira, foram buscados os “modos gerais pelos quais as ‘realidades’ são admitidas como ‘conhecidas’ nas sociedades humanas” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.13). Souza (2011, p.20) confirma: “Os discursos não estão prontos para serem acessados; eles são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados, o que nem sempre se dá num passe de mágica, como por vezes pensam alguns setores da academia.” A imersão no ambiente pesquisado, portanto, foi fundamental, pois, a partir dela, do acesso e permanência, foram possíveis as interações necessárias ao desvendamento dos processos vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa, responsáveis pelo agenciamento dos significados constituintes das suas práticas. “Nesses casos, atenção especial deve ser dedicada aos contatos preliminares, buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança para que sejam autorizados a entrar em territórios, tomar parte de práticas e ter liberdade de observar” (VÓVIO e SOUZA, 2005, p.51). Essas práticas sociais constituem os “microcosmos” de análise de determinado fenômeno, como o letramento, por exemplo, pois “vão registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionada a essa aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.35).

A modalidade de tipo etnográfico permitiu construir, usando o termo de Moita Lopes (2006, p.20), “‘*inteligibilidades*’, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas”[grifo nosso]. Há um consenso entre os autores (MOITA LOPES, 2006; CORAZZA, 1996; SIGNORINI, 2006, KLEIMAN & MATÊNCIO, 2005) sobre a característica atualmente interdisciplinar, ou até multidisciplinar, que envolve as pesquisas em Linguística Aplicada, área na qual se inseriu este trabalho. Um dos expedientes para que as compreensões a que se propõe possam ser alcançadas são os métodos etnográficos, que mobilizam especificidades citadas por André (1995, p.28): a. A mediação dos dados pelo “instrumento humano, o pesquisador.” b. Ênfase no processo e não nos resultados finais. c. Preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas e suas experiências com o mundo que as cerca. d. Envolve um trabalho de campo.

Todas as características elencadas foram valiosas a esta pesquisa e movimentaram conflitos que perpassam o universo do campo, já que

[...] permitem, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p.41).

André (1995, p.49), ainda, alerta que “se por um lado o estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro demanda um trabalho de campo intenso e prolongado [...]”. Para tanto, o contato com o grupo para a coleta de dados foi de um semestre escolar, de fevereiro até julho/2012, quando foram observadas desde as reuniões de preparação pedagógica até as atividades finais do semestre com os alunos nas aulas de língua portuguesa. Há, entretanto, uma lacuna na perspectiva etnográfica. Apesar de empenhar-se em apreender os processos ou “métodos”(ANDRÉ, 1995, p.19) que levam aos sentidos produzidos por determinada comunidade por meio “dos conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras”, trata-se da apresentação de um recorte muito específico de observação de característica sincrônica. Isso pode levar a uma interpretação superficial em alguns aspectos que levem em conta as fases anteriores de letramento vivenciadas pelos alunos, tanto no contato com o Movimento como em experiências escolares fora do assentamento. A superação dessa fragilidade apontada é a associação com a história oral.

2.2.2 História Oral

A “dimensão diacrônica” da pesquisa qualitativa é alcançada pela História Oral (anexo VI) e seus desdobramentos, como história de vida e autobiografia, uma vez que é no “curso de uma história de vida” que poderão ser acessadas as experiências, no caso desta pesquisa, de letramento, que permitem e constituem as atuais práticas sociais letradas a que um determinado grupo ou indivíduo tem acesso (RIBEIRO, 2005, p. 27). Trata-se de uma abordagem fundamental na geração de dados pelo fato de que a observação no presente “não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes ‘aqui e agora’” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.39). Portanto, o mapeamento desejado exigiu uma incursão no tempo em que foram cunhados sentidos que permanecem na expressão atual dos sujeitos.

A história de vida é definida por Roberts (2002, p.3) como “a história que uma pessoa escolhe contar sobre a vida que ele ou ela viveu²⁸” e essas escolhas passam tanto pelo que o informante lembra sobre os fatos como o que ele deseja revelar, ainda que esteja respondendo a um tipo de entrevista. As possibilidades de análise geradas pelo relato envolvem totalmente o pesquisador no seu processo de construção dos significados e auxiliam enormemente no processo de imersão no campo de pesquisa, uma vez que proporcionam uma atitude mais próxima entre os participantes, por meio do conhecimento de fatos da vida dos alunos.

2.2.3 Estudo de Caso Etnográfico

O enquadramento deste trabalho como um estudo de caso é determinado pelo foco da pesquisa centrada em apenas uma sala de aula. Não se trata de comparação entre classes, por exemplo, mas do “estudo exaustivo de um caso” (ANDRÉ, 1995, p.30). A especificidade do Estudo de Caso Etnográfico está na associação dos instrumentos da etnografia associados a um campo de pesquisa muito bem delimitado. “O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular” (ANDRÉ, 1995, p.31). Com relação a esta pesquisa, o conhecimento das práticas de letramento de uma turma de 9º ano em escola de assentamento rural ligado ao MST.

2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA/DESCRIÇÃO DO LOCAL

A definição sobre os participantes da pesquisa²⁹ é de extrema importância, “já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.” Os critérios para a escolha são primordiais, pois determinam interferência direta na qualidade da geração dos dados a partir dos quais será construída a análise e para se “chegar à compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002, p.141).

Assim, para a seleção dos participantes desta pesquisa, foram definidos os critérios de a. autonomia; b. tempo frequentando escolas fora do assentamento, e; c. representantes/gestores de política pública. Configurada como um estudo de caso, esta pesquisa centrou os seus esforços em uma sala de aula do Colégio Estadual Contestado E.F.M. Trata-se da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental – de acordo com a sequência

²⁸ A life story is the story a person chooses to tell about the life He or She has lived [...] (ROBERTS, 2002, p.3).

²⁹ A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros (CELANI 2005, p.109).

dos nove anos –. Foram ainda participantes da pesquisa a direção da escola e a coordenação. O quadro dos participantes configurou-se da seguinte forma:

GESTÃO	DOCENTE	ALUNOS
02	01	11

Tabela 3: Participantes da pesquisa.

A escolha por uma 8ª série aconteceu em razão de serem alunos com uma faixa etária entre 12 e 15 anos e já demonstrarem mais autonomia do que as séries anteriores. Puderam, dessa forma, contribuir de forma mais ativa e independente com a pesquisa.

Outro fator que nos interessou grandemente é o fato de que esses alunos se deslocaram por, no mínimo três anos, ou seja, um longo período, para escolas fora do assentamento e têm, portanto, uma boa leitura sobre as situações vivenciadas em uma escola de fora, onde eles faziam o papel do “estranho”, do diverso. Esses alunos experienciaram situações adversas e marcantes que também os constituíram. Agora, na nova realidade, estão em seu território e os significados desse fato, associados às experiências anteriores, são fundamentais para esta pesquisa. A tabela 4 apresenta mais detalhes os alunos participantes da pesquisa. Os nomes que constam são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.

Nome	Idade	Tempo que mora no assentamento	Pessoas na família
1.Tom	13 anos	12 anos	2
2. Dhonato	14 anos	9 anos	5
3. Beatriz	15 anos	6 anos	6
4. Marcos	13 anos	3 anos	4
5. Rogério	15 anos	13 anos	8
6. Katylin	14 anos	12 anos	3
7. Diego	12 anos	5 anos	5
8. Fernanda	13 anos	1 ano	3
9. Leonardo	15 anos	9 anos	8
10. Leandro	14 anos	12 anos	5
11.Alessandra	15 anos	4 anos	9

Tabela 4: Alunos participantes: Nome, idade, tempo no assentamento, família.

É perceptível que não há uma distorção significativa de idade/série e a maioria dos alunos já tem uma boa vivência dentro do assentamento e são de famílias numerosas (cinco pessoas ou mais).

Igualmente a professora de língua portuguesa, este participante, quando em uma escola urbana, atendendo a um público diferenciado, como alunos assentados, é uma situação que se configura, normalmente, dentro de um universo com o qual este profissional tem mais intimidade, entretanto, estar no território diferenciado expõe este indivíduo a novas construções culturais sobre as quais ele poderá não ter tanto conhecimento. Trata-se de um universo de conflito, em ajuste, no qual sua prática precisa ser revista e visitados outros lugares possivelmente mais férteis ao conhecimento que se espera alcançar como professor de língua portuguesa. A professora participante da pesquisa tem 35 anos, é casada e mãe de duas filhas. Mora distante do local de trabalho, em localidade rural, e, para chegar até a escola, depende de uma Kombi, o transporte escolar que leva e traz os professores. Atua como professora há três anos. Formou-se em Letras português/Inglês em 2008 e ainda não tem curso de pós-graduação. A professora não é efetiva, ou seja, passou pelo processo PSS – Processo Simplificado de Seleção, a partir do qual atua, já pelo segundo ano, na escola onde a pesquisa ocorre.

A direção e a coordenação da escola representam diretamente a ação do Estado dentro do assentamento, uma vez que as políticas destinadas para a educação do campo se materializam por meio da escola. Dessa forma, as concepções sobre o papel da Educação do Campo e a configuração da Escola Rural passam inevitavelmente pelos caminhos burocráticos da gestão escolar e coordenação.

O diretor da escola, participante da pesquisa, tem 45 anos, é casado e pai de dois filhos. Reside dentro do assentamento e atua na escola há 1,5 ano. Formou-se em Ciências Sociais em 1990 e possui uma pós-graduação na área de Educação. É professor concursado/efetivo que está na função de diretor. Já, a pedagoga tem 56 anos, é casada e mãe de um filho. Formou-se em Pedagogia em 1980 por uma universidade federal e atua há 20 anos na área. Na escola, chegou no início de 2012 e assumiu em um período extraordinário/aulas extraordinárias, pois já está aposentada de um padrão (20h) e atua em outra escola na cidade pelo padrão oficial. Reside na cidade mais próxima e vem até o local pesquisado junto com os outros professores utilizando a Kombi fornecida pela prefeitura. A pedagoga terminou sua pós-graduação em 1997 e afirma que não atuará na escola pesquisada

no ano de 2013 em razão de ter sido convidada para o PDE³⁰ e, portanto, irá se afastar para fazer o curso oferecido pelo estado.

2.3.1 A escola



Imagem 1: Fachada da escola pesquisada. Fonte: a autora.

A escola começou a funcionar dentro do assentamento no ano de 2011 e, como não havia um local mais apropriado, foi utilizada uma construção já existente: a residência do caseiro da antiga fazenda. Essa construção conta com quatro salas de aula improvisadas, a secretaria da escola (sala da frente), dois banheiros adaptados para os alunos, cozinha, sala dos professores, banheiro dos professores, biblioteca – havia o espaço, entretanto, como ainda não havia ainda um acervo de livros, era utilizado como depósito de materiais didáticos e de dois computadores. Havia ainda um espaço de convivência com duas mesas e bancos, ocupado pela escola municipal no período da manhã e utilizado como o refeitório das crianças. À tarde e à noite, era ocupado pela escola estadual.

Nas salas de aulas, havia carteiras em bom estado e quadro de giz. Outros materiais, como a TV *Pendrive*³¹, que encontramos em outras escolas estaduais, ainda não havia.

³⁰ O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>, acesso em 16/11/2012.



Imagem 2: Sala de aula da pesquisa/do fundo para a frente. Fonte: a autora.



Imagem 3: Sala de aula da pesquisa/da frente para o fundo. Fonte: a autora.

³¹ Os televisores que chamamos de TV Pendrive têm entrada para cartão de memória, como aqueles que usamos em máquinas fotográficas e filmadoras, principalmente para armazenar imagens. Você poderá salvar, em seu pendrive, objetos de aprendizagens e utilizá-los nas aulas. Esses objetos são recursos que podem complementar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem, que em breve estarão disponíveis no Portal Dia-a-dia Educação do Estado do Paraná, no endereço www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf, acessado em 10/06/2012.



Imagem 4: Sala de aula da pesquisa/ decoração original da casa. Fonte: a autora.

Em 2 de junho de 2012 foi inaugurado o prédio construído pelo governo do estado, no qual passou a funcionar a escola. O prédio novo conta com cinco salas de aula, uma biblioteca (já com alguns exemplares), refeitório, cozinha, secretaria, sala dos professores com dois banheiros, dois banheiros para os alunos (feminino e masculino) e um banheiro adaptado para deficientes físicos. A escola ainda conta com saguão (pátio coberto) e área descoberta de circulação. Os espaços para atividades de Educação Física são improvisados e divididos com os alunos da Escola Latina: Campo de futebol, Espiribol, quadra de vôlei e tênis de mesa.



Imagem 5: Fachada da escola nova. Fonte: a autora.



Imagem 6: Espaço entre as escolas, nova e antiga. Fonte: a autora.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa qualitativa determina seus instrumentos, que se ajustam aos objetivos deste trabalho. Para que possam ser atribuídos significados às práticas do universo analisado, foram realizadas observações, entrevistas e ainda foi aplicado um questionário além do uso das notas em diário de campo.

2.4.1 Observação

A observação é considerada essencial nessa modalidade de pesquisa.

A observação sistemática objetiva superar as ilusões das percepções imediatas e construir um objeto que, tratado por definições provisórias, seja descrito por conceitos e estes permitam ao observador formular hipóteses explicativas a serem ulteriormente constatadas e analisadas (CHIZZOTTI, 1998, p.54).

Trata-se de instrumento fundamental, porém, a má utilização pode comprometer todo o trabalho, desde o percurso de construção do referencial teórico até a presença em campo. Ao qualificar como “sistemática” a observação, o autor pretende estabelecer uma série de condições para que haja consistência na geração e na análise dos dados.

André (1986, p.25) complementa: “controlada e sistemática”, com o desenvolvimento de “planejamento cuidadoso”, acompanhado de “preparação rigorosa”. Todos esses cuidados são compreensíveis e mobilizaram uma grande preocupação na fase de preparação para ir a campo, pois sem que estivessem muito bem definidos “o quê” e “como”, simplesmente observar desestabilizaria todo o projeto em curso. Buscou-se observar: a. como a identidade dos alunos assentados do MST interfere nas práticas de letramento escolar utilizadas nas aulas de língua portuguesa; b. como o aluno assentado representa sua identidade por meio das práticas de letramento extraescolares oral/escrita movimentadas nas aulas de língua portuguesa; c. como a professora de língua portuguesa compreende, considera e legitima as diferentes práticas de letramentos da realidade de assentamento ligado ao MST; d. se as escolhas metodológicas da professora foram influenciadas pela formação identitária dos alunos assentados.

Para responder aos questionamentos levantados, foi registrado o conteúdo observado em áudio e notas de campo, depois que esses procedimentos foram autorizados pelos participantes da pesquisa. Esse método assegura a transcrição e revisão contínua no processo da análise, eliminando as “ilusões das percepções imediatas” e proporcionou sempre o possível confronto com novas situações observadas. Além desse recurso, as notas do diário de campo, que compuseram as observações e auxiliaram na confirmação ou refutação das interpretações propostas.

Ainda que sejam apresentadas críticas ao método da observação, como “provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas”, a “interpretação pessoal” ou ainda um envolvimento excessivo com o local/participantes – que poderia levar à distorção dos fatos –, tais apontamentos são considerados muito menores do que as vantagens oferecidas pelo método (ANDRÉ, 1986, p.27). Além disso, Guba e Lincoln, citados por André, complementam sobre as testagens possíveis durante o processo para a verificação desse ponto. Trata-se de comparar as hipóteses iniciais com os resultados encontrados no percurso. Se acontecerem apenas confirmações do que se esperava encontrar, é possível que haja comprometimento de sentido atribuído. Outra maneira seria confrontar as primeiras anotações do diário de campo com as últimas. Se não houver evolução nas observações, com dados novos que configurem situações diversas, poderia ser detectado um envolvimento prejudicial com a pesquisa. Esse fato não aconteceu. As observações finais foram as que de fato trouxeram as análises mais significativas.

Robson ainda observa que

Uma grande vantagem da observação como técnica é sua efetividade. Você não pergunta às pessoas sobre seus pontos de vista, sentimentos ou atitudes; você vê o que elas fazem e escuta o que elas dizem. É perceptível, a propósito, que a linguagem das pessoas e outros comportamentos associados à linguagem são frequentemente de interesse e fundamental importância em qualquer questionamento [de pesquisa] (ROBSON, 1993, p.191)[tradução nossa]³².

Ferreira (2011, p.109) relata sobre estar na sala de aula para observação durante sua pesquisa.

A principal vantagem era que eu conseguia observar o modo como professores e alunos reagiam e interagiam usando o material [desenvolvido no percurso da pesquisa]. Eu considerei isso essencial porque ajudaria a validar as respostas dos professores nos questionários/entrevistas e folhas de reflexão [tradução nossa]³³.

O aspecto mencionado pela autora refere-se à triangulação dos dados, processo que consiste em verificar o mesmo dado refletido, confirmando-se em diferentes instrumentos aplicados na pesquisa e que amplia as garantias de legitimidade do trabalho acadêmico. A fala de um participante na entrevista, por exemplo, pode ser confrontada com suas atitudes na interação com o grupo, ou ainda as escolhas em produção de material didático podem estar em desacordo com os documentos oficiais que o preconizam. Esse tipo de verificação nos dados levantados na pesquisa fortalecem o trabalho (FERREIRA, 2011, p.113). Sobre a modalidade de observação, o “grau de participação” do pesquisador André (1986, p.28) argumenta que pode acontecer em um *continuum* “desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento”. As decisões são regidas pelo progresso da pesquisa e as necessidades verificadas.

Na abordagem proposta por Robson (1993, p.194) sobre a observação participante, o pesquisador torna-se membro do grupo observado. Sobre esse ponto e as possíveis desvantagens, De Grande (2007, p.104) relata experiência em seu trabalho, confirmando a fala de André sobre as possíveis adequações em *continuum*:

Esse método apresenta algumas dificuldades para uma pesquisadora iniciante como eu, pois ao estar presente no contexto de pesquisa, no caso, a sala de aula de um curso de formação continuada, deparei-me com situações em que minha participação era requisitada ou questionada pelos outros participantes. Vou relatar dois tipos de situações que dizem respeito à suposta “neutralidade” do pesquisador. Por exemplo, muitas atividades eram feitas em pequenos grupos. No início, não sabia se devia ficar fora dos grupos, só observando, ou se deveria participar de um grupo de discussão, pois não tinha certeza se estaria interferindo demais na geração de dados, tornando-os “impuros”. Nota-se que a dúvida aparecia porque somos muito

³² A major advantage of observation as a technique is its directness. You do not ask people about their views, feelings or attitudes; you watch what they do and listen to what they say. Note in passing, by the way, that the language of people and other behaviors associated with language, are often of crucial interest and importance in any enquiry (ROBSON, 1993, p.191).

³³ The main advantage was that I was able to observe the way teachers and students reacted and interacted when using the material, I considered this to be essential because it would help to validate teachers' responses to the questionnaire/interview and reflection sheet (FERREIRA, 2011, p.109).

arraigados na tradição positivista de pesquisa, em que a representação da ciência é aquela atividade “objetiva”, neutra. Optei por participar dos grupos, o que possibilitou uma riqueza de dados ainda maior, diferentemente do que eu previa antes de fazê-lo, porque me permitiu aproximar-me dos sujeitos e conhecer as interações entre eles naquele contexto de aprendizagem e reflexão, contribuindo para minha percepção da complexidade naquela realidade social (DE GRANDE, 2007, 104).

Nota-se, portanto, que a observação (anexo VII) como instrumento nas pesquisas qualitativas tem se confirmado eficiente e adaptável dentro dos contextos nos quais se insere. Durante o percurso da coleta de dados nesta pesquisa, a exemplo do que foi exposto por De Grande (2007, p. 14), houve necessidade de evoluir da observação para a observação participante, que se materializou pelo desenvolvimento da sequência didática e consequente apresentação à discussão com a professora sobre as atividades propostas.

2.4.2 Entrevista

A entrevista (anexos I, II, III, IV), é considerada “um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” na pesquisa qualitativa. É o instrumento que permite maior proximidade entre pesquisador e entrevistado. Nesse momento, há uma relação de “interação” que leva à “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (ANDRÉ, 1986, p.34). Além da fala do entrevistador e do entrevistado, outros aspectos precisam ser observados, pois se trata de uma “situação de contato” na qual o modo como são estabelecidos também merecem registro e análise. “A postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz, etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/compreensão posterior daquele depoimento.” (DUARTE 2002, p.145).

Outros elementos, como local e horário, também foram ajustados às possibilidades dos (as) entrevistados (as) para melhor aproveitamento. Devido às condições oferecidas pelo local da pesquisa, houve interrupções que causaram a “perda o fio da meada” e retomadas. Ainda houve a “garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante” (ANDRÉ 1986, p.35). Todos esses cuidados foram tomados e contribuíram com o sucesso desta fase. A maneira como as perguntas são elaboradas também é determinante. A adequação do tema e vocabulário precisa aproximar ao máximo o pesquisador de seus objetivos, e não o contrário. Portanto, a elaboração e testagem das sequências de perguntas foram fundamentais. Ainda que tenha sido adotado o esquema “semiestruturado”, que, de acordo com André (1986, p.34), permite “uma liberdade de percurso”, foi desenvolvido um guia, chamado pela autora de

“esquema básico”, segundo o qual o momento de entrevista transcorreu, porém “não aplicado rigidamente, permitindo [...] necessárias adaptações”.³⁴ Esse estilo de entrevista foi o que melhor se ajustou ao modelo de pesquisa proposto.

2.4.3 Questionário

Quanto ao questionário, tratou-se de um meio pelo qual foram obtidas respostas mais objetivas e rápidas, como a tabela que apresenta informações sobre os alunos (p. 64) e as características da direção/coordenação (p.65). Os informantes responderam no tempo proposto questões como descrição do perfil do grupo, idade, sexo, procedência (onde moravam antes do assentamento), quanto tempo estão no assentamento, formação acadêmica (no caso da direção e coordenação).

O processo de elaboração do questionário foi igualmente cercado de cuidados que levaram em conta “os tipos, a ordem, os grupos de pergunta, a formulação das mesmas”, sempre tendo em consideração a realidade linguística do grupo (ANDRÉ, 1986, p.89). Sobre as perguntas, podem ser na modalidade³⁵ a. abertas; b. fechadas; c. de múltipla escolha, de acordo com as necessidades da pesquisa naquele determinado momento de aplicação. O questionário aplicado continha questões abertas e fechadas. Robson (1993, p.247) alerta que as “questões específicas são melhores do que as genéricas”, e as “fechadas são frequentemente preferíveis às abertas”.

A complexidade das perguntas foi crescente, passando primeiro por aspectos mais gerais para então deterem-se nos específicos e de maior reflexão. O questionário foi aplicado nos primeiros momentos de contato com o grupo para que pudesse ser delimitado um perfil do grupo.

2.4.4 Notas de campo; diário de pesquisa

³⁴ Outra modalidade de pesquisa seria a “padronizada ou estruturada”, quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem. Tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento. (ANDRÉ 1986, p.34).

³⁵ Sobre as modalidades: a. abertas: Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação; b. fechadas ou dicotômicas: também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* e *não*. c. múltipla escolha: são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto (ANDRÉ 1986, p.91)

Quanto mais você espera depois do evento para construir uma narrativa, mais pobre tal relato será em termos de estar acurado e completo; e, ainda, ele estará muito mais em concordância com o que você já esperava verificar, seus esquemas pré-existentes e expectativas. A conclusão é clara. *Escreva notas de campo prontamente durante as narrativas* (ROBSON 1993, p.204) [tradução nossa; grifo do autor]³⁶,

A importância das notas justificou-se, portanto, pelos argumentos apontados por Robson (1993) e pela característica de “processo reflexivo” desencadeado, com probabilidade de confirmar ou refutar dados de forma contínua e de ter sempre à mão uma ferramenta que permite a possível “correção de rota” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p.170). Por meio desse instrumento, as percepções foram se confirmando, consolidando os objetivos na geração de dados, fator que fortaleceu a pesquisa.

2.4.5 Sequência didática

A proposta da sequência didática (anexo IX) foi pensada para que contribuísse na geração dos dados, uma vez que aproximaria a discussão nas aulas observadas de temas mais relevantes para os alunos, temas que movimentariam questões de identidade, tanto dos alunos como da professora. A princípio, não estava contemplada a organização da sequência didática e sua aplicação, entretanto, devido à falta de discussões voltadas para o contexto local e muitas horas de observação sem interação entre a professora e a turma, foi pensado um modo de interferir e tornar o grupo mais aberto à interação e consequente exposição à geração dos dados. A sequência de atividades foi organizada por mim e, posteriormente, avaliada pela direção e pela professora, que poderiam sugerir atividades ou mesmo excluí-las se as julgassem mal elaboradas, inadequadas ou ainda muito delicadas para o contexto, ou seja, que pudessem gerar situações constrangedoras para elas ou a turma. Entretanto, não houve oposição a nenhuma das atividades ou temas. Todas foram consideradas adequadas e pertinentes, tanto pelo diretor como pela professora.

O trabalho sistematizado proposto pelo desenvolvimento de uma sequência didática (SD) exige do professor “análise”, “escolha de atividades” “planejamento e elaboração de atividades”. Trata-se de um exercício contínuo de reflexão e organização dos conteúdos, de modo a efetivamente contribuir para a apropriação do gênero textual a que se propõe, uma vez

³⁶ The longer you wait after the event in constructing a narrative account, the poorer such an account will be in terms of its accuracy and completeness; and the more it will be in line with your pre-existing schemas and expectations. The moral is clear. *Write up field notes into a narrative account promptly* (ROBSON, 1993, p.204) [grifo do autor].

que o objetivo da sequencia didática é levar o aluno a “dominar melhor *um* gênero de texto (...), o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97). Todo o encadeamento de atividades pensadas certamente contribui primeiro com o próprio professor, com o seu amadurecimento profissional, e depois, é claro, com o grupo de alunos que desenvolverá as atividades propostas.

Utilizar a SD desenvolvida como instrumento de pesquisa, no caso deste trabalho, se justifica em razão de proporcionar liberdade do professor em relação ao livro didático (LD), que nem sempre traz os temas relevantes à comunidade na qual o professor está inserido. Trata-se, portanto, de viabilizar o contato direto com a realidade dos alunos em situações nas quais eles possam ter voz a partir de um gênero textual (BAKHTIN, 2000) e, assim, verificar a atuação em outras situações de interação, de prática social.

A seguir, a apresentação das perguntas de pesquisa, conectados aos instrumentos descritos e sua implicação às categorias de análise.

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta	Categorias de análise
Como a identidade dos alunos de escola do campo, assentados, interfere nas práticas de letramento escolar movimentadas nas aulas de língua portuguesa?	Questionário Observação Entrevista Diário de campo	3.1 Escola como espaço do campo: como se faz? 3.2 Identidade social do campo e letramento A valoração atribuída pelo docente ao universo letrado dos alunos.
Como práticas letradas extraescolares do aluno assentado podem representar sua identidade nas aulas de língua portuguesa?	Entrevista Observação História de vida Diário de campo	3.2 Identidade social do campo e letramento Os reflexos das práticas letradas extraescolares nas interações de sala de aula.
Como a professora de língua portuguesa compreende, considera e legitima as diferentes práticas de letramentos da realidade de assentamento ligado ao MST?	Observação Entrevista Diário de campo	3.2 Identidade social do campo e letramento 3.3 Formação de professores 3.3.1 A relação entre professora/letramento/alunos. As reações do docente diante das exposições dos alunos a partir das suas práticas extraescolares de letramento.
As escolhas metodológicas da	Observação	3.3 Formação de professores

professora são influenciadas pelo universo letrado extraescolar que compõem a formação identitária dos alunos assentados?	Entrevista Diário de campo	3.3.1 A relação entre professora/letramento/alunos. Letramento autônomo ou Letramento ideológico
---	-------------------------------	---

Tabela 5: Perguntas de pesquisa, instrumentos e categorias para discussão.

2.5 PERCURSO DA COLETA DE DADOS

A tabela 6 apresenta cronologicamente as atividades desenvolvidas em campo e a efetivação dos instrumentos de coleta dos dados.

Período	Etapa	Atividade	Instrumento
Fev/2012	Visita	Agendamento de reunião com a direção e coordenação da escola para expor sobre a pesquisa e solicitar autorização para contato com os professores, seleção de turma.	Diário de campo
Mar/2012	Visita	Reunião com direção e coordenação; contato com a professora da turma de 8ª série/9º ano para explicação sobre os objetivos da pesquisa. Agendamento de entrevista com a professor.	Diário de campo
Mar/2012	Seleção	Entrada em campo, análise para seleção dos participantes da pesquisa.	Observação sistemática Diário de campo
Mar/2012	Autorização	Entrada em campo, aplicação do TCLE; descrição do perfil dos participantes.	Observação sistemática; Diário de Campo; questionário.
Mar/2012	Coleta	Entrevista com direção e coordenação.	Esquema de questões/Entrevista semiestruturada; gravação em áudio; Diário de campo
Mar/2012	Coleta	Entrevista com a professora	Esquema de questões/Entrevista semiestruturada; gravação em áudio; Diário de campo
Mar/2012 a Jul/2012	Coleta	Observação sistemática e participante das aulas de língua portuguesa na turma de 8ª série/9º ano. Observação de possíveis atividades extraclasse propostas pela professora	Gravação em áudio; Diário de Campo; observação sistemática. Roteiro de Observação

Mai/2012	Coleta	Entrevista com alunos abordando fatos e posicionamentos observados na sala de aula durante as aulas de língua portuguesa.	Roteiro de entrevista. Gravação em áudio. Diário de campo.
Jun/2012	Coleta	Entrevista com a professora abordando fatos e posicionamentos observados em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa.	Roteiro de entrevista; gravação em áudio; Diário de campo.
Jul/2012	Coleta	Observação sistemática e participante das aulas de língua portuguesa na turma de 8ª série/9º ano.	Gravação em áudio; Diário de Campo; observação sistemática; roteiro de observação
Nov/2012	Coleta	Entrevista com a pedagoga	Gravação em áudio; Diário de Campo; roteiro de entrevista.

Tabela 6: Cronologia das atividades em campo, aplicação dos instrumentos.

2.6 SOBRE A ANÁLISE

O período da análise dos dados iniciou-se ainda durante a coleta, a partir das transcrições, diário de campo e referencial teórico. Os elementos verificados partiram dos pressupostos teóricos levantados sobre as questões de identidade e letramento. Considerando que “a análise de conteúdo é uma construção social” (BAUER e GASKELL, 2002, p.203), essa construção dos significados foi feita a partir do levantamento dos seguintes dados:

- a. Sobre **identidade**: participação = pertencimento
conflito = não pertencimento

De acordo com Hall (2006, p.13), estamos inseridos em sistemas culturais que “nos rodeiam” e constroem “formas pelas quais somos representados ou interpelados”. No caso dos alunos de escola do campo, eles partem de um sistema de exclusão, no qual são interpelados e representados de modo negativo/depreciativo em relação ao urbano.

Entretanto, a criação e a manutenção de uma identidade depende de mecanismos que, de acordo com Hall (2000, p.105), somente podem ser alcançados por meio da linguagem e tendem a “rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas”. Nesse ponto é que recaem as questões da identidade como um processo linguístico contínuo de criação/construção, no qual são estabelecidos certos expedientes como “recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la”, além da presença do “outro” como baliza dessas construções (SILVA, 2005, p.94).

Por essas razões, serão verificadas as marcas linguísticas e sociais construídas nessas relações, a partir de quais escolhas ficam definidos os territórios onde o aluno se situa e onde “o outro” quer situa-lo.

b. Sobre **letramento**: autônomo = naturalizado : FATO

ideológico= problematizado : CONSTRUÇÃO SOCIAL/
PRÁTICA SOCIAL

As práticas autônomas de letramento adotam uma concepção de que “o letramento em si – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2003, p, 77), enquanto a abordagem ideológica o considera como “prática social”, ou seja, atividades nas quais os indivíduos estão inseridos pela natureza de suas comunidades e que envolvem a prática de leitura e escrita. Ao adotar uma postura autônoma, o professor tende apenas a reproduzir um padrão “impondo conceitos ocidentais de letramento a outras culturas ou dentro de um país os conceitos de uma classe ou grupo cultural a outros” (STREET, 2003, p.78). O letramento ideológico, ao considerar os modos como diferentes grupos se apropriam das práticas letradas, traz à tona seus conceitos sobre “conhecimento e identidade”, uma vez que é de natureza social, das práticas e interações a construção das identidades. A tabela seguinte pretende explicitar como cada uma das categorias pode se relacionar quanto à identidade social do campo e/ou letramento. As descrições das categorias foram elaboradas a partir dos diferentes instrumentos de geração e coleta de dados movimentados durante a pesquisa e partem sempre da percepção de identidades

[...] no plural – que uma mesma pessoa exerce e são múltiplas, contraditórias, inacabadas, em processo e se atualizam nos discursos de que essas pessoas participam, na interação com interlocutores/as reais e concretos/as, imersos em eventos discursivos onde se posicionam assimetricamente (MOITA LOPES, 2002, p. 22).

Então, ao mesmo tempo em que, no ambiente escolar, está em jogo a identidade do aluno, que percebe o valor de práticas letradas para a sua atuação no mundo, entra em cena a identidade social do campo, à qual pertence, mas não necessariamente, pois, em interação, poderá mobilizar falas e/ou comportamentos que a neguem. Poderá também legitimá-la e procurar modos de fazê-la participativa, brechas pelas quais sustente a sua identidade camponesa, ainda que em eventos de letramento de base autônoma. Segue então a construção das compreensões e, a partir delas, das categorias utilizadas na análise de dados.

Participação	<u>Letramento</u> : Percebem as práticas letradas como parte da vida, independentemente de estarem ligadas a uma postura ideológica ou crítica do
--------------	---

	professor. Compreendem o letramento como um processo que proporciona pertencimento à sociedade letrada e aproxima, quando possível, a discussão escolar sobre o letramento da sua própria realidade letrada. <u>Identidade social do campo</u>: Compreendem a vida no campo e suas contingências e as assumem como parte de si, do seu presente e futuro porque vivenciam práticas que os constroem enquanto indivíduos desse espaço numa dimensão prática de trabalho e produção de alimentos, mas não apenas isso, produção de história de vida, de resistência e valores que podem fazer sentido apenas nesse espaço ou também em outros, dependendo de como puderem articular-se com outros espaços de vida.
Conflito	<u>Letramento</u>: Percebem as práticas letradas como distantes da sua realidade e, consequentemente as negam do modo como são apresentadas, de modo autônomo. Precisam de um modelo ideológico de letramento que os leve a perceber como tais práticas podem ser aliadas ou causar prejuízos em curto/longo prazo nas relações que possam vir a estabelecer não apenas dentro do universo do campo como em relação a outros espaços. <u>Identidade social do campo</u>: Compreendem a vida no campo e suas contingências e as consideram menores, não como parte de si, nem no presente, nem no futuro, mas de um espaço que circunstancialmente ocupam. Não vivenciam plenamente a dimensão prática de trabalho e produção de alimentos e valores. Antes, expõem críticas a esse espaço e procuram valorizar outros, nos quais procuram situar-se.

Tabela 7: Categorias de análise para identidade dos alunos.

Na análise de dados, foram possíveis as seguintes combinações entre as categorias: a. participação; b. participação em conflito e c. conflito. Compreendendo sempre que se trata sempre da relação entre identidade e letramento.

c. Sobre **formação de professores**: agente – percebe e viabiliza eventos de letramento
paciente – percebe que o evento de letramento já foi idealizado por outro agente: livro didático, material didático e não coloca o conhecimento local em foco.

Em muitos momentos foi possível verificar a professora em um processo de passagem de uma postura paciente para agente e também o contrário, conforme será apresentado no tópico específico sobre a formação de professores de língua portuguesa. Adianto que tudo o que foi construído acerca das posturas da professora foi por meio das percepções em momentos de observação e conversas e não se trata de um julgamento de práticas corretas ou não, mas sim como é possível a ela, a partir do seu lugar histórico/social (do seu tempo) contribuir com práticas de letramento vinculadas à educação do campo. Os três tópicos de

análise procuram responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução do trabalho (p.15).

2.7 CUIDADOS ÉTICOS

As atitudes éticas desejadas, consideradas fundamentais no período de acesso ao campo, passam pelo citado em Graue e Wallsh (2003, p.76).

O comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas (GRAUE e WALLSH, 2003, p.76).

Outros cuidados necessários à garantia da ética na pesquisa foram tomados tanto pelo comprometimento com os participantes da pesquisa como pelo comprometimento com a qualidade e validade deste trabalho, vinculado a uma instituição pública de ensino.

Entendendo que os participantes da pesquisa precisam sentir-se, e de fato estarem, “seguros quanto a garantias de preservação da dignidade” (CELANI 2005, p.107). Uma das primeiras ações, mesmo antes do contato com os participantes, foi o planejamento cuidadoso das etapas da pesquisa, na qual a relevância da ética é sempre resguardada em primeiro lugar, pelo comprometimento com a construção de um conhecimento útil à comunidade e relevante à área da formação de professores. Também antes do contato com os participantes, foi realizada a submissão do Protocolo de Pesquisa ao Comitê de Ética (anexo VIII).

A partir do contato com os participantes, foi feita a exposição sobre os objetivos da pesquisa e o esclarecimento de todas as suas dúvidas, assim como foi destacada a importância da participação de cada um para o bom andamento do trabalho. O TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo VII) foi apresentado e lido a todos os participantes para que não houvesse dúvidas sobre a liberdade de participar ou não e ainda a possibilidade de, a qualquer momento, desligar-se da pesquisa. Esses cuidados visaram resguardar a “proteção dos participantes”.

Além desses, durante o desenvolvimento da pesquisa, outros, após terminado o trabalho, como a divulgação dos resultados e sua apresentação aos participantes, acontecerão em momento oportuno a ser agendado com o diretor, uma vez que se considera que “os participantes não podem ser excluídos da etapa final”, a qual somente foi alcançada com a colaboração de todos os envolvidos (CELANI 2005, p.111). Foi garantido a todos os

participantes o anonimato³⁷ em relação a todos os dados fornecidos, em todos os níveis de construção dos textos de apresentação dos resultados. A linguagem será adequada aos diferentes públicos, uma vez que

Se for apenas acessível a um pequeno número de iniciados para os quais é familiar a linguagem especializada exigida pela academia, o pesquisador não estará cumprindo seu compromisso ético dentro dos valores da pesquisa (CELANI 2005, p.112).

Todos esses cuidados e outros que possam vir a se fazer necessários durante a pesquisa visam, principalmente, à proteção integral dos participantes e, depois, a outros interesses da pesquisa.

2.8 CONTRIBUIÇÕES AO LOCAL PESQUISADO

Telles (2002, p.96) critica a postura “coletora” dos pesquisadores que vão até seus locais de pesquisa, recolhem os dados necessários para a produção de teses e dissertações sem se comprometer com a devolução dos resultados ou dar alguma contrapartida aos participantes da pesquisa. Tal postura apenas aumenta a distância entre a escola e a universidade e suas produções. Por essa razão, o autor recomenda acordos prévios e questionamentos que amarrem uma contrapartida aos participantes.

Concordando com os apontamentos de Telles (2002, p.96) e reconhecendo o compromisso com a comunidade pesquisada, pretende-se, a título de contribuição ao local pesquisado, propor à professora encontros para a discussão sobre as práticas autônomas e crítica de letramento (STREET, 2003; KLEIMAN, 2005), com análise de materiais didáticos (MENEGASSI, 2006; SILVA, 2005; CORACINI, 2011) e proposta de construção de sequências didáticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; DOLZ, NOVERRAZ, e SCHNEUWLY, 2004).

³⁷ Serão utilizados nomes fictícios para a referência aos participantes, escolhidos por eles.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

A análise aqui apresentada está dividida em três seções. O primeiro, centrado na concepção de escola do campo, o segundo se ocupa dos traços de identidade do campo e letramento e o terceiro da formação de professores.

3.1 ESCOLA COMO ESPAÇO DO CAMPO: COMO SE FAZ?

Além da estrutura da escola, apresentada, a postura político-pedagógica presente é determinante para a configuração do ambiente escolar. No contexto desta pesquisa, foi perceptível o empenho para a construção de uma consciência acerca dos objetivos da Educação do Campo. O diretor demonstrou, durante as conversas e entrevista, ter conhecimento sobre o tema e ao mesmo tempo, no período de observação, buscou subsídios para a implantação de uma cultura de Educação do Campo na escola. Quando aconteceu o primeiro contato com o diretor, em 1º de fevereiro de 2012, ele estava reunido com o grupo de professores da escola em razão da Semana Pedagógica. Relatou que ele mesmo conduzia os encontros. Um dos tópicos abordados foi o histórico do MST, buscando contextualizar os professores no ambiente em que iniciariam as atividades, uma vez que a escola do campo é ligada ao movimento. Nesse encontro ainda foi comentada a rotatividade dos professores. O diretor não especificou quantos, mas relatou que havia “vários professores novos na escola”. Falou também sobre sugestões que faria, depois de os planejamentos serem entregues, de adequações à realidade do movimento.

Nessa mesma ocasião, apresentou-me o professor de filosofia, um assentado que recebeu toda a sua formação dentro do movimento, pelo sistema de alternância³⁸, e comentou sobre a importância da educação para o movimento.

Outro momento em que houve um grande esforço para a construção de escola do campo dentro da realidade de assentamento foi no dia 2 de março de 2012, quando aconteceu um “Dia de Formação”. Durante a manhã, todos os professores caminharam pelo assentamento, visitando as casas dos alunos, conhecendo a realidade em que vivem e o espaço de que dispõem, além das suas relações com o trabalho. Foram também visitadas as

³⁸ Segundo Martins (2008, p. 106), o sistema de alternância é uma “estratégia metodológica na qual o educando (a) passa um período em contato direto com a escola e outro diretamente ligado à produção, o que pode materializar o trabalho enquanto processo educativo”. No caso do professor acima citado, um período em contato direto com a universidade e outro diretamente ligado à escola.

cachoeiras do local. No período da tarde, reuniram-se na sede do assentamento, onde há uma grande sala. Para esse momento, foram convidados os pais e os alunos que, juntamente com os professores, fariam a leitura e discussão de alguns documentos sobre a educação do campo. Houve a presença de alguns pais e alunos, porém, menos do que era esperado. Um grupo de alunos da Escola Latino-Americana de Agroecologia – ELAA³⁹ se apresentou cantando músicas ligadas à educação e ao movimento. No centro do salão havia uma decoração que demonstrava objetivos da escola e do movimento, bandeiras de luta e palavras de ânimo e incentivo dentro de um coração vermelho.



Imagem 7: Decoração do salão no dia de formação pedagógica 02/03/2012. Fonte: a autora.



Imagem 8: Fachada da sede do assentamento. Fonte: a autora.

³⁹ Criada em parceria entre a Via Campesina, governo da Venezuela, governo do Paraná, Universidade Federal do Paraná - UFPR e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O objetivo é formar pedagogos e pedagogas em agroecologia que, juntamente com os camponeses, irão contribuir para o avanço da agroecologia no campo. Os estudantes são filhos de camponeses e assentados, ligados aos movimentos que integram a Via Campesina, na América Latina. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=29333>, acesso em 16/11/2012.

O diretor iniciou falando sobre os objetivos da escola, da educação dentro do assentamento e sobre ser feliz no campo. Cada um dos participantes se apresentou e falou sobre si, inclusive eu, como pesquisadora e os membros da APM. Nessa ocasião, estavam presentes três alunos do 9º ano – Leonardo, Dhonato e Tom -, que acompanhavam as atividades. Depois da divisão dos grupos para a leitura e discussão dos textos propostos, Leonardo se aproxima do diretor e pergunta se podem participar também, e em que grupo. O diretor aponta o que se retira da sala para discutir no ambiente externo, então os alunos se juntam ao grupo, ficam por perto, ouvindo. São provocados algumas vezes, mas preferem ouvir.



Imagem 9: Grupo discutindo o texto proposto no dia da Formação Pedagógica. Fonte: a autora.

Quando os grupos iniciam as apresentações, os alunos permanecem ouvindo. O professor que inicia a fala comenta sobre o preconceito:

Professor 1: “*A gente que vem da cidade para o assentamento, vem com muito preconceito, tinha que saber mais, tinha que conhecer*” (Diário de campo/Áudio 02/03/2012).

Essa fala legitima a atividade que está sendo desenvolvida, uma vez que procura sanar essa carência de informações e proporcionar o contato com a realidade da escola. Além disso, abre um espaço de discussão no qual a palavra preconceito não fica maquiada. Abre-se, logo de início, a possibilidade de discussão para o tema, que vai recebendo contribuições, tanto de professores, quanto de pais, juntamente com a coordenação da escola. Outro professor, quando fala, levanta a questão sobre o urbano e o rural:

Professor 2: “*Tem mais uma coisa. Às vezes, o pessoal do campo também tem preconceito com quem é da cidade, mas a gente mora na cidade, mas muitas vezes tem origem do campo. Minha família é do interior, de lida com roça, e hoje mora na cidade. Dava pra gente conversar isso, trocar isso*” (Diário de campo/Áudio 02/03/2012).

Nesse relato, o professor expõe a realidade demonstrada por Veiga (2001), citado pelo Panorama da Educação do Campo (2007, p. 12): “Entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com este novo critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%”. A reflexão feita pelo professor diminui as distâncias entre as realidades dos professores e da escola do campo na qual estão inseridos, além de abrir a questão para a reflexão dos colegas e dos próprios pais e alunos que estão presentes. Essa questão dos espaços demarcados, sobre ser do campo ou ser da cidade e quais relações estão envolvidas nessas categorias passa, também, pela contingência dos territórios.

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de **construir dicotomias**. E também é uma **forma de dominação**, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, **as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios**. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades (FERNANDES, 2005, s/p) [grifo meu].

Em sua dissertação, intitulada “*Educação dos Povos do Campo: os desafios na formação dos educadores*”, Zancanella (2007, p. 75) nos ajuda a compreender, por meio de um relato de seu *corpus*, como os professores vão percebendo a questão dos espaços: “*a mudança não vai ser só no campo, mas, é com a cidade e no campo*” (Fala de professor em Zancanella, 2007, p.75). Essa fala de um professor envolvido com o projeto da educação do campo expõe como o processo de ampliação das compreensões acontece, e que não é uma questão centrada apenas de ordem do campo. O urbano precisa se reposicionar diante dos discursos discriminatórios.

Por essa razão, a discussão apresentada constitui um ponto fundamental a ser explorado pela comunidade escolar como um todo. Na subseção seguinte, serão analisadas as falas do diretor sobre a Educação do Campo.

3.1.1 Como a direção da escola compreende a Educação do Campo

Pela movimentação descrita, já está delineado o perfil de atuação da direção, entretanto, em momentos de entrevista, o diretor coloca de modo mais pontual as suas

percepções sobre o quadro geral da Educação do Campo e como aconteceu o seu envolvimento com o tema.

O primeiro contato que eu tive com o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra foi no ano de 2001, quando eles comemoraram, comemoraram não, lamentavam em um ato político ali na BR277, em Campo Largo, a morte do sem-terra, do trabalhador rural sem-terra Antonio Tavares Pereira. Eu conheci eles ali. Na minha comunidade, onde eu moro, tem um monumento em homenagem a ele, que morreu lutando pela terra e eu tive contato com o pessoal daqui, do movimento. Eles tinham recém ocupado a fazenda e eu vim várias vezes, por dez anos consecutivos eu vim visitar aqui a fazenda trazendo os meus alunos para conhecer aqui o movimento da Reforma Agrária, o MST, iam até as cachoeiras, e fazer um trabalho político prá desmistificar o que a mídia coloca, então eu vim por dez anos consecutivos aqui e de tanto vir aqui eu me aproximei deles (Diretor - entrevista 27/02/2012).

Por esse trecho, é possível perceber como as compreensões do diretor acerca da realidade do campo foram construídas por meio de um contato direto e contínuo com o local onde hoje atua. Isso modifica e compromete a sua prática em razão do contato, durante uma década, refletindo e proporcionando uma formação crítica para o grupo de estudantes com os quais trabalhava sobre a realidade da Reforma Agrária. A formação da Educação do Campo carece desse diálogo com o campo, com a teoria, com alunos em formação e consigo mesmo acerca do que se acredita como verdade e correção.

O desafio colocado à Educação do Campo, como a toda perspectiva de educação emancipatória hoje, é o de revalorização ou de construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas. Pluralismo que no plano da educação seja diálogo, que pode ser de complementação ou de objeção e contraponto, mas que inclua sínteses, superações (CALDART, 2007, p. 7).

Esse diálogo, como verificamos, precisa integrar toda a comunidade escolar e fazer sentido para cada um desses membros. O próprio diretor reconhece a importância do seu histórico para a escola.

Depende muito da minha formação, da minha visão que eu tenho pra estar puxando esse grupo aqui. Da história, da sociologia, da filosofia, e da minha militância (...), da minha paixão pela luta pela terra. Então, a escola está nesse...[...] se fosse uma pessoa sem nenhum vínculo, se tornaria uma escola igual a outras, e nós não queremos uma escola igual a todas as outras, uma escola reprodutivista, que reproduz o sistema, que ajuda, que colabore com o sistema pra oprimir, pra discriminar, pra fazer trabalhadores sem consciência, sem capacidade de compreender o mundo criticamente. Então, eu acho assim, eu tenho essa compreensão de que temos que formar a partir de mim novas pessoas... (Diretor - entrevista 27/02/2012).

Há consciência sobre a sua responsabilidade diante do grupo. Além de reconhecer que tem um bom conhecimento sobre o tema, sua fala demonstra um comprometimento por estar à frente e pela responsabilidade que tem em contribuir com a formação dos demais envolvidos na realização da escola. Quando perguntado por mim, em entrevista, se houve alguma formação específica sobre o tema por parte da Secretaria Estadual de Educação:

Não. Na verdade a Educação do Campo é uma reivindicação antiga no Brasil, mas ainda está engatinhando, (...) Material didático, por exemplo, nós não temos livros produzidos pelo estado, temos livros da escola urbana, que nós aproveitamos da melhor maneira possível (...) a formação que eu tive, é do meu próprio esforço (...) estamos trabalhando na linha da Secretaria de Educação, mas com as próprias pernas (Diretor - entrevista 27/02/2012).

Por essa razão, os momentos descritos são fundamentais e demonstram a autonomia e a importância do envolvimento político que o diretor já tinha com o movimento (sobre a questão do livro didático (LD), mencionado por ele, há um tópico específico – item 4.2.3, no qual é feita a apresentação e análise do material utilizado pela turma participante da pesquisa). Ainda que houvesse uma base de formação organizada pela Secretaria do Estado de Educação – SEED, não haveria como contemplar as especificidades do local. “Os ‘sujeitos do campo’ ainda são ‘sujeitos indeterminados’, uma vez que não é somente o espaço geográfico ou a produção da existência que determinam tais sujeitos, mas também o sentimento de pertença, que é extremamente subjetivo” (MARTINS, 2008, p.95). Portanto, vivenciar a comunidade, experimentando as falas, os comportamentos, as reações da comunidade escolar é uma necessidade. Sobre como as disciplinas precisam ser encaminhadas, houve a seguinte colocação:

Nós estamos aqui pra formar camponeses, que tenham uma vida boa no campo, lá na sua propriedade, então, o objetivo é a teoria e a prática, a escola viva, nada de coisas abstratas, porque, usar a matemática (...) a língua portuguesa, pra você se constituir enquanto liderança, construir a oratória, do discurso, de convencer as pessoas das suas ideias, demora tudo isso, mas é uma escola voltada para o trabalho no campo (Diretor - entrevista 27/02/2012).

A ligação entre a teoria e prática colocada acima, dentro da Educação do Campo, vem de “uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano” (CALDART, 2007, p. 7). Sobre a disciplina de língua portuguesa, os objetivos colocados pelo diretor são afirmados por

Zancanella (2007, p.42): “algumas matrizes culturais são as relações da criança, do homem, da mulher com a terra; a celebração e transmissão da memória coletiva; o predomínio da oralidade”. A valorização da cultura oral, seja para a transmissão de conhecimentos ou para a formação de lideranças (como se as duas não estivessem uma para a outra), faz parte desse universo e desse jeito de aliar “teoria e prática” nas aulas de língua portuguesa. Porém é também necessária a consciência de que “*demora tudo isso*” e que o processo está em desenvolvimento dentro das ações que se verificaram dentro do contexto. Um dos pontos positivos foi o edital⁴⁰ para professores que quisessem trabalhar em escolas do campo.

Outra coisa é o edital de PSS para educação do campo, isso já é muito bom porque antes eles vinham para a escola, não tinham vínculo nenhum com o campo, nenhuma paixão pela educação, nada. E daí se transformava num professor relapso, que não tinha compromisso, não dava aula, então, daí esse, esse... quem veio prá cá veio sabendo que é escola do campo (Diretor - entrevista 27/02/2012).

Ou seja, legítima muito mais o espaço, abre discussão e permite cobranças nesse sentido. No tópico seguinte estão as compreensões da pedagoga em relação ao espaço pesquisado e seus alunos.

3.1.2 “Aqui eles são muito desconfiados⁴¹”: Compreensões da Pedagoga

A pedagoga relatou que se identifica com a educação do campo e diz que depois que terminar o PDE, período de dois anos, pretende voltar para essa escola.

É diferente do centro urbano, uma outra realidade, né, realidade da escola, nunca tinha trabalhado em escola de campo, eu sempre gostei do campo, nasci no interior. Eu gostei daqui porque o trabalho é integrado, a gente trabalha integrado: direção e equipe pedagógica (Pedagoga – entrevista 14/11/2012).

O que primeiro chamou a atenção no contato com a pedagoga foi o modo como ela se refere à escola: Educação *de* Campo, escola *de* campo. Ainda que durante a entrevista eu sempre me referisse como Educação *do* Campo, nas suas falas ela sempre preferia a primeira

⁴⁰ ETAPA 19 - EDUCAÇÃO DO CAMPO/ EDITAL N.º 90/2011 DG/SEED. Cargo de Professor do Ensino Fundamental - Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio para atuação nas/nos Escolas/Colégios do Campo da Rede Estadual de Ensino, com as atribuições do Cargo, conforme item 5 do Edital nº 90/2011. Disciplinas: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Química, Sociologia. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital902011dg_etapa19.pdf acessado em 05/06/2012.

⁴¹ Fala da pedagoga durante a entrevista em 14/11/2012.

opção. Não a questionei por isso, mas foi uma marca durante a entrevista. Quando perguntada se considerava que as ações e objetivos da escola estavam em consonância com o que o movimento espera enquanto educação, a pedagoga logo se referiu à figura do diretor como uma referência.

O diretor é muito pelo movimento, ele se acha militante, ele respeita muito o movimento, a coordenação (do MST) (Pedagoga – entrevista 14/11/2012).

Também foi citado por ela o espaço que é aberto na escola para ações do movimento.

Esses dias, foi trabalhado os “sem-terrinha” que eles iam viajar, foi trabalhado com os alunos, sabe? Foram dois dias de trabalho aqui na escola... Vieram algumas professoras que são do movimento e fizeram trabalho com eles, estudaram as apostilas... o encontro foi em Curitiba, na SEED, foi estudada a apostila, jornal, tinha uns panfletos para estudar, fizeram trabalhinhos, tá aqui (mostrou o jornal utilizado),... Foi feito faixa, levaram também, eles trabalharam bastante, é integrado, não é? E o diretor sempre, ele gosta das místicas, utilizar as místicas lá de cima aqui também, no início do ano, quando tem eventos... (Pedagoga – entrevista 14/11/2012).

Esse trabalho relatado demonstra como um tema de interesse foi abraçado pela escola. Ainda que em eventos escolares e em práticas escolares de letramento, a escola trouxe atividades que priorizaram a história da comunidade, e, desse modo, se fez significativa porque construiu com os alunos textos que tinham um interlocutor definido: seriam apresentados no evento “sem-terrinha”. De acordo com as DCEs/Paraná/Ed. do Campo (2006, p.46), “O surgimento de uma outra perspectiva de trabalho pedagógico não ocorre repentinamente e sim pela análise do que existe, do seu caráter provisório e do que pode vir a ser”. A pedagoga revela essa atividade bastante significativa, ainda que, quando questionada acerca do que compreende como educação do campo, a resposta não se apoie em nenhum documento oficial, apenas na vivência durante esse ano na escola:

É trabalhar a partir da realidade deles, né? Valorizar o trabalho do campo, tudo o que eles têm aqui dentro, né, para que eles não saiam daqui, porque senão eles começam a querer sair daqui, vão achar que a cidade é melhor, e no fim, eles tão em um lugar melhor, né, a gente tem que mostrar para eles que eles é que estão melhor do que quem mora na cidade, que aqui eles comem a verdura orgânica, eles têm um ar mais puro, não tem aquela agitação, aquela correria da cidade, então, eu acho que ele tem que, tem conhecimento, mas acerca do que eles produzem aqui, do que eles fazem (Pedagoga – entrevista 14/11/2012).

De fato, o que foi exposto na resposta se aproxima do que apresentam os documentos oficiais da Educação do Campo, porém o que ainda se apresenta frágil é a sistematização dessas posturas dentro de um programa interno que busque a implantação dessa cultura.

Uma das proposições deste documento [refere-se a FAZENDA, 1994, p. 84-88] é desenvolver uma cultura de “indagações” que leve à superação do modo tradicional, autoritário e enciclopédico do fazer pedagógico. A pesquisa é um dos caminhos sugeridos na elaboração de encaminhamentos metodológicos na educação do campo. Ela pode se dar no plano individual ou coletivo, mediante o diálogo, a indagação, o registro e a sistematização das informações como aspectos essenciais da mesma (DCEs/PARANÁ/Ed. do Campo, 2006, p.47).

Por outro lado, quando lhe foi perguntado explicitamente se o movimento busca interferir nas decisões dentro da escola, a pedagoga compreende que

Não. Às vezes eles querem, né? Por eles só colocavam professores do movimento, mas aqui é uma escola estadual, quem manda é o estado. De tarde é uma escola estadual e de manhã é municipal, então, é o estado que manda. Então, se não gosta de um professor quer trocar... não é bem assim, é do estado. Eles vão demorar muito pra pôr só gente do movimento aqui (Pedagoga – entrevista 14/11/2012).

Então, eventuais conflitos são vistos como definidos pelo poder do estado (“quem manda é o estado”). Nesse ponto, parece ser importante a compreensão de que o próprio estado, ainda que agindo em resposta às pressões dos movimentos sociais, está se abrindo para as discussões e negociações e que há o espaço para o diálogo, pelo menos nos documentos.

Por fim, é importante reafirmar que a construção das Diretrizes é produto da relação governo e sociedade civil organizada, seja por meio do atendimento às demandas sociais, seja mediante iniciativa da equipe governamental, responsável pelos níveis e modalidades de ensino. O diálogo e a vontade política são essenciais para que as políticas públicas não sejam uma via de mão única, mas um caminho trilhado em meio a tensões e conflitos, estes, necessários à construção de relações democráticas na sociedade (DCEs/PARANÁ/Ed. do Campo, 2006, p.9).

Esse é um ponto que merece bastante atenção dos profissionais envolvidos com as escolas do campo, pois legitimam todo o percurso de lutas percorrido pelas famílias dos alunos. E em relação às ações mais desenvolvidas por ela, pedagoga, em relação aos professores, foram descritas como:

Em relação aos professores, orientar os professores, acompanhar o que eles estão fazendo, orientando e acompanhando, trazendo material coisas interessantes, avaliação a gente trabalha bastante, livro de chamada eles têm bastante dificuldades, né, erram bastante (Pedagoga – entrevista 14/11/2012).

A postura tradicional da pedagoga, totalmente compreensível por conta do seu percurso de formação e por conta de as orientações específicas da educação do campo serem de fato recentes e ainda muito pouco discutidas, parece entrar em conflito quando percebe a postura dos alunos.

Eles são mais assim... de bater o pé e não querer... quando eles gostam eles fazem que é uma beleza, mas se não gostam... coisa que eles não são muito a favor, daí eles querem questionar, querem... eles são críticos acho que até eles são mais críticos do que os da cidade, eles são mais pela luta, pela batalha assim... sabe? Aqui eles são muito desconfiados, eu sinto assim que parece que eles não confiam muito na gente, tem que conhecer bem para eles confiarem na pessoa... para eles confiarem, essa é uma diferença que eu vejo. Eles têm que confiar bem, daí eles ficam superamigos, mas têm que confiar. Acho que eles são desconfiados (Pedagoga – entrevista 14/11/2012).

É possível que as expectativas dos alunos em relação à postura profissional da Pedagoga sejam outras, diferentes do que ela apresenta no dia a dia da escola. Também o contrário: a Pedagoga pode ter a expectativa de um perfil de aluno, construído ao longo de sua vida profissional, que difere do que encontrou na escola pesquisada, e, desse modo, haja desconfiança entre a Pedagoga e os alunos. Essa percepção da Pedagoga sobre os alunos foi incorporada no título do trabalho por traduzir o sentimento dos alunos em relação a práticas de letramento que não lhes faziam sentido: Identidade pertencimento em conflito (ver subseção 3.2.2 – Identidades de Alunos). Além de também poder estar conectado a todas as situações históricas descritas na subseção 1.1.3 - Identidade Social do Campo: Sujeitos Sócio-historicamente Cons(des)truídos. No próximo tópico serão apresentadas as percepções da professora de língua portuguesa participante da pesquisa.

3.1.3 Essa escola é diferenciada? Compreensões da Professora

A professora demonstra estar construindo concepções acerca do local, do campo e de todas as implicações contidas nesse espaço. Ao relatar sobre sua vinda para essa escola, surgem elementos significativos.

Bom, no início, no ano passado, que eu comecei, eu vim por falta de opção, porque deu um erro na minha classificação em português, então eu caí para último lugar, fiquei só com inglês e todas as outras escolas eram vagas só de manhã e aqui, por algum motivo, não saiu lá na distribuição, daí ficou dois meses sem professor aqui e eu sem essas aulas então, por um outro colega que trabalhava aqui que me falou, só que também tinha aberto uma vaga em uma outra escola lá na cidade, daí fiquei dividida entre vir aqui ou ir prá lá. Só que daí ele

começou a me falar como era aqui e... eu acabei optando por aqui. Daí vim, peguei à tarde e à noite, gostei, daí este ano... eu vim por opção, peguei os dois padrões (Professora - entrevista 27/02/2012).

Ainda que num primeiro momento tenha sido a “*falta de opção*”, depois houve identificação por parte da professora, que decidiu pela escola, pelo ambiente do campo e a consequente “*permanência*”. Permanecer no campo é parte do desenvolvimento de um professor do campo

[...] existem questionamentos em relação à formação de um educador que formado no meio urbano e atuando no meio rural que carregaria a ideologia de homem e de mundo citadino. Além da discussão em torno da especificidade na educação do campo se incluem os mecanismos de permanência nesse *habitat* que permitam o seu desenvolvimento (ZANCANELLA, 2007, p. 35).

Quando perguntei à professora se achava que a escola era diferenciada, foram revelados traços ainda bastante ligados a uma postura tradicional.

Não, não pensei [que era diferenciada], primeiro porque eu gosto de desafios, já trabalhei em uma favela e sempre eu gosto de trabalhar com diferenças, né, mas eu considere como uma escola normal (Professora - entrevista 27/02/2012).

Ao considerar a escola “*normal*”, a professora pode estar nivelando uma escola urbana, que representa o ideal “*normal*”, a uma escola do campo, que está buscando construir um espaço que defenda, valorize e contribua para a manutenção e construção de mecanismos de defesa da identidade do campo. O que se busca é um deslocamento de sujeitos e propósitos “*dando-se ênfase aos usuários e seus interesses, ou seja, a luta pela escola do trabalhador rural vincula-se à luta pela superação das desigualdades sociais*” (ZANCANELLA, 2007, p.43). Nesse ponto, portanto, o “*normal*” (em um sentido que pode ser interpretado na fala da professora) é que se pretende deslocar. Por outro lado, a professora parece estar disposta às compreensões necessárias ao ambiente quando revela que “*gosta de desafios*” e “*eu gosto de trabalhar com diferenças*”. Essas características vão ao encontro aos ideais da escola do campo, que precisa de “*seres humanos pesquisadores da realidade, que deem ênfase à cultura do campo e às mudanças pelas quais ela deverá passar. Para isso, a escola terá de ser **totalmente diferente** do modelo vigente*” (ZANCANELLA, 2007, p.36) [grifo meu].

Sobre as reflexões da professora acerca do local onde estaria inserida, sobre práticas diferenciadas e uma formação específica para trabalhar em escola do campo dentro de um assentamento rural, não demonstrou, num primeiro momento, uma preocupação prévia.

Não, não [não se preocupou]. Eu já vinha com... claro que se você vem trabalhar num assentamento, você já vem com uma ideia, né, mais ou menos como pode ser, mas só com a convivência mesmo que você vai saber. Talvez [fosse bom ter uma formação], mas eu não vejo muita necessidade, porque, apesar de eles serem do campo, aqui, muitos deles não têm a pretensão só de ficar no campo, eles querem outros caminhos, então eu não posso só ficar focalizando ali o campo, campo, né, eu tenho que dar um campo de visão maior pra eles. Eu acho que é assim (Professora - entrevista 27/02/2012).

Confiar apenas na convivência pode levar a professora a ter ações baseadas somente no senso comum, como a afirmação de que “eles não têm a pretensão só de ficar no campo, eles querem outros caminhos”. Justamente a construção da identidade do campo dentro de uma lógica participativa que valorize e construa espaços para a vivência cada vez mais engajada dos povos do campo nos seus ambientes é objetivo da educação do campo, é “inverter a lógica de que estuda para sair do campo” (CALDART, 2002, p.34). Isso poderá tornar-se problemático nessa postura. Entretanto, “dar um campo de visão maior pra eles” é a proposta da educação do campo, na qual o conhecimento local deve ser sempre valorizado e legitimado, mas nunca ser o ponto de chegada. Precisa haver sempre uma ampliação.

De um lado, pelos sujeitos que a Educação do Campo coloca em cena e pelas questões de sua realidade, isso pode trazer interrogações importantes sobre a que conhecimentos ter acesso, produzidos por quem e a serviço de que interesses, retomando o tenso e necessário vínculo entre conhecimento, ética e política. Se for fiel aos movimentos sociais de sua constituição, a Educação do Campo combinará a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando, pois, algumas concepções dominantes. É o que já acontece em muitas de nossas práticas, reflexões, debates (CALDART, 2007, P.6).

Desse modo, durante os contatos que tivemos, a professora foi revelando novas percepções acerca do espaço do campo. O diálogo que segue foi espontâneo, não houve interrogações acerca do tema. Enquanto eu preparava o computador para mostrar atividades da sequência didática, a professora comentou:

Quando eles vieram para cá, ficaram dois anos sem estudar, não sei se você sabe... (Professora - Parecer da Professora SD/Áudio: 23/04/2012).

Pesquisadora: Sem estudar ou indo estudar fora?

Professora: Sem estudar. A prefeitura disse que não dava ônibus para eles porque eles não eram cidadãos da cidade (...). Quando eles iam para outras escolas eles eram discriminados (...). Eu fui professora dessa mesma turma em escola de fora do assentamento, na 5ª série e aí, lá eles dividiram as turmas, colocaram todos os alunos que davam problema na 5ª. E, daí, colocaram todos os alunos do assentamento junto. Era uma sala assim, insuportável. E esses alunos aqui são bons, estudiosos e estavam no meio de toda aquela problemática, porque

eram os alunos que tinham problemas mesmo, até mentais, então já se vê aí. (...) Um dia eu falei (para a coordenação), aí eles disseram: "São os alunos do assentamento" – e eu achava que os problemáticos que eram do assentamento, eu não sabia – vinham alunos de vários lugares, aí eu achava que era por ser do assentamento que era problema. Depois que eu vim pra cá que eu vi que não era (Professora - Parecer da Professora SD/Áudio: 23/04/2012).

Os sistemas de representação citados por Hall (2006), pelos quais nossas identidades são construídas, ficam muito bem ilustrados nessa narrativa da professora, uma vez que tudo o que era considerado negativo na escola eram os “*alunos do assentamento*” de modo que a própria professora considerou, até ter acesso a outra realidade, que de fato era por serem do assentamento que havia problemas. É péssimo o papel da escola nessa ação, primeiro de separar, reunir a “diversidade”, o pessoal diferente em uma turma apenas e classificada como “E”, bem distante do pessoal “A” e, segundo, por classificá-los todos como de assentamento e, portanto, problemáticos, criando assim um sistema de representação para os alunos inseridos nessa realidade. Signorini (2007, p.330) exemplifica e explica muito bem o processo de inclusão/marginalização presente nessas ações, que parecem ser frequentes nas escolas.

[...] processos de marginalização que vão se superpondo em função das clivagens citadas, a saber: O processo de marginalização dos alunos da turma “de projeto” de recuperação em relação aos demais alunos da escola (“alunos que estavam com defasagem de idade, com casos de indisciplina, vindos de reprovações consecutivas, e em especial, um que tinha vindo de aceleração do ciclo I”) o processo de marginalização do migrante “incluído”, em relação aos colegas da turma de recuperação e aos demais alunos da escola (“Veio do nordeste para cá e o colocaram direto na 4ª série. Então ele não sabe ler e muito menos escrever...”). E, finalmente, o processo de marginalização do próprio professor “incluído” na rede (“O que fazer? Isso eu não aprendi no meu curso de graduação...”). O efeito perverso da cadeia é justamente o da marginalização e hierarquização de indivíduos e grupos pela lógica institucional da “inclusão” (SIGNORINI, 2007, p. 330).

O fato de a professora perceber e comentar o quadro que viveu com esses mesmos alunos permite a leitura de que seu processo de compreensão está despertando para essas questões. É claro que precisa ser alimentado tanto por questões teóricas como pela vivência da realidade do campo, porém, como vem se colocando aberta aos debates e disposta a compor de modo produtivo o quadro do ambiente onde atua, se tiver a oportunidade de continuar nessa escola (uma vez que é PSS), em pouco tempo poderá ter uma visão bem mais ampliada e crítica. No próximo tópico, serão apresentadas questões observadas sobre identidade social do campo e letramento.

3.2 IDENTIDADE SOCIAL DO CAMPO E LETRAMENTO

A primeira versão da análise de dados buscava colocar em tópicos separados os temas, discutindo primeiro a identidade e depois, em apartado, o tema do letramento, entretanto os mesmos trechos de dados que demonstravam potencialidade de análise para o letramento estavam ligados a questões de identidade. Desse modo, segue a análise focada nos eventos de letramento (HEATH, 1983; JUNG, 2009; ROJO, 2009; SITO, 2010; SEMECHECHEM, 2010) como espaços de discussão da identidade social (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002; WOODWARD, 2009; SILVA, 2009; JUNG, 2009). O percurso da pesquisa acabou por traçar duas fases de análise. Na primeira, o material didático utilizado não levantou muitas questões possíveis de serem analisadas. Por essa razão, houve uma segunda fase, de observação participante, na qual foi proposta a aplicação de uma sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; DOLZ, J. M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B., 2004), conforme descrito no capítulo da metodologia (item 2.4.5 e que buscou, por meio dos textos selecionados, discutir o tema da identidade de modo local). Nesta seção, trataremos das perguntas de pesquisa: a. Como a identidade dos alunos de escola do campo, assentados, interfere nas práticas de letramento escolar movimentadas nas aulas de língua portuguesa?; b. Como práticas letradas extraescolares do aluno assentado podem representar sua identidade nas aulas de língua portuguesa?; e c. As escolhas metodológicas da professora são influenciadas pelo universo letrado extraescolar que compõe a formação identitária dos alunos assentados?

3.2.1 Um espaço para as identidades do campo

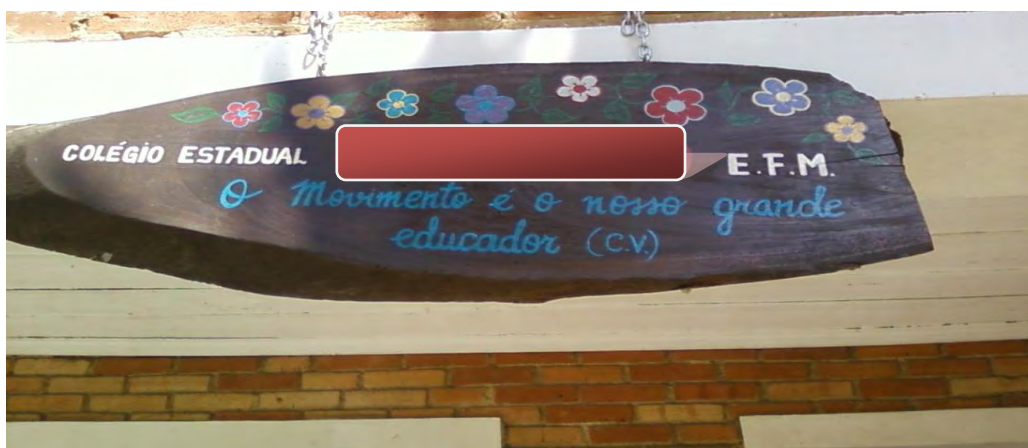


Imagem 10: Placa fixada diante da escola. Fonte: a autora.

Ao chegar à escola, o primeiro texto com o qual nos deparamos foi a placa (imagem 10), que demonstra de forma explícita a relação dos alunos com o Movimento, o comprometimento do ambiente com a educação não escolar. É possível presumir que os alunos dessa escola trazem em si saberes ligados ao local onde vivem e ao histórico das suas famílias que, de um modo ou de outro, estão ligadas à terra e ao conflito da Reforma Agrária. Antes mesmo de adentrar, a placa é como que um aviso: somos sujeitos do campo que se reconhecem como tais. Não estamos vazios, à espera do conhecimento que nos fará melhores, mas sim dispostos a construir, juntos, modos de compreender os fatos nos quais estamos envolvidos ou poderemos nos envolver.

3.2.2. Identidades de alunos

A categoria da identidade não é, ela própria, problemática? É possível, de algum modo, em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente e integral?
(Stuart Hall).

Isso é sobre conhecimento: os modos por meio dos quais as pessoas compreendem a leitura e a escrita são, eles mesmos, enraizados em concepções de conhecimento, identidade e de ser.
(Brian Street).

Antes de discorrer sobre os demais aspectos da análise, apresentarei o que foi possível construir como compreensão sobre os alunos participantes da pesquisa. É uma análise do grupo e como as identidades reuniram-se em torno das suas especificidades em relação ao espaço da sala de aula, em relação ao trabalho, à vida no campo e às práticas de letramento propostas no ambiente escolar. Acredito que apresentar os alunos de modo particular situará a compreensão dos demais dados apresentados, de modo que a leitura fique mais fluida em relação às demais análises a que se propõe este texto. Foi possível observar três grupos distintos e os traços de identidade de cada um. Apesar de reconhecer, inclusive por meio do desenvolvimento do referencial teórico, que as identidades de modo geral são conflituosas (MOITA LOPES, 2006; HALL, 2006, 2009; BAUMAN, 2005, SILVA, 2009), os termos “identidade de participação” e “identidade conflito” foram utilizados na tabela 8 apenas como categoria de análise, conforme apresentados na metodologia de pesquisa (p. 78) para o desenvolvimento da análise. Também não significa que as identidades se apresentaram sempre fixas nas categorias propostas, mas sim que, de modo geral, durante as observações, apresentaram um maior número de incidências nas características às quais estão ligadas. Isso foi verificado em mais de um instrumento de coleta, ou seja, por meio de triangulação de

dados (FERREIRA, 2011) discutida na metodologia (p.71). Costa (2010, p. 38) chama a atenção sobre os problemas contidos em criar categorias: “a dificuldade de traçar limites entre uma categoria e outra e a dificuldade de classificar atividades que representam espaço de interseção entre várias categorias”. Assim, os termos “identidade de participação”/”identidade conflito” estão relacionados com a identidade social do campo e suas contingências e, ainda, às práticas de letramento. Os grupos 1 e 2, ainda que tenham sido contemplados como participativos em relação à identidade social do campo, estabelecem regras diferenciadas entre si na dinâmica de sala de aula, conforme exposto na tabela 8. Tais regras constituem os modos como suas identidades se relacionam com o letramento proposto pela professora em sala de aula. Assim, identidade e letramento são vistos por este trabalho como indissociáveis.

Grupo/Identidade	Traços de identidade em sala	Alunos	Instrumentos
Grupo 1/ Participação	Esses alunos participaram das atividades propostas pela professora em sala de aula buscando sempre compreender o que precisava ser feito, independentemente de haver uma ligação direta com o contexto no qual se encontram. Atuaram de modo comprometido com as atividades propostas. Percebem-se como alunos do campo, percebem-se legitimados pelo trabalho do campo e compreendem a escola como uma dimensão que precisa ser vivida, cumprida para que tenham acesso a outras oportunidades que venham a encontrar, inclusive fora do assentamento. É perceptível que esses alunos conseguem compreender as questões de leitura e escrita propostas pela escola apesar do letramento autônomo.	Alessandra Beatriz Diego Leandro Marcos Tom	Observação Diário de Campo Entrevista
Grupo 2/ Participação em conflito	Esses alunos participaram das atividades propostas pela professora em sala de aula de modo superficial, sem comprometimento. Percebem-se como alunos do campo e focam a sua atenção apenas para aspectos práticos da vida, valorizam o trabalho, a conquista da terra e compreendem a escola como algo marginal, que não está na essência do que de fato precisa ser realizado por eles. É possível compreender que esses alunos precisam de uma prática ideológica de letramento para que estejam engajados nos processos de leitura e escrita pretendidos pela professora.	Dhonato Leonardo Rogério	Observação Diário de Campo Entrevista
Grupo 3/	Essas alunas participaram das atividades propostas pela professora de modo muito	Fernanda	Observação Diário de Campo

Conflito	superficial. Buscaram sempre atrair o foco da atenção para si, traziam assuntos diferentes do tratado em sala de aula e esses assuntos não tratavam da vida no campo ou trabalho. Buscavam desvalorizar quando o foco era centrado nas atividades locais e construir uma identidade desvinculada dos traços compartilhados pelos demais alunos. Em poucos momentos foi possível verificar o envolvimento identitário desse grupo. Apesar de estarem inseridas nesse espaço, os interesses se ligam a outros espaços. Compreende-se que essas alunas precisariam de uma longa discussão acerca de aspectos locais e baseadas em práticas ideológicas de letramento, pois não conseguiram construir uma situação positiva de engajamento nas discussões dos temas locais. Ainda assim, demonstraram bom desenvolvimento da leitura e escrita ligada ao letramento autônomo.	Katyllin	Entrevista
----------	---	----------	------------

Tabela 8: Divisão dos alunos em grupos que partilham traços de identidade/instrumentos.

Nos demais tópicos, procurarei demonstrar suas posturas retomando os grupos aqui definidos e ligando-os aos temas discutidos a seguir. Os dados de entrevista serão apresentados conforme o tópico e a relevância e não em uma sequência única.

3.2.3 Identidades em conflito

No dia 13 de fevereiro de 2012, fui apresentada à professora de língua portuguesa e, nessa ocasião, fiz o convite para que participasse da pesquisa. Expliquei o meu trabalho e a professora demonstrou interesse, porém pediu que não iniciasse a pesquisa na segunda-feira seguinte, pois ela queria falar aos alunos sobre a minha presença. Na quinta-feira, eu poderia iniciar as observações. Ela informou que já havia trabalhado com a turma no ano anterior, 2011, mas com a disciplina de inglês e que só neste ano havia assumido as aulas de língua portuguesa. Avaliou a turma como “boa e colaborativa” e me informou que o horário das aulas seria na segunda e na quinta-feira, no primeiro horário: início às 13h30min, término às 15h10min.

No primeiro dia de observação, 16 de fevereiro de 2012, fui apresentada à turma como pesquisadora e então ela me passou a palavra. Falei com os alunos rapidamente sobre a importância da participação deles e se gostariam de participar. Expliquei a coleta de dados, a gravação em áudio e as entrevistas. Diante da assertiva dos alunos, na aula seguinte

providenciei os Termos de Consentimento, que logo foram devolvidos com as assinaturas necessárias, deles e dos pais e/ou responsáveis. Nas primeiras aulas, o ambiente ficou muito tenso, muito poucas palavras surgiam. De modo geral, a professora indicava uma atividade a ser feita e aguardava, em silêncio, que terminassem. Nessas primeiras aulas, também não havia ainda o livro didático. Então, a professora utilizava cópias de outros livros didáticos, recortes de jornais e o quadro de giz para anotações, que deveriam ser copiadas no caderno como comandos para as atividades escritas. Os momentos de interação foram raros.

A frequência dos alunos nas aulas era boa. Dificilmente faltavam e, quando acontecia, normalmente era na quinta-feira, dia em que havia ônibus que levava quem precisasse ir à cidade mais próxima (11 km) para compras, médico e para providências que não estavam disponíveis dentro do assentamento.

A proposta inicial observada foi o trabalho com o gênero crônica. A professora trabalha as características do gênero e mostra exemplos, procura diferenciar a crônica da notícia e lança a proposta de que tentem produzir um texto nesse gênero. Os temas dos textos que são lidos na sala não têm uma ligação direta com o contexto da escola (do campo), mas sempre poderiam ser explorados para a vivência dos alunos, como vestibular, namoro, família e casamento. Nesse primeiro momento, não há interferência na prática da professora por conta de traços de identidade dos alunos. Durante a leitura de um jornal trazido pela professora, o aluno comenta:

Leonardo: “*Olha! Fala de sem-terra aqui, bando de vagabundo*” (Diário de campo/áudio 16/02/2012).

Essa seria uma oportunidade de discussão sobre identidade, uma vez que, do modo como o aluno falou – foi uma fala isolada, enquanto procuravam entre vários recortes –, não foi possível compreender se ele atribuía o adjetivo “*vagabundo*” ao sem-terra, se autodepreciando ou se atacava o jornal que falava sobre os sem-terra ou ainda se a expressão ou algo semelhante foi utilizado pelo jornal. A discussão iniciada pelo aluno a partir do material entregue pela professora, do evento de letramento iniciado pela professora, traz à tona uma prática de letramento dentro de um padrão social de preconceito. Nesse momento, as identidades, tanto de aluno, como de aluno do campo e ainda aluno do campo assentado, ligado ao MST, não são consideradas pela professora. Não há demonstração de interesse pelo pertencimento manifestado pelo aluno, deste modo, as identidades de professora e aluno estão em conflito, pois não há legitimação do espaço do aluno nas condições sócio-históricas nas quais ele se encontra. Isso faz com que a leitura do aluno – prática de letramento – fique como marginal. Isso se comprova com o ato do aluno de largar o texto citado imediatamente –

depois do silêncio da professora – e pegar aleatoriamente outros recortes, sem prender-se a nenhum e, conseqüentemente, ficou sem realizar a atividade proposta nesse dia (Diário de campo, 16/02/2012). Criou-se uma barreira de incompreensão por parte do aluno acerca do que a professora havia solicitado.

Do mesmo modo, os outros alunos compartilharam o gesto nos momentos que se seguiram à fala. Somente ao final da primeira aula é iniciada a atividade de escrita por alguns dos alunos (Beatriz, Leandro, Tom, Alessandra, Diego e Katylin). A professora não se envolveu mais com os alunos durante aquela aula, ficou em sua mesa com a atenção voltada para os livros didáticos e diários de classe, práticas de letramento escolares que legitimam a sua identidade de professora no espaço escolar, mas não necessariamente diante da condução dos alunos na dinâmica de sala de aula. O conflito de identidades é sentido, portanto, pelo silêncio da professora e pelo não comprometimento de parte dos alunos com a atividade proposta por ela, ou seja, houve uma não legitimação mútua de identidades naquele espaço. Houve ainda, nesse dia, várias perguntas sobre a atividade. Os alunos que perguntavam buscavam demonstrar que não haviam compreendido, como se a fala da professora estivesse confusa para eles ou não quisessem mesmo compreender o comando.

Em outra aula, 03/05/2012, o aluno usou a mesma expressão e ficou claro, então, que ele se referia ao tratamento dispensado aos sem-terra, que seriam o “*bando de vagabundo*” (Diário de campo, 03/05/2012). Trata-se de uma marca identitária impressa pelo discurso da mídia e senso comum, que busca mantê-los na marginalidade. Guterres (2011) e Martins (2005) se ocupam da discussão sobre esse discurso em seus trabalhos. As práticas vernaculares nas quais se localiza a fala do aluno “têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizadas ou desprezadas pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (ROJO, 2009, p.102-103).

Em sua tese, intitulada “*Práticas de Letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem-Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*”, Campos (2003) compara os projetos de letramento desenvolvidos simultaneamente por uma professora militante do movimento e uma professora sem vínculos diretos com a proposta da reforma agrária. Sobre o projeto no qual está envolvida a professora militante,

(...) a professora militante utilizava regras de participação social conhecidas de todos em sala de aula, tentando garantir que os alunos pudessem se envolver em reflexões sobre questões que afetam a comunidade, fortalecendo, assim, os laços de solidariedade ao projeto da Sem Terra, através da socialização de discussões e temáticas presentes no cotidiano do assentamento e da escola, o que demonstra o caráter situado desse projeto. Para que esse projeto pudesse se realizar, portanto, era preciso, antes, fazer os alunos entenderem que escutar é pré-requisito para a socialização de conceitos e para processos reflexivos: “*enquanto isso escuta, para*

poder tirar a sua conclusão”, “Agora a gente vai ouvir o que os grupos têm a dizer” (CAMPOS, 2003, p. 152-153).

A realidade de sala de aula construída pela professora militante prevê a identidade dos alunos e parte da sua própria experiência, também legitimada pela turma, tornando central nas discussões a questão da identidade. Entretanto, na sala de aula observada na presente pesquisa, a identidade do campo dos alunos é pouco trabalhada ou não é trabalhada. Mesmo quando dentro da imensa possibilidade de escolhas de temas a serem trabalhados, o universo dos alunos parece não estar contemplado de forma objetiva. Em seu trabalho de doutoramento *“Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção”*, Costa (2010, p.30) chama a atenção para o fato de as escolas do campo não considerarem a relevância dos “conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências e de suas famílias, (...) e ainda mais grave, desvalorizando a vida no campo, diminuindo a autoestima dos alunos e descaracterizando sua identidade rural e classe”. Em um dos comandos que anota no quadro de giz para o desenvolvimento do gênero crônica, a professora escreve:

Crônica: a palavra crônica vem do latim ‘chronica’, que significa o relato de acontecimentos em ordem cronológica. Os temas das crônicas são os mais variados possíveis. Não há praticamente nenhum assunto que não possa estar em uma crônica. Da fusão atômica até a unha encravada, da guerra no Afeganistão ao cachorro da vizinha – que late a noite toda –, o tudo e o nada fazem parte do repertório da crônica. Os temas mais comuns são aqueles ligados ao dia a dia, ao cotidiano (Professora/Quadro de giz/Diário de campo 23/02/2012).

O texto anotado pela professora abre um leque de discussões, inclusive sobre os interesses dos alunos sobre o seu cotidiano, sobre os temas acerca dos quais gostariam de se posicionar. Enfim, uma oportunidade de análise sobre a identidade e interação com os alunos em uma situação de aprendizagem. A proposta foi de que escolhessem entre os recortes de jornais entregues pela professora o que lhes chamasse a atenção. Ainda assim há, é claro, a oportunidade de escolha e de manifestação de traços de identidade, porém, aparentemente, a falta de discussão impossibilitou a análise. Ao mesmo tempo em que a professora abre uma possibilidade de incluir os temas mais diretamente ligados ao espaço dos alunos, acredito que não conclui essa aproximação pela falta de discussão. A exemplo do caso relatado por Cerutti-Rizzatti (2012, p.255):

A professora da primeira série do ensino médio [escola da rede pública] precisa trabalhar com crônicas porque a escola está participando das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Ela não domina o gênero, não tem conhecimentos de referência sobre crônicas e confessa não ter tempo para estudar e ler de modo a apropriar-se dos saberes implicados hoje em sua ação didática. E nem “concorda muito” com a

escolha das Olimpíadas: admite em sala nunca ter trabalhado crônica com uma turma de primeiro ano, só no terceiro. Então, lê em voz alta, nos manuais do Gestar II e no livro das Olimpíadas encaminhado pelo MEC, o que é crônica, enquanto os alunos desatentos parecem não ouvir. O foco do material institucional são os autores de crônicas e a natureza dos temas; a esfera de circulação, as interações que o gênero medeia/constitui e o modo como os recursos linguísticos são mobilizados para que tais interações aconteçam parecem estar em flagrante segundo plano no tratamento do material em questão. Eis, em nossa avaliação, o olhar no gênero como artefato. Dois meses de trabalho depois – em aulas de cerca de vinte minutos, encurtadas em razão de mazelas institucionais historicamente instauradas na escola e [as aulas] flagrantemente prejudicadas por evidente descaso da turma – um dos alunos, em entrevista diz: “Não aprendi nada nas aulas de Português neste ano; não sei ainda o que é crônica!” (IRIGOITE, 2011, p.143 citado por CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p.255).

Os eventos de letramento escolar, tanto o trazido pelo dado desta pesquisa quanto o apresentado pelos autores citados não chegam a atingir os objetivos a que se propõem em relação ao gênero (enquanto situação comunicativa sócio-historicamente situada) e também em relação ao universo dos alunos envolvidos nas atividades. Somente o encadeamento das questões de identidade às questões de letramento (e vice-versa) poderia levar às compreensões necessárias no espaço da aula de língua portuguesa. Sem isso, fica a pergunta: “Onde estaria a vida da linguagem nesse tipo de postura?” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 259).

No dia 5 de março de 2012, os alunos trazem para a sala de aula um relato, enquanto copiam o texto do quadro (Pela Internet – Gilberto Gil), sobre uma mulher que havia sido picada por uma cobra. Durante todo o tempo em que estão escrevendo fazem comentários sobre o fato, trocam informações a respeito. Não farei uma transcrição das falas porque, como eram conversas paralelas, o áudio ficou muito ruim. Não consegui compreender palavra por palavra, entretanto, as notas de campo dão destaque, nesse dia, para essa fala recorrente dos alunos. A professora desconsiderou as falas e continuou a atividade, na maior parte do tempo de costas para a turma, passando no quadro o texto que se segue:

Pela Internet Gilberto Gil

Criar meu web site / Fazer minha home page
Com quantos gigabytes / Se faz uma jangada
Um barco que veleja ...(2x)
Que veleje nesse informar / Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu orixá / Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
Um barco que veleje nesse informar / Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá / Depois de um hot-link
Num site de Helsinque / Para abastecer
Eu quero entrar na rede / Promover um debate
Juntar via Internet / Um grupo de tietes de Connecticut
De Connecticut de acessar / O chefe da Mac Milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar / Um vírus para atacar os programas no Japão

Eu quero entrar na rede para contatar / Os lares do Nepal, os bares do Gabão
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
 Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar...
 Disponível em: <http://letras.mus.br/gilberto-gil/68924/>

Depois de o texto ter sido copiado pela turma, a professora avisa sobre o reforço de matemática que iniciaria no dia seguinte. Vários alunos comentam entre si que não poderão vir. Ao final da fala da professora, o aluno Leonardo diz:

Aqui na sala ninguém pode vir, aqui todo mundo trabalha. Agora é a colheita do morango, eu não vou poder vim (Leonardo/Diário de campo/áudio, 05/03/2012).

Por meio dessa fala é acionado outro tema importante para os alunos, que é o trabalho. Tanto esse, como o fato de a mulher que foi picada pela cobra, foram desconsiderados pela professora que, possivelmente, optou por trabalhar o texto de modo autônomo, sem tentar aproximações com os relatos dos alunos ou a realidade do trabalho. Essa postura pode ter provocado a fala de Leonardo de modo mais incisivo, como que em defesa da sua identidade, como um aluno inserido no local em que os estudantes estão ligados ao trabalho do campo e no qual fatos como uma picada de cobra são significativos porque afetam a sua vida de modo direto. De acordo com Kleiman (2007, p.6),

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo **interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns** (KLEIMAN, 2007, p.6) [grifo meu].

O fato descrito da sala de aula observada sugere que a identidade de aluno esperada pela professora não condiz com a identidade dos alunos com os quais desenvolve seu trabalho. Leonardo, que no momento de sala de aula vive a sua identidade de aluno, não a separa da sua identidade de trabalhador e de morador do campo, e quando esta é aparentemente desconsiderada pela professora – apesar dos comentários de sala de aula sobre trabalho ou o fato da picada de cobra –, há uma fala que defende e afirma essas identidades, ao mesmo tempo em que ele se constitui como uma voz que representa todos os seus colegas. Os demais colegas não se manifestam em voz alta, apenas comentam entre si sobre as atividades que têm no período de contraturno. São essas “práticas sociais que conectam as pessoas e as levam a compartilhar conhecimentos, ideologias e identidades sociais” (TÁPIAS-OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 204). Para Leonardo, que, segundo a análise proposta, pertence ao

grupo 2, identidade participação em conflito, pelas suas posturas, demonstrou que não se sente legitimado por essa agência de letramento, a escola e seus eventos (do modo como estão sendo conduzidos) como parte do seu universo.

[...] seria generalizante reduzir um *evento aula* a um *evento de letramento*, pois certamente em uma aula nem todas as interações em que a escrita faz parte da natureza interpretativa dos participantes acontecem do mesmo modo. Os eventos podem ter configurações diferenciadas, os modos de agir em torno da escrita podem ter variações e um determinado evento pode requerer modos específicos de participação. Assim, a aula não se constitui um evento de letramento *a priori*, por acontecer em um domínio institucional de letramento, mas devido às interações das quais o texto escrito faz parte da natureza interpretativa dos participantes (SEMECHECHEM, 2010, p.25).

As interações propostas pelo aluno não culminaram em construção coletiva de sentidos. Foi perguntado a ele, em entrevista: o que a escola significa para você?

Leonardo: *Não sei... como assim?* (áudio/entrevista 02/07/2012).

Todos os alunos receberam essa mesma pergunta e Leonardo foi o único que lançou como primeira resposta “*não sei*”, o que pode representar um esvaziamento de sentidos sobre as práticas e objetivos desse aluno no espaço da escola. Os demais alunos responderam, para a mesma pergunta e sem dúvidas sobre a pergunta:

Grupo 1	Alessandra	<i>Ajuda mais a respeitar as pessoas e nas matérias também, ajuda bastante.</i>
	Beatriz	<i>Futuro, educação, sabedoria... assim, algo de bom que vai ficar na minha vida pra sempre, né? Por que a escola é tudo de bom, só.</i>
	Diego	<i>Ter ensino e ter educação.</i>
	Leandro	<i>Significa educação...</i>
	Marcos	<i>Estudar... coisa boa...</i>
	Tom	<i>Mais um lugar para mim aprender.</i>
Grupo 2	Dhonato	<i>Uma segunda casa.</i>
	Rogério	<i>Ser alguém na vida.</i>
Grupo 3	Fernanda	<i>A gente aprende a conviver, aprende muitas coisas pra o futuro nosso. No futuro, minha mãe sempre fala isso, para estudar bastante, tirar notas boas e no futuro fazer uma faculdade...</i>
	Katyllin	<i>Significa muita coisa, né, pro meu futuro, pra o que eu quero ser, uma advogada, eu tenho que estudar muito, ser séria, não é tão fácil, tem que levar a sério... e também é um lugar, tipo, pra falar com os amigos porque eu não vejo no fim de semana, é legal, vem se divertir aqui, jogar vôlei, algumas coisas... é isso.</i>

Tabela 9: Respostas dos alunos à pergunta: O que a escola significa para você? (Entrevista 02/07/2012)

Todos os alunos do grupo 1 ligaram as suas respostas aos termos “respeito”, “educação”, “aprender”. Ainda surgiram termos como “*tudo de bom*” e “*coisa boa*”, ou seja, traduzem nas suas falas um ideal construído, no qual a simples presença nesse espaço já seria uma contribuição para as suas vidas, à exceção do aluno Tom, que amplia o seu universo ao considerar a escola “*mais um lugar*” de aprendizagem (KLEIMAN, 2005). Significa que, para ele, existem outros e que ele compreende a sua dimensão de aprendiz e o potencial de haver conhecimentos em outros ambientes que não o escolar. Diferentemente dos alunos que ligaram a escola com uma projeção de futuro, de “vir a ser”: “*futuro*”, “*ser alguém na vida*” “*pra o futuro nosso*” “*pro meu futuro*”, ainda que essas falas sejam de senso comum, muito ditas, muito repetidas, instituem uma representação da escola aparentemente como pouco útil no presente. Possivelmente porque pouco ligada aos aspectos ideológicos relevantes à identidade de aluno do campo. Por outro lado, também repetem o que ouvem, corroborando o mito do letramento.

A exemplo de como “estar envolvido” pode ser significativo, Tom, juntamente com Beatriz, representam o núcleo do grupo 1, coordenam atividades e demonstram sempre preocupação com os resultados finais. De modo geral, são sempre os primeiros a entregar as atividades. Para eles, a identidade de trabalhador rural seria compreendida como importante para o pertencimento ao grupo de assentados que militam em um movimento social e parece ser uma característica de forte ligação com práticas ideológicas de letramento. Quando perguntados se eles próprios ou as famílias eram envolvidos com atividades de organização do assentamento, as respostas foram:

Beatriz: *Sim, quando tem alguma coisa pra eu fazer eles pedem minha ajuda, na cozinha, e tudo mais. Como agora eu vou entrar na cooperativa que é entregar as verduras e tudo mais, agora eu, amanhã, por exemplo, eu vou ter que participar da reunião, porque agora eu estou dentro desse projeto. É a primeira vez, praticamente* (Beatriz/áudio/entrevista 02/07/2012).

Beatriz: *Sim, a mãe também tem que ajudar na cozinha, o pai, às vezes tem que ir ajudar a direcionar, alguma festa, se tem ou não, das reuniões também, que ele também tem um projeto, meu pai é mais participativo, agora eu e minha mãe é difícil, agora que o pai tá trabalhando pra fora, nós é que vamos ter que participar disso, sabe?* (Beatriz/áudio/entrevista 02/07/2012).

Tom: *Não* [não participa de nenhuma atividade na organização do assentamento].

Tom: *Meu pai participa, coordenador de grupo, do grupo de famílias... ele fala com os presidentes da brigada⁴²... discutem o que vão fazer para o assentamento, se vai vir gente pra cá... ele mais sai pra fora, falar com políticos...* (Tom/áudio/entrevista 02/07/2012).

Os demais integrantes da turma pesquisada informaram que não desenvolvem atividades dentro do assentamento, nem as famílias. No próximo tópico está a etapa na qual foi aplicada a sequência didática desenvolvida a partir de temas mais próximos da realidade social dos alunos.

3.2.4 Negociando identidades do campo

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade .

(Ângela Kleiman)

A segunda fase da pesquisa permitiu uma discussão mais explícita sobre o tema da identidade dos alunos, por meio de uma mudança na abordagem dos temas envolvidos nos eventos escolares de letramento, mais voltados para o letramento ideológico/crítico. Depois de as atividades desenvolvidas em uma sequência didática (SD) terem sido aprovadas pelo diretor e pela professora, foi iniciada essa fase.

Todo o processo de desenvolvimento das atividades durou 24 aulas. Iniciou-se em 3 de maio e encerrou-se no último dia de aula do primeiro semestre, 2 de julho de 2012. Durante esse tempo, os alunos mudaram da escola antiga para a escola nova, em 31 de maio de 2012. Nesse período, por duas vezes foi impossível para mim ir até a escola. Uma das vezes, no final de maio, em razão de chuvas intensas e, em junho, por motivo de ordem pessoal.

O material foi desenvolvido a partir do gênero textual reportagem (item 3.4.5). Esse gênero surgiu a partir de uma proposta do livro didático. A professora já havia iniciado o trabalho com a turma e, por essa razão, não foi prevista a produção inicial, pois os alunos já vinham lendo e trabalhando com o gênero. A partir disso e diante da necessidade de movimentar algumas discussões mais ligadas ao espaço de vida dos alunos, o material foi

⁴² O assentamento é organizado em Núcleos de Base, dez núcleos, cada um deles abrigando de oito a dez famílias, a saber: Núcleo Gabriel Kass, Eduardo Anghinoni, Iguaçu, Antonio Tavares, Roseli Nunes, Evolução Camponesa, Libertação Camponesa, Che Guevara, Sepé Tiaraju e Lagoão. Esses núcleos estão divididos em duas **brigadas** de 50 famílias, denominadas Antônio Tavares e Margarida Alves. Dentro dessa dinâmica, escolhem um coordenador, uma coordenadora e representantes para desenvolverem atividades nos diversos setores, os quais tem a função de, sem desvincular-se do todo, especializar-se na discussão, encaminhamentos e execução de tarefas relacionadas à sua especificidade.

desenvolvido por mim e aplicado pela professora. Discutimos sobre as atividades elaboradas e a professora considerou o material bem interessante, inclusive relatou que o estava usando com as turmas da noite também, o que representa uma contribuição para o trabalho da professora. O período mais significativo desta fase foi durante as primeiras aulas em que a SD foi aplicada. Nesse período, a professora teve interação maior com a turma, trazendo mais elementos para a análise. Nos momentos seguintes, quando os alunos iniciaram as leituras e produção de texto, a dinâmica da aula voltou ao quadro anterior, quando os alunos desenvolviam um comando dado pela professora, que permanecia em sua mesa, com leituras silenciosas e anotações. Seguem, portanto, os elementos mais significativos dessa fase.

3.2.4.1 “É ruim”, “mato”, “trabalho” X “heróis, trabalhadores”

A oposição é, em última instância, entre pertencer por adscrição primordial ou por escolha. Em termos práticos, entre um fato bruto que precede os pensamentos e escolhas dos seres humanos – um fato que, segundo o padrão dos traços geneticamente herdados e determinados do corpo humano, pode ser desvirtuado, arquivado ou coberto de outras maneiras, mas nunca realisticamente descartado ou “desfeito” – e um conjunto que, tal como um clube ou associação voluntária, permite que a pessoa ingresse ou se desassocie à vontade, e cujo formato, atributo e procedimento estão constantemente abertos à deliberação e renegociação de seus membros

(Zygmunt Bauman).

Na primeira aula dentro da nova proposta, a professora escreve no quadro a sigla MST e pergunta: O que pensam sobre o assunto? Nesse movimento de dar voz aos alunos, a professora consegue aproximar-se do modo como os alunos se veem, ou do modo como desejam ser vistos (MOITA LOPES, 2006).

Alunos (todos falando ao mesmo tempo): *“É ruim”, “mato”, “trabalho”; “tem casa, tem grama, tem pessoas, tem escola, tem ferramentas”;*

Leonardo: *Bando de vagabundos.*

Rogério: *Heróis, trabalhadores (em voz baixa).*

Leonardo: *Esses dias o cara passou me xingando de sem-terra...*

Professora: *Por que “xingando”? Por que sem-terra é um xingamento?*

Leonardo: *Porque é isso que eles falam.*

Beatriz: *Porque são pobres.*

Professora: *Pobre não é xingamento.*

Beatriz: *Claro que sim, professora.*

Professora: *Ser pobre não é defeito.*

Beatriz: *Também acho.*

Professora: *Vocês teriam que ficar com vergonha se chamassem vocês de ladrão, de vagabundo...*

Diego: *Mas é isso que eles falam...*

Fernanda: *Pistoleira...* (notas de campo/áudio 03/05/2012).

É perceptível que os alunos estão divididos entre os discursos positivos e negativos produzidos sobre o movimento social e o espaço (no campo) que ele ocupa. De acordo com Hall (2006, p.50), discurso é “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. A primeira afirmação que surge é negativa, “*é ruim*”. Trata-se de uma representação construída a respeito da vida no campo e suas contingências, entretanto, emergem, de modo mais tímido, as palavras “*heróis, trabalhadores*”, uma nova construção possibilitada pela atuação dos movimentos sociais do campo, como o MST, por exemplo, que busca a autonomia dos grupos por meio das suas potencialidades e resgate histórico das lutas pela terra. Os dois alunos que se manifestaram de modo mais incisivo estão ligados ao segundo grupo. Esse grupo procura sempre um espaço, uma brecha pela qual seus membros demonstrem as suas percepções acerca das suas identidades, sintam necessidade de se colocarem enquanto pessoas da comunidade e não necessariamente vinculados à identidade de aluno ligada ao ambiente escolar. Há o conflito, entre os grupos apresentados, em manter a identidade de aluno do campo ou negá-la dentro do espaço da escola que, para a maioria deles está ligada ao “respeito”, “educação” e “ensino”. Por outro lado, o fato de ser uma escola do campo, dentro do assentamento, traz legitimidade ao espaço de vivência dos alunos. Propor um evento de letramento crítico nesse espaço exige da professora conhecimentos acerca da realidade local. Ao trabalhar os elementos não verbais do texto proposto pela SD, a professora diz:

Professora: *Então, tem um assentamento aqui.*

Tom: *Assentamento nada, é um acampamento.*

Professora: *Traz a informação sobre a fazenda Anoni.*

Leonardo: *Não é Anoni, é Anôni* (Diário de campo/áudio 03/05/2012).

Os alunos se colocam como portadores de conhecimento e deslocam as identidades tradicionalmente aceitas sobre o professor ser o detentor do saber e os alunos serem os expectadores que apenas precisam assimilar os saberes propostos. Os eventos de letramento propostos pelas atividades da SD permitiram aos alunos enxergarem-se nos textos e contribuírem com o andamento da aula por meio das informações que traziam. Suas identidades estavam contempladas e ganharam um novo espaço para as suas falas.

Matizado por nuances significativas, o ser que fala carrega em si toda uma construção identitária: da roça, da cidade, daqui, dali, de acolá, de um entre-lugar, de um não lugar ou de todos os lugares juntos. Do lugar de onde o sujeito fala representa uma construção de vozes as quais autorizam a dizer quem ele é, naquele tempo e espaço específico. Nesse movimento de sentidos entre o falar e o silenciar, a identidade de um sujeito não é mais uma, indivisível e singular; torna-se híbrida, fluida, produzida discursivamente a partir de um posicionamento histórico e social

do sujeito frente aos diversos papéis sociais por ele exercidos. Ser ou não ser da roça, essa foi sempre a questão (RIOS, 2008, p. 22-23).

A exposição de Rios (2008, p. 22-23) nos auxilia na produção das compreensões sobre esse momento observado, as disputas traçadas no território da sala de aula definindo identidades, dando legitimidade às falas dos alunos que colocam as suas verdades na ordem das trocas com a professora. A experiência de vida dentro do contexto de assentamento, de vida no campo, dá condições de os alunos se manifestarem. A tabela que segue apresenta o número de anos que cada um deles mora dentro desse assentamento.

Até 5 anos	Alessandra (4 anos), Fernanda (1 ano) e Marcos (3 anos)
Entre 5 e 10 anos	Leonardo (9 anos), Diego (5 anos), Beatriz (6 anos) e Dhonato (9 anos)
10 anos ou mais	Tom (12 anos), Rogério (13 anos), Katyllin (12 anos); Leandro (12 anos)

Tabela 10: Alunos/número de anos morando no assentamento.

Há, portanto, uma tendência em, quanto mais conhecem a realidade, mais sentem-se confiantes em expor seus conhecimentos e percepções. Quando Tom fala “*assentamento nada, é um acampamento*” ou Leonardo “*Não é Anoni, é Anôni*”, falam da experiência própria de ter vivido o acampamento e depois o assentamento e de ter ouvido muitas vezes sobre a Fazenda Anoni.

“Esse conhecimento que faz sentido diz respeito a um conjunto de informações que para (...) os integrantes recupera uma história de resistências negada pela versão oficial. É esse conhecimento que empodera, pois liga a coletividade a uma historicidade comum (...)” (SOUZA, 2011, P. 112).

Pareceu muito positivo os alunos poderem compartilhar esse espaço e a professora poder partilhar dos conhecimentos de vida trazidos pelos alunos em um momento e espaço que os legitima. Quanto ao grupo três apresentado como “*identidade conflito*” (p.96), nota-se que os seus membros, Fernanda e Katyllin estão em extremos em relação ao tempo em que vivem dentro do espaço do campo. Desse modo, é possível afirmar que Fernanda (um ano vivendo a realidade do campo) influenciou Katyllin (12 anos vivendo no assentamento), possivelmente a partir de suas histórias anteriores ou de comportamentos diferenciados que chamaram a atenção e lhe pareceram “*melhores*” para sustentar a sua identidade na sala de aula. Em entrevista, Fernanda relata e ao mesmo tempo se autoavalia. A pergunta foi sobre escolas anteriores em que havia estudado.

Fernanda: *Faziam baderna, gritando, falando palavrão, ... eu falo bastante na sala, mas eles queriam se aparecer... eu também faço... mas era encheção de saco com os professores e os professores mandavam para a direção... (Fernanda – entrevista 02/07/2012).*

Ao mesmo tempo em que avalia negativamente as posturas das turmas em que participava na escola da cidade, avalia a sua postura dentro da sala de aula da escola do campo em que se encontra agora. Avalia como “*encheção de saco com os professores*”, reconhece que traz essa mesma postura para a escola em que está agora - “*eu falo bastante...eu também faço*”. Fernanda, portanto, parece reconhecer que está a todo momento negando e resistindo à identidade do campo. Desse modo, consequentemente, influenciando o comportamento de Kathyllin. Os demais alunos responderam, para a mesma pergunta: Como era estudar na escola da cidade?

Grupo 1	Alessandra	<i>Tinha os amigos, perguntavam bastante se aqui era legal de morar, se nós gostávamos de morar aqui e eles perguntavam por que nós estudávamos lá e eu dizia, porque ali não tinha mais da quinta até oitava e eles falavam... legal.</i>
	Beatriz	<i>Era bom, a educação a mesma, mas aqui é mais fácil e lá era mais difícil, mais chato, sabe? Era ruim demais as piasadas faziam mais baderna, mais bagunça, aqui se os piás aprontam alguma coisa, já pode ir na casa, o diretor já levou até na casa, né, conversar com os pais, tudo mais, liga os pais vem, tudo mais fácil, é bom.</i>
	Diego	<i>Não era tão bom como aqui, porque lá a gente tava fora, aqui a gente se sente mais a vontade, melhor. Lá tinha bastante briga, cada semana o conselho tutelar tava lá e aqui não é tanto. Lá é cidade, né? e aqui... lá não conhecia quase ninguém e aqui a gente conhece.</i>
	Leandro	<i>Era normal... às vezes tinha algumas perguntas...</i>
	Marcos	<i>Provocavam... chamavam de polenta essas coisas... até filha da puta já xingaram...</i>
	Tom	<i>Era legal.</i>
Grupo 2	Dhonato	<i>Só mudava o preconceito: sem terra, ladrão de terra...</i>
	Rogério	<i>Não gosto da cidade (em tom muito baixo).</i>
	Leonardo	<i>Era ruim, muito aluno, pior para os professores explicarem... sei lá... os professores comentavam sobre isso... sobre invasão de terra, invasão de terra... violência, roubo...</i>

Grupo 3	Katyllin	<i>Era mais difícil, aqui é mais perto, pode vir até de a pé, e lá... às vezes tinha que chegar atrasada, aqui não, até gosto de estudar aqui... tinha vezes que atrasava, até atolava na volta, agora é mais fácil.</i>
---------	----------	--

Tabela 11: Respostas dos alunos à pergunta: Como era estudar na escola da cidade? (Entrevista 02/07/2012)

Novamente fica clara a posição do grupo 2 – participação em conflito – uma vez que todos os alunos do grupo trazem apenas elementos negativos, negando a cidade e se reafirmando enquanto movimento social do campo, enquanto identidade do campo marginalizada. Esse conjunto de respostas reafirma a característica de haver necessidade do letramento ideológico/crítico para atingir, com esses alunos, os objetivos escolares de letramento. Na subseção seguinte, serão expostas as percepções sobre como o material didático apresenta as identidades sociais do campo.

3.2.5 A partir do Livro Didático: A representação da identidade social do campo

Nas primeiras semanas de aula, o livro didático (LD) adotado pela escola ainda não havia sido entregue. A professora trabalhou, nesse período, baseando-se em cópias de livros didáticos que já possuía ou que estavam disponíveis na escola. Foram utilizados também, como material didático, recortes de jornais a partir dos quais foram discutidas as características do gênero crônica. Depois desse período, o LD utilizado pela turma observada foi o “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano, 5ª edição reformulada (2009), Atual Editora. O material traz na capa o selo do PNLD/FNDE 2011/2012/2013. O livro contém quatro unidades e dentro de cada uma há três capítulos. Ao final de cada unidade, há um espaço destinado a uma atividade coletiva chamada “Projeto” que envolve análise dos materiais produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento da unidade, organização e produção de um mural, uma mostra. Enfim, algum tipo de publicação das produções dos alunos.

Unidade 1/ Valores	Capítulo 1/ A dança das gerações Capítulo 2/ A dança de valores Capítulo 3/ Os valores e a felicidade Projeto: O sonho acabou?
Unidade 2/Amor	Capítulo 1/ Amor além das fronteiras Capítulo 2/ O selo do amor

	Capítulo 3/ As formas do amor Projeto: Quem conta um conto aumenta um ponto.
Unidade 3/ Juventude	Capítulo 1/ A permanente descoberta Capítulo 2/ Ser sempre jovem Capítulo 3/ A emoção de viver Projeto: Século XXI
Unidade 4/ Nosso tempo	Capítulo 1/ De volta para o presente Capítulo 2/ Os Brasis Capítulo 3/ De olhos fechados Projeto: No nosso tempo

Tabela 12: Quadro demonstrativo da organização do LD utilizado.

Cada um dos capítulos contempla o estudo do texto, produção de texto e aspectos gramaticais. A seleção de textos do LD, apesar de se propor a trabalhar com o tema diversidade, conforme solicitado por documentos oficiais, traz, na unidade 1, imagens de a. uma mulher *punk* de Londres, Inglaterra, b. uma mulher negra do Zaire, África, c. uma mulher hindu da região de Rajasthan, noroeste da Índia e d. uma mulher-girafa da Tailândia. Ou seja, nessa abordagem, trata a diversidade como algo que está distante da sala de aula, “suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância”. É tratada “sob a rubrica do curioso e do exótico (...) não questiona as relações de poder e as reforça ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade” (SILVA, 2009, p. 99). O sentimento que se cria em torno dessa abordagem é de que na sala de aula onde o livro está não existem diferenças, diversidade, que isso é algo que ocorre somente em lugares muito distantes e, portanto, podemos observar de longe, de modo que não haja envolvimento, desgastes, discussões e compreensões acerca do outro.

Numa sociedade em que há acentuada desigualdade social, os direitos das pessoas que fazem parte das chamadas minorias – mulheres, homossexuais, pessoas com necessidades específicas, negros, índios, idosos, crianças, entre tantos outros recortes e cruzamentos das categorias de gênero, etnia, geração, etc. – tendem a ser reiteradamente desrespeitados (KAUCHAKJE, 2010, p. 68).

E, um dos modos pelo qual o desrespeito acontece reiteradamente é pela representação preconceituosa em materiais didáticos, lugares de onde emana um discurso de verdade (GRIGOLETTO, 2011, p. 67). Assim, considerando os povos do campo dentro da sua diversidade própria: “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores (...)” (CALDART, 2002, p. 30), a primeira observação está relacionada com a atividade de produção de texto, capítulo 3 da unidade 2. O texto que segue é utilizado apenas como

modelo de conto, gênero que é a proposta da produção de texto na sequência do material. Portanto, o livro não levanta nenhum tipo de questionamento sobre o conteúdo do texto especificamente. O que está em jogo é apenas a estrutura.

Me responda, sargento

Dez anos, sargento, apartada do João. Uma tarde, sem se despedir, montou no cavaleiro pampa. Em dez anos de espera nunca deu notícia. Com a morte do meu velho, que me deixou o sítio, quinze dias atrás lá estava eu, bem quieta, cuidando da casa e da criação, ajudada pelo meu afilhado José, esse anjo de oito aninhos. Quem vi entrando sem bater palma nem pedir licença? Maltrapilho, chapéu na mão para fazer vida comigo. Mais de espanto que saudade aceitei, bom ou mau, eu disse, é o meu João.

Nos primeiros dias foi bonzinho. Quem não gosta de uma cabeça de homem no travesseiro? Logo começou a beber, não me valia em nada no sítio. Eu saía bem cedo com o menino a lidar na roça, o bichão ficava dormindo. Bocejando de chinelo e desfrutando as regalias. Não quer castigar o corpinho, um punhado de milho não joga para as galinhas. Só então, sargento, burra de mim, descobri o mistério. Ele voltou por amor da herança. Na primeira semana vendeu o leitão mais gordo do chiqueiro, não me deu satisfação. O sargento viu algum dinheiro? Nem eu.

Ontem chegou bêbado e de óculo escuro. Espantou o menino para o terreiro e, fechados no quarto, bradou que eu tinha um amante, o meu afilhado bem que era filho. Antes de contar até três, eu dissesse o nome do pai. Mais que, de joelho e mão posta, negasse o outro homem, por mim o testemunho dos vizinhos, ele me cobriu de praga, murro, pontapé. Pegou da espingarda, me bateu com a coronha na cabeça. Obrigou a rezar na hora da morte e pedir louvado. Que eu abrisse a boca, enfiou o cano, fez que ia rezar na hora da morte e pedir louvado. Que eu abrisse a boca, enfiou o cano, fez que apertava o gatilho. Não satisfeito, sacou da garrucha, apagou o lampião a bala. Dois tiros na minha direção, só não acertou porque me desviei. Uma bala se enterrou na porta, a outra furou a cortina, em três pedaços a cabeça de São Jorge.

Cansado de reinar, deitou-se vestido e de bota. Que a escrava servisse a janta na cama. Provou uma garfada e atirou o prato, manchando de feijão toda a parede: Quero outra, esta não prestou. Deus me acudiu, ao voltar com a bandeja ele roncava, espumando pelo dente de ouro. Agarrei meu filho, chorando e rezando corri a noite inteira. Ficasse lá no sítio era dona morta. E agora, sargento, que vai ser da minha vida? Que é que eu faço?

Natalia Forcat

(Dalton Trevisan. *Vozes do retrato*. São Paulo: Ática, 1991. p. 47)



Imagem 11: Atividade de produção de texto LD. Fonte: LD.

O texto apresenta uma personagem mulher que vive a realidade do campo, cuida do sítio, “da casa e da criação”, lida “na roça”, enfim, demonstra uma relação com a terra, “laços culturais e valores relacionados à vida na terra” (DCEs/PARANÁ/Ed. Do Campo, 2006, p.24). Segundo o texto, depois da morte do “velho”, o pai, a moça herdou o sítio. Essa característica demonstra uma tradição no cultivo da terra, uma cultura familiar, outra característica apresentada pelas DCEs/Paraná/Ed. Do Campo (2006, p.24).

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão de obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

As relações com a vizinhança também aparecem quando a personagem menciona o afilhado (filho?) José, “esse anjo de oito aninhos”. Portanto, é possível que o aluno do campo se identifique com a personagem do texto, entretanto a ilustração que acompanha o texto não mostra uma imagem positiva, uma vez que a mulher tem a face triste e desconfiada em razão dos fatos apresentados pelo texto. O envolvimento com o trabalho na terra, que é um dos fatores positivos a ser explorado pela educação do campo, uma vez que um dos seus objetivos é “inverter a lógica de que se estuda para sair do campo” (CALDART, 2002, p.34), foi ligado, no texto apresentado pelo LD a palavras como “*castigar*” (Não quer castigar o corpinho...) e, em outro momento, em relação ao companheiro “*escrava*” (Que a escrava servisse a janta na cama.). Trata-se de um léxico extremamente negativo e que remonta ao período em que o trabalho no campo estava associado à negação total do sujeito, ou seja, o período de escravidão, em que os castigos eram constantes. E a negação do sujeito vai contra o discurso da Educação do Campo.

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação desse traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo* (CALDART, 2002, p. 28).

Assim, compreende-se que a utilização de qualquer traço que retome o período em que as vozes dos sujeitos do campo eram silenciadas, sem a devida discussão sobre o tema, pode conduzir o aluno à retomada de uma posição que já não é mais sua. Outra questão presente no texto é sobre a interlocução. Trata-se de um diálogo entre a personagem e o sargento. Dele, ela espera o rumo da sua vida (E agora, sargento, que vai ser da minha vida? Que é que eu faço?). A imagem do sargento representa para ela um poder no qual ela confia, e isso já está anunciado no título do texto: *Me responda, sargento*. A situação de interação apresentada coloca a personagem em uma situação de fragilidade e de expectativa em relação ao seu interlocutor, provável detentor da solução, ou seja, mais uma vez a subjetividade é afastada da personagem que coloca o seu destino nas mãos de outra pessoa, inclusive distante da sua realidade. Isso está justamente, como já apontado, na contramão do que se espera em relação à formação do sujeito do campo.

Agora, tomando a personagem João. Definitivamente não se trata de um espírito engajado nas questões do campo. De acordo com o texto, um alcoólatra aproveitador que, quando percebe uma oportunidade de se dar bem à custa da herança da ex-esposa, retorna e tem um comportamento reprovável. É esse tipo de representação, também, que permite “um

depoimento como este: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*” (CALDART, 2002, p. 34-35). Não se trata de maquiar a realidade do campo, de querer afirmar que agora, depois de toda a discussão já encaminhada, todos os sujeitos do campo estão conscientes de seu papel e agindo de modo a implantar as políticas conquistadas em seu favor. Entretanto é um conjunto de forças presente nesse texto que tende a colocar o sujeito do campo em uma situação de ver a si mesmo como parte da triste realidade apresentada. Não bastasse, o segundo momento em que o campo aparece é o seguinte:

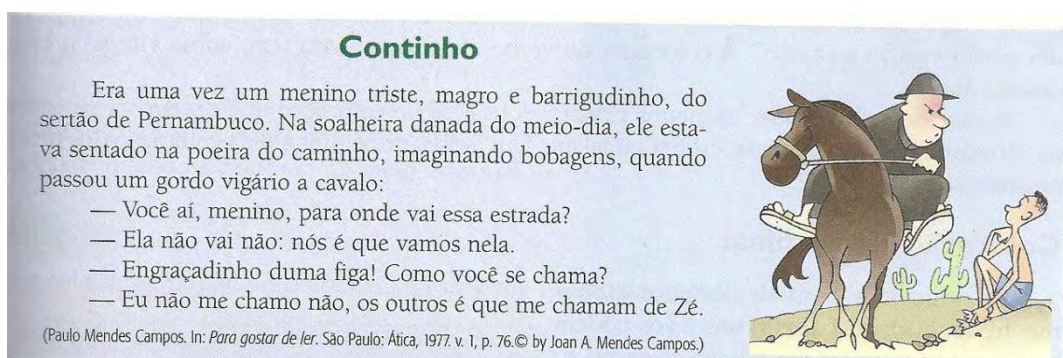


Imagem 12: Atividade sobre colocação pronominal LD.

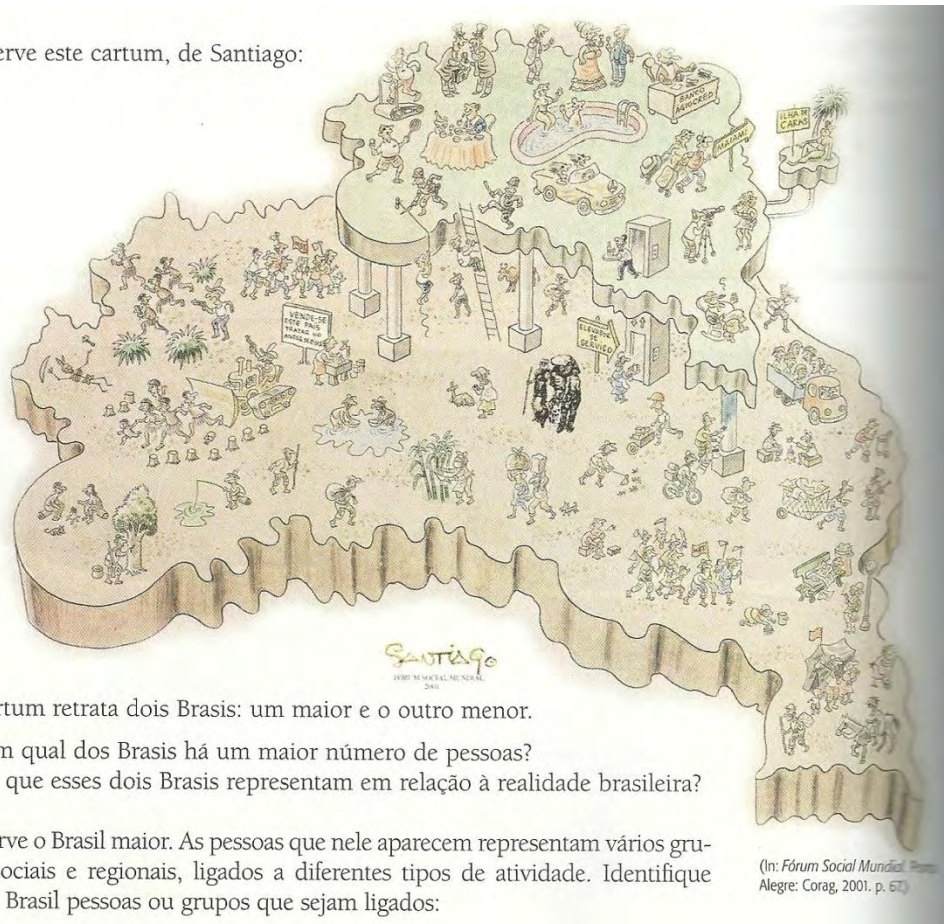
A qualificação do menino como “triste, magro e barrigudinho”, fazendo nada debaixo da “soalheira danada do meio-dia” e ainda, de acordo com um narrador onisciente, “imaginando bobagens”, não contribui com a construção positiva do menino do campo sertanejo. Essa visão do sertão está de acordo com o exposto por Carvalho (2011, p.23):

O termo sertão foi trazido para o Brasil desde o “descobrimento” e passou a impor o ponto de vista do colonizador. Segundo Gilberto Mendonça Teles (Apud Vicentini 1998), sua origem etimológica vem de Sertum, *supino de desere*, que significa “o que sai da fileira”, passou a ser utilizado na linguagem militar para indicar o que deserta, que sai da ordem, ou ainda o que desaparece. Vem daí o substantivo desertanum para indicar o lugar desconhecido aonde ia o desertor, o que facilita a oposição lugar certo e lugar incerto, desconhecido, não sabido e impenetrável. (...) Também é possível inferir que o sertão, mesmo observado a partir do mar, é associado ao deserto, ou seja, um território pouco povoado, inóspito e passível de ser conquistado (CARVALHO, 2011, p. 23).

A carga histórico-semântica do termo, de modo geral desconhecida, permanece nas representações recorrentes desse espaço/gente e, ainda que seja possível afirmar que há certa simpatia na apresentação do menino, uma vez que ele é esperto e devolve respostas desconcertantes ao vigário, o simples fato de o adjetivo “triste” o estar qualificando, já no primeiro período, traz uma leitura negativa para o texto. Por que é preciso representar a cena com um personagem triste? E justamente esse personagem que poderá ser associado à

imagem do aluno do campo? A última oportunidade de análise sobre representações do campo que se coloca neste material traz o cartum abaixo (imagem 13).

Observe este cartum, de Santiago:



1. O cartum retrata dois Brasis: um maior e o outro menor.
 - a) Em qual dos Brasis há um maior número de pessoas?
 - b) O que esses dois Brasis representam em relação à realidade brasileira?
2. Observe o Brasil maior. As pessoas que nele aparecem representam vários grupos sociais e regionais, ligados a diferentes tipos de atividade. Identifique nesse Brasil pessoas ou grupos que sejam ligados:

Imagem 13: Atividade compreensão de texto LD. Fonte: LD.

É muito positivo que o material proponha uma discussão como essa, afinal, a imagem demonstra como a distribuição de riquezas acontece no Brasil, entretanto as atividades que seguem parecem confusas. Trata-se muito mais de localizar informações no texto, com poucas oportunidades de reflexão acerca da própria situação dos envolvidos, no caso desta pesquisa, dos envolvidos com o campo. Chama muito a atenção quando a atividade se dirige aos “cowboys” que expulsam tribos indígenas e pergunta: “Qual é o impacto ambiental de suas ações?”. É claro que há um impacto ambiental, mas e as pessoas envolvidas? Que tipo de prejuízo essas pessoas terão? De que forma serão realocadas (há/houve preocupação quanto a isso historicamente)? Focar na questão ambiental é desconsiderar tudo o que vem se discutindo sobre como uma justa situação dos povos do campo contribui com o equilíbrio ecológico. Enfim, é tratar o tema de modo desumano.

Sobre o MST, movimento com o qual os alunos participantes desta pesquisa têm envolvimento direto, aparecem três grupos na imagem, dois marchando e um acampado e as perguntas que se relacionam a eles são: *Quem esses grupos representam? O que reivindicam?* Trata-se de uma ótima oportunidade para os alunos assentados refletirem sobre a sua trajetória, dos seus pais e amigos e também observarem a conjuntura do País, quantas pessoas são excluídas e como a luta de que fazem parte é grande e necessária. É uma oportunidade para o letramento crítico. Se bem conduzida, a atividade poderá

“explorar sistematicamente as frequentes relações opacas de causalidade e determinação entre (a) as práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas, relações e processos sociais e culturais mais abrangentes; investigar como tais práticas, eventos e textos emergem das relações de poder e como são ideologicamente modeladas por elas (FAIRCLOUGH, 1995 citado por PENNYCOOK, 2003, p.35).

Desse modo, nos parece que o material está caminhando para uma proposta alinhada com o que vem sendo proposto pelos documentos oficiais, entretanto ainda não escapa a um olhar crítico que pode apontar algumas fragilidades que não são banais, menores. Menegassi (2006, p.1) aponta as tentativas de inclusão em LD, em trabalho realizado sobre a inclusão de afrodescentes, como a. inclusão positiva, b. pseudoinclusão, c. inclusão negativa e d. inclusão da realidade e como “os efeitos dessa representação podem se manifestar em alunos que estão em idade de formação de valores” (MENEGASSI, 2006, p. 1). Portanto, não se trata de um tópico menor e, sim, definitivamente ligado à concepção de letramento como prática social e identidade. A formação de professores, assunto do tópico a seguir, é um dos meios pelos quais o valor do LD pode ser questionado e discutido nas salas de aula.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

(Ângela Kleinan)

Nesta seção será apresentado o que foi possível depreender acerca das posturas da professora diante do que se propõe como letramento neste trabalho, diante dos alunos e seus saberes e das relações entre teoria e prática.

3.3.1 A relação entre professora/letramento/alunos

A dinâmica observada em sala de aula em torno da relação entre a professora e os alunos, de modo geral permaneceu, com poucas variações, no seguinte quadro: A professora entrava na sala de aula, fazia a chamada e dava um comando, normalmente ligado ao livro didático, quando esse já havia chegado, e antes disso, em relação ao material que havia preparado. Permanecia na sua mesa, folheando um livro ou fazendo anotações enquanto os alunos desenvolviam a atividade proposta.

Quando solicitada, atendia os alunos respondendo dúvidas que surgiam. Na grande maioria das vezes o comando contemplava “leitura silenciosa” do texto e respostas às perguntas de interpretação. Em poucos momentos em que houve leitura em voz alta, a professora mesma lia, sem passar o turno para os (as) alunos (as). Somente quando um (a) aluno (a) pedia para fazer a leitura era permitido, ou como aconteceu uma vez em que a aluna começou a ler o texto em voz alta, mesmo sem a professora ter pedido ou autorizado. Nessa situação a professora não interferiu, deixou que a aluna lesse a página na qual estavam.

O diálogo não foi priorizado, a voz que mais apareceu sempre foi a do material didático, o que pode ligar as estratégias da professora a práticas autônomas de letramento, porém, não necessariamente, pois sempre há um potencial de discussão contido nos textos. Essa é uma postura que pode ser provocada por vários fatores, inclusive – e talvez principalmente – pelo fato de estar sendo observada por mim, pesquisadora. Outros fatores podem ser a própria personalidade da professora ou ainda o seu percurso, a história da sua formação profissional. A partir do que foi observado é possível situar a professora, a partir também de todo o seu universo sócio-histórico, como uma profissional em busca de construir-se enquanto agente de letramento. Seguem os dados que respaldam essa análise.

A princípio houve a impressão de que a professora tinha clara a opção pelo trabalho com gêneros, a partir das aulas observadas, pois nas primeiras aulas a professora trabalha com o gênero crônica, suas características estruturais e temas durante quatro aulas. Usa como material de apoio cópias de livro didático, uma vez que ainda não receberam, ela e os alunos, o livro didático. (Observação 17/02/2012). Porém há um momento em que a professora coloca em conflito a sua prática e o que considera sobre o livro didático enviado para a escola pela Secretaria Estadual de Educação. Foi perguntado a ela, em entrevista:

Pesquisadora: Sobre o livro didático, vocês receberam essa semana, não é? O que você achou dele?

Professora: *Sinceramente, dos livros que eles enviaram para escolha, esse foi o que eu menos esperava que ia trabalhar (...) ele foca mais o texto, não foca muito a gramática (...) ele trabalha texto, texto, texto, pouca gramática, né.* (Professora/entrevista 27/02/2012)

Os dois momentos de coleta apresentados – observação e entrevista – demonstram que, a princípio, nas aulas, a professora parece estar mais focada em trabalhar com a perspectiva dos gêneros textuais, que seria mais viável de ser encaminhada para uma proposta de letramento ideológico, entretanto, durante a entrevista, aparece a crítica justamente sobre o material estar mais focado em uma perspectiva textual do que gramatical. Assim, é possível perceber que no seu percurso de formação, a professora esteve exposta às concepções textuais do ensino de línguas, a questão do ensino baseado em gêneros (BRASIL, PCNs, 1998; PARANÁ, DCEs, 2008), entretanto apesar do seu percurso de formação, a professora demonstra que ainda pode estar arraigada às práticas autônomas de letramento (item 2.3.3). No artigo intitulado “*Formação de professores: leitura e construção de identidade*” que apresenta dados de pesquisa feita “durante a realização de um curso de graduação em Letras destinado a professores de assentamentos da Reforma Agrária, através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)” (RIBEIRO, 2012, p. 139), há os seguintes relatos trazidos pelos professores de assentamento:

[2] [...] o trabalho com os gêneros é bastante reduzido em sala de aula, onde, ao professor, é imposto que se cumpra o que está previsto no currículo exigido pela secretaria de educação, o qual visa, na maioria das vezes, ao ensino da gramática, e normalmente, o texto literário é usado pelo professor, quase exclusivamente, para ensinar as classes gramaticais (p. 150).

[7] O papel da escola não se restringe ao ensino da língua padrão, ou o bom uso da língua, mas é fundamental que contribua na formação de cidadãos letrados, ou seja, pessoas reflexivas e conscientes, e um dos meios para isto é propiciando o contato com a literatura em suas diversas modalidades (154).

[8] É necessário que o educador sinta-se chamado a educar, sinta prazer na leitura, valorize a literatura e as suas diversas funções e não apenas as funções de ensinar à gramática, fazendo isto a literatura perde seu real valor que é o de ensinar para a vida, ensinar muitas vezes a compararmos nossas vidas com as dos personagens e modificar nossa maneira de pensar e agir sobre/com o mundo (p. 154). (RIBEIRO, 2012, p. 150-154).

E ainda o relato trazido por acadêmico de letras, 3º ano, participante de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa: Leitura, produção de textos e produção de conhecimentos (LePTeCCo-Unicamp):

(1) Em Letras, descobri a Linguística, segmento tão instigante que me fez pensar sobre minhas relações com a própria língua, seja ela falada ou escrita. Descobri que a gramática não é a rainha majestosa como pregada a tanto tempo. Ela deve estar em função da pessoa e não esta em função dela (...) (SILVA *et al.*, 2010, p. 190).

Parece claro que os professores que vivem a realidade do movimento social buscam negar o foco no ensino baseado em gramática/língua padrão enquanto a professora participante da pesquisa preocupa-se em trazer o tema à tona. De acordo com Ribeiro (2012, p. 151) “em 82% do total dos diários analisados [dos acadêmicos ligados ao PRONERA], a ênfase na leitura se faz por uma **explícita contraposição** aos estudos normativos da língua”[grifo meu], e no caso do depoimento do acadêmico participante da pesquisa de Silva *et al.* (2010) acontece a desconstrução de um ponto importante para a identidade desse futuro professor em relação à gramática. Ou seja, outros aspectos que não os gramaticais (a leitura, por exemplo) demonstram ser um ponto forte a ser explorado na formação de professores de língua portuguesa que atuam na Educação do Campo. “Obviamente que muitas vezes esses discursos se ancoram em uma concepção salvacionista, ou seja, a leitura é representada como única responsável pelo bem-estar social e também por mudanças de comportamento, de valores etc.” (RIBEIRO, 2012, p. 150). Ainda assim os dados são significativos e aliados à concepção de letramento crítico/ideológico podem fortalecer a formação que se espera dentro da Educação do campo, uma vez que favorecem a aproximação ao contexto no qual os alunos se encontram.

Tal aproximação, no entanto, não fica garantida apenas por uma vertente metodológica ou teórica, “não é o conhecimento de uma determinada teoria, por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem, o que faz do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado na sua área”. (KLEIMAN, 2008, p. 510). O que se propõe por meio da concepção de letramento apresentada neste trabalho é um caminho mais favorável ao encontro de percepções e identidades: as percepções/identidade (s) da professora e as percepções/identidade (s) de alunos do campo e com isso mais oportunidades de sucesso no ensino de língua portuguesa. Trata-se de uma via de acesso, pois

Toda a literatura, seja quantitativa, seja qualitativa, mostra que o fator escolar mais importante para a progressão e o aprendizado dos alunos é o professor. Insumos pedagógicos, infra-estrutura física e abordagens pedagógicas podem ter ou não forte influência sobre o desempenho escolar, dependendo da metodologia e do contexto de cada estudo, **mas o professor, principalmente sua formação, sempre é importante** (BRASIL/INEP 2006, p. 58) [grifo meu].

E, portanto, voltando ao dado apresentado, quando a professora durante as aulas faz a opção pelos gêneros e procura mostrar aos alunos suas características, porém, sem privilegiar as situações de interação nas quais de fato o gênero funciona socialmente, incorre no que coloca Cerutti-Rizzatti (2012, p. 253).

Em que reside tal subversão de gênese? Ao categorizarmos os gêneros por adequação a faixas etárias distintas, recomendando que o professor se debruce sobre um gênero ou outro de modo a promover a apropriação de tais gêneros estudados, não estaríamos propondo uma categorização *a priori* da vida extramuros antes de inseri-la na ambientação escolar e, o mais sério, fazendo-o *a priori* a despeito da natureza situada das práticas de letramento (HAMILTON, 2000)? Dizendo de outro modo: não estaríamos “empacotando a vida da linguagem” e lhe conferindo contornos e previsibilidades cuja precisão é questionável? Nesses casos, não estaríamos substituindo um tipo de estudo categorial – textos organizados em tipologias e tomados como artefatos abstraídos dos processos interacionais – por outro, que se proclama eminentemente interacional? (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p.253).

A questão recai totalmente sobre a formação de professores de língua portuguesa, uma vez que não há ainda, dentro do processo teórico-metodológico no qual a própria disciplina vem se constituindo, apropriação de todos os conhecimentos necessários e então é preciso retomar as falas sobre os “discursos já banalizados de vitimização do professorado em função dos baixos salários, da precariedade de grande parte dos contratos de trabalho, do despreparo do alunado e das más condições do ambiente de trabalho, para citar só o que é mais recorrente” (SIGNORINI, 2007, p. 320). De acordo com De Paula (2010, p.128), os professores se questionam: “Continuar a estudar para quê?”, “De que adianta melhorar a prática se as condições onde trabalho não valorizam e nem viabilizam melhores condições para o exercício da nossa profissão?” Então é fato que a distância entre o que os professores em formação no contexto do PRONERA e o que os dados desta pesquisa apresentam somente poderá ser reduzida com o foco bastante definido sobre o “o quê” e o “como” na formação de professores e a compreensão de toda a complexidade sócio-histórica que envolve essa tarefa. Uma vez que a professora se propõe a trabalhar na perspectiva dos gêneros e depois se ressentida de o material não conter uma abordagem gramatical, é no mínimo uma postura de dúvida, de conflito na sua prática, resultante dos fatores apresentados e ainda das razões expostas por Kleiman (2008, p. 488).

Uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua

portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam (cf. SOARES, 1997). Acontece, assim, que, previsivelmente, a leitura desses documentos oficiais cuja linguagem não entendem (cf. BORGES DA SILVA, 2003, 2005) e de livros didáticos informados por teorias que desconhecem provoca em muitos deles sentimentos de impotência e frustração (cf. KLEIMAN, 2001, 2003) (KLEIMAN, 2008, p. 488).

Um segundo ponto que merece atenção é sobre a questão do planejamento. No dia 02/04/2012 quando estava em processo de elaboração da sequência didática, perguntei à professora qual tópico gramatical estava no seu planejamento que pudesse ser abordado nas atividades da sequência didática e houve a seguinte resposta:

Professora: *É que eu estou só seguindo o livro.* (Professora – diário de campo 02/04/2012).

E na sequência foi folheando o livro didático até que chegou a uma atividade que tratava do plural dos substantivos compostos e então me disse que poderia ser esse o ponto contemplado nas atividades. Por meio dessa ação a professora demonstra que ainda precisa compreender a importância do planejamento, considerado importante em razão de que contribui com a prática reflexiva da professora e consequentemente a possível adoção de posturas críticas, ou seja, de tornar-se um agente de letramento (KLEIMAN e MATÊNCIO, 2005; KLEIMAN, 2006; SILVA *et al.*, 2010; SITO, 2011). É a partir dessa reflexão que o professor poderá deixar de ser um mero executor de exercícios prontos e modelares postos à disposição por alguns materiais didáticos (SILVA *et al.*, 2010, p. 187) e, consequentemente abandonar a ação-tarefa, repassadora de atividades pensadas por profissionais que dominam tais teorias e que constroem propostas de ação bem intencionadas, mas cuja operacionalização peca pela superficialidade (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p.255). Assim, a mudança de postura, é necessária, o que não significa simples ou fácil. Tais mudanças deveriam, na verdade, partir das próprias interpretações e teorias pessoais dos professores sobre o que realmente funciona na sua realidade escolar e o que deveria constituir o eixo de suas estratégias de mudança (De PAULA, 2010, p.129). Tais ações de planejamento reflexivo, acredito, seriam úteis a uma revisão acerca da postura diante dos alunos e os saberes que movimentam no ambiente de sala de aula. Tinoco (2010, p. 290) em análise de dados gerados em contexto de “pesquisa-ação realizada no 1º semestre de 2005, na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de letras do Programam de Qualificação Profissional para a Educação Básica/UFRN (PROBÁSICA)” traz como resultado da implantação dos projetos de letramento como prática social:

[...] o desenvolvimento das atividades foi propiciando aos grupos resignificações consideráveis. A primeira foi a inclusão de **sessões reflexivas** acerca do contexto sócio-histórico e linguístico-cultural em que se inserem dentro e fora da escola. A segunda se refere à **condução metodológica instaurada pelo processo decorrente das reflexões realizadas em cada etapa** (TINOCO, 2010, p.293). [grifos meus]

De acordo com as observações em sala de aula e notas do diário de campo, as primeiras aulas (de 03/05/2012 até 14/05/2012) que seguiram a proposta da sequência didática mobilizaram uma postura diferenciada na professora, de diálogo com os alunos, trazendo os conhecimentos dos alunos para a discussão, entretanto nas atividades seguintes, houve um retorno à postura anterior: um comando dado aos alunos que seria seguido durante a aula sem discussões, ainda que essas estivessem propostas ou fossem possíveis na sequência das atividades. Ou seja, o professor precisa ser alimentado constantemente para que de fato modifique a sua prática. As reflexões teóricas precisam ser constantes e significativas. A falta de continuidade, segundo Valsechi (2010, p. 242) “acaba interrompendo o processo de apropriação de saberes e, conseqüentemente, a compreensão da diferença entre as teorias ensinadas no novo contexto formativo e as aprendidas em outros contextos”. Ou seja, o professor precisa, portanto, estar disposto a encarar a sua condição de constante formação profissional.

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação. Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 155 citado por De PAULA, 2010, p.131).

Assim, a partir disso, o último dado escolhido para ser analisado (entre outros que ainda poderiam ser discutidos) neste tópico da formação de professores é a postura pouco dialógica apresentada pela professora durante as observações:

1º O primeiro aluno leva o texto para a professora ler (Tom), fica encostado na parede, atrás da professora, esperando que ela leia o texto. Ela lê e devolve a ele sem nenhuma palavra e o mesmo com demais alunos (Observação/diário de campo 23/02/2012).

2º Os alunos fazem muitas perguntas e a professora se irrita, parece que isso acontece porque não houve um momento de parada e explicação sobre a atividade, apenas o comando (Observação/diário de campo 27/02/2012).

3º Sempre era proposta a “leitura silenciosa”, que em muitos casos precisava ser lembrada várias vezes durante a realização da tarefa (Observação/Diário de campo 22/03/2012).

4º A professora se comunica pouco com eles, apenas para instruir um exercício ou quando é solicitada (Observação/diário de campo 27/02/2012).

5º A professora ficou a maior parte da aula de costas para a turma, passando no quadro (Observação/diário de campo 05/03/2012).

6º Só a professora lê o texto proposta pela sequência didática, quando a proposta era de que fosse alternando o turno com os alunos (Observação/diário de campo 07/05/2012).

7º Durante a leitura dos artigos (atividade da sequência didática) a professora não interage com os alunos, fica na sua mesa, lendo também (Observação/diário de campo 21/05/2012).

8º A comunicação entre a professora e os alunos é bastante fraca (Observação/diário de campo 24/05/2012).

9º A professora fala sobre trazer fotos para ilustrar a reportagem, neste momento não dá para saber se os alunos compreenderam (Observação/diário de campo 11/06/2012).

10º A professora folheia o livro didático na sua mesa durante a aula, parece que está procurando alguma atividade (Observação/diário de campo 14/02/2012).

11º A professora permanece na sua mesa analisando o material didático durante o tempo da aula, acredito que preparando a aula seguinte (?)(Observação/diário de campo 18/06/2012).

A recorrência dos apontamentos sobre a falta de interação entre professora e alunos demonstra como esse ponto foi marcante nas observações ao passo que é perceptível que durante a aula, a construção das compreensões somente é possível por meio da interação, do diálogo.

[...] os interlocutores, mesmo em situação assimétrica como é o caso da sala de aula, revezam-se nas posições de falantes e ouvintes para participarem e/ou reconstruírem as produções feitas pelo comunicante. Por serem as interlocuções um quadro em construção, o revezamento de posições possibilita ao interlocutor intervir na construção de discurso do outro por meio de ações diretas ou pelo que enuncia como resposta à atividade tema (BARBOSA, 2010, 380).

Portanto, a ausência da interação inviabiliza as participações e/ou reconstruções. “Cada turno de fala (...) aciona memórias, valores e desejos de se posicionar. As enunciações

põem em evidência os conhecimentos dos interlocutores e da situação e, a partir disso, posicionam-se de acordo com suas respectivas interpretações e avaliações” (BARBOSA, 2010, p. 391). As DCEs/Paraná/ Educação do campo (2006, p.29) propõem sempre “estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, [essas estratégias] exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula”.

Então, fica clara a necessidade da interação e que para haver essa prática, precisa haver conhecimentos mútuos acionados. “Os professores precisam discutir e refletir sobre a cultura de seus alunos para que assim seja possível promover um conhecimento mútuo sobre o conhecimento dos alunos e da sociedade em geral e, dessa forma, fazer conexões (...)” (CELANI 2003, citada por FERREIRA, 2006, p.42). Esse movimento reflexivo e dialógico encaminha o ensino crítico, o letramento crítico/ideológico, pois nessa perspectiva sempre haverá “oportunidade para os aprendizes participarem em discussões que os ajudem a prepará-los como cidadãos. Os alunos necessitam de ajuda para aprender a argumentar, a respeitar as ideias dos outros (...)” (FERREIRA, 2006, p.40). Por meio das observações e dos dados apresentados neste tópico, foi possível visualizar e compreender o quanto há necessidade de interação entre alunos e professora para que se possa construir relações, laços entre teoria e prática, entre a professora e os alunos, entre alunos e letramento, “compreender como a vida em sala de aula é discursivamente construída por sujeitos professores e alunos e, sobretudo, como, no interior dessas construções mais amplas, constitui-se o processo de aprendizagem”(BARBOSA, 2010, p.376). Como explicado por Tinoco:

Essa condução metodológica, que pauta o trabalho cooperativo, favorece a distribuição do poder: o planejamento das atividades é coletivo, as atribuições são distribuídas, os resultados são compartilhados, o planejamento das ações é negociado. Levar essa metodologia para a escola, via projetos de letramento, representa uma alternativa de “trazer vida para dentro da escola” (McLaren) e, portanto, negar a prática asséptica e conteudística do modelo autônomo de letramento, tão comum em diversas escolas (e também em vários cursos de formação de professor) no Brasil (TINOCO, 2010, p. 299).

A cooperação citada pela autora passa, necessariamente, por intenso diálogo conduzido por negociações entre os envolvidos – professor (a) e alunos (as). Tal prática de interação é a via por meio da qual “tempos, espaços, informações, conhecimentos e culturas são compartilhados com agentes escolares e não-escolares” (TINOCO, 2010, p. 303), deste modo, propiciando efetiva compreensão acerca das práticas de letramento. Os laços

construídos por meio da interação, do diálogo estabelecem meios de construção com o grupo a partir da confiança entre os participantes dos eventos de letramento, “porém, essa confiabilidade é construída na interação: sem oportunidade de interagir, não é possível criar condições para conhecer os valores do outro” (KLEIMAN, 1998, p. 297).

Pensando nos dados apresentados neste tópico acerca da postura pouco dialógica da professora frente à turma, fica explícita a dificuldade da condução de eventos de letramento que possam ser encaminhados para a vertente ideológica de letramento, uma vez que ainda precisam ser superados níveis mais elementares de compreensão entre os envolvidos, como a compreensão acerca de um determinado comando proposto, conforme exposto no dado que retomo:

2º Os alunos fazem muitas perguntas e a professora se irrita, parece que isso acontece porque não houve um momento de parada e explicação sobre a atividade, apenas o comando (Observação/diário de campo 27/02/2012).

É por meio da interação que tais obstáculos conseguiriam ser superados, a exemplo do dado apresentado por Kleiman (1998, p. 294) é possível compreender como as dúvidas nascem a partir de lacunas de interação que, caso não sejam preenchidas, levarão os alunos envolvidos à se afastarem da prática letrada proposta na sala de aula e a reaproximarem-se do senso comum, o que nesse momento de construção de conhecimento por meio de um evento escolar de letramento não é o resultado desejado:

Do ponto de vista dos conteúdos em questão, em relação à tarefa cognitiva visada (isto é, informação sobre as precauções para não contrair a doença) temos que concluir que não há diferenças substantivas entre as falas de Ho e Mu. Ambos expressam reiteradas vezes, dúvidas quanto à informação que está sendo repassada: trata-se em relação à versão científica, com origem na informação escrita, sobre a doença, e ambos oferecem teorias alternativas baseadas em informações ouvidas e que apelam ao senso comum (KLEIMAN, 1998, p. 294).

Somente por meio da troca de turnos entre os participantes desse evento de letramento, da disponibilidade da professora em estabelecer conexões entre a perspectiva dos alunos e a do material escrito é que o aprendizado encontra espaço para acontecer. Acredito que por essas razões, sobre as disciplinas trabalhadas nos cursos de formação de professores de língua portuguesa “estudiosos da linguagem (por exemplo, Cavalcanti 1999a) vêm confirmando como importantes para a formação do professor de línguas, disciplinas tais como: Linguística

Aplicada, Sociolinguística Educacional, **Interação em sala de aula**” (TINOCO, 2010, p. 290) [grifo meu]. Isso se justifica pelas características do letramento escolar propostas por Bunzen (2010, p. 100) como “um conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”. Pois não há como chegar a cada uma das características propostas pelo autor sem que sejam promovidos intensos e significativos momentos de interação na sala de aula de língua portuguesa.

CONCLUSÃO

Quando o acadêmico do curso de Letras está vivendo o seu processo de formação inicial, ainda que hoje sejam oferecidas disciplinas como a de Seminários Temáticos sobre a Realidade Escolar Brasileira/UEPG, há, muitas vezes, uma grande distância entre o que é tratado dentro da universidade e o que de fato há dentro da escola em termos do universo de alunos e suas particularidades.

A presente pesquisa busca, principalmente, contribuir com esses profissionais que, por uma ou outra razão, se disponham a vivenciar a experiência de atuar em escola do campo. As realidades certamente serão múltiplas e as situações particulares, mas acredito que este texto poderá sempre fornecer pistas. Digo isso a partir de um lugar de pesquisadora iniciante e professora que já passou por inúmeros conflitos, dúvidas, incertezas. Assim, a partir do contexto da educação do campo, a presente pesquisa se propôs a investigar como e quais práticas de letramento acontecem em uma escola do campo e por quê; a questão da formação de professores de língua portuguesa também esteve presente em razão de haver relação de causa e consequência entre esta pesquisa e os dados verificados. Neste percurso, conflito pode ser considerada a palavra que melhor definiu o ambiente da educação do campo durante o período de pesquisa, tanto em relação às identidades quanto ao letramento no espaço de educação do campo. As aulas de língua portuguesa observadas demonstraram, ainda, um local de onde emergem práticas de letramento, na sua maior parte, legitimadoras da cultura urbana – pela falta de problematização sobre o material didático. Diante desse contexto, os alunos reagem, informando sobre sua condição de aluno do campo, sobre as identidades possíveis a partir desse espaço. O trabalho de formação realizado pela direção da escola ainda está sendo compreendido, assimilado como uma nova construção cultural.

Os alunos, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da escola dentro do assentamento, percebem também que esse espaço pode adotar de modo mais concreto a realidade de suas vidas, quando trazem para a sala de aula os temas que lhes fazem sentido, como o trabalho e as contingências do espaço do campo. Ainda que não falem diretamente, impondo-a à professora de língua portuguesa, falam entre si, usam o espaço da sala de aula como um ambiente no qual também é possível discutir tais assuntos. A sensibilidade da professora demonstrou lacunas através das quais esses temas poderiam vir à tona como pontos de partida para a criação de eventos de letramento verdadeiramente legitimadores da cultura local. O trabalho com a sequência didática desenvolvida durante a pesquisa contribuiu,

demonstrando “como” as atividades pensadas especificamente para a turma podem fazer com que os alunos trabalhem com mais empenho e comprometimento nas atividades.

Em contrapartida, o material didático utilizado na escola confirmou fraquezas na abordagem do espaço do campo. Tal fato, entretanto, pode não ser tão prejudicial se a professora confirmasse e afirmasse uma postura crítica e desafiadora das representações trazidas pelo material. De acordo com Bunzen (2005, p.11),

Muitos trabalhos traziam (ou trazem) também explícita ou implicitamente a hipótese de que o LDP direciona as aulas dos professores de língua materna a tal ponto de eles serem adotados pelo livro e, por este motivo, não serem autores de suas aulas. Parece-nos que o que está aqui normalmente em jogo é o princípio de que o grande problema do ensino de língua materna são os livros didáticos (BUNZEN, 2005, p.11).

Concordando com o autor, ainda sobre o de ponto que os livros didáticos assumem “na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimentos de recontextualização e de resignificação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo” (BUNZEN, 2005, p.12). Ainda, nessa linha de reflexão sobre o material didático, é importante a posição de Cerutti-Rizzatti (2012, p.256):

Eis, aqui, o célebre embate entre pesquisadores e teóricos que advogam em favor de oferecer bons materiais didáticos aos professores por conta de esses mesmos professores não disporem de tempo e/ou de preparo para a elaboração didática, em contraponto a estudiosos que defendem que tais professores precisam dispor desse tempo e contar com essa preparação. Inscrevemo-nos no segundo grupo, porque compreendemos que, se tais professores não estiverem preparados teoricamente, não saberão como lidar com bons materiais de ensino (...) (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p.256).

Para contribuir com o desenvolvimento de tal postura, possuidora de significados, foi desenvolvida uma sequência didática que contemplou temas mais próximos da realidade dos alunos participantes da pesquisa e foi exposta à professora para que avaliasse as atividades como pertinentes ou não, apropriadas ou não para o momento em que a turma se encontrava. Todas as atividades foram avaliadas e discutidas, movimento que provocou, sem dúvida, reflexão, uma vez que a professora sempre se mostrou aberta às atividades propostas e expôs suas dúvidas acerca do material.

Por meio desse movimento, foi possível verificar como o processo de discussão dos temas relacionados à comunidade em que a escola está inserida desestabilizou o processo de letramento autônomo que até então vinha acontecendo durante as aulas observadas e o fato de os alunos poderem falar de si, de conhecimentos seus que os constituem individualmente e

enquanto grupo em torno de uma identidade que ora pode ser vista como compreendida e aceita e ora coloca-se em conflito. Nesse ponto, também é possível verificar e compreender como, em diferentes momentos, a identidade que parecia ser a esperada pela professora não se confirmava. A identidade de alunos solicitada pela professora era abafada por uma identidade de resistência que se colocava à frente com falas e atitudes sobre trabalho e vida no campo, ou seja: a identidade de camponês resistindo à identidade de aluno. Isso parece ter desestabilizado a prática da professora em alguns momentos, fazendo com que se calasse diante das negativas dos alunos, que ao mesmo tempo em que impunham a sua identidade marcada por preconceitos, suas falas quase sempre eram silenciadas.

Silenciadas não por cerceamentos da professora, mas pela não continuidade dos assuntos que potencializavam atividades letradas. A relação, apesar de sempre amistosa, entre a professora e os alunos, parece não alcançar, em alguns momentos, todas as questões nas quais alunos e professora do campo estão envolvidos. Aqui chegamos então ao coração da pesquisa: Como as práticas de letramento vernaculares (ROJO, 2009) podem alcançar o espaço de sala de aula e fazer sentido nele? Quais caminhos precisam ser percorridos pela professora de língua portuguesa para que possa ser sensível aos assuntos e temas trazidos pelos alunos?

Como foi possível verificar durante o trabalho, essa é uma tarefa que precisa ser realizada em contínuo a partir de deslocamentos propostos à professora, que pode resistir a novas experiências de letramento simplesmente por não sabê-las possíveis, por não conseguir visualizá-las sem uma provocação para que isso aconteça. Sobre as falas, temas que os alunos trouxeram para a sala de aula que poderiam ser desenvolvidos dentro dos objetivos da disciplina e em movimento de ampliação de conhecimentos, parece haver ainda a noção de que apenas determinados gêneros e temas podem ser discutidos e desenvolvidos nas aulas.

Possivelmente a manifestação mais efetiva desse processo seja a preocupação em arrolar gêneros discursivos determinados para seriações escolares específicas, à guisa de orientar o professor em seu processo de ensino da língua materna por meio dos usos sociais da linguagem. Temos, aqui, em nossa compreensão, um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma aceção universalizante (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p.252).

Desse modo, apenas alguns gêneros/temas “de centro”, representantes da cultura hegemônica poderiam ser trazidos à baila na sala de aula de língua portuguesa e colocados como potencialmente contribuidores no processo de ampliação do conhecimento, porque se trata disso, a Educação do Campo prevê sempre a ampliação dos conhecimentos do aluno. Partir de situações locais não significa estar preso a elas e sim gerar significados próximos da

comunidade que possam ser analogicamente transferidos para outras situações de uso da língua. Afinal, os eventos de letramento escolares observados sempre se mostraram ricos em possibilidades de aproximação e desenvolvimento de temas em práticas de letramento que, ainda que distintas, são sempre aproximáveis da realidade do campo, da realidade de assentamento. A análise demonstrou que a. existem práticas de letramento locais relacionadas ao trabalho no campo que poderiam ser exploradas. De modo geral, todos os alunos falaram sobre trabalho. A pergunta que fica: como a escrita é presente nessas práticas? e b. práticas escolares de letramento escolares podem ter significância nas atividades engajadas do grupo, como no relato da pedagoga de que a escola desenvolveu faixas e cartazes para uma atividade específica do assentamento da qual os alunos participariam.

Houve um esforço na análise para trazer compreensões acerca das relações entre identidade e letramento nesse espaço de educação do campo que possam vir a ser úteis em outros trabalhos, como apresentado na tabela 7 (p.100) sobre a classificação de identidades. Não se trata, é claro, de um ponto final, mas de reflexões acerca de como os alunos se agrupam em torno de atitudes que os identifiquem Trata-se de um ponto inicial a partir do qual talvez outras pesquisas possam aprimorar e ainda trazer melhores compreensões sobre essa relação: identidade e letramento, pois o campo da Linguística Aplicada deve ainda se debruçar muito sobre o tema, uma vez que essa é uma demanda dos resultados de pesquisas nacionais sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa.

Sobre o ponto a que pretendo continuar me dedicando em trabalhos futuros, a formação de professores de língua portuguesa, este trabalho foi fundamental, uma vez que me proporcionou o acesso a conhecimentos e ligações entre teoria e prática das quais eu não me julgava capaz enquanto pesquisadora inexperiente que traz inúmeras vivências de sala de aula construídas em mais de uma década de atuação no ensino fundamental e médio, porém sem a devida vivência/experiência de pesquisa acadêmica, desenvolvido somente agora, na oportunidade do mestrado. Agora percebo que há outros caminhos e preciso fazer com que tais percepções possam chegar a outros colegas para que vivenciem a complexidade da sala de aula de língua portuguesa, ou simplesmente, da sala de aula, uma vez que todas as disciplinas se inserem em contextos complexos.

Ficam então como temas para pesquisas futuras os percursos de letramento do professor de língua portuguesa atuante em escolas do campo e componentes que disparem a postura dialógica do professor em sala de aula. Temas esses que me provocaram novas reflexões durante o percurso desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas : Papirus, 1995.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Current trends or research in school**. Cad. CEDES, Dec. 1997, vol.18, nº43, p.46-57. ISSN 0101-3262.

ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. O Ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In ARROJO, Rosemary. **O signo desconstruído**. São Paulo : Pontes, 1992.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.375-396, jul./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD: Educação do Campo**. Brasília : MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Materiais didáticos: Escolha e Uso**. Salto para o Futuro/TV Escola, Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Práticas de Leitura e Escrita**. Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, Brasília, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília : Senado Federal, 1988.

BRENNEISEN, Eliane Cardoso. **Relações de Poder, Dominação e Resistência: O MST e os Assentamentos Rurais**. Cascavel : Edunioeste, 2002. 299p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os Gêneros do Discurso. In: Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch (Ed.). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (1895-1975). Os Gêneros do Discurso, p.279-326.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin**: Dialogismo e Construção do Sentido. 2ª Ed. rev. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade – Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento** (Tradução de Floriano Souza Fernandes). Petrópolis: Vozes, 1985.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo : Parábola, 2008.

_____. Entrevista Várias formas de dizer a mesma coisa. **Letra A**, v. 17, p. 12-14, 2009.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In VÓVIO, Cláudia *et al.* **Letramentos**. Campinas : Mercado das Letras, 2010.

_____, Clécio. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005, 168 f (Mestrado em Linguagem) Unicamp, Campinas, 2005.

BOHN, Hilário L. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em lingüística aplicada no Brasil. In FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP : ALAB; Campinas, SP : Pontes Editores, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e Ideologia: A Reprodução do Preconceito. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BOFF, Leonardo. **Igreja: Carisma e Poder – Ensaio de Eclesiologia militante**. Rio de Janeiro : Record, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. 2007. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html acessado em: 01/06/2012.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária**. 248f. 2003 (Doutorado em Linguística) Unicamp, Campinas, 2003.

CARMAGNANI, Ana Maria G. A Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. 2ª ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2011.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. 153 f. (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol.8, Nº1, 2005 (101-122).

_____, Maria Antonieta Alba. Prefácio. In TELLES, J. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP, Pontes, 2009, pp. 43-66. 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na *aula de português* e a *aula (de português)* como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª Ed. São Paulo : Cortez, 1998.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburg : Edinburg University Press, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre : Mediação, 1996.

COSTA, Gilberto Ferreira. **A formação do professor em diferentes espaços socializadores: Um olhar sobre os alunos do curso Pedagogia da Terra da UFRN**. 128 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CORACINI, Maria José. A consciência Crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas : Mercado das Letras, 2003.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Desafios da Pesquisa Qualitativa: Um Percurso Metodológico Inicial**. Língua, Literatura e Ensino – Maio/2007 – Vol.II. Disponível em <HTTP://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/lle/article/viewFile/10/7>. Acesso em 13 maio 2011.

DE PAULA, Luciane Guimarães. Afinal, é possível mudar? uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional do professor. **LINGUAGEM** – Estudos e Pesquisas, Catalão, vol. 14, n. 2 – 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p.139-154, março/2002.

FARACO, Carlos Alberto. **As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

FABRINI, João E. **A Resistência Camponesa nos Assentamentos de Sem-Terra**. Cascavel : Edunioeste, 2003.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Adressing Race/ Ethnicity in Brazilian Schools: A Critical Race Theory Perspective**. Seatle, WA 98109 USA : CreateSpace, 2011.

_____. **Formação de Professores: Raça e Etnia/Reflexões e Sugestões de Materiais de Ensino em Português e Inglês**. Cascavel : Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, Ruberval. **Identidade, Exclusão e Consumo no Contemporâneo: A diferença na vitrine**. In Alice Cunha de Freitas – Uberlândia : EDUFU, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf acessado em 02/06/2012.

GATTI, Bernadete A. Estudos Quantitativos em Educação. São Paulo : **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr.2004.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In FREIRE, ABRAHÃO e MARCELOS. **Linguística e contemporaneidade**. São Paulo : Pontes, 2005.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In FREIRE, ABRAHÃO e MARCELOS. **Linguística e contemporaneidade**. São Paulo : Pontes, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo : Cortez, 2001.

GRAUE, M.Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. 2ª ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2011.

GUTERRES, José Augusto; PAZELLO, Ricardo Prestes. Os atos de desobediência civil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST: direito à insurgência e direito insurgente. **Prisma Jur.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 321-348, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/prisma/article/viewFile/3133/2138>.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

_____. Quem Precisa da Identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

JUNG, Neiva Maria. **A (Re)produção de Identidades Sociais na Comunidade e na Escola**. Ponta Grossa : Editora UEPG, 2009.

KAUCHAKJE, Samira. Cidadania e Participação Social: Inclusão Social no Campo dos Direitos à Igualdade e à Diferença. In SOUZA, Maria Antonia de. **Sociedade e Cidadania: Desafios para o Século XXI**. 2ª Ed. Ponta Grossa. Ed. UEPG, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In CORREA, M.G e BOCH, F. (orgs) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas : Mercado de Letras, 2006.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas : Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela B.; MARTINS, Maria Silva Cintra. Formação de professores: A contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação das práticas docentes. In KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas : Mercado das Letras, 2007.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; osfs; CALDART, R.S. **Educação do Campo**: Identidades e Políticas Públicas. Brasília, DF : articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. in: TELLES, J. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP, Pontes, 2009, pp. 43-66. 2009.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. 7ª ed. São Paulo : Hucitec, 1998.

MARTINS, André Ricardo Nunes. **Grupos Excluídos no Discurso da Mídia: Uma análise de Discurso Crítica**. D.E.L.T.A, 21 : Especial, 2005 (129-147).

MARTINS, Fernando José. Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo. **Revista Educação Santa Maria**, v. 33, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>

MEIHY, Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo : Loyola, 1996.

MELO, Denise Mesquita de Melo. Subjetividade e Gênero do MST: Observações sobre documentos publicados entre 1979 e 2000. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: Antigos e Novos Autores Sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicado. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

_____. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá** (UFF), v. 27, p. 33-50, 2010.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MURILLO, Luis Felipe Rosado. **Uma proposta de interface entre dois domínios da análise de discurso: a linha francesa e a sua relação com a teoria crítica do discurso**. Revista Ao pé da letra, vol. 5.2, jul-dez 2003, s/p. Disponível em <http://www.revistaopedaleta.net/volume5-2-autoria.html>.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; FIAD, Raquel Salek. Aspectos da relação teoria e prática. In KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas : Mercado das Letras, 2007.

OLIVEIRA R.P. de e ADRIÃO, T. (orgs.) **Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Alaor Gregório de. **O silenciamento do livro didático sobre a questão étnicocultural na primeira etapa do Ensino Fundamental, 2004.** *online*. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>> Acesso em: 1 ago. 2011.

PARANÁ, Instituto de Terras, Cartografia e Geociências. **Terra e Cidadania**. Curitiba : ITCG, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba - Paraná: SEED - Secretaria do Estado de Educação - PR. 2008.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Silvia Letícia Matievicz. **Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: Um estudo de caso**. 169 f. (Mestrado em Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

PIRES, Suyan. **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**, 2005. *online*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=608> Acesso em: 16 ago. 2011.

POSSENTI, Sírio. **Malcomportadas Línguas**. São Paulo : Parábola, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma Perspectiva para o Estudo do Letramento: Lições de um Projeto em Curso. In KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas : Mercado das Letras, 2005.

RIBEIRO, Gisele Rodrigues; MENEGASSI, Renilson. **a representação social do afro-descendente no livro didático de língua materna**. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2005 a julho de 2006.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Formação de professores: leitura e construção de identidade**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.15, n.1, p. 139-158, jan./jun. 2012.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a Roça e a Cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. 214 f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ROBERTS, Bryan. **Biographical Research**. Open University Press, 2002.

ROBSON, Colin. **Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers**. Oxford OX4 1JF, UK : Blackwell Publishers Ltd, 1993.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

_____. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo : Parábola Editorial, 2010.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEMECHECHEM, Jaqueline Aparecida. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. 2010, 185f. (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SILVA, Emerson Neves da. **Formação e Ideário do MST**. São Leopoldo : Editora Unisinos, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA Jr., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais**, 2010. *online*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129721POR.pdf>> Acesso em: 20 out. 2011.

SILVA *et al.* **Formação de professores de língua materna:** algumas apostas. In VÓVIO, C.; SITO, L.; De GRANDE. Letramentos. Campinas : Mercado de Letras, 2010.

SIGNORINI, Inês. **Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa.** In KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces. Campinas : Mercado das Letras, 2007.

SITO, Luanda. **“Tá aí a palavra deles” Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul.** 2010, 200f. (Mestrado em Linguística) Unicamp, Campinas, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo : Contexto, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reesistência- Poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo : Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo – Propostas e Práticas Pedagógicas do MST.** Petrópolis : Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antonia de; FONTANA, Maria Isabel. **Políticas e práticas de pesquisa para a formação de professores da educação do campo.** Anais Gepec/2011. Disponível em: <http://www.semgepec.ufscar.br/trabalhos/eixo-5/maria-antonia-de-souza>

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: Maria José Coracini (Org). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. São Paulo, Editora Pontes, 2002.

STREET, Brian V. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** Current Issues in Comparative Educacion, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. A Construção da Identidade Profissional do Professor e sua Produção Diarista. In KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas : Mercado das Letras, 2005.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. **As condições de produção dos discursos de identidade:** um estudo sobre os jovens militantes do MST. 2007, 199F (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR: UNIOESTE, 2007.

TELLES, João Antonio. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a Prática do Professor de Línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p.91-116, 2002.

TERZI, Silvia Bueno. Transformações do letramento nas Práticas Sociais. In KLEIMAN, Angela B. CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas : Mercado de Letras, 2007.

TINOCO, Glícia Azevedo. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente: ressignificações possíveis. In VÓVIO, C.; SITO, L.; De GRANDE. **Letramentos**. Campinas : Mercado de Letras, 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma – Para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

VALSECHI, Marília Curado. Formação continuada de Professores e apropriação de saberes: continuidade ou ruptura. In VÓVIO; SITO; De GRANDE. **Letramentos**. Campinas : Mercado das Letras, 2010.

VÓVIO, C. L. ; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

VÓVIO C. L.; De GRANDE, P. B.; O que dizem as educadoras sobre si: Construções identitárias e formação docente. In VÓVIO, C.; SITO, L.; De GRANDE. **Letramentos**. Campinas : Mercado de Letras, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis : Vozes, 2000.

ZANCANELLA, Yolanda. **Educação dos Povos do Campo: Os desafios da formação dos educadores**. 2007. 163 f.(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRETOR DA ESCOLA

1. Como aconteceu a sua vinda para atuar nesta escola?
2. É oferecida alguma formação específica para trabalhar nesse contexto?
3. Em quais documentos oficiais estão pautadas as premissas da escola?
4. Como foi desenvolvido o Projeto Político Pedagógico da escola?
5. Quais metas foram desenhadas para esta realidade de escola rural?
6. O que é Educação do Campo?
7. Como os professores que atuam nesta escola foram selecionados?
8. Há projetos para melhorias na escola por parte do Governo Estadual?
9. Como foi o processo de implantação desta escola?
10. Como o estado trata das questões relativas à escola do campo?
11. Hoje, qual seria a reivindicação mais urgente para esta escola?
12. Existem disciplinas que têm mais prestígio do que outras? Por quê?
13. A escola se preocupa em estar integrada com a comunidade? Como?

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENAÇÃO

1. O trabalho desenvolvido na escola está de acordo com os objetivos do MST para a Educação?
2. Há diferenças entre o trabalho de professores desta escola específica e outras nas quais você já trabalhou? Quais?
3. Como são as atitudes dos alunos?
4. Há formação continuada para os professores que trabalham aqui, com temas específicos para uma comunidade rural?
5. O que você entende por Educação do Campo?
6. Esta escola corresponde à proposta de Educação do Campo?
7. Os materiais didáticos disponíveis são cedidos pelo estado ou pelo próprio Movimento?
8. Os professores têm autonomia na escolha dos materiais?
9. Há participação da coordenação do Movimento das decisões internas, como metodologias adotadas? Se há, como é essa participação?
10. Como os alunos valorizam a escola dentro do assentamento?
11. Como é a participação das famílias nas atividades propostas pela escola?
12. Como foi a inauguração da escola?
13. Qual a sua atividade mais frequente em relação aos alunos? E aos professores?
14. Como é o relacionamento entre alunos e professores?

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Como foi decidida a sua vinda para trabalhar nesta escola de assentamento?
2. Você considera a escola diferenciada dentro do assentamento?
3. Como são os alunos desta escola em relação à disciplina?
4. Como é a sua prática nesta escola?
5. Quais temas provocam mais os alunos a discutir, à leitura e à escrita?
6. Quais gêneros textuais são mais bem recebidos pelos alunos?
7. O livro didático é bom, é utilizado?
8. Qual era a sua expectativa em relação a esta escola e aos alunos?
9. Quais atividades mais atraem os alunos nas suas aulas: leitura, escrita, discussões?
10. Você passou ou está passando por alguma formação específica para atuar aqui nesta escola de assentamento?

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

1. O que a escola significa para você?
2. Ter uma escola dentro do assentamento melhorou a sua vida?
3. Como era participar da escola fora do assentamento?
4. Como era a participação dos alunos assentados na escola de fora?
5. Como você reagia às perguntas feitas sobre o assentamento na escola de fora? Havia curiosidade?
6. Você tem saudades de algo ou algum evento que acontecia na escola da cidade? Deixou amigos lá?
7. Você participou da inauguração da escola aqui do assentamento? Foi emocionante?
8. Você participa de atividades específicas da organização do assentamento? Quais?
9. Sua família desempenha funções na organização do assentamento? Quais?
10. Quais textos escritos costumam circular na sua casa? Quais textos você costuma ver na sua casa?
11. Para que serve saber ler e escrever?

ANEXO VI

TEMA PARA RELATOS DE HISTÓRIA ORAL

1. Em que momentos a leitura foi marcante para você

3. PROFESSORA

- a. Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?
- b. Como foi a sua formação inicial?
- c. A realidade da sala de aula respondeu à expectativa que você tinha sobre ela?

ANEXO VII

Ponta Grossa, de de 2012

Os informantes que serão convidados a participar das entrevistas e do preenchimento do questionário que compõe o corpus da pesquisa, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde, preencherão o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo se apresenta a seguir:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Letramento, Identidade e Educação do Campo: Um estudo de caso em escola de assentamento rural do MST no estado do Paraná.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira.

Prezado (a) Participante:

A pesquisa “Letramento, Identidade e Educação do Campo: Um estudo de caso em escola de assentamento rural do MST no estado do Paraná” tem como objetivo geral verificar como as práticas de letramento extraescolares dos alunos são consideradas no processo de ensino/aprendizagem da língua materna.

O trabalho trará contribuições para a compreensão, por parte dos professores, das especificidades contidas no ambiente da escola do Assentamento Contestado e como estas interferem na conquista do sucesso no aprendizado da disciplina de Língua Portuguesa. Outra grande contribuição é a reflexão e levantamento de dados sobre a formação das identidades dos alunos por meio de práticas letradas, uma vez que estão inseridos em uma comunidade de configuração particular – Assentamento do MST -, continuamente definida pela imprensa e outros meios, inserida em discursos comuns sobre exclusão, reforma agrária, entre outros. Tais enunciados podem e devem ser problematizados, uma vez que há, em cada comunidade, uma formação única em termos de constituição de grupo e individual.

Será necessária para a pesquisa, em momento devidamente agendado, a realização de entrevista, cujas perguntas estarão todas diretamente ligadas às atividades da escola e/ou das

aulas de língua portuguesa especificamente. Essa entrevista será de acordo com a disponibilidade dos participantes, em sala apartada e silenciosa que garanta uma boa geração de dados e total privacidade sobre as informações concedidas por cada participante. Ainda poderão ser levantados, por meio de questionário, dados pessoais como sexo, idade, escolaridade, para que seja traçado um perfil da comunidade envolvida.

Nas aulas de língua portuguesa, os alunos que estiverem de acordo em participar da pesquisa, serão observados pela pesquisadora. Tais observações deverão ser gravadas, desde que haja permissão de todos os participantes envolvidos, nos momentos de interação em aula ou também em atividades extras propostas pela professora e que sejam relevantes para a pesquisa.

As gravações serão realizadas nas salas de aula, no momento das aulas de língua portuguesa e possíveis atividades extras propostas pela professora da disciplina.

A pesquisadora compromete-se a manter total privacidade em relação à identidade e dados pessoais (idade, sexo, formação). Dessa forma, a identidade do participante não será revelada em nenhuma publicação que possa resultar deste projeto e o material da gravação será arquivado em um banco de dados linguísticos.

Os resultados das entrevistas serão transcritos e analisados, à luz das teorias levantadas, pela pesquisadora responsável por essa etapa, Simone Carvalho do Prado dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde o início de março de 2011, orientada pela Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira.

A sua participação nesta pesquisa é gratuita (ou seja, você não pode nem receber dinheiro nem ter despesas para participar da pesquisa) e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento, caso se sinta desrespeitado. Você também tem o direito de não responder a quaisquer perguntas do questionário/entrevista se não quiser. Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos a que está sendo submetido. A pesquisadora está a sua disposição para responder a perguntas pertinentes à pesquisa por meio do telefone (42) 84130557 e pelo e-mail simoprado@yahoo.com.br, ou pessoalmente nos momentos em que a pesquisadora estiver presente. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UEPG) pelo endereço Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M - Sala 12 - Campus Universitário, CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR, ou telefone (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102.

Sua colaboração é fundamental. Caso concorde em participar nesse estudo, preencha o termo

de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente.

Consentimento pós-informado

Eu, _____, RG _____, concordo com a participação na pesquisa “Letramento, Identidade e Educação do Campo: Um estudo de caso em escola de assentamento rural do MST no estado do Paraná”, e dou o meu consentimento para que sejam utilizadas para fins científicos as informações coletadas. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que meus dados serão guardados em total sigilo e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter em total sigilo a identidade dos participantes e de todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do informante _____

Assinatura dos pais ou responsáveis (caso seja menor) _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO VIII



PARECER Nº 106/2011
Protocolo: 15152/11

No dia 29 de Setembro de 2011, a Comissão de Ética em Pesquisa, **APROVOU** o protocolo de pesquisa intitulado **"Formação de Professores de Língua Portuguesa e Identidades Sociais no MST"** de responsabilidade da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório Final: 31 de fevereiro de 2012.

Ponta Grossa, 03 de Outubro de 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP


Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador

ANEXO IX

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – REPORTAGEM

Interdisciplinaridade: História, Geografia, Artes.

Destinatário: Alunos do Curso de Agroecologia da ELAA- Escola Latino Americana de Agroecologia.

Total de Aulas: 22 aulas

Professora: Esta sequência didática tem como objetivo principal deixar clara a **situação de comunicação** possível por meio do gênero reportagem, sua estrutura “mais ou menos estável”, seus **suportes** e possíveis **destinatários e temas**.

Também tem como objetivo criar uma oportunidade de reflexão para os alunos sobre a sua própria história de vida dentro do MST e de seus familiares.

MÓDULO 1 (4 aulas) – Observação (estrutura) e análise de textos – Letramento Crítico.

Para essa atividade a turma deve ser organizada em um círculo e cada aluno receberá uma cópia da reportagem que será lida e comentada. Ao mesmo tempo deverão ter à mão caderno e caneta (ou lápis) para anotações sobre o texto. Haverá dicionários na sala para possíveis consultas, não há necessidade de todas as palavras desconhecidas serem buscadas no dicionário, porém é importante que algumas sejam, para estimular o uso desse recurso que promove a autonomia do aluno diante do texto.

Atividade 1: Leitura guiada da reportagem de capa da revista Isto É nº 2184, 21 set/2011.
Título da reportagem: O ocaso⁴³ do MST (anexo 6)

Atenção: Essa reportagem deve ser lida em voz alta, de modo participativo, podendo ser alternada a voz da professora com a dos alunos. Ao mesmo tempo em que está sendo realizada a leitura, podem ser respondidos questionamentos sobre vocabulário ou informações contidas no texto. É importante que os alunos tomem nota dos esclarecimentos. Como se trata de um contexto no qual os participantes estão diretamente envolvidos com o tema da reportagem, é importantíssimo valorizar ao máximo as intervenções dos alunos fazendo perguntas que lhes permitam aprofundar sua opinião ou relato ligado ao tema (Ex. Você poderia explicar melhor? Por que você acha isso? Quando você soube disso? Mais alguém tem exemplos parecidos? Vocês concordam com o que o(a) colega falou? Por quê?)

⁴³ Entardecer, fim de tarde, lusco-fusco.

1. Sobre a reportagem:

a. Está em que seção da revista?

Está na seção BRASIL. Outras seções que poderiam conter reportagens: saúde, educação, esporte, sociedade... Também é importante destacar que uma reportagem pode ser escrita ou filmada, portanto podemos ter reportagens em jornais, revistas, TVs, internet.

b. Autor: *Pedro Marcondes de Moura*

c. Créditos de fotos: *Rafael Hupsel – aqui é importante destacar que a foto também é um tipo de texto que pode compor a reportagem juntamente com outras imagens como gráficos, tabelas, mapas e que esses elementos também têm autoria.*

d. A reportagem completa ocupa quantas páginas?

Seis.

e. Em média são quantos parágrafos por página? São parágrafos longos ou curtos?

São em média três ou quatro parágrafos longos.

f. Quantas fotos há?

Oito.

f. Todas as fotos estão devidamente legendadas?

Sim, todas as fotos têm referência, ainda que não estejam muito claras.

g. Além das fotos, há outros elementos no texto tomados como imagens?

Sim, há um gráfico cujo título é “A Hemorragia do MST”.

h. Como o texto da reportagem está distribuído nas páginas?

Em colunas, com trechos em negrito ou entre aspas. O texto é entrecortado por imagens e um gráfico. Há trechos nos quais a cor da tinta muda – vermelho (são informações extras). Aqui, professora você deve explicar o porquê de os trechos estarem entre aspas ou em negrito ou em cores diferentes.

Atividade 2. As duas primeiras páginas da reportagem possuem elementos verbais e não verbais. Essa é uma das características da reportagem, portanto vamos compreendê-los.

a. Quais são os elementos não verbais presentes nas páginas 38 e 39?

A bandeira do MST no primeiro plano. A bandeira está esfarrapada, toda estragada, como símbolo de decadência. Entretanto é possível perceber que a foto foi manipulada, pois o símbolo do movimento, ao centro da bandeira, está novo, muito bem reproduzido para facilitar a leitura e identificação do movimento. Há dois homens caminhando pela estrada (em vez de uma multidão). Caminham tranquilamente com as mãos vazias, sem símbolos de luta. De um lado da estrada há cerca e do outro lado há barracos de acampamento – essa é uma imagem importante, uma vez que a luta do movimento representa, em muitos

momentos, “derrubar cercas”. Apesar de haver vários barracos, é importante destacar que a foto marca a presença de apenas duas pessoas.

b. É possível expressar uma opinião por meio de elementos não verbais? Como?

Sim, é possível. O fato de a bandeira do Movimento estar rasgada, furada, já representa uma decadência que deseja reforçar o texto escrito, ou seja, é uma opinião, pois foi uma escolha dos autores reproduzir essa imagem e não outra, de uma bandeira nova, bonita. A estrada quase vazia, com apenas dois homens caminhando, também traduz uma opinião: o movimento está se “esvaziando”. A presença de um automóvel na foto, ainda que antigo, demonstra a intenção de dizer que não há mais marchas como antes, que há “facilidades” como o automóvel, por exemplo.

c. De que forma os elementos não verbais e verbais concordam entre si?

*Neste momento, explicar o que é o lead – parágrafo inicial, em destaque no texto que contém os tópicos frasais, ou seja, os tópicos que serão desenvolvidos no corpo do texto e que ao mesmo tempo têm a função de anunciar os tópicos do texto que segue. Por exemplo, quando na primeira frase há: **O Movimento dos Sem-Terra é um arremedo do que foi no passado** –, essa frase vai ao encontro da imagem da bandeira rota (um arremedo do que foi no passado). Desse modo, concordam entre si. É possível também ligar a expressão “**está sem rumo**” com a imagem dos dois homens caminhando, aparentemente sem um destino certo, sem pressa, sem nada nas mãos. Espera-se que os alunos levantem outros elementos que concordam entre si.*

Atividade 3: Sobre o texto da página 39:

a. Vocês concordam que o MST é um arremedo do que foi no passado? Vocês conhecem o passado do MST? Já leram alguma coisa sobre isso ou ouviram alguém contando? Por favor, relatem tudo o que já ouviram a respeito.

Aqui, professora, o seu papel é de mediadora e estimuladora das falas dos alunos. Cada informação que trouxerem sem pesquisa prévia é muito importante porque vem de suas memórias, portanto é preciso valorizá-las e procurar ampliá-las com perguntas como: Quem lhe contou isso? Você viu alguma foto desse fato? Você conheceu as pessoas envolvidas nessa situação? ... enfim, expressões que animem os alunos a falar mais e a resgatar memórias de situações vividas por eles mesmos ou relatadas por familiares.

b. Para a próxima aula os alunos devem trazer as seguintes perguntas respondidas pelos pais/familiares:

- Como você (o Sr./a Sra.) se envolveu com o MST?
- Como foi no início, quando conheceu o Movimento? Era muito diferente do que é hoje? (procurar sempre traçar um paralelo entre o hoje e o ontem)
- Como foi a sua participação no início deste assentamento?
- Conheceu gente que gostaria de participar e não pôde? Por quê?

- Que tipo de comentários já ouviu sobre o Movimento? Vindo de quem? Como reagiu?
- São muitas as atividades que precisam ser desenvolvidas dentro do assentamento? Cite algumas (5).

Professora, aqui é importante ler todas as perguntas em sala com eles e ver se surgem dúvidas. Ressaltar a importância para o trabalho da escrita da reportagem e que tragam todas as perguntas respondidas na próxima aula. Explicar e poderão ser utilizadas como as falas que aparecem “entre aspas” no corpo do texto e, portanto, já vão fazer parte do trabalho final. Ainda é importante dizer que talvez, durante a conversa com os pais ou familiares, surjam outras perguntas e que isso não é problema, apenas devem anotar a pergunta que surgiu e a respectiva resposta. Devem ser orientados a falar com os pais ou familiares em um horário em que o ambiente esteja mais tranquilo e que haja tempo para as respostas serem anotadas com calma, pois essa atividade é muito importante.

*Caso os pais ou familiares indiquem outra pessoa (vizinho ou liderança do assentamento) para buscarem respostas, isso é possível, mas é importante que tragam, **também**, a resposta de casa. Às vezes o pai ou a mãe pode dizer “Ahii, quem sabe bem sobre isso é fulano”... tudo bem, é importante ir atrás, mas é importante também que tragam a resposta de casa. Frisar bem isso.*

MÓDULO 2 – (4 a 6 aulas) Observação (estrutura) e análise de textos/ Letramento Crítico.

Atividade 1. Relato das respostas trazidas pelos alunos às perguntas propostas na última aula

Professora, esta atividade poderá tomar todo o tempo da aula nesse dia. Isso não tem problema desde que os relatos estejam todos ligados aos objetivos propostos nas perguntas. É bem possível que, quando um aluno estiver falando, outro já mencione fato semelhante e até outros que não tenham sido anotados nas respostas. É muito importante a sua mediação para que não se perca o foco e haja o máximo de exploração nas informações trazidas.

Atividade 2. Leitura das páginas 40 até 43 da reportagem.

a. A leitura deve ser guiada ainda para os aspectos estruturais (parágrafos, fotos, aspas, negritos, gráfico), porém, deve também, a partir de agora, buscar sempre fazer uma ponte entre as informações contidas no texto e as respostas apresentadas pelos alunos. Sempre que possível, explorar uma ligação.

Relembrar que a leitura deve ser feita de modo participativo.

MÓDULO 3 (4 aulas) – Análise de textos (estrutura)/Letramento Crítico

Atividade 1: Leitura dos textos:

Nesta atividade, os alunos leem os textos (reportagens – MST LUTAS E CONQUISTAS) nas duplas/trios que realizarão o trabalho. Depois disso, apresentam para a turma seguindo o esquema abaixo. Para esse momento, será necessário monitorar as leituras, caminhar entre as duplas/trios, tirar dúvidas, auxiliar com vocabulário, animar para que finalizem o trabalho (alguns textos são mais longos.).

Atividade 2 – Apresentação das leituras das reportagens

- a. Primeiro, os aspectos estruturais, como realizado na atividade 1 do módulo 1.
- b. Aspectos de conteúdo, verificando compreensão e sempre fazendo ligação com as informações que os alunos trouxeram anotadas nas respostas de casa.

MODULO 4 (2 aulas) – Aspectos Gramaticais – Plural dos substantivos compostos.

Os substantivos compostos são palavras que, para indicar um único ser/coisa/sentimento, necessitam de mais de uma palavra. Por exemplo:

Os **sem-terra** conseguiram uma ótima produção neste ano.

Note que a expressão **sem-terra**, apesar de conter duas palavras, indica um único ser ou grupo. Mas porque a palavra não está no plural na frase se o artigo “Os” está? Veja a explicação de M. T. Piacentini:

Pode parecer estranho o sujeito sem ‘s’, aparentemente no singular, e o verbo no plural. O que explica essa concordância é que o substantivo fica invariável quando está na função de adjetivo. É o caso de *camisas esporte e navios pirata*, por exemplo. E a expressão SEM-TERRA (formada de prefixo + substantivo) está adjetivando um outro substantivo como ‘agricultor/pessoa/homem’, que pode estar explícito ou implícito na frase. No seu exemplo estão elípticos os termos ‘os’ e ‘agricultores’. Assim, **os agricultores sem-terra** invadiram > **os sem-terra** invadiram > **sem-terra** invadiram. Enfim, são invariáveis as substantivações e adjetivações que têm essa formação de ‘sem’ com valor de prefixo mais hífen quando se referem a pessoas, indivíduos: **um sem-teto, um sem-família, os (brasileiros) sem-dinheiro, os sem-luz, as sem-pátria, os sem-vergonha** e assim por diante.

Disponível: <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=76&rv=Gramatica>

Atividade 1. Nos textos lidos pelos grupos, aparecem substantivos compostos como:

Texto 1 = sem-terra, agronegócio,

Texto 2 = Infraestrutura – agropecuária – diretor-presidente

Texto 3 = 0

Texto 4 = antivalores, agroecologia, agroindústria, matéria-prima

Texto 5 = meio ambiente, hidroelétrica, agro-hidronegócio, cana-de-açúcar, dia a dia, contramão, motosserra, hidrelétrica, monocultivo, megaprojetos

Todos esses substantivos são compostos, uma vez que formados por dois radicais distintos.

Aqui, analisar cada uma das palavras listadas indicando os radicais e o sentido novo formado pela união das palavras primitivas.

Você pode notar que alguns substantivos compostos são formados com hífen e outros não. Isso depende da regra que rege a colocação de hífen, que, inclusive, foi alterada com a nova reforma ortográfica, mas isso é assunto para outra ocasião...

A questão é que:

- a. Se não há hífen, o substantivo composto segue a mesma regra dos simples, ou seja:
 - quando terminam em vogal ou ditongo – acrescenta-se “s”;
 - terminados em m – troca-se por “ns”;
 - terminados em ão – troca-se por “ões”, “ães”, “ãos”;
 - terminados em r, z, n – acrescenta-se “es”;
 - terminados em s – acrescenta-se “es”;
 - terminados em x – são invariáveis;
 - terminados em al, el, ol, ul – troca-se o “l” por “is”;
 - terminados em il – troca-se o “l” por “s” (oxítono);
 - terminados em il – troca-se o “il” por “eis” (paroxítono).

- b. Se há hífen, as regras são as seguintes:
 - Podem variar os dois elementos, se as duas palavras forem variáveis.
Ex.: bom-dia – bons-dias
 - Varia apenas o primeiro elemento, se houver preposição.
Ex.: pé de moleque – pés de moleque
 - Varia apenas o segundo elemento, se o primeiro for um verbo.
Ex.: guarda-roupa – guarda-roupas
 - Varia apenas o segundo elemento, se o primeiro for invariável.
Ex.: ultrassom – ultrassons.
 - Varia apenas o segundo elemento, se houver palavras repetidas ou onomatopeias.
Ex.: corre-corre – corre-corres

- c. Há ainda palavras que são exceções, ou seja, têm mais de uma forma de fazer plural, tais como:
 - guarda-marinha / guardas-marinha / guardas-marinhas
 - padre-nosso / padre-nossos / padres-nossos
 - salário-família / salários-família / salários-famílias

Fonte: **Gramática da Língua Portuguesa** de Roberto Melo Mesquita. Ed. Saraiva.

Agora, seguindo as regras gramaticais apresentadas, volte até os substantivos compostos encontrados nos textos lidos e faça o plural de cada um deles. Da mesma forma, quando estivermos desenvolvendo o trabalho de escrita da reportagem, vamos construindo uma lista dos substantivos compostos que aparecerem e seus respectivos plurais.
Mãos à obra!

MODULO 5 – (2 aulas) Tarefa simplificada de produção de texto

Atividade 1.

a. Escrita do lead da reportagem.

b. Depois de realizada essa tarefa, o conteúdo a ser desenvolvido no texto já está definido, então é ora de pensar nos aspectos não verbais que estão presentes nos textos, como fotos, gráficos, tabelas. Neste dia, todos os alunos levarão para as suas casas envelopes nos quais poderão trazer as fotos que eventualmente queiram inserir nos seus textos. Para que não sejam danificadas, serão escaneadas e devolvidas na próxima aula. Ainda podem ser retirados dados dos outros textos lidos ou podem realizar pesquisas na internet sobre mais dados que gostariam de inserir. Caso tenham em casa outras imagens que considerem significativas para a parte não verbal da reportagem, sintam-se à vontade para trazer e, junto com a professora, decidirem em que tópico poderão ser incluídas.

Aqui, professora, retomar o lead de duas das reportagens lidas e apontar como são desenvolvidos os tópicos nos textos. Isso os ajudará a visualizar a tarefa e a definirem os tópicos que serão abordados no texto completo.

MÓDULO 6 – (6 aulas)

Atividade 1. Escrita da reportagem.

Como o lead já está pronto, os tópicos apenas precisam ser preenchidos com informações. Nesse momento, surgirá a necessidade de mais pesquisa e talvez até de outras entrevistas. Por essa razão, o espaço de duas semanas.

As últimas duas aulas serão destinadas à apresentação dos trabalhos aos alunos da ELAAE.

Atividade 2. Apresentação das reportagens em mural na ELAAE.

Professora, será necessário verificar a possibilidade de montar o mural na ELAAE e, em caso positivo, agendar o dia e a hora. Caso contrário, poderá ser montado na escola mesmo e convidar os alunos da ELAAE para visita e comentários.

ANEXOS SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

ANEXO 1 SD



EXCLUSIVO O piloto Bruno Senna diz que seu tio Ayrton passava dos limites

REPORTAGEM ESPECIAL Como está Israel às vésperas da criação do Estado Palestino

ISTO É

O FIM DO MST

Os sem-terra perdem apoio e deixam de atrair os batalhões de excluídos que fizeram sua história • O avanço da economia e o combate à miséria esvaziaram o movimento • As novas lideranças formam uma facção radical que só briga por verbas públicas

www.istoeh.com.br

EXEMPLAR DE ASSINANTE
VENDA PROIBIDA

R\$ 9,90
21 SET/2011
ANO 35
Nº 2184

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
BRASIL

8
TRES



Brasil

O ocaseo



O Movimento dos Sem-Terra é um arremedo do que foi no passado. Está sem rumo e é incapaz de promover grandes assentamentos. O Brasil avançou e os novos líderes da organização acabaram isolados numa disputa por dinheiro público

Por **Pedro Marcondes de Moura**
Fotos **Rafael Hupsel**

Menos de 60 quilômetros separam três cenários distintos: o berço, o palco da consolidação e a demonstração definitiva da decadência atual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O primeiro cenário está à beira da rodovia RS-324. Um monumento de ferro retratando um casal de camponeses sinaliza o embrião mítico do MST no Rio Grande do Sul, a “Encruzilhada Natalino.” Ali, cerca de 600 famílias expulsas de uma reserva indígena mostraram, em 1981, o poder de resistência de um grupo organizado em prol da reforma agrária. Apesar da forte repressão, em pleno governo militar, eles não arredaram pé do acampamento. A poucos minutos da Encruzilhada ficam as terras que testemunharam a primeira grande

prova de força do movimento, a fazenda Anoni, invadida, na chuvosa madrugada de 29 de outubro de 1985, por cerca de sete mil pessoas. A organização que cortou as cercas da propriedade ameaçava incendiar os campos brasileiros e despertava o medo nos latifundiários. É um sentimento muito diferente do que hoje pode ser experimentado em Sarandi, a pequena cidade vizinha da Anoni. Barracos abandonados e outros trancados com cadeados, mas também vazios, atestam a decadência do MST. Das 83 famílias teoricamente instaladas no acampamento, um quarto só aparece aos sábados, domingos e feriados. Durante os dias úteis, tocam suas vidas. Moram e trabalham nas zonas rurais e urbanas de cidades próximas. Para eles, a peleja pela terra virou uma atividade de fim de semana.

do MST

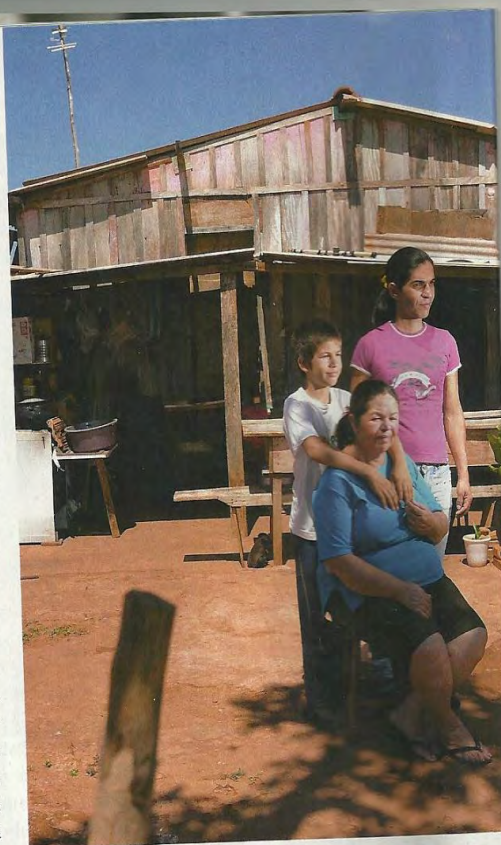
Brasil

As estatísticas confirmam o declínio. Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) revelam que, em uma década, a quantidade de famílias acampadas sob a bandeira do MST diminuiu seis vezes de tamanho. Durante o governo Lula, a queda foi ainda maior: desabou de 32.738 famílias acampadas para 1.204, excluindo as fileiras comandadas por José Rainha, considerado "dissidente" pela cúpula nacional do MST. "O momento está difícil mesmo", admite Laércio Barbosa, um dos dirigentes na região do Pontal do Paranapanema, no sudoeste paulista. "Não vemos sinal de desapropriações e assentamento por parte dos governos ou do Incra. Não tem jeito. Isso afasta as pessoas da luta mesmo", diz ele. Barbosa deu essa entrevista em meio a um acampamento à beira de uma estrada vicinal de acesso a Sandovalina. Consta que ali estariam abrigadas 220 famílias. As lideranças dizem que 40% delas vão ao local apenas nos fins de semana. Mas, na verdade, foi impossível contar mais do que 80 pessoas no local.

Parte do encolhimento das fileiras do MST pode ser explicada pela situação econômica do País. Viver anos a fio sob barracos de lona, à espera de um lote de terra, deixou de ser a única opção para uma legião de trabalhadores rurais. O Brasil cresceu, em média, 3,65% nos últimos dez anos. Novas oportunidades surgiram no campo e

CRISE O assentado Rodrigo Rodrigues tenta sustentar a família com um emprego numa escola pública

nas cidades. A poucos metros do marco da Encruzilhada Natalino, por exemplo, funcionam hoje duas grandes agroindústrias. Antes só havia por ali campos de soja e fazendas improdutivas que geravam contingentes de marginalizados. A luta pela conquista de um pedaço de terra, nos braços do MST, era a única perspectiva concreta de futuro. "Hoje a gente tenta mostrar que a crise está aí, fala da situação da Europa e dos Estados Unidos para provar isso, mas muitos só pensam no agora e desistem", lamenta-se José Machado, coordenador do acampamento em Sarandi. "A luta é dura", diz ele, que registrou 20 baixas entre seus comandados desde 2009. No Pontal do Paranapanema, os assentamentos também contabilizam dissidentes. Muitos deles estão entre



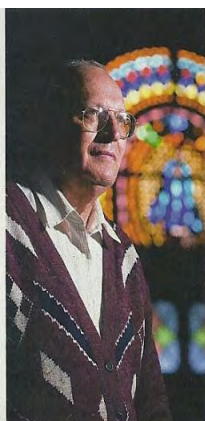
os brasileiros que foram beneficiados pelo 1,8 milhão de empregos formais que o País gerou nos oito primeiros meses do ano. É o caso de Rodrigo Capatto Rodrigues, 30 anos, assentado na fazenda São Bento. Ele arrumou trabalho como auxiliar de serviços em uma escola pública na cidade de Mi-



A CIDADE QUE AINDA RESPIRA O MST

A reforma agrária faz parte da história dos 3,8 mil habitantes da cidade de Pontão, na região norte do Rio Grande do Sul. Emancipado em 1992, o município gaúcho carrega até no calendário oficial a marca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dia 29 de outubro, data em que, em 1985, o MST promoveu sua primeira grande ocupação, a Fazenda Anquí, é feriado. A propriedade, desapropriada pelo Incra, também é o principal centro local de poder. Dos três prefeitos que administram Pontão, os dois últimos, Nelson Grasselli (PT) e Delmar Máximo Zambiasi (PSB), moram no assentamento. Ambos eram aliados, mas com o tempo criaram seus

próprios grupos políticos. São vizinhos de dois quadros históricos do MST que hoje administram as duas agroindústrias da cidade, Darci Maschio e Isaías Vedovatto. "Em Pontão, mais da metade das pessoas vive em assentamentos. Elas têm muita força, analisa José Valmir Blange dos Santos, secretário municipal de Administração. Segundo ele, durante as eleições, pode não se saber o nome de quem vai ganhar a corrida pela prefeitura, mas uma coisa é certa: será um assentado.



O NASCIMENTO E A QUEDA O padre Arnildo Fritz testemunhou a fase áurea do movimento. José Machado, em Sarandi, lamenta as baixas: "Tem gente que desiste"

rante do Paranapanema e agora pode sustentar a mãe e o irmão caçula.

Principal alvo da fúria do MST, o setor agroindustrial também passou por um importante processo de modernização e hoje se tornou um dos pilares da geração de emprego.

Com investimentos em técnicas e equipamentos, a produtividade das lavouras nacionais cresceu cerca de 150% nos últimos 35 anos. O MST certamente contribuiu em parte para este

avanço, pois o medo de ver terras improdutivas desapropriadas funcionou como impulso para proprietários rurais mais reticentes e tradicionalistas. Na região do Pontal do Paranapanema, um dos principais redutos do MST, a mudança é eloquente. Fazendas que na década de 90 se destinavam a uma pecuária extensiva de pouco investimento deram lugar a canaviais integrados a uma sofisticada cadeia produtiva, que desemboca em grandes usinas. Apenas a ETH Bioenergia, produtora de etanol e açúcar, gera mais de três mil empregos com duas plantas nas cidades de Teodoro Sampaio e Mirante do Paranapanema. "No meu assentamento,

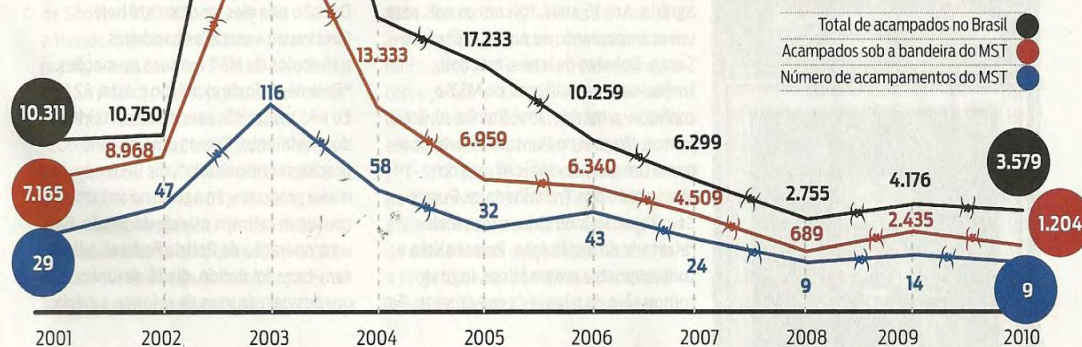
dá para montar mais de dois times de futebol com a meninada que foi trabalhar na usina", conta João Bosco Rodrigues. O filho dele, Irvan, 20 anos, é um dos beneficiados pelo novo ciclo produtivo da região.

Os programas sociais do governo federal, em especial o Bolsa Família, tiveram igualmente um papel relevante para afastar a população do campo do Movimento dos Sem Terra. O benefício pago mensalmente a pessoas em

situação de miséria (cerca de 20% dos moradores da área rural do País) atacou um dos principais bolsões de captação de novos integrantes da organização. **Além disso, a própria ideia da reforma agrária como panaceia do desenvolvimento econômico perdeu seu charme.** Ela não integra sequer o principal projeto de erradicação da pobreza extrema do país, o Brasil Sem Miséria. O programa, concebido pela presidente Dilma Rousseff, aposta em regularizar, facilitar as linhas de crédito e melhorar a produtividade de terras já ocupadas. Não contempla investimentos para a ampliação do número de famílias assentadas.

A HEMORRAGIA DO MST

Em uma década, o número de famílias acampadas ligadas ao movimento caiu cerca de seis vezes



Brasil

Por todas essas razões, a imagem do MST sofre um sério desgaste na sociedade. Uma pesquisa do Ibope realizada no final de 2009 demonstra o descontentamento dos brasileiros com os rumos adotados pela organização. Mais de 70% dos entrevistados dizem que o Movimento dos Sem Terra prejudica a geração de empregos e o desenvolvimento econômico e social do País. Um cenário bem distinto daquele que embalou o ato de fundação do movimento em 1984, em Cascavel, no Paraná. "Naquele tempo, o MST tinha amplo apoio", relembra Darci Maschio, um dos nomes da emblemática ocupação da Fazenda Anoni no Rio Grande do Sul. "No final da ditadura, a defesa da luta pela reforma agrária estava presente em quase todos os partidos. As pessoas abraçavam a causa. Hoje, você observa que o PT está no governo e essa questão saiu de pauta."

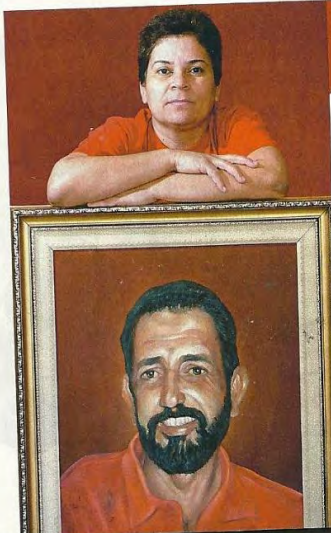
O isolamento do MST é resultado direto das políticas escolhidas por seu comando. A relação do movimento com a Igreja Católica talvez seja o melhor exemplo disso. Desde o início, os padres tiveram um papel fundamental na organização e arregimentação dos sem-terra. Religiosos tratavam de amparar as famílias no mítico momento da Encruzilhada Natalino e estavam na linha de frente dos camponeses que romperam os arames da Fazenda

Anoni. "Um povo que se emancipa e enfrenta o opressor para chegar à terra prometida" era o lema dessa ala chamada de "progressista", como lembra o padre Arnildo Fritzen, 68 anos, um dos principais responsáveis pela formação de lideranças do MST no Rio Grande do Sul. Aos poucos, porém, os religiosos foram sendo deixados de lado no comando da organização. A separação ficou mais forte na década de 90, quando a Igreja Católica como um todo acabou se afastando dos movimentos populares, na esteira do declínio da Teologia da Libertação, que, anos antes, assanhava seus setores de esquerda.

A direção do movimento passou a apostar numa estrutura altamente hierarquizada, mesmo entre seus pares. Nos seus primórdios, o MST parecia uma assembleia permanente. Hoje, os acampados apenas colocam em prática as decisões tomadas em esferas superiores. Nos assentamentos do Pontal do Paranapanema, em São Paulo, e também da região norte do Rio Grande do Sul, é evidente o fosso que separa o discurso dos dirigentes das práticas adotadas na vida real. É comum ver nessas áreas colonos que já conseguiram prosperar recrutando vizinhos para trabalhar como empregados, miseravelmente remunerados, em suas novas propriedades. Também se vê



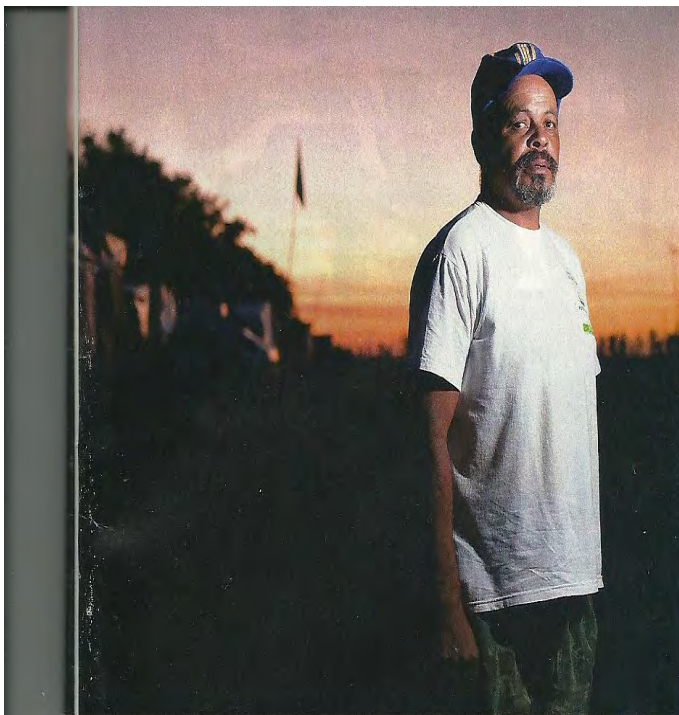
gente arrendando áreas para aumentar a produção – o que, antes, era denunciado como um pecado pelo MST. Isso sem contar os casos de compras irregulares de lotes de reforma agrária. Na grande vitrine da organização, a Fazenda Anoni, a comercialização das terras, proibida por lei, foi recentemente alvo de uma operação do Incra. Em 19 dos 412 lotes do assentamento, houve flagrantes de venda ilegal. No Pontal do Paranapanema, a negociação é feita sem pudor. Em Mirante do Paranapanema, pagando entre R\$ 20 mil e R\$ 30 mil, adquirem-se terras de pessoas que ficaram anos embaixo de uma lona.



DEOLINDA E A ESPERA POR RAINHA

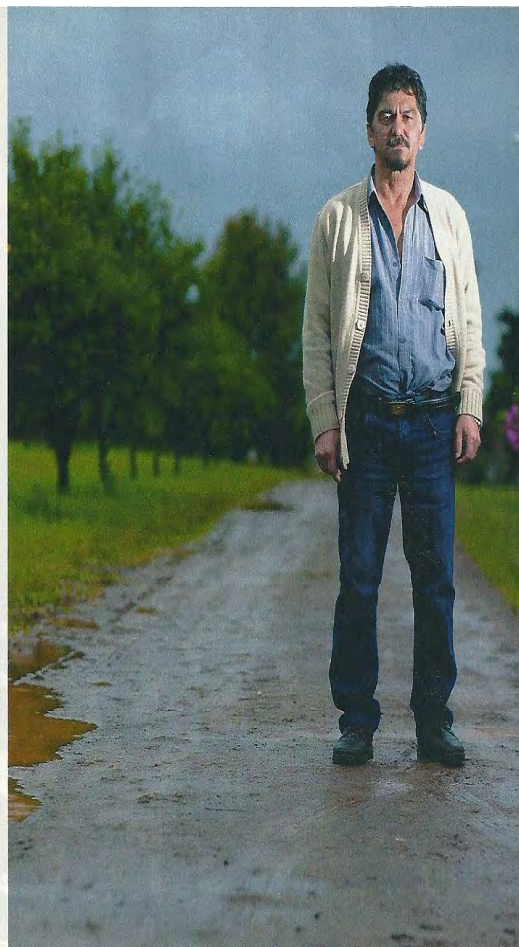
Deolinda Alves de Souza, 42 anos, conhece como poucos a luta pela reforma agrária. Aos 16 anos, foi com os pais para um acampamento no norte do Espírito Santo. Debaixo de lonas, estudou, tornou-se uma militante do MST e conheceu o marido, José Rainha Júnior. Juntos, fizeram do Pontal do Paranapanema um dos principais pilares do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Rainha virou a face mais retratada da instituição. Personalista e com propostas pragmáticas, logo se tornou alvo da cúpula do movimento. Em

2007, a direção nacional passou a considerar o casal fora da organização. Decisão que eles ignoram até hoje. Continuam usando as bandeiras e símbolos do MST em suas ocupações. "Esse negócio de expulsão existe, é? Eu não sabia. Não preciso de carteirinha do movimento. Temos uma história que precisa ser respeitada", diz Deolinda. Sua maior preocupação agora, no entanto, é conseguir retirar o marido da prisão. Em uma operação da Polícia Federal, o líder sem-terra foi detido, dia 16 de junho, por desviar recursos da reforma agrária.



Durante mais de duas décadas de história, o MST passou por um processo de filtragem ideológica. Lideranças mais pragmáticas ou que divergiam da orientação de cunho stalinista, adotada pela cúpula, foram alijadas. Um caso emblemático é o de José Rainha. Responsável por levar o movimento no Pontal do Paranapanema às manchetes de jornal, ele acabou renegado, em 2007. Rainha foi acusado de não seguir as orientações do movimento e “apoiar candidatos que não eram identificados com a causa da organização”. Pouca gente, no entanto, fala abertamente sobre as divergências

SEM PERSPECTIVA
Laércio Barbosa, do Pontal, e Darci Maschio, que ocupou a Fazenda Anoni: “Com o PT, a questão agrária saiu de pauta”



internas. Todos temem o poder do grupo dirigido por João Pedro Stédili. Não é à toa que o MST assistiu à criação de uma legião de siglas concorrentes. Essa trajetória levou a um forte enfraquecimento do movimento, situação confirmada por dados da CPT: o Movimento dos Trabalhadores

Sem Terra representa hoje apenas 33,6% dos acampados brasileiros.

Essa redução do poder de mobilização do movimento não se reflete, no entanto, no acesso a verbas públicas. Mesmo sendo uma organização social semiclandestina que nunca existiu no papel (para evitar a criminalização de seus membros), o MST criou dezenas de ONGs, associações e cooperativas com a finalidade de abrigar os seus líderes e captar dinheiro de prefeituras, Estados e da União. Até o seu site está hospedado em nome da Associação Nacional de Cooperação Agrícola. Segundo levantamento da ONG Contas Abertas, os repasses triplicaram durante a gestão do presidente Lula. De R\$ 73,3 milhões, em 2003, cresceram para R\$ 282,6 milhões em 2010, embora, no mesmo período, o número de famílias acampadas sob a bandeira do movimento tenha desabado. Sem a aura e a força do passado, o MST sobrevive das verbas do Estado capitalista brasileiro ■

Deolinda não acredita na acusação. “Isso é perseguição política do governo de São Paulo. Tanto que eu não entendo o que ele está fazendo em um presídio estadual em Pinheiros (cidade de São Paulo), se foi preso pela Polícia Federal.” Valente e decidida, ela percorre gabinetes em busca de apoio para reverter a “injusta” prisão do marido. “Nós até já nos acostumamos com essa perseguição. Antes, eles revezavam. Uma hora prendiam o Zé e em outra me levavam. Isso faz parte da luta. Já estou acostumada.” Ela reclama

apenas do modo como os policiais agiram. “Nunca me senti tão desrespeitada. Entraram às 6 horas da manhã armados aqui em casa. Me colocaram num canto junto com os meus filhos e começaram a remexer em tudo. Foi um desrespeito total.” Entre os solidários ao casal está o senador Eduardo Suplicy (PT-SP). Com frequência, ele visita José Rainha na cadeia e leva livros. Chegou até a levar uma caixa com exemplares de uma obra de sua autoria sobre o projeto de renda mínima para José Rainha distribuir entre os detentos.

ANEXO 2 SD



MST

LUTAS E CONQUISTAS



Reforma Agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular

