UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

RAIMUNDA SANTOS MOREIRA DE OLIVEIRA

IDENTIDADE E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO

PONTA GROSSA
2015

RAIMUNDA SANTOS MOREIRA DE OLIVEIRA

IDENTIDADE E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Professora Orientadora:
Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA
2015

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

Oliveira, Raimunda Santos Moreira de
O48 Identidade e práticas de letramento em uma escola multisseriada do campo/ Raimunda Santos Moreira de Oliveira. Ponta Grossa, 2015.
162f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Aparecida de Jesus Ferreira.

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

CDD: 401

IDENTIDADE E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Ponta Grossa, 10 de fevereiro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Externo

_____

Profa. Dra. Ione da Silva Jovino
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Membro Interno

_____

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Orientadora

_____

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Suplente Externo

_____

Profa. Dra. Clóris Porto Torquato
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Membro Suplente Interno

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda graça alcançada em minha vida, pelo carinho e cuidado sempre.

À minha mãe, que hoje é um anjo no céu e que intercede por mim.

À minha irmã, Luciele, e à minha sobrinha, Lorena, por continuarem sendo a extensão daquela que amo.

Ao meu anjo, amigo e amado esposo, Leonardo, pelo exemplo de ética, pelo companheirismo, e também pelas inúmeras vezes que me enxergou melhor do que eu mesma.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À professora e aos alunos participantes da pesquisa, por me permitirem olhar e refletir nesse espaço.

À professora Maria Antônia de Souza, pelo conhecimento partilhado.

Às professoras que compõem a banca de qualificação e defesa ─ professora Dra. Maria Elena Pires Santos e professora Dra. Ione Jovino da Silva ─ pela disponibilidade e aceite, pelas leituras cuidadosas que trouxeram inúmeras contribuições para esta pesquisa.

À minha estimada e generosa orientadora, que faz jus ao título que merecidamente recebe de professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, pela ética e exemplo de profissionalismo, e pela generosidade em compartilhar conhecimento. Pelas inúmeras vezes que me enxergou com entusiasmo, projetando-me sempre para frente com sugestões de leituras que me moveram a buscar meu espaço.

Às meninas do grupo de estudo *on-line*, Suzana, Lilian e Liniti. Obrigada pelas leituras cuidadosas e pelas interessantes contribuições!

Aos professores e colegas de disciplinas, pelas ricas discussões e conhecimento partilhado.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

(DUARTE, 2002, p. 139)

RESUMO

A proposta deste trabalho está em compreender como as identidades sociais do campo são construídas no contexto de uma escola do campo multisseriada, no caso situada na Região Metropolitana de Curitiba, que atende a alunos do 4º ao 5º ano. Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: a) identificar como a professora se percebe em relação à identidade do campo; b) identificar como os alunos se percebem em relação à identidade do campo; c) identificar, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas de letramentos próprias ao universo do campo; e d) verificar como as vozes dos alunos são consideradas e utilizadas no contexto das práticas de letramento da professora. O referencial teórico adotado para a discussão sobre identidade é Hall (2011), Bauman (2005), Moita Lopes (2002) e Woodward (2011). Para o conceito de letramento, discute-se o modelo de letramento ideológico, em oposição ao modelo de letramento autônomo (STREET, 2003; 2012; 2014), com Kleiman (2006; 2008), que tem trazido importantes contribuições para as práticas escolares. A metodologia utilizada baseou-se na linguística aplicada, conforme Moita Lopes (2006b) e Pennycook (2006), e na abordagem qualitativa interpretativista, conforme Denzin e Lincon (2006) e André (1995). O estudo incluiu também os documentos oficiais, como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que, entre outras coisas, sinalizam para a diversidade no campo em seus aspectos sociais, culturais e econômicos. Considerou-se ainda a pesquisa do tipo etnográfica, por proporcionar alternativas de inteligibilidades sobre os usos de linguagem na sala de aula (MOITA LOPES, 2006b). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram observações, questionários, entrevista individual com a professora, grupo focal com os alunos e o diário de campo. Os resultados sugerem que há uma concepção de identidade social do campo, identidade essa que direciona para um posicionamento crítico tanto da professora como dos alunos frente àqueles que tentam desqualificar seu espaço. Ouvindo a professora, constatou-se também que há uma concepção de identidade social do campo que direciona para um posicionamento crítico dela em relação à Secretaria de Educação Municipal. A construção identitária e de autolegitmação é percebida também nos embates, quando a professora e alunos reivindicam para si uma identidade positiva do campo e do espaço em que atuam. Quanto às práticas de letramento, evidenciou-se que, apesar de se perceberem algumas lacunas por parte da professora com as situações que exigiam conhecimentos gramaticais, ela conseguia conduzir os alunos a relacionarem o conhecimento com o contexto que eles vivem. Enfim, a discussão revelou que tanto a professora como os alunos possuem uma identidade positiva do campo, todavia ainda há um longo caminho a ser percorrido, sendo necessária a formação direcionada do professor que atua nesse contexto.

Palavras-chave: Identidade. Letramento. Educação do campo. Classes multisseriadas.

-

ABSTRACT

The proposal of this work is to understand the development of the country identity in the students, in the context of a countryside multigraded school (4th and 5th grades), in the metropolitan area of Curitiba. The objectives which guided this research were: a) identify how the teacher feels about country identity; b) identify how the students feel regarding the country identity; c) identify, in the portuguese language classes, literacy practices related to the country; d) verify in what manner the students' thoughts are considered and used in the context of the literacy practices of the teacher. The theoretical reference adopted in the discussion of identity is Hall (2011), Bauman (2005), Moita Lopes (2002) and Woodward (2011). In order to understand the literacy concept, it was assumed the ideological literacy model, in steady of the autonomous one (STREET, 2003; 2012; 2014), associated to Kleiman (2006; 2008) and Kleiman and Matêncio (2005), who produced important contributions for the school practices. The methodology was based on applied linguistics, according to Moita Lopes (2006b) and Pennycook (2006), and in the qualitative approach, allied with Denzin and Lincon (2006) and André (1995). Furthermore, the research was based on an ethnographic approach, which allowed creating intelligibility alternatives about language application on classrooms (MOITA LOPES, 2006b). Moreover, it was studied public documents, such as "Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo" (BRASIL, 2002), which raises the diversity in the countryside, regarding the social, cultural and economic aspects. The research tools used were observation, questionnaires, interview with the teacher and focus group with the students and notes/recordings. The results suggest a country identity conception, which leads to a critic positioning from teacher and students against those who aims to depreciate their context. By the teacher's answer to those who tried to undervalue the field school, it is evident there is a country identity which led her to a hard attitude regarding the "Secretaria de Educação Municipal". The identity construction and autolegitimation is evident through the confrontation, when the teacher and students adopted strategies and claimed to a positive identity for the country and her situation. Concerning the literacy practices, it was observed that, although there were some difficulties in some grammar knowledge, she leaded the students to relate the classes with their country context. The discussion of identity in the country education context revealed that teacher and students have positive country identities, however there is still a long way to go, being necessary a guided development program for the teachers who work in this context.

Keywords: Identity. Literacy. Country education. Multigraded classrooms.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trajetória da Educação do Campo.....23
Tabela 2: Documentos educacionais oficiais da Educação do Campo.....26
Tabela 3: Número de turmas multisseriadas na Região Metropolitana de Curitiba.....33
Tabela 4: Teses e dissertações distribuídas por área/linha temática dos últimos dez anos. 35
Tabela 5: Concepções de identidades sociais. 40
Tabela 6: Teses e dissertações relacionadas com identidade e/ou práticas de letramento em escolas do campo. 49
Tabela 7: Distribuição dos alunos por período e séries/ano. 64
Tabela 8: Caraterização dos alunos. 67
Tabela 9: Cronograma das atividades desenvolvidas para a etapa de coleta de dados. 84
Tabela 10: Perguntas de pesquisa, instrumento de geração de dados, e categorização para análise. 86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Região Metropolitana de Curitiba. 34
Figura 2: Organização dos alunos na sala de aula. 65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fragmento - grupo focal/áudio – 2/4/2014. 102
Quadro 2: Fragmento - grupo focal/áudio – 2/4/2014. 102
Quadro 3: Fragmento - grupo focal/áudio – 23/4/2014. 105
Quadro 4: Fragmento - grupo focal/áudio – 16/6/2014. 107
Quadro 5: Fragmento - grupo focal/áudio – 16/6/2014. 108
Quadro 6: Fragmento - grupo focal/áudio – 12/6/2014. 110
Quadro 7: Fragmento - grupo focal/áudio – 13/6/2014. 111

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Coordenação de Educação do Campo do Estado do Paraná
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DIPLAN	Diretoria de Informação e Planejamento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GEPERUAZ	Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCC	Movimento das Mulheres Camponesas
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
ONG	Organização Não Governamental
PPP	Plano Político-Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SUDE	Superintendência de Desenvolvimento Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

Nas transcrições das entrevistas foram utilizados os seguintes símbolos**:**

... Pausa curta

(...) Pausa longa

[...] Supressão

((minúscula)) Comentário explicativo do transcritor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS MULTISSERIADAS 22
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE MOVIMENTO É ESSE? 22
1.2 *DO*, *NO* E *PARA O CAMPO*: ENTENDENDO MELHOR ESSES CONCEITOS 28
1.3 ESCOLAS/ CLASSES MULTISSERIADAS: QUE ESPAÇO É ESSE? 30
1.4 AMOSTRA DAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA. 33

CAPÍTULO 2 - SOBRE IDENTIDADE, LINGUAGEM E LETRAMENTO 37
2.1 IDENTIDADE E LINGUAGEM 37
2.1.1 Identidade Social do Campo 42
2.2 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: CONCEPÇÃO ADOTADA NO TRABALHO 43
2.3 LETRAMENTO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS 48
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSOR: QUESTÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 56

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA 60
3.1 LINGUÍSTICA APLICADA COMO CAMPO DE PESQUISA 60
3.1.1 A classe multisseriada: o espaço físico 63
3.1.2 Os participantes da pesquisa local 65
3.1.3 A professora 66
3.1.4 Os alunos 67
3.2 PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETATIVISTA 68
3.3 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA 71
3.4 ESTUDO DE CASO 73
3.5 INSTRUMENTO DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS 74
3.5.1 Pré-teste 76
3.5.2 Observação 76
3.5.3 Questionário 78
3.5.4 Grupo focal com os alunos 79
3.5.5 Entrevista individual com a professora 80
3.5.6 Diário de Campo 82
3.5.7 Etapas da geração de dados 83
3.5.8 Análise de Dados 85
3.5.9 Ética em Pesquisa 87
3.5.10 Retorno da Pesquisa 88

CAPITULO 4 - ANÁLISE DE DADOS 90
4.1 AS PERCEPÇÕES QUE A PROFESSORA TEM SOBRE IDENTIDADE DO CAMPO 90
4.1.1 O dizer da professora 90
4.1.2 A escola aqui tinha “rural” no nome, mas eu consegui mudar a nomenclatura para “do campo”. 96
4.1.3 Se eu não ficar quieta, eles me colocarão para mais longe, mas eu não vou parar. Quero ver que lugar mais longe eles têm para me colocar 99

4.2 AS PERCEPÇÕES QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE IDENTIDADE DO CAMPO 100
4.2.1 Território, trabalho, pertencimento e identidade: o dizer dos alunos 100
4.2.2 Identidade social do campo: representações que os alunos têm de si..... 105
4.2.3 Percepções dos alunos sobre estudar no campo 110
4.3 LETRAMENTO E IDENTIDADE EM SALA DE AULA 112
4.3.1 Letramento escolar: relação professora e aluno..... 113
4.3.2 Na sala de aula: o fazer da professora 115
4.3.3 Os eventos de letramento: algumas análises sobre identidade social do campo 118
4.3.4 Percepções das vozes dos alunos na sala de aula 123
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 126
REFERÊNCIAS 131
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE..... 139
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS..... 141
APÊNDICE C – ENTREVISTA PARA O DOCENTE 143
APÊNDICE D – ENTREVISTA PARA O ALUNO..... 146
APÊNDICE E – ENTREVISTA GRUPO FOCAL 148
APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 150
APÊNDICE G – TERMO DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA..... 152
ANEXO I – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 156
ANEXO II – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE PESQUISA. 159
ANEXO III – TRABALHOS DESENVOLVIDOS POR REGIÃO E INSTITUIÇÃO . 161

INTRODUÇÃO

As mudanças de natureza histórica, econômica, social, cultural, tecnológica e política têm alterado a nossa compreensão do tempo e do espaço, propiciando novas experiências sociais e, consequentemente, novas compreensões acerca das identidades, conforme apresentado em pesquisas na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006b). Entretanto, ainda são apresentados estereótipos, visões e preconceitos cristalizados sobre as identidades de grupos minoritários[1] (CAVALCANTI, 2006), identidades que não conferem com as respectivas realidades, precisando, portanto, o pesquisador estar atento no momento de construir possibilidades para o empoderamento desses grupos.

Sou natural do Maranhão e sempre o que ouvi foram narrativas de que o ensino multisseriado era um problema ou situação apenas do Nordeste do Brasil. Apesar de o Nordeste brasileiro ainda concentrar um número maior de classes com multisséries, essa realidade também está muito presente no Sul do país, uma vez que o ensino multisseriado se apresenta como modalidade de ensino na maioria das escolas localizadas no campo brasileiro. Essa descoberta só foi possível a partir do meu engajamento no Projeto Observatório da Educação[2], ainda na graduação, quando, chegando à escola do campo escolhida para este trabalho, deparei-me com uma professora lecionando em uma sala única com 42 alunos de diferentes idades e séries. Para além do inesperado dessa descoberta, o que, porém, mais chamou atenção foi a dedicação e a seriedade com que a professora ensinava, apesar das condições escassas de material de apoio didático, da precariedade do espaço físico e da biblioteca improvisada. Encontrei os trabalhos feitos pelas crianças cuidadosamente colados na parede. Eram trabalhos que inspiravam dedicação e carinho, pois, apesar de o espaço ser humilde, era visível, naquelas crianças, a vontade e o prazer de estarem ali.

Como se sabe, para alguns a escola multisseriada causa certo estranhamento, enquanto, para outros, representa a única possibilidade de escolarização nos primeiros anos de vida, seja no Nordeste ou no Sul do país. Embora existam alguns teóricos que tratam das

[1] Neste texto, o termo *grupos minoritários* aqui utilizado não tem a intenção de diminuir esses grupos. O termo aqui utilizado baseia-se no conceito de Marilda Cavalcanti (2006, p. 143), que considera *comunidade*, *sociedade* ou *grupos minoritários* aquelas populações que estão distantes da fonte de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou aos grupos dominantes.

[2] O projeto iniciou em fevereiro de 2011 e termino em dezembro de 2014 com o título "Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, no letramento e na formação de professores", aprovado pelo Edital nº 038/2010, da CAPES/INEP – Observatório da Educação, Núcleo em Rede com UFSC, UTP e UFPEL. Para esse projeto, cada universidade selecionou algumas escolas da sua região com baixo IDEB, dentre as quais está a escola onde desenvolvi este trabalho.

classes multisseriadas[3] e que veem a sua organização heterogênea de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem, essa visão ainda não é bem vista na prática, isso de acordo com os trabalhos de pesquisa dos últimos dez anos aqui analisados. Para Arroyo (2010), isso mostra um paradigma vigente, que não concebe outra forma de pensar o ensino a não ser o da perspectiva homogênea – na qual todos os alunos fazem a mesma série, têm a mesma idade e o currículo escolar (urbano) é o mesmo. Arroyo (2010) ainda argumenta que o espaço multisseriado tem muito mais a nos ensinar porque existem, sim, sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente.

Ao longo de dois anos envolvidos no trabalho de campo, com leituras, seminários e muitas conversas na universidade e na escola pesquisada, foi aos poucos que o que já era naturalizado pelas narrativas foi sendo desconstruído, sobretudo quando ouvi a professora da escola dizer que "*apesar das dificuldades, aqui também tem saber"* [4]. Percebi que essa fala era de alguém muito consciente, de alguém que inúmeras vezes viveu e vive as relações de (des)legitimação e (des)qualificação estabelecidas pelos grupos urbanos e instituições de maior prestígio social na sua relação com realidade das escolas do campo. É, porém, possível afirmar que, naquele momento, tanto as crianças como a professora não tinham conhecimento sobre a história de luta marcada pelos movimentos sociais que pensavam em uma educação diferente para os povos do campo. Para mim, é clara a necessidade de identificar, de maneira crítica, as armadilhas e as consequências de uma interpretação na formação de conceitos e de preconceitos expressos em discursos ideológicos na sala de aula e/ou fora dela. No caso da fala da professora, essa fala fez surgir sujeitos com vozes, histórias, rostos e identidades que se impõem e que buscamos compreender a partir de agora.

O título deste trabalho ─ "Identidade e Práticas de Letramento em uma Escola Multisseriada do Campo" ─ pretende mostrar que é possível, apesar das condições precárias e da falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação (adiante identificada como Secretaria), uma professora de uma escola multisseriada do campo realizar seu trabalho dialogando com a vida e a realidade dos seus alunos. Isso fica claro quando a professora argumenta que, antes, os alunos tinham vergonha deles mesmos por serem do campo, e que agora eles já se sentem importantes, porque ela começou a "trabalhar" com eles a importância do campo. Essa evidência é percebida na fala de um aluno: "*Aqui nós pescamos, e lá eles compram o peixe.*

[3] Alguns teóricos, como Arroyo (2010) e Hage (2011a).
[4] Fala da professora no dia em que fui pedir autorização para a realização da pesquisa (Diário de Campo 18/9/2013).

Aqui nós plantamos, e lá eles compram. Eles dependem da nossa terra aqui" [5]. Acredito que discursos como esse podem, sim, construir a confiança de uma identidade positiva do campo. Assim, portanto, a discussão que faço agora, de uma reivindicação de uma identidade positiva do campo, já faz algum tempo que vem sendo motivo de ocupação dos movimentos sociais e dos documentos oficias.

No Brasil, a temática da educação do campo tem ganhado espaço desde o final dos anos 1990, época quando os movimentos sociais passaram a reivindicar uma inserção de políticas educacionais voltadas para o homem do campo. Em todo esse processo, a educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, isso ocorrendo especificamente em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada. Assim, a Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná (CEC) há quatro anos discute e participa, com os movimentos e as organizações sociais, da elaboração de propostas de políticas públicas para a educação do campo. O que ocorre é que, de acordo com Freitas (2011), historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, pois "[...] a visão estereotipada do atraso [...] sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural" (FREITAS, 2011, p. 246).

Segundo Munarim (2010), a Educação do Campo, muito mais do que a luta por escola, enfatiza a necessidade do reconhecimento e da emancipação dos povos do campo. Trata, portanto, de uma educação "do" e não "para" os sujeitos do campo, sendo necessário combinar pedagogias de maneira a fazer uma educação que fomente e cultive identidades, autoestima, valores, memórias e saberes locais. Objetiva-se o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, gestão democrática, considerações dos tempos pedagógicos diferenciados e a promoção ─ por meio da escola ─ do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 168). Os documentos oficiais chamam a atenção para o que realmente precisa ser uma escola do campo e afirmam que uma "escola do campo" tem sentido somente quando

[5] Fala de um aluno em uma das atividades do grupo focal (Grupo focal/áudio 23/4/2014).

pensada a partir das particularidades dos povos do campo, conforme exposto no parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Deste modo, a escola do campo deve suprir as necessidades de formação dos povos que fazem do campo seu lugar para viver. Para tanto, ainda de acordo com o artigo 6º desse mesmo documento, o poder público precisa garantir acesso à educação infantil e ao ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista. Cabe em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e à educação profissional de nível técnico.

Os sujeitos que habitam o campo quase sempre representaram uma visão estereotipada de pessoas sem conhecimento, sem cultura, e o campo como sendo um lugar de atraso, onde não é bom para se viver. Estendendo essa visão para uma escola multisseriada, esses estereótipos tendem a ser mais acentuados. Desde que me aproximei desse contexto, passou a ser comum ouvir pessoas dizerem “coitadinhos”; “porque que não fecha a escola?”. Discursos como esses fomentam a ideia de que o campo representa o atraso, contudo, como explicito no Capítulo 1, os movimentos sociais têm se ocupado de pensar de modo diferente. Na concepção da Educação do Campo, a escola é o espaço fundamental, o espaço onde todo o proposto discurso de um movimento social do campo pode ganhar força. Em razão disso, os movimentos sociais do campo ressaltam a necessidade de repensar novos saberes e novas práticas, pois as práticas que estão arraigadas nos modelos tradicionais de ensino não questionam as representações dicotômicas desses povos do campo. As reflexões sobre a educação do campo conduzem para o reconhecimento e para a valorização da diversidade dos saberes e como um espaço de transformação social. Ao se observar o ensino no Brasil, é notório que as lutas do movimento por uma educação do campo (e aqui destaco que essa luta não é só desse movimento, mas também de outros, como o do negro, o do índio, o do pobre, etc.) ainda é pelo direito de acesso à escola, pois existe um contexto de inexistência ou de fechamento de muitas escolas mediante o seu nucleamento, ou seja, a distribuição dos alunos em diversas comunidades urbanas. É nesse sentido que se pode observar a articulação em torno de uma educação do campo como a defesa de um direito básico de acesso a um espaço estratégico de luta social.

Ademais, há uma previsão legal como constam as diretrizes e outros documentos oficiais, os movimentos sociais acreditam que a reivindicação que fazem, podem ganhar força também na escola do campo, ou seja, o espaço da sala de aula da escola do campo tem sido pauta nas discussões dos movimentos sociais justamente pela necessidade de que sejam vivenciadas reflexões de como na escola essas propostas são abordadas, como a identidade social do campo, a promoção e a valorização do homem do campo é trabalhada nesse espaço.

Situada no contexto do campo e em ambiente escolar multissérie, a relevância desta pesquisa está em abordar a como as identidades sociais do campo são construídas no contexto de uma escola multisseriada a partir das práticas de letramento da professora. Pois, "[...] do ponto de vista normativo, a educação do campo vem conquistando reconhecimento institucional e político, ganhando territorialidade, definições, delimitações físicas, pedagógicas e didáticas; decorrentes de suas diretrizes, suas práticas e legislações" (GAIA, GUERRA e NUNES, 2013, p. 151). Assim, entendo que, apesar das conquistas dos movimentos estarem colocadas nos documentos oficiais, conforme detalhado no Capítulo 1, é somente a partir das práticas dos professores em sala de aula é que essas conquistas passam a ser legitimadas ou não. Interessa-me, então, observar elementos que ampliem o olhar sobre as identidades sociais do campo. Essa aproximação tem a ver com a compreensão que tenho do uso da língua como práticas sociais situadas e contextualizadas, fazendo sentido àqueles que delas fazem uso. Fica pressuposto que a escola é um chão que contribui não só para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também para a construção social e pessoal. Como diz Moita Lopes (2012, p. 9), a escola "[...] é o primeiro espaço ao qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre quem é ou pode ser".

Proponho, então, trazer essa discussão para a área da linguística aplicada, pois, embora tenha havido um crescimento nas pesquisas que contemplam as escolas do campo e escolas multisseriadas (AMARAL, 2012; CÂNDIDO, 2009; FERREIRA, 2012; SANTOS, 2013), conforme pode ser visualizado na seção 1.4, ainda são escassos os trabalhos que se debruçam sobre as relações construídas no espaço da sala de aula (escola do campo) entre professor/identidade/letramento/aluno na perspectiva de uma linguagem como prática social. Os trabalhos encontrados nos mostram que os objetivos das pesquisas aplicadas são, notadamente, para área da educação, abordando práticas pedagógicas e docentes, políticas públicas, currículo, formação de professor, entre outros. Noto poucos trabalhos que tratam da identidade que flui das questões linguísticas, e que fazem relação com a educação do campo. Ao considerar que se vive tempos de grande ebulição social, cultural, política e histórica, esse trabalho se justifica por propor discutir e pensar as questões de identidade, de letramento, de

relação professor e alunos, com a perspectiva da linguística aplicada no contexto de uma escola multisseriada do campo. Justifica-se a pesquisa, pois os alunos se deparam o tempo todo com aspectos socioculturais que requerem a mediação do professor para contestar visões hegemônicas e estereotipadas sobre as identidades do campo.

Assim sendo, esta dissertação busca "criar inteligibilidade" (MOITA LOPES, 2006a) e cobrir essas lacunas anunciadas na perspectiva da linguística aplicada, objetivando compreender como as identidades sociais do campo podem ser formadas a partir das práticas de letramento da professora nas aulas de Língua Portuguesa[6].

Essa abordagem pode ser útil para evidenciar novos parâmetros ao que sugere na formação de professor do campo, uma vez que, nesse processo, a professora também tem sua identidade influenciada, além de que, como "agente de letramentos" (KLEIMAN, 2008), ela tem a possibilidade de (re)engendrar as narrativas que fomentam as ideias apontadas na pesquisa de Cândido (2009), que indica não haver "vislumbramento" dos professores, dos pais e dos alunos em relação ao lugar (campo) em que vivem. O futuro e as melhores condições, segundo eles, estão sempre na zona urbana.

Os objetivos desta pesquisa são:

a) Identificar como a professora se percebe em relação à identidade do campo;
b) Identificar como os alunos se percebem em relação à identidade do campo;
c) Identificar, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas de letramento próprias ao universo do campo;
d) Verificar como as vozes dos alunos são consideradas e utilizadas no contexto das práticas de letramento da professora nas aulas de Língua Portuguesa.

Esses objetivos surgiram dos seguintes questionamentos:

a) Como a professora se percebe em relação à identidade do campo?
b) Como os alunos se percebem em relação à identidade do campo?
c) Quais são as práticas de letramento que permitem identificar as identidades do campo nas aulas de Língua Portuguesa?
d) Como são conduzidas as questões do campo nas aulas de Língua Portuguesa?

Para chegar aos resultados pretendidos, adoto a seguinte organização nesta pesquisa. Primeiro, na introdução apresento a problemática da pesquisa, o contexto e a justificativa da pesquisa, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a descrição dos capítulos.

[6] Acredito que os letramentos podem ocorrer em todas as aulas, entretanto, meu objetivo está apenas em observar as aulas de Língua Portuguesa.

Depois, no primeiro capítulo, intitulado "Educação do Campo e Classes Multisseriadas", trato da educação do campo e de suas proposições a fim de entender que movimento é esse, e então apresento um breve histórico da educação do campo, indicando alguns marcos legais (documentos oficiais) alcançados pelo movimento. Em seguida, proponho uma reflexão sobre os termos *do, no e para o campo* com objetivo de que se entenda as concepções sugeridas em cada um. A prosseguir, falo sobre as escolas/classes multisseriadas e, em seguida, trago uma amostra das escolas com classes multisseriadas na Região Metropolitana de Curitiba. Além de tratar das classes multisseriadas, faço uma distribuição por área e linha temática das teses e das dissertações dos últimos dez anos.

O segundo capítulo, intitulado "Sobre Identidade, Linguagem e Letramento", se destina a uma reflexão no campo da educação, referindo-se, primeiramente, ao conceito de identidade na pós-modernidade como algo socialmente construído (BAUMAN, 2005; HALL, 2011a, 2011b; WOODWARD, 2011) e também se destina a uma reflexão sobre Linguagem (MOITA LOPES, 2002; GERALDI, 2011). Em seguida discorro sobre letramento como prática social (STREET, 2003; 2012; 2014) e sua relação com o ensino (SIGNORINI, 1998, KLEIMAN, 2006 e 2008; SOARES, 2010) e com formação de professor (MOITA LOPES, 2002, KLEIMAN, 2005, 2006; FERREIRA, 2006).

O terceiro capítulo trata da metodologia que orientou a pesquisa, com destaque para a linguística aplicada como campo de pesquisa (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006 e FABRÍCIO, 2006), e também a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica e estudo de caso, cujos instrumentos utilizados na coleta de dados foram: observação, questionário, diário de campo, entrevista individual com a professora e o grupo focal, além de abordar a ética em pesquisa e o retorno desta pesquisa à escola em questão.

No quarto capítulo, intitulado "Análise de Dados", é apresentada a discussão sobre os resultados obtidos, fazendo-o mediante análise dos dados coletados, procurando relacioná-los à discussão teórica. Para tanto, a seção 4.1 que discute *As percepções que a professora tem sobre identidade do campo* destina-se a refletir sobre o conhecimento que a professora tem desse espaço e as percepções de identidade social do campo que a professora tem de si mesma enquanto alguém que convive nesse lugar. A seção 4.2, intitulada *As percepções que os alunos têm sobre identidade do campo* reflete sobre as representações e percepções que os alunos têm sobre o campo e sobre si mesmos e como se relacionam com essa questão. Após identificar como professora entende educação do campo e de como os alunos se veem, abordo, na seção 4.3, o assunto do *Letramento e identidade em sala de aula*, fazendo-o com o objetivo de entender como a percepção da professora e dos alunos sobre identidade do campo

é refletida nas aulas e de que modo o processo de construção da identidade social do campo é conduzido na sala de aula. Essa seção está organizada em subseções que dão conta de refletir sobre 4.3.1 *Letramento escolar: relação professora e alunos*; 4.3.2 *Na sala de aula: o fazer da professora*; 4.3.3 *Os eventos de letramento: algumas análises sobre identidade social do campo* e, enfim, a subseção 4.3.4 *Percepções das vozes dos alunos na sala de aula.*

E, por fim, apresento as considerações finais, páginas nas quais respondo às perguntas da pesquisa e aponto os limites do trabalho realizado, além de também apontar sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS MULTISSERIADAS

> "A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isso é coisa de gente da cidade".
>
> (Anônimo) (LEITE, 1999, p. 14).

Neste capítulo apresento uma breve trajetória da educação rural no Brasil, seguida de alguns documentos oficiais que dão respaldo para o movimento da educação do campo. No segundo momento trago uma amostra das escolas do campo no Estado do Paraná, e abordo questões que caracterizam esse espaço (classes multisseriadas) no panorama da escolarização brasileira, bem como a heterogeneidade que existe nesse espaço. E, por fim, trago pesquisas realizadas nos últimos dez anos que fazem relação com o presente trabalho.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE MOVIMENTO É ESSE?

> Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.[7]
> (José Eli da Veiga)

Para adentrar um pouco no universo desta pesquisa, faz-se necessário um olhar, ainda que breve, sobre a trajetória da educação do campo que tem a sua origem no processo de luta dos movimentos sociais em fins do século XX. Vejo que a não inserção de políticas educacionais voltadas para o homem do campo foi um dos fatores que provou, ao longo da história, a negação da cultura dos povos do campo nas escolas, pois, quando essa cultura é apresentada, na maioria das vezes aparece de forma estereotipada e preconceituosa. Em face disso, é possível perceber que o modo de vida em que esses povos estão inseridos está em um processo contínuo de produção e de reafirmação de identidades.

No Brasil, a temática da educação do campo vem ganhando espaço desde o final dos anos 1990. Pensada em uma ação conjunta entre governo e sociedade civil organizada, a educação do campo vem se caracterizando como um resgate de uma dívida histórica do

[7] Esse é o título do livro do Professor José Eli da Veiga, da Universidade São Paulo (USP). O autor entende que o processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é a única no mundo. Este País considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características. É absolutamente compreensível que poucos saibam que um terço da população brasileira é rural e que essa proporção poderá não diminuir nas próximas décadas. Todos somos vítimas da ficção oficial de que o Brasil será 100% urbano por volta de 2030. Mas ninguém tem o direito de desconhecer as imensas desigualdades que hoje existem entre o Brasil urbano e o Brasil rural (BRASIL, 2010).

Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 2010). Essa negação de direito ocorreu e ainda ocorre porque os modelos pedagógicos implantados ora marginalizam os sujeitos do campo, negando políticas pedagógicas que os contemplem, ora vinculando-se ao modelo urbano, ignorando a diversidade sociocultural presente no campo.

De acordo com Leite (1999), historicamente a educação sempre esteve presente em todas as Constituições brasileiras, buscando, no processo escolar, um salto qualitativo para o progresso. Entretanto, mesmo o Brasil sendo essencialmente agrário[8], a educação rural no país sempre foi deixada à margem. A sociedade brasileira, como afirma Leite (1999, p. 28), "[...] só despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo". É como mostra a Tabela 1, baseada em Leite (1999).

Tabela 1: Trajetória da Educação do Campo.

Ano	Concepção
A partir de 1910/20	Ruralismo pedagógico[9] – contou com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que pensavam em fixar o homem no campo, a fim de evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos e permaneceu até a década de 1930.
1934	A escolarização urbana passou a fazer parte do ideário do "processo industrial como suporte para a industrialização", do então presidente Getúlio Vargas, de modo que o processo escolar rural permaneceu inalterado.
1937	Foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como objetivo expandir o ensino e preservar a cultura do campo ─ o papel da educação passava a ser um canal de difusão ideológica.

[8] Embora o censo do IBGE aponte cerca de 18% da população brasileira residindo no campo, a realidade da maioria dos pequenos municípios é de predomínio de características econômicas e socioculturais rurais. Para Veiga (2003, p. 56), 57% da população brasileira faz parte da rede urbana brasileira, sendo 34% em 12 aglomerações metropolitanas (a exemplo de Rio de Janeiro, São Paulo), 13% em 37 aglomerações não-metropolitanas (são as grandes cidades, mas que ainda não se juntam com aquelas que se localizam ao seu entorno) e 10% em 77 centros urbanos que não pertencem a aglomerações (cidades de porte médio), (BRASIL, 2010, p. 40).

[9] Ruralismo pedagógico é uma corrente de pensamento na esfera educacional que se dedica a pensar a educação do homem do campo, com a intenção de contribuir para sua fixação no campo e para superar o atraso do país, que os educadores entendiam, à época, seria oriundo do analfabetismo e baixa escolaridade da população rural. (SOUZA, M. A, 2011, p. 17).

Ano	Concepção
1940	Após a II Guerra Mundial foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, que objetivava a implantação de projetos educacionais na zona rural. No final desse mesmo ano foi criada a Empresa de Assistência e Extensão Rural. O camponês era visto como carente, subnutrido, pobre e ignorante. Nessas condições, a educação se desenvolvia de modo apenas assistencialista.
1942	A escolarização rural foi reforçada no VIII Congresso Brasileiro de Educação, sendo destacado o elevado número de analfabetos na área rural.
1950	Destaca-se a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, preocupadas com a formação de técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de educação de base e de programas de melhoria de vida, que não discutia efetivamente a origem dos problemas vividos pelo homem do campo.
1960	A educação rural ficou a cargo dos municípios. Na mesma época Paulo Freire revolucionou a prática educativa, desenvolvendo uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória.
1988	Com a aprovação da Constituição Federal, a educação passa a ser direito de todos. Logo depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9394/1996), há um reconhecimento da diversidade do campo.
1990	Acontece o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST, com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Organização: A autora

A partir de então se passou a pensar em uma educação que considerasse o contexto, o tempo e espaço, o modo de viver e a organização do trabalho dos sujeitos que fazem suas vidas no campo. Em 1998 foi feita uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo – a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – em parceira com MST, a UnB, a Unicef, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

> A partir de então, o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) (BRASIL, 2010, p. 19).

Nessa breve trajetória, fica evidente que a educação rural esteve à margem das políticas educacionais brasileiras, dado o descaso, a subordinação aos interesses do capital, a oferta precária de ensino e o ruralismo pedagógico que evidenciava o espaço rural como lugar de atraso, etc. ─ realidade em relação à qual somente após a década de 1980 houve sinais de mudanças.

Assim, na tentativa de construir uma nova proposta de educação, os movimentos sociais e sindicatos rurais organizaram-se a fim de garantir seus direitos, articulando-se não só para garantir o direito à terra, mas também o direito constitucional à educação. A ideia era, justamente, repensar a proposta em discussão da educação rural em curso para uma educação do campo. Tratava-se então de uma educação não mais pensada enquanto instrumento de fixação do homem ao campo, mas, sim, um instrumento de emancipação do homem do campo. A novidade dos movimentos de educação do campo está justamente na proposta do protagonismo dos sujeitos, concepção que até então não havia ocupado seu espaço:

> O movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20).

Considerando as questões apresentadas, trago para cá o entendimento de Munarim (2008), que contribui para essa discussão ao nos dizer que a revisão dos conceitos e das práticas da educação rural se relaciona, entre outros fatores, à experiência acumulada e à luta por reforma agrária pelo MST. Segundo o autor, foi isso que motivou o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos da LDB de 1996 criam condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. No artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

> Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996a).

Em tal contexto surgiu o I ENERA, que evidenciou a "[...] existência de um sujeito coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos – uma espécie de intelectual coletivo" (MUNARIM, 2008, p. 4). Nessa direção, outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo constituem, hoje, a dinâmica desse movimento, a saber: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e demais populações rurais, bem como com pesquisadores e universidades

que buscam compreender as novas dinâmicas e práticas presentes no campo, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MCC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicados vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras, a campanha "Marcha das Margaridas", a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

Esses espaços e essas organizações marcaram e ainda marcam a construção de novos modelos para a educação do campo, contrapondo-se às frágeis políticas compensatórias para a educação rural. A partir de então o poder público passou a reconhecer a necessidade de criar legislação específica para a educação dos povos do campo. Diríamos que uma das mais importantes conquistas do movimento são, justamente, as reflexões promovidas nos últimos anos nas academias e em outros espaços, bem como os documentos oficiais que legalizam toda essa discussão. Na Tabela 2, faço um resumo da legislação (de alguns marcos legais) da Educação do Campo.

Tabela 2: Documentos educacionais oficiais da Educação do Campo.

Legislação/Ano	Compreensão da Educação Escolar no Campo
Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9394/1996).	Destaco o art. 28: "[...] na oferta da 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". Os conteúdos curriculares e metodológicos têm que estar apropriados às reais necessidades dos alunos da zona rural. Deve haver adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como adequação à natureza do trabalho na zona rural.
Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1º de 3 de abril de 2002).	"A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]" (BRASIL, 2002, p. 1).
Diretrizes Complementares (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008).	"A Educação do Campo [...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, e outros" (BRASIL, 2008, p. 1).
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (Dispõe sobre	"Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos,

Legislação/Ano	Compreensão da Educação Escolar no Campo
a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA).	de gênero, geracional e de raça e etnia; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo [...], valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (BRASIL, 2010, p. 1-2).
Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, que objetiva promover o fortalecimento e garantir os seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.
Relatório final da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010	Dentre outras coisas: ─ garantir a elaboração de material didático específico e contextualizado para cada região, tendo como coautores os/as trabalhadores/as em educação envolvidos na educação do campo; ─ garantir infraestrutura, recursos humanos e materiais didáticos às classes multisseriadas, em consonância com suas necessidades pedagógicas.
Carta de Porto Barreiro – novembro/2000[10]	No Paraná, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir as demandas da população do campo. Inexiste, na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer.

Organização: A autora.

Ocorreram avanços, evidenciados, principalmente, por uma legislação já específica e por articulações em favor de uma educação do campo, e que, na trajetória constituída, veio a ganhar espaço na legislação educacional maior do país. Esse é um passo fundamental para a efetiva conquista de qualidade e de respeito ao direito à educação de qualidade pelos povos do campo. Entretanto, muitas discussões ainda necessitam ser realizadas, em especial com o intuito de verificar de que forma essas políticas estão chegando ou não às escolas do campo.

Chamo também a atenção para as escolas multisseriadas do campo, pois ainda vemos nelas uma educação de "compensação". Está arraigada nas gestões ─ sejam elas nas esferas

[10] No ano de 2000, de 2 a 5 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, estado do Paraná, 450 educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimento sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos.

federal, estadual ou municipal ─ a ideia de que o espaço rural é inferior ao urbano, e isso implica que o campo receba o que sobra no espaço urbano; isso vai desde a mobília, passando por materiais didáticos, por transporte e por merenda escolar.

1.2 *DO*, *NO* E *PARA O CAMPO*: ENTENDENDO MELHOR ESSES CONCEITOS

Conforme a Seção 1.1, sobre "Educação do Campo: que movimento é esse?", o conceito de *educação do campo* é termo cunhado pelos movimentos sociais do final do século XX e essa expressão visava contrapor-se à visão tradicional de educação rural. A expressão "do campo", "[...] é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades" (BRASIL, 2010, p. 24). Assim, essa concepção considera as particularidades e o espaço social em que esses sujeitos estão inseridos, bem como o modo como se relacionam com a terra, a natureza e o trabalho. Nas palavras de Caldart (2002),

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por politicas públicas que garantam o seu direito à educação, e a educação, que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e a sua participação, vinculada às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 18).

Diante disso, infiro que a fala da autora se preocupa principalmente com adequações para o que realmente precisa ser uma escola do campo, pois "uma escola do campo" tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. De acordo com Souza, M. A. (2011, p. 28), o que se pretende é transformar a escola rural em escola do campo, isto é, numa escola pensada/organizada/vivida pelos povos do campo. É preciso também ressaltar que não se trata de uma transição apenas, mas de uma transformação que, segundo a autora, só se efetiva através das esferas públicas. A dinâmica desse jogo de transformação *versus* esfera pública pode ser facilmente percebida quando se vai a campo na escola. Existe um abismo entre as propostas dos documentos oficiais e o que realmente se vê. Apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos frente à educação e às escolas rurais, as quais precisariam estar desenvolvendo uma educação do campo nos moldes das leis criadas, muitas escolas rurais permanecem refletindo a condição apontada pelo Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007, p. 8), quanto às principais questões: a) insuficiência e a precariedade das instalações físicas nas escolas; b) as dificuldades de acesso dos professores e dos alunos às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) a

falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e de desenvolvimento; e) a ausência de assistência pedagógica e de supervisão escolar nas escolas rurais; f) o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; h) e o baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série.

Ainda sobre o termo "do" e "para" o campo, Souza, M. A. (2011), caracteriza melhor a escola do/para os sujeitos do campo. Assim, segundo a autora, a característica da escola "do" campo está centrada em três aspectos:

> 1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. (SOUZA, M. A. 2011, p. 32).

A fala de Souza sinaliza para o que se deseja alcançar em uma educação do campo. Essa nova concepção sinaliza para uma ampliação do conceito de educação do campo, que não se restringe apenas aos processos formais de aprendizagem, mas também aos processos educativos que ocorrem fora da escola. Diferentemente das características da escola do campo, na preposição "para" no próximo argumento, existe um distanciamento do sujeito que está no campo com aqueles que pensam e fazem uma educação *para* alguém que só recebe e que em nada contribui nesse processo, é como se o conhecimento fosse apenas de mão única. A escola rural, organizada no parâmetro do "para", possui os seguintes aspectos:

> 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais. (SOUZA, M. A., 2011, p. 33).

De acordo com as diferenças apresentadas, é possível notar dissensão acerca do que propõe uma escola do campo onde o sujeito seja essencial para a construção de políticas pensadas para e com ele e o que propõe a tradicional escola rural, onde a preocupação com as políticas educacionais é de imposição, sem explorar efetivamente quem é esse sujeito que está na escola e constrói sua vida no campo. Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2010, p. 28), a educação "para" os povos do campo sugere um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. O ponto principal que explica a necessidade de serem pensados novos percursos para a educação do campo refere-se ao entendimento de que, muito mais do que ter

a escola no ambiente do campo, é preciso conhecer a dúbia realidade, conforme aponta Souza, M. A. (2011). É preciso questionar a realidade vivida na escola pelos alunos e pelos professores, pois é necessário que se tire o véu que encobre o discurso sobre a realidade e que se enfatize o conhecimento da prática social daqueles que a produzem coletivamente.

O que se busca é uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica "[...] discutir os conteúdos de forma a gerar indagações, e não de forma enciclopédica e mecânica" (PARANÁ, 2010, p. 30). O processo de problematizar e de romper com estereótipos não tem sido fácil, pois, assim como em qualquer outro contexto, "[...] todo esse processo não aconteceu (nem acontece) pacificamente. Muita luta – física e ideológica – e principalmente a resistência marca a história destes povos, hoje chamados povos do campo pelos documentos oficiais" (SANTOS, 2013, p. 15).

1.3 ESCOLAS/ CLASSES MULTISSERIADAS: QUE ESPAÇO É ESSE?

De acordo com Hage (2011a), as escolas multisseriadas, em sua grande maioria, estão localizadas em comunidades rurais afastadas das sedes dos munícipios, comunidades nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. O funcionamento dessas escolas, em muitas situações, dá-se em salões de festas, em barracões, em igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação e espaço, com improvisações de toda ordem, causando risco aos professores e aos estudantes. A maioria dessas escolas tem somente uma sala de aula, onde são realizadas todas as atividades pedagógicas, carecendo de outros ambientes (para refeitório, banheiros, biblioteca, despensa para armazenamento da merenda ou até mesmo para materiais pedagógicos). Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições inadequadas para o funcionamento dessas escolas, bem como a desmotivação de professores e de alunos, "[...] fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural" (HAGE, 2011a, p. 99).

Outro ponto que merece destaque aqui é a atuação de um único professor em todas as séries concomitantemente. Isso significa que discentes de diferentes idades e níveis de conhecimento recebem instrução de uma única professora. Nessas classes, muitas são as dificuldades encontradas pelos professores, entre elas:

- solidão por desenvolver seus planejamentos sem a interação com outros profissionais;
- condições precárias para desenvolver suas atividades pedagógicas e para lidar com a questão da diversidade;
- falta de uma capacitação específica e de material didático apropriado;
- falta de condições básicas para o funcionamento da escola;
- falta de políticas públicas que contemplem as necessidades desse contexto;
- angústia de conduzir o processo pedagógico, passando a elaborar diferentes planos de ensino, etc.

Temos a existência de muitas escolas do campo multisseriadas, associadas à distância que os alunos precisam percorrer e à falta de professores que queiram ir ensinar nessas condições. Hage (2011a) afirma que, como estratégia, muitos gestores públicos adotam a política de nucleação[11], vinculada tanto ao transporte escolar como ao fechamento de algumas escolas, transferindo todos os alunos de escolas que tenham pouco contingente para uma sede que abrigue um maior número de estudantes.

As particularidades apresentadas até aqui, em seu conjunto, podem fortalecer uma visão negativa e depreciativa em relação à escola multisseriada do campo. Sua identidade acaba sendo referenciada na precarização em relação ao modelo urbano seriado de ensino (HAGE, 2011b), o que fomenta discursos negativos acerca dos que vivem no campo e dão os primeiros passos nas escolas multisseriadas. E, sobre isso, Arroyo (2010) afirma que há uma visão negativa a ser desconstruída sobre a escola multisseriada:

> Vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (ARROYO, 2010, p. 10).

Não é uma tarefa fácil superar tais visões negativas sobre o campo e as suas escolas, pois, conforme Arroyo (2010), essas imagens têm uma intenção política perversa, uma vez que: primeiro, a escola do campo é considerada como não escola; segundo, os educadores e docentes, como não educadores; e, terceiro, a organização curricular não seriada, como

[11] As políticas de nucleação passaram a ser elaboradas e executadas a partir da criação dos grupos escolares, em 1892 - na reforma geral da instrução paulista, quando o modelo seriado passou a ser difundido. Para maiores informações, consultar Saviani (2010), em "História das Ideias Pedagógicas no Brasil". 3ª edição revisada – Campinas/SP: Autores Associados.

inexistente. Essa intenção perversa é constituída por meio do poder simbólico que a linguagem tem, ou seja, todos estão rodeados por discursos, e esses discursos nunca são neutros ou inocentes. Não se pode aceitá-los desprovidos de seus significados, pois são permeados de poder ainda que simbólico. Essas ideias, de maneira geral, fomentam discursos acerca dos que vivem no campo e dão os primeiros passos na escola com multissérie, e deveriam despertar para o quão responsável precisa ser nosso discurso. Desse modo, concordo com Ferreira (2006), quando diz que a escola é responsável pela construção da cidadania, de modo que, nesse espaço, também se constroem identidades.

Se o indivíduo emerge dos processos de interação social, não como um produto final, mas como alguém que é (re)constituído mediante as inúmeras práticas discursivas (CAVALCANTI, 2006), o professor precisa estar consciente que seu trabalho precisa ser reflexivo, e tal consciência envolve um movimento dinâmico. Ferreira (2006), ao discutir sobre uma formação crítica de professores de Língua, seja ela qual for, argumenta que as "[...] pessoas não nascem com conhecimento de conceitos como ensino crítico e reflexivo. Tais conceitos têm de ser ensinados, refletidos e desafiados, e as escolas e as universidades são os melhores lugares para que tal conhecimento seja discutido e disseminado" (FERREIRA, 2006, p. 38).

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ)[12] tem desenvolvido pesquisas sobre escolas multisseriadas no estado do Pará desde 2002. O grupo busca compreender a complexidade dessa realidade, como também apresentar possibilidades de intervenção qualificada diante do cenário preocupante que envolve essas escolas e a educação que elas oferecem às populações do campo. As pesquisas desenvolvidas pelo GEPERUAZ trazem à tona o discurso acerca da desqualificação do trabalho realizado nessas escolas, as quais representam, para muitos professores, um fardo ou um impedimento a um ensino que realmente garanta aprendizagens dos alunos do campo. Os estudos apontam para o discurso de um ambiente urbano como um lugar de possibilidades, de modernização e de desenvolvimento, e o rural como lugar de atraso e da não-modernidade.

[12] O GEPERUAZ é coordenado pelo professor Salomão Antônio Mufarrej Hage. Há onze anos o grupo realiza atividades no campo de pesquisa, ensino e extensão sobre a educação do campo, com destaque para as escolas multisseriadas.

1.4 AMOSTRA DAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.

Segundo a publicação do INEP/MEC (BRASIL, 2007), no país existem 96.557 estabelecimentos escolares localizados no campo. O Estado do Paraná, no ano de 2010, de acordo com o Edital da CAPES 038/2010 (Observatório da Educação), possuía, aproximadamente, 1.900 escolas localizadas no campo, sendo que 580 dessas escolas pertencem à rede estadual e 1.320 pertencem à rede municipal. Dessas escolas, 565 seriam multisseriadas. Mesmo assim, contudo, em pesquisas de campo mais recente (ano de 2012), pela ação do Observatório da Educação, esse número de 565 subiu para 668. Fazendo um recorte para a Região Metropolitana de Curitiba, esse número é bem maior que o imaginado. Os números que seguem na Tabela 3 foram adaptados a partir da pesquisa de Pianovski (2012), intitulada "O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada".

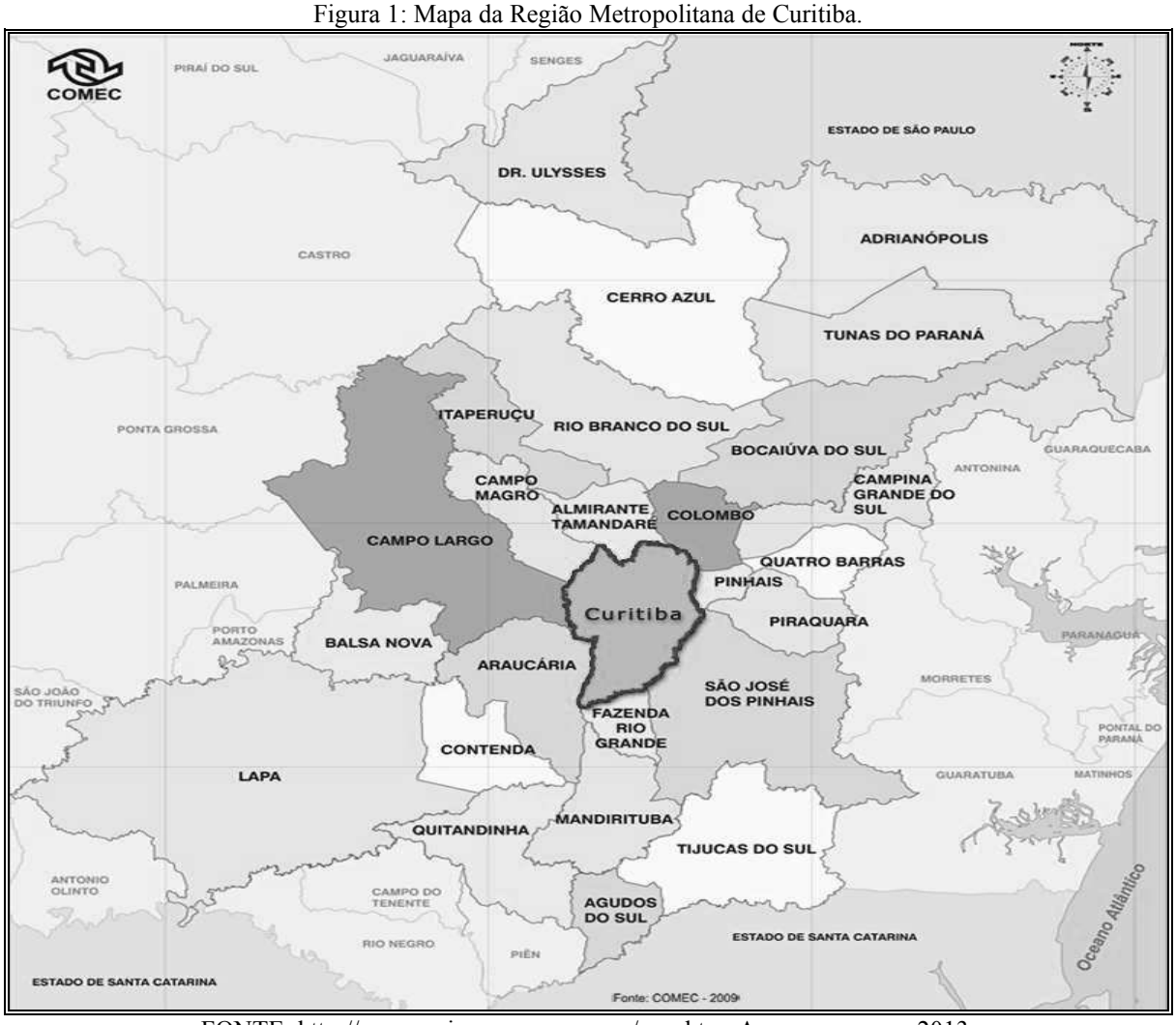
Tabela 3: Número de turmas multisseriadas na Região Metropolitana de Curitiba.

Municípios	**Escolas Rurais com Classes Multisseriadas**
Bocaiuva do Sul	09
Cerro Azul	37
Colombo	04
Contenda	03
Dr. Ulisses	32
Fazenda Rio Grande	01
Mandirituba	01
Rio Branco do Sul	22
São José dos Pinhais	01
Tijucas do Sul	03
Total	**113**

Tabela adaptada a partir de Pianovski (2012), com base nos dados enviados (SEED/SUDE/DIPLAN/coordenação de informações educacionais).

Os dados revelam um número significativo de escolas multisseriadas na Região Metropolitana de Curitiba. Para a compreensão do contexto dessas informações, a Figura 1 mostra os municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Curitiba.

Figura 1: Mapa da Região Metropolitana de Curitiba.



FONTE: http://www.guiageo-parana.com/rmc.htm. Acesso em: mar. 2013.

A ideia de trazer o mapa foi para visualizar quão perto de nós essa realidade está presente, e para fazer pensar na necessidade de pesquisas que contemplem essa realidade, justamente pela nova concepção de educação do campo que, há algum tempo, vem sendo construída. Essa construção, como se pode ver na Tabela 4, ainda é predominantemente na área da educação, apontando a carência de estudos na área da linguagem em que se pense a identidade do campo.

Para melhor exemplificar o que foi dito, trago um levantamento bibliográfico sobre quais temas/área/linha temática dos últimos dez anos que mais abordaram o assunto das escolas/classes multisseriadas. Quanto aos resultados obtidos em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir das palavras-chave "escola/s multisseriada/s" e "classe/s multisseriada/s", foram encontrados 98 trabalhos: 15 teses, 80 dissertações e 3 trabalhos de ensino profissionalizante,

os quais se distribuem em 10 áreas de ensino e em 28 linhas temáticas, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4: Teses e dissertações distribuídas por área/linha temática dos últimos dez anos.

Área	Linha Temática	Nº de trabalhos
Educação (77 trabalhos)	Prática Pedagógica/ Prática Docente	18
	Políticas Públicas de Educação	07
	Processo de Ensino-Aprendizagem	05
	Cultura/Currículo/Representações	07
	Movimentos Sociais	02
	Escola Ativa/ Escolas Consolidadas	08
	Formação de Professor	10
	Educação Inclusiva	03
	Gestão Escolar	06
	Grupo/Sociedade/Narrativas	02
	História da Educação	03
	Linguagens	03
	Matemática	01
	Relações Étnico–Raciais	01
	Meio Ambiente	01
Ensino de Matemática e Ciências (07 trabalhos)	Ensino-Aprendizagem	05
	Etnomatemática	02
Linguística Aplicada (05 trabalhos)	Identidade	02
	Bilinguismo/Letramento	02
	Práticas de Leitura	01
Psicologia Educacional (03 trabalhos)	Processo de Ensino-Aprendizagem / Psicanálise Educacional	02
	Formação de Conceitos Científicos	01
Geografia (01 trabalho)	Ensino de Geografia	01
História (01 trabalho)	Cultura/Práticas Escolares	01
Educação Especial (01 trabalho)	Práticas Educacionais Inclusivas	01

Área	Linha Temática	Nº de trabalhos
Ciências Sociais (01 trabalho)	Grupos/Sociedade	01
Avaliação da Aprendizagem (01 trabalho)	Avalição Sociolinguística	01
Artes Cênicas (01 trabalho)	Ensino/Teatro	01

Organização: da autora a partir BDTD e CAPES (2014).

Dos 98 trabalhos analisados, a região do Brasil que mais apresentou trabalhos foi a Sudeste, com 30 trabalhos. A Região Sul apresentou 24 pesquisas, seguida da Região Norte com 18 trabalhos, da Região Centro-Oeste com 3 trabalhos e, por fim, da Região Nordeste, com 23 trabalhos. Para maiores informações, no Anexo III constam os nomes das instituições situadas em cada região onde as pesquisas aconteceram.

No próximo capítulo discuto a questão da identidade, relacionando-a com as discussões sobre linguagem e também sobre as concepções de letramento adotadas neste trabalho. Prossigo na perspectiva da realidade da escola do campo, pretendendo, de algum modo, contribuir para com o trabalho da professora da escola em questão.

CAPÍTULO 2 - SOBRE IDENTIDADE, LINGUAGEM E LETRAMENTO

Nas próximas seções deste capítulo, estabeleço aspectos relacionados às questões de identidade na pós-modernidade, fazendo relação com linguagem, pois as representações e a formação de identidade se materializam na e pela linguagem, e adquirem *status* de verdade através do discurso. Em seguida, abordo a questão do letramento como prática social, assunto seguido do diálogo feito com outras pesquisas. E, por fim, trato da formação de professor e de questões da educação do campo.

2.1 IDENTIDADE E LINGUAGEM

Identidade, quem tem uma? Responder quem somos vai muito além do que está posto na carteira de identidade, pois esta diz pouco ou quase nada sobre nós. Como afirma Ortiz (2004, p. 119), "[...] não deveríamos ter nenhuma carteira de identidade, ela diz pouco sobre nossa individualidade, mas uma carteira de diferenças, rica, complexa, indefinida, reveladora da diversidade de nossos itinerários ao longo da vida, fechando-se somente com a nossa própria morte". É sabido que questões como essa têm constituído um dos campos mais fecundos e instigantes na perspectiva dos Estudos Culturais. Esse campo de pesquisa tem caminhado em direção às características que são próprias da chamada modernidade tardia, pois a ideia de uma identidade fixa, estável e estanque não se sustenta mais, como bem observou Hall (2011a).

Decorrentes do dinamismo e das experiências no mundo social em que vivemos, as identidades são tomadas em seu caráter fluido, instável e fragmentado. Autores como Bauman (2005), Hall (2011a), Moita Lopes (2002) e Woodward (2011) têm proposto reflexões teóricas e práticas para o entendimento de tais questões. Bauman (2005) entende que possuímos identidades múltiplas que convivem entre si e que influenciam e são influenciadas por outras:

> Existe na vida moderna uma diversidade de posições que nos estão disponíveis- posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmos – como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras – têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no nosso trabalho. (WOODWARD, 2011, p. 31).

Desse modo, fica sugerido que carregamos múltiplas identidades, sendo elas profissionais, sociais e pessoais, as quais não são reveladas de uma só vez, mas de maneira fragmentada à medida que vamos assumindo outros papéis. Entenda-se, pois, que pensar identidade em meio a essas transformações é imaginá-la sempre móvel e não estática como se concebia antes. Rajagopalan (2003), por exemplo, ajuda a pensar identidade sendo algo "em permanente estado de ebulição", em reconstrução permanente, que se adequa às novas circunstâncias, sendo algo constantemente negociável.

Nesse sentido, Bauman (2005, p. 33), ao tratar do que ele chama de modernidade líquida, afirma que, "[...] no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam". Considerando essa afirmação, imaginem-se as múltiplas identidades que podem ser carregadas pelos sujeitos inseridos no contexto familiar – de ser pai, mãe, filho/a, tio/a, sobrinho/a, neto/a – além das identidades profissionais, pessoais e sociais que podem ser reveladas e/ou adequadas de acordo com a situação. Parece mais interessante ─ e com ganhos epistemológicos ─ abraçar a ideia de identidades como projetos, dado o seu caráter fluido, instável, dinâmico e fragmentado. A considerar então a escola como parte de um contexto social mais amplo, podem, facilmente, ser imaginadas as inúmeras possibilidades que estão presentes nesse espaço, o qual influencia muito sobre os modos como os sujeitos se percebem e se constroem identitariamente (MOITA LOPES, 2002; KLEIMAN, 2006).

Nessa mesma linha, o modo como Moita Lopes (2002) entende o processo de (re-) construção das identidades sociais parece ser bem interessante, pois o autor compreende-as a partir da metáfora do mosaico que se modifica nas várias práticas discursivas em que as pessoas atuam. A partir disso, é possível inferir que identidades não são propriedades pessoais, pois são construídas socialmente e são essas construções e mudanças estruturais que estão "[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações com indivíduos sociais" (HALL, 2011a, p. 9). Atualmente as identidades desestabilizam e empurram para diferentes direções.

Assim, a problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade, como apontam Hall (2011a), Moita Lopes (2002) e Bauman (2005), é a discussão a respeito de identidade que alcança todo e qualquer processo cultural, pois é no contexto do espaço/tempo que os sujeitos vão tendo suas identidades formadas e transformadas, de modo que a maneira como vivem e veem as coisas e como se relacionam tem impactado diretamente suas experiências de identidade. Em meio ao discurso do deslocamento/descentramento, o

sujeito não é visto mais como unificado, completo e coerente, e sim fragmentado, com várias identidades, muitas vezes contraditórias e não resolvidas, sem contar que, indubitavelmente, isso tem ocorrência em diversos lugares, pois cada espaço/tempo tem suas manifestações culturais peculiares.

Uma asserção construída a partir dessas questões é a de Bauman (2005), quando fala sobre identidade como não tendo sido "naturalmente" gestada, mas "forçada" e que "[...] a ideia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento" (BAUMAN, 2005, p. 26, grifos do autor). Para o autor, embora o sentimento de pertença seja uma das formas de construir identidade, este também não garante uma estabilidade, pois as identidades flutuam no ar, às vezes por própria escolha dos sujeitos, mas por outras infladas e lançadas por outros que estão em volta. Para boa parte das pessoas, o termo "identidade" é visto de maneira unificada e estável, contudo, quando lançado um olhar para as "minorias", o juízo que se faz é que elas estariam condenadas a viver da mesma forma sempre. Entretanto, Bauman (2005, p. 96) adverte: "[...] em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda vida [...] é um negócio arriscado".

No que diz respeito aos sujeitos pós-modernos, as mudanças de como veem e se relacionam com as pessoas e com o mundo têm relação direta com os processos de construção identitárias. Isso é assim porque, ao mesmo tempo em que há uma aproximação com outras identidades, acontece também o embate entre elas. E esses embates, na perspectiva da educação do campo, têm acontecido em meio a muitas lutas e contestações políticas[13], por vezes na elaboração de políticas públicas entre o Estado e os Movimentos Sociais. Em face disso, é possível perceber que a "atmosfera" em que esses povos estão inseridos é um processo contínuo de produção e de reafirmação de identidades. Em tal contexto, Hall (2011b) assevera a importância de compreender que o que rodeia os sujeitos é também o que os constrói, e isso significa dizer que as identidades não surgem naturalmente, mas são transformadas, impostas no interior das representações.

[13] Segundo Molina (2010, p. 109), a luta pelo protagonismo dos sujeitos coletivos já está inscrito em lei, mas muitas coisas ainda não estão materializadas. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedades, como nas universidades, nas escolas técnicas e nas organizações não governamentais. Percebe-se um movimento orquestrado, por vários setores aliados dos projetos da elite agrária do país, de estrangulamento das ações dos movimento sociais do campo, seja pelo impedimento da realização de parcerias destes movimentos em projetos governamentais, seja pela criminalização direta de suas ações; ou, pior, pela disputa intensa do imaginário social acerca da suposta "ilegalidade e violência" da ação dos trabalhadores, com forte ação midiática [...].

Para fins de estabelecer uma compreensão mais apurada, com base nos autores citados, apresento, na Tabela 5, uma síntese das concepções de identidade social e, em seguida, discorro sobre as concepções que ocupo neste trabalho.

Tabela 5: Concepções de identidades sociais.

Autor	Concepção de Identidade Social
BAUMAN	Há, portanto, um estreito vínculo entre a construção de identidade e as condições de existência, a cultura e as relações sociais (BAUMAN, 2005, p 11).
HALL	Para o autor, a ideia de identidade plena, unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, sendo, portanto, uma "celebração móvel" que é transformada continuamente, fazendo com que o sujeito assuma diferentes identidades em diferentes momentos (HALL, 2011a).
MOITA LOPES	As identidades sociais são construídas no discurso, de modo que elas não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre eles, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados (MOITA LOPES, 2002, p. 37).
WOODWARD	A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando as pessoas como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que os sujeitos dão sentido às suas experiências e àquilo que são (WOODWARD, 2011, p. 11).

Organização: a autora

Ao abordar a questão da construção da identidade a partir das condições de existência, cultura e relações sociais, Bauman (2005) faz pensar as implicações que o discurso ─ as práticas ─ do professor em sala de aula tem sobre os alunos. Isso quer dizer que as identidades produzidas no interior do discurso adquirem sentido por meio da linguagem. Seguindo essa ideia, Moita Lopes (2002) também argumenta que as identidades sociais são construídas no discurso, de modo que elas não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre eles. Assim, o pensar na identidade do campo que os movimentos sociais pretendem trabalhar, a escola e seus agentes têm nesse processo, nessa construção, um papel central. Se as identidades são discursivamente construídas, isso faz entender que elas também têm um caráter linguístico, o que implica dizer que todos são produzidos, essencialmente, por outros discursivamente. Moita Lopes (2002, p. 35) indica isso ao afirmar que "[...] as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas, sim, construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante". A questão que se coloca também tem a ver com o que afirma Geraldi (2011) sobre um aspecto fundamental para a construção das identidades: que todos nascemos num mundo de linguagem e estamos o tempo todo negociando e atribuindo valores e significados aos outros (e a nós) sobre o que somos. A partir desse entendimento teórico, começo a perceber a escola como um espaço

fundamental para a construção de identidades que, em se tratando do processo de (re)construção das identidades sociais de todos nós, ela assume um lugar de destaque, uma vez que é um dos primeiros espaços no qual os sujeitos têm acesso a discursos identitários diferentes daqueles vividos na família. Os significados ali construídos podem ajudar a legitimar ou a questionar certas identidades sociais.

O ponto principal que explica a necessidade de pensar novos percursos para essa questão é, segundo Hall (2011a), a de justamente considerar a ideia de identidade como uma celebração móvel, no sentido de que os sujeitos constroem diferentes identidades em diferentes momentos e contextos, quase sempre de forma contraditória e que os empurra para diferentes direções já não mais unificadas, coerentes ou construídas biologicamente. Gostaria de, mais uma vez, retomar, com clareza, o modo como estou compreendendo identidade. Entendo que os sujeitos são perpassados, o tempo todo, por outras identidades, tal como o coloca Hall (2011), sujeitos que assumem diferentes identidades em diferentes momentos e contextos, entretanto, estarei olhando apenas para identidade do campo.

Sobre essa mesma perspectiva, Woodward (2011) relaciona identidade com representação, podendo esta posicionar os sujeitos e construir suas identidades individuais e coletivas a partir do lugar de onde podem posicionar-se. Nesse sentido, a pesquisa de Tarini (2007) contribui para a compreensão de identidade e de representação ─ e aqui, mais especificamente, sobre identidade social do campo e a representação como um fator simbólico que marca identidade. O MST[14] é um bom exemplo disso ao dar uma dimensão particular à identidade do campo. Então, segundo Tarini,

> No MST, o *revival* e as memórias constroem identidades no imaginário dos sujeitos integrantes, como se fossem o constructo de uma nação. Entretanto, percebe-se que o fato de pertencer ao grupo não tem sido garantia de consentimento ou endosso das ações promovidas no Paraná ou em todo o Brasil. Isso exige do quadro de lideranças a necessidade de enfatizar e reforçar a "força" da militância por meio da mística[15], revivendo a luta e as dificuldades enfrentadas pelos Sem-Terra de todo o território nacional, com apresentações culturais e celebrações em comemoração ou luto por algum fato marcante de sua história. (TARINI, 2007, p. 49).

[14] Segundo Vendramini (2011, p. 2), a identidade coletiva do Sem-Terra organizado em torno do MST é uma identidade de classe, construída politicamente pelas ações do movimento, tendo em vista a situação dos trabalhadores rurais sem-terra no processo de produção, comercialização, financiamento, abastecimento de insumos, etc. Encontrei esse entendimento em <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/assentamentos-do-mst-e-identidade-coletiva/view>, a que tive acesso em janeiro de 2014.

[15] "A palavra mística é adjetivo de mistério. Mistério possui muitos sentidos [...]. Na linguagem comum usa-se a palavra mistério para concluir uma reflexão que esgotou as capacidades da razão e não consegue mais produzir luz ou então para indicar intenções ou realidades escondidas ao comum dos mortais [...]. A pessoa é levada a experimentar através de celebrações, cânticos, danças, dramatizações e realização de gestos e rituais uma revelação ou uma iluminação conservada por um grupo determinado e fechado" (Caderno de formação/ MST. Nº 27, 1998, p. 23-24).

É possível inferir que, nesse caso, a identidade está ligada ao discurso e à necessidade de dar ênfase à militância, que tem marcado território/identidade através das lutas e dos enfrentamentos e, nesse caso, a representação da mística exerce importância nesse diálogo. Da mesma maneira, torna-se importante olhar para os movimentos sociais do campo, uma vez que eles se têm ocupado em marcar território através de lutas, de enfrentamentos e de resistência, e são esses discursos em movimento que constroem a marca da identidade do/no campo. Segundo Caldart (2004, p. 18), "[...] um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo [...]", ou seja, a luta do movimento não é só pela terra, mas por uma educação que seja do campo.

2.1.1 Identidade Social do Campo

A proposta desta subseção consiste em justificar o meu posicionamento quanto a uma identidade social do campo, é certo de que as pessoas têm identidades sociais múltiplas (MOITA LOPES, 2002), e que a exercem de forma simultânea, como afirma o autor "uma pessoa pobre não é só pobre, mas também mulher ou homem, heterossexual ou gay/lésbica, preto ou branco, jovem ou velho [...] a pessoa [é] um mosaico intricado de diferentes potencias [...]" (MOITA LOPES, 2002, p. 36). Assim, embora pudesse estar olhando para tantas outras identidades que perpassam os participantes desta pesquisa, fiz um recorte para apenas olhar para identidade do campo.

Ademais, para lidar com tais fragmentações, algumas comunidades e movimentos buscam colocar em evidência as questões de identidade e as lutas do movimento objetivando propor não só um modelo pedagógico para as escolas do campo, mas de alguma forma "trabalhar com o processo de percepção e de formação de identidade, [...] de trabalhar os vínculos das pessoas com: *identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade,* de participante de um movimento social, [...]" (PARANÁ, 2008, p. 26 grifos do texto). Compreendo a partir dessa ideia, que nesse processo social de construção de significados muitas das discussões que os movimentos sociais têm feito são em função de pensar estratégias que reflitam na escola a identidade social do campo, a promoção e a valorização do homem do campo.

Portanto, o que é importante para nosso propósito aqui é reconhecer que, embora exista uma diversidade de posições indentitárias que os sujeitos participantes desta pesquisa podem ocupar, eu quis direcionar a discussão apenas para identidade do campo por compreender que a discussão feita pelos documentos oficias e pelos movimentos sociais tem em vista o fortalecimento de uma identidade do campo a partir de uma educação que seja do campo, justamente pela necessidade de que se reflita como, na escola, essas propostas são ou podem ser abordadas, pensando na promoção e na valorização do sujeito do campo que constrói vida nesse espaço.

Esclarecida essa questão, na próxima seção discuto as concepções de letramento como prática social e de que forma as práticas de letramento constituem a identidade, além de considerar as implicações que isso tem para o ensino de Língua Portuguesa no contexto do campo.

2.2 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: CONCEPÇÃO ADOTADA NO TRABALHO

Desde o início da década de 1980, nas universidades do Brasil, o termo *letramento*[16] tem motivado discussões sobre o ensino nas escolas na tentativa de melhorar a qualidade da educação no país. Pesquisadores como Soares (2004) passam a entender que o domínio de leitura e escrita limitadas apenas ao uso do código já não representam plenamente o exercício da cidadania em tempos atuais. De acordo com a explicação de Soares (2004), alfabetizado, no Brasil, era aquela pessoa que fosse capaz de escrever seu próprio nome, embora mais tarde esse conceito tenha sido ampliado para a capacidade de o indivíduo conseguir ler e escrever um bilhete simples ─ isso era o que se entendia por domínio de leitura e de escrita. Aos poucos, no entanto, os estudos foram tornados mais amplos, de modo que eles já pressupunham quais efeitos estariam relacionados às práticas sociais e culturais da escrita (KLEIMAN, 2008).

Assim, o termo *letramento* surge para definir não apenas e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas "[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2010, p. 72). De acordo com essa concepção de leitura e de escrita, o domínio do código é necessário para

[16]De acordo com Soares (2010), o termo letramento (terminologia ainda não dicionarizada) vem do inglês *literacy*, que surge nos meios acadêmicos para dar conta do não domínio das competências de uso da leitura e da escrita pela população, e por *literacia*, também usado em Portugal.

sucesso pessoal e a participação adequada na sociedade, bem como o desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania (SOARES, 2010). Aqui se faz necessário considerar qual é a concepção de letramento utilizada neste trabalho. Cito Magda Soares (2010) apenas para contextualizar o início da discussão de letramento no Brasil, pois entendo que o lugar de onde ela fala é a partir dos estudos da área de educação que se afasta do propósito desta pesquisa quando relaciona letramento apenas com o domínio do código e quando acredita que as políticas de letramento só podem ser desenvolvidas pelo Estado e não pelos sujeitos. Assim, opto por caminhar com Kleiman (2008), Street (2003, 2010, 2014) e outros que entendem letramento não como uma prática universal para todas as pessoas e mediada apenas pela escola, mas, ao contrário, como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas e mediado por outras agências além da escola.

Pela complexidade e pela variação dos tipos de estudos que se enquadram na ideia de letramento, o termo pode ter diferentes enfoques. Sobre essa complexidade e a variação que se enquadram nesse domínio, Kleiman (2008) explica que:

> [...] se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos, então, segue-se que, para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então segue-se que, para esse investigador, o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN, 2008, p. 17-18, grifos da autora).

Assim sendo, a perspectiva teórica adotada para este trabalho tem a ver com os estudos de Kleiman (2008), e de Signorini (1998), que contribuem com análises das práticas sociais do uso da linguagem escrita em determinados contextos sociais e demandas que tais práticas propõem aos sujeitos. Esse recorte é feito a partir das perspectivas de letramento que Street (2003) faz, a saber: "Letramento Autônomo e Letramento Ideológico". Se, inicialmente, o letramento oscilava entre a capacidade de codificação e de decodificação (alfabetismo) e as práticas sociais (referido sempre no singular - letramento), o termo passou a ser designado no plural – letramentos – por entender que os letramentos são múltiplos e capazes de variar no tempo, no espaço, em situações e em contextos, e, quase sempre, determinados por relações de poder. Ao caminhar com esses autores, assumimos o letramento não como uma prática universal e igual para todas as pessoas, mediada apenas pela escola,

mas, ao contrário, assumimos letramentos, isso no sentido de processos intrinsecamente ligados ao cotidiano das pessoas e mediados por outras agências além da escola.

Dentre os dois modelos de que trata, ao apresentar a expressão Modelo Autônomo de Letramento, Street (2003, 2014) entende, com isso, um tipo de letramento que independeria do contexto social. A autonomia estaria apenas na escrita, tida como completa em si mesma, ou seja, toda produção de leitura e escrita seria concebida como algo transparente, como se o texto em si só bastasse e os sujeitos não precisassem lidar com as linguagens, ideologias, efeitos e consequências implicadas em ler e escrever. Se, nessa concepção, a leitura e a escrita são produtos completos em si mesmos, o eventual fracasso escolar do aluno é atribuído apenas a ele próprio a escola ensina, é o indivíduo que não aprende (JUNG, 2007). Nesse contexto, não há espaço para o questionamento, muito menos para problematizar os motivos pelos quais o aluno não obtém sucesso, e, por sobre isso, os que não aprendem devem ser considerados incapazes de aprender.

Em nível de linguagem e do letramento como prática social, essa posição é duramente criticada por autores como Signorini (1998), que tem publicado trabalhos que questionam e desestabilizam as fronteiras (bem vigiadas) ideológicas relacionadas ao letramento escolarizado ou "mito do letramento", e tem feito pensar, com alguns exemplos, como o de um vereador não escolarizado:

> O segundo exemplo é o da indignação demonstrada por uma professora e estudante de Letras do interior paraibano ao ver e ouvir, num comício em praça pública, candidatos o vereador vindos da zona rural e "sem escola", isto é, não ou pouco escolarizados: "ave-maria/começa a falar/pode correr de perto (+) porque não sai coisa cum coisa" Segundo a mesma professora, "quando é uma pessoa que pelo menos tem escola/que você vê falando/que sai alguma coisa (+) dá para você ouvir". (SIGNORINI, 1998, p. 141, grifos da autora).

O conflito estabelecido entre o letramento escolar e a racionalidade da produção do discurso está na falta do padrão letrado e não na função que o vereador queira desempenhar. Segundo a autora, o embaralhamento dessas linhas divisórias desestabiliza as fronteiras pressupostas entre quem pode e quem deve falar nesse lugar público, e questiona sobre a legitimação da comunicação, pois ele, por ser eleito, de alguma forma representa uma comunidade. Contudo, com o fato de um analfabeto estar num lugar em "que não deveria", é possível traçar novas fronteiras, ainda que estas continuem a ser muito bem vigiadas.

Outra visão do modelo de letramento em questão trata a escola como a mais importante agência de letramento. Entretanto, não se pode negar e desconsiderar a relevância de outros contextos de vivência que proporcionam aos sujeitos também um letramento. Sobre esse aspecto, Kleiman (2008, p. 20) afirma que a escola, "[...] a mais importante das agências

de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento [...]", e os sujeitos que não dominam as habilidades previstas, a eles lhes é imputado o fracasso escolar. É sobre essa perspectiva que se pauta a critica de Street (2014), uma vez que, para o autor, tomar a escrita ou letramento escolar como parâmetro para classificar quem fica dentro ou quem fica fora é algo arbitrário, e o é na medida em que ignora outras agências, como família e igreja, que fazem, muitas vezes, relações sociais mais concretas e, portanto, com maior sentido aos sujeitos.

Seguindo com a distinção entre os modelos de letramentos propostos por Street (2003), os letramentos podem ser analisados sob o viés da neutralidade – característica do Modelo Autônomo de Letramento – ou da prática social, como pressupõe o modelo ideológico. Em oposição ao Modelo Autônomo de Letramento, Street (2003) propõe o Modelo Ideológico de Letramento, que tem a prática de letramento como um processo de socialização do indivíduo, que acontece não apenas na escola, mas em todo e qualquer contexto de interação. Nessa perspectiva, a reflexão é feita em função das diferentes e diversas práticas que o sujeito realiza, e quando tais práticas trazem sentido para aqueles que as fazem.

Diferentemente do modelo autônomo, em que a escrita independe do contexto para ser produzido, o modelo ideológico visa a socialização dos sujeitos, bem como os usos da linguagem em diferentes contextos socioculturais. O letramento passa a ser dependente das trocas realizadas pelos sujeitos em diferentes espaços, sem deixar de considerar a forma como cada grupo constrói significados, os quais são partilhados entre eles. Segundo as palavras de Kleiman (2008, p. 21), nesse modelo as práticas de letramento "[...] 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".

Visando ampliar o entendimento da questão do letramento, que pode ser constituído por outros agentes bem-sucedidos nesse processo, Souza, A. L. S. (2011, p. 35), no livro "Letramentos de Reexistência"[17], mostra como os jovens do movimento cultural *hip-hop* agenciam práticas de letramento fora dos cânones escolares, transformando e situando práticas escolares letradas nos seus usos do cotidiano e em atividades do próprio movimento. A partir desse movimento, eles se constituem agentes de letramento, pois transformam as práticas de letramento escolar em práticas de letramento nas esferas onde circulam. Essa perspectiva possibilita, segundo Souza e Sito (2010, p. 36), uma reflexão quanto à valorização

[17] Livro fruto da sua tese de doutorado.

de algumas práticas que são invisibilizadas ou socialmente desvalorizadas em detrimento do letramento escolar. As autoras argumentam que tais conceitos "[...] não pressupõem uma ruptura entre escrita e oralidade; pelo contrário, permitem entender que o uso da escrita, os valores e as funções a ela atribuídos estão intrinsecamente envolvidos em práticas sociais e discursivas". Esse movimento tem sedimentado a compreensão de que os letramentos são múltiplos, justamente porque as práticas de letramentos são entendidas dentro e não fora de contextos socioculturais diversos.

Nessa perspectiva, direcionando o assunto para a sala de aula, é possível observar que o contexto é fundamental para que as práticas de letramento sejam construídas e que a divisão entre o aprendizado e uso da escrita passa a ser rompida à medida que ambas acontecem numa dinâmica contextualizada e significativa também para o aluno. Junto a isso, pensar letramentos de forma múltipla diz respeito à necessidade de buscar formas com as quais a população do campo vem lidando com currículos e projetos político-pedagógicos, projetos que não contemplam os modos de vida dos povos do campo, tampouco contemplam o cotidiano da comunidade escolar.

Com base na pesquisa de mestrado intitulada "Aqui eles são muito desconfiados – Letramentos, Identidades e Educação do Campo", de Santos (2013, p. 51), observa-se que a questão do letramento em relação ao ensino de língua materna não tem contemplado uma prática ideológica, mas, sim, uma prática autônoma. Os resultados da pesquisa mostraram que a cultura urbana ainda legitima as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que não se problematizam as questões locais e de trabalho trazidas pelos alunos. Há, assim, conflitos na relação identitária desses alunos, uma vez que as práticas de letramento observadas em sala não legitimam a cultura e as questões locais dos sujeitos envolvidos no processo. É possível inferir que, nesse caso, quando em situações com textos – desde ler uma crônica, trabalhar com letra de música, trabalhar com lendas e histórias ou outros – se o professor não permite uma reconfiguração com o contexto ─, as práticas escolares configuram apenas uma recontextualização dos textos (TORQUATTO, 2013). Isso quer dizer que, à medida que os textos lidos em sala de aula se distanciam da prática social dos alunos, embora muitos deles tenham sido produzidos em contextos sociais palpáveis, o texto tende a ser autônomo, porque o aluno não pode nem consegue trazer para dentro da aula e do texto questões do seu cotidiano. De acordo com Torquato (2013, p. 158), "[...] os textos, nessas práticas, passam a ser vistos como neutros e transparentes, porquanto autônomos, não relacionados aos sujeitos, aos papéis e às funções sociais constituintes da produção e recepção os textos". A mesma situação é encontrada na pesquisa de Santos (2013), ao observar que a

identidade dos alunos (identidade de camponês) era abafada pela professora quando ela não considerava as falas e as atitudes sobre o trabalho e a vida no campo; "[...] suas falas eram quase sempre silenciadas. Silenciadas não por cerceamento da professora, mas pela continuidade dos assuntos que potencializavam atividades letradas" (SANTOS, 2013, p. 133).

Embora a escola seja uma das principais agências de acesso ao letramento, esta não pode ser vista como a mais importante dessas agências, e não se podem desconsiderar outros contextos, conforme Kleiman (2008); Jung (2007); Souza, A. L. S. (2011). Nesta perspectiva, o letramento ultrapassa o ensino tradicional, que está preocupado não com a prática social, mas com a competência individual necessária para o sucesso e a promoção escolar.

Dando continuidade à perspectiva teórica adotada neste trabalho, na próxima seção discuto o tema "letramento, identidade e educação do campo" conversando com outras pesquisas feitas nos últimos dez anos.

2.3 LETRAMENTO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS

Os dados apresentados no Capítulo 1 permitem visualizar que outros espaços e outras organizações marcaram e ainda marcam a construção de modelos que fragilizam e comprometem as práticas de letramento nas escolas multisseriadas no campo. Tal situação recebe críticas cada vez mais contundentes por parte daqueles que, como Hage (2013), percebem esse contexto como um "mal necessário", por oportunizar aos sujeitos a escolarização em sua própria comunidade, dentro da qual as escolas multisseriadas têm assumido a responsabilidade da iniciação escolar de muitos sujeitos do campo.

Os documentos educacionais que oficializam uma educação diferenciada ─ como posto na seção 1.1, na Tabela 2 ─ permitem inferir que a proposta do movimento de educação do campo está baseada em um "modelo ideológico" de letramento. Inferência cabível à medida que revela a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo (BRASIL, 2010) que priorize o processo de construção a partir de sua realidade e que priorize a emancipação do sujeito que habita no campo, dando a ele o protagonismo que até então não havia exercido e ocupado.

A fim de que pudesse atestar a relevância em fazer pesquisa tratando da relação de professor/aluno com identidade e letramento no contexto da educação do campo, realizei um levantamento dos últimos dez anos para verificar quais foram as áreas de pesquisa que discutiram sobre escolas/classes multisseriadas. Da pesquisa resultou que, na perspectiva da

linguística aplicada, o número é menor, tendo a área da educação maior número de trabalhos (ver seção 1.4). Terminada essa primeira etapa, foi feita a consulta sobre teses e dissertações a partir das palavras-chave seguintes: escola/s multisseriada/s e classe/s multisseriada/s; educação do campo e identidade; e educação do campo e letramento.

Tabela 6: Teses e dissertações relacionadas com identidade e/ou práticas de letramento em escolas do campo.

Autor /título/ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
1. CAMPOS, Samuel Pereira. Práticas de Letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem-terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese[18] – 2003.	O trabalho está focado em discutir a influência do MST, entendido como uma comunidade discursiva, nas práticas de letramento em uma escola de assentamento.	Estudo qualitativo do tipo etnográfico.	Os resultados apontam para o conflito entre o projeto escolar oficial e o projeto ideológico de letramento evidenciado pela proposta dos Sem Terra.
2. TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. As condições de produção dos discursos de identidade: um estudo sobre os jovens militantes do MST. Dissertação[19] – 2007.	O trabalho está focado em analisar o processo de construção de identidades dos jovens Sem Terra, sob o viés sociológico e linguístico, buscando coadunar sujeito, discurso e história.	Estudo de caso.	Os resultados apontam que os jovens estudantes do assentamento em questão assumem sua identidade e parecem ter incorporado a necessidade de identificar-se com os Sem Terra, independentemente da convivência com outros amigos.
3. RIOS, Jane Adriane Pacheco. Entre a roça e a cidade: identidade, discursos e saberes na escola. Tese[20] – 2008.	O trabalho está focado em analisar as práticas discursivas com histórias de vida de alunos da roça que estudam na cidade.	Estudo etnográfico	Os resultados apontam que os alunos que estudam na roça têm ressignificado suas tradições, alterando os outros e a si próprios, construindo novas identidades rurais.

[18] Tese de doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
[19] Dissertação em Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.
[20] Tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Autor /título/ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
4. CÂNDIDO, Renata Roveri. Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo. Dissertação[21] – 2009	O trabalho está focado em entender as representações que os alunos e suas mães constroem em relação à escola multisseriada, assim como as visões das professoras sobre a escola e os alunos na zona rural.	Estudo etnográfico.	Os resultados apontam que tanto os professores, quanto alunos e seus pais veem a zona urbana como um lugar de melhores possiblidades para adquirir conhecimento e para o trabalho.
5. ALENCAR, Maria Cristina Macedo. As práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana: representações e construção de identidades em discurso de adultos não alfabetizados. Dissertação[22] – 2012.	O trabalho está focado em analisar as narrativas de trabalhadores/as rurais não alfabetizados, integrantes do MST, a fim de apreender como esses sujeitos significam suas experiências com a escrita e a sua inserção em práticas de letramento, no cotidiano desse acampamento.	Estudo etnográfico	Os resultados apontam para uma supervalorização do poder da escrita nas representações dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, eles se representam negativamente nas práticas de letramento que vivenciam no cotidiano do acampamento, apesar de muitos já se terem percebido serem capazes de aprender a ler e escrever a partir da inserção nessas práticas.
6. FERREIRA, José Maria Damasceno. Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense. Dissertação[23] – 2012.	O trabalho está focado em reconhecer os processos de letramento que são desenvolvidos em sala de aula (multissérie), mostrando como os alunos constroem suas identidades naquele contexto de entre lugar, onde convivem entre a tradição de suas famílias e os discursos urbanocêntricos.	Estudo etnográfico.	Os resultados apontam para o fato de que, embora já existam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, segundo o autor, ainda se faz necessária a criação de diretrizes voltadas especificamente para as escolas ribeiras, pois essas têm especificidades que precisam ser olhadas com maior respeito.

[21] Dissertação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
[22] Dissertação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
[23] Dissertação em Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia – UNAMA.

Autor /título/ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
7. SANTOS, Simone Carvalho do Prado dos. Aqui eles são muito desconfiados: letramentos, identidades e educação do campo. Dissertação[24] – 2013.	O trabalho está focado em analisar o ensino de Língua Portuguesa em uma escola do campo, ligada ao MST, a partir das identidades locais e seus reflexos nas práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula.	Estudo de caso etnográfico.	Os resultados apontam para o fato de que, apesar do esforço do grupo na elaboração de documentos para a educação do campo/PR, a discussão ainda é limitada. Para as práticas de letramentos observadas, os resultados apontam para a reprodução do material didático, bem como a desconsideração do ambiente do campo e suas particularidades.

Organização: a autora, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos mencionados na Tabela 6 não só revelam aspectos importantes na construção da identidade no campo, como também apontam a existência de lacunas a serem pesquisadas. As lacunas principais dizem respeito às relações construídas no espaço da sala de aula (escola do campo) entre professor e aluno com atividades de letramento, na perspectiva da linguagem como prática social. As pesquisas que a seguir trago estão empenhadas em compreender os elementos constituintes para a identidade do campo mediante as práticas de letramentos nas quais os sujeitos estão envolvidos na escola.

Um exemplo que nos ajuda a compreender como tais questões podem ser construídas na escola está na tese de Campos (2003) intitulada "Práticas de Letramento no Meio Rural Brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária", onde é apresentado o contexto de uma escola pública de assentamento de reforma agrária. Nesse trabalho são analisadas redações produzidas por alunos de uma escola municipal cuja professora não é militante e, também, por alunos de uma escola cuja professora está no processo de militância do MST. As análises mostraram que os alunos da professora militante mobilizam o tempo todo o discurso do MST, "[...] bem como as práticas de leituras apreendidas em seus processos de ocupação, acampamento e assentamento de reforma agrária, e também em seus processos de escolarização, permeados por textos voltados para a formação política" (CAMPOS, 2003, p. 144). É possível inferir que a professora militante tem conseguido construir uma identidade do campo ao fazer relações com o ensino e o cotidiano dos alunos. Os resultados apresentados na dissertação de Santos (2013), com o

[24] Dissertação em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

título “Aqui eles são muito desconfiados – Letramentos, Identidades e Educação do Campo”, diferem da realidade apresentada por Campos (2003), embora o contexto seja também em uma escola do campo de assentamento ligado ao MST no estado do Paraná. Em Santos (2013), a identidade dos alunos do campo é pouco trabalhada ou não é trabalhada, mesmo quando se apresentam possibilidades para isso:

> 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 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. (SANTOS, 2013, p. 131).

Os documentos oficiais chamam atenção para o que realmente seja uma escola do campo, pois a identidade da escola do campo é definida justamente por questões que conseguem vincular os saberes próprios dos estudantes com os saberes escolares (BRASIL, 2002). Por isso, mesmo quando as práticas dos professores do campo tendem a reproduzir o material didático sem considerar o campo e suas particularidades, trata-se de escola do campo que está longe de ser emancipatória.

Procurando responder como o grupo de adultos não alfabetizados de um acampamento do MST significa suas experiências com a escrita e a sua inserção em práticas de letramento no cotidiano do acampamento, Alencar (2012), em seu trabalho de mestrado intitulado “As Práticas Sociais de Letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana: representações e construção de identidades em discurso de adultos não alfabetizados”, sinaliza apenas para uma representação positiva do letramento escolar, enquanto que as práticas de letramento feitas dentro do acampamento são vistas como negativas. Segundo Alencar (2012), essas práticas não “[...] são identificados por [todos] eles como processos sociais dos quais toma parte ativamente em seu cotidiano; o que prevalece no imaginário da maioria deles é a representação de uma certa inaptidão para a participação em eventos que demandem o uso da escrita” (ALENCAR, 2012, p. 169).

Buscando entender as representações que alunos e pais constroem em relação a uma escola multisseriada, bem como a visão dos professores sobre a escola e os alunos da escola rural, Cândido (2009), em sua dissertação de mestrado intitulada “Alunos de uma Escola em um Bairro Rural: identidades e representações em jogo”, ajuda a compreender, por meio de sua experiência, como os alunos de uma escola rural e multisseriada se veem em relação ao

reconhecimento e à identidade, e em relação aos alunos da escola urbana. A autora afirma que essa percepção parece não estar bem marcada, de modo que,

> [...] enquanto os alunos estão na escola do bairro eles não questionam o significado de "ser do sítio", de estudar em uma "escola do sítio". Já quando saem dali para continuar os estudos nas escolas da cidade, normalmente, por volta dos 11 anos de idade, tais questionamentos passam a aparecer. Os alunos parecem se perceber como diferentes quando, na escola da cidade, se sentem deslocados, e acreditam que agem, pensam e falam de maneira diferente dos demais e estar total ou parcialmente 'deslocado'. (CÂNDIDO, 2009, p. 77 grifos da autora).

Para a autora, é como se os alunos "do sítio", na cidade, utilizassem, em certos momentos, identidades "lançadas"[25] pelas pessoas que estão em seu entorno. Nesse caso, seus professores alegam que o baixo desempenho que possam vir a ter é causa direta do local em que vivem e viveram. Diante dessa situação, cabe aqui citar Zavala (2010, p. 73), ao problematizar as relações de poder por meio do letramento escolar[26], que ganhou a legitimidade que tem por razões ideológicas, e as crianças de contextos minoritários, que usam a linguagem de maneira diferente da que ensinam na escola, ficam em desvantagem quando têm de adquirir o tipo de discurso expositivo ensaístico que caracteriza o letramento escolar.

Como já discutido anteriormente, o movimento da educação do campo acredita que a escola é um importante espaço onde os discursos que o movimento propõe podem ganhar força. Moita Lopes (2012), ao argumentar sobre identidades sociais, ressalta que a escola é um espaço de construção de identidades, "[...] é o primeiro espaço no qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre quem é ou pode ser" (MOITA LOPES, 2012, p. 9). Logo, isso impõe uma tarefa de refletir para o quão responsável precisa ser o trabalho dos professores, pois que produzir linguagem implica produzir discursos, significa dizer alguma coisa para alguém, dizer de uma determinada forma e dizer num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado.

A abordagem que Ferreira (2012) faz, na sua dissertação de mestrado intitulada "Entre o Rio e a Ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense", busca

---

[25] Ver, em Bauman (2005), "As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas" (p. 19).

[26] Letramento escolar, compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e com os processos de transmissão de conhecimentos e de (re)apropriação de discursos (BUNZEN, 2010, p. 101).

reconhecer os processos de letramento desenvolvidos em sala de aula por meio da observação participante e da análise de textos e de desenhos produzidos pelos alunos de uma escola do campo (ribeirinha e multisseriada). Nesse reconhecimento, procura mostrar como esses sujeitos constroem suas identidades nesse contexto e como convivem com os discursos urbanocêntricos. Ferreira (2012) captou, no percurso das práticas de letramento, uma identidade ribeirinha assumida pelos alunos. Segundo o autor, a compreensão sobre o que é ser ribeirinho ocorreu primeiramente na ideia geográfica, o que é questão óbvia por morarem à beira do rio. Um dos entendimentos dos alunos sobre a identidade de serem ribeirinhos foi em razão do trabalho:

> Embora nenhum deles fale sobre as dificuldades de se morar à beira do rio, eles identificam o trabalho como muito importante. Relacionam o entendimento de ser 'ribeirinho' ao trabalho desempenhado pelas suas famílias e por eles mesmos: colher o açaí, extrair madeira, pescar, extrair palmito, construir casas. Quanto às práticas cotidianas, enfatizam bastante o contato mais íntimo com as águas: tomam banho no rio, andam de canoa e do mesmo rio extraem parte de seu alimento. (FERREIRA, 2012, p. 93).

Com relação ao envolvimento do professor, conforme mencionado antes, quando ele conhece o lugar onde está, é capaz de acionar processos de reflexão quanto aos aspectos relacionados à identidade dos alunos. Foi possível perceber, na pesquisa de Ferreira (2012), que a referência inicial de identificação que os alunos trouxeram foi em razão do seio familiar. Outras surgiram por causa do trabalho e das atividades sobre os quais o pesquisador os levava a refletir.

Considerando a escola como parte de um contexto social mais amplo, a tese de Rios (2008) ─ "Entre a Roça e a Cidade: identidades, discursos e saberes na escola" ─ objetiva perceber como os alunos "da roça" que estudam no Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade constroem, por meio de suas histórias de vida, as representações de suas identidades e de seus saberes. Com a análise que Rios (2008) fez dos textos, ela percebeu que os alunos e as alunas marcam sua passagem pela escola da cidade ressignificando suas tradições, em um movimento de traduzir suas próprias experiências como sujeitos discursivos, em um movimento de *devir* feito por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, como mostra o exemplo:

> A construção identitária de Marcelo oscila entre o jovem "moderno", "evoluído", que possui conhecimento sobre novas tecnologias, sobre a cultura "urbana" e o jovem trabalhador rural imerso nos saberes da roça comprometido com a sua família nas atribuições que possui depois da morte de seu pai. Ele conhece tudo na roça [...] assim como conhece muitos *sites* na internet (RIOS, 2008, p. 200, grifos da autora).

A autora explicitou que o movimento entre as experiências vividas pelos alunos faz com que suas identidades sejam concebidas como fragmentadas, contraditórias e em fluxo. Isso assim é porque Marcelo, morador do campo, muda de hábitos quando está na cidade: "[...] *eu tenho esse estilo, cabelo empinadinho: vem lá de Feira. Antes meu jeito era outro: eu só andava de bota, calça enforca-gato, camisa manga na mão. Mas quando eu cheguei em Feira, eu me evoluí logo* [...]" (RIOS, 2008, p. 200). É observável, nesse trecho específico, um reposicionamento, um deslocamento de identidade de Marcelo ao estar no campo e quando está na cidade. Segundo a teoria de Hall (2011a) sobre identidade, é preciso considerar a ideia de identidade como uma celebração móvel, no sentido de que todos construímos diferentes identidades em diferentes momentos e em diferentes contextos, quase sempre de forma contraditória, e que nos empurram para diferentes direções não unificadas, nem coerentes, tampouco construídas biologicamente.

Tarini (2007), em sua tese "As Condições de Produção dos Discursos de Identidade: um estudo sobre os jovens militantes do MST"*,* ao analisar o processo de construção de identidades dos jovens Sem Terra estudantes do curso Técnico em Agroecologia, notou que os jovens estudantes do assentamento assumem sua identidade e parecem ter incorporado a necessidade de identificar-se com Sem Terra, independentemente da convivência com outros amigos. Segundo a autora, ao assumirem sua identidade, os jovens parecem ter incorporado a necessidade de identificar-se como sem terra: "[...] percebe-se que, coletivamente, parece mister assumir a identidade de militante Sem Terra" (TARINI, 2007, p. 127). Destaco, nesse trabalho, a importância do diálogo coletivo de valorização que alguns acampamentos fazem desde muito cedo na escola, a fim de que, mais tarde, os alunos/jovens se reconheçam como parte desse lugar, pois, quando isso não é possível, acontece o contrário. Santos (2013) descreve uma situação que aconteceu a partir de uma leitura de jornal feita em sala de aula pela professora: "*Olha! Fala de sem-terra aqui, bando de vagabundo*" (SANTOS, 2013, p. 102). Segundo a autora, essa seria uma oportunidade de discussão sobre identidade[27] e, no caso, a professora não o fez:

> Isso fica claro quando, dentro da sala de aula de escola do campo ligada à movimento social do campo, um aluno diz, sobre o movimento a que pertence, em alto e bom tom: "*bando de vagabundo"*, mas outro tem dificuldades em afirmar: "*heróis trabalhadores"*, frase que sai quase como um sussurro" (SANTOS, 2013, p. 15, grifos da autora).

[27] Para a autora, chamar sem terra de vagabundo, trata-se de uma marca identitária impressa pelo discurso da mídia e do senso comum, que busca mantê-los na marginalidade.

Observa-se que a formação identitária de alunos que moram no campo só poderá, de fato, ser efetiva, quando os professores ou profissionais da educação estiverem dispostos a promover a formação de uma educação do campo quebrando estereótipos e fortalecendo a cultura local. Frente a essa questão é que, na próxima seção, trato da formação de professor.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSOR: QUESTÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A proposta desta seção consiste em compreender como a professora, nas aulas de Língua Portuguesa, pode tratar das questões da educação do campo, contemplando as propostas dos documentos oficias junto com os conteúdos programáticos, colaborando para construção de uma identidade positiva do campo, que, há algum tempo, vem sendo motivo de ocupação dos movimentos sociais e dos documentos oficiais:

> Os que vivem no campo podem e têm condições para pensar a educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade sem ser de forma hierarquizada ou subordinada. Para isso, a educação que se realiza na escola precisa ser no campo e do campo e não para o campo. (MEC, 2003, p. 31-34).

O documento supracitado chama atenção para a discussão sobre o fortalecimento, o reconhecimento e a inclusão de outros saberes que não apenas o urbano, É evidente que não se trata de uma prática ou de uma discussão apenas unilateral, no entanto "[...] é preciso refletir e romper com a visão *urbanocêntrica*, de *cidadinos*, que define e julga o homem do campo como atrasado e fora do comum; o urbano como moderno e desenvolvido" (GAIA, GUERRA e NUNES, 2013, p. 153, grifos do autor). O que se tem visto em algumas pesquisas, como a de Cândido (2009), é que os alunos que estudam e os professores que trabalham nas escolas do campo veem melhores condições, desenvolvimento e saberes valorizados apenas na zona urbana. Na pesquisa de Santos (2013), a professora não considera as inferências sobre as condições de trabalhos e de vida no campo feitas pelos alunos durante as aulas, ou seja, a identidade dos alunos (identidade de camponês) era abafada pela professora todas as vezes em que ela não considerava as falas e as atitudes sobre o trabalho e a vida no campo trazidas pelos alunos.

Ao observarmos o ensino no Brasil, é notório que as lutas do movimento por uma educação do campo (e aqui destaco que essa luta não é só desse movimento, mas também de outras, como a do negro, do índio, do pobre, etc.) ainda é pelo direito de acesso à escola, pois existe um contexto de inexistência ou de fechamento de muitas escolas, com a falsa resolução do problema mediante a nuclearização desses alunos em outras comunidades. É nesse sentido

que podemos observar a articulação em torno de uma educação do campo como a defesa de um direito básico de acesso a um espaço estratégico de luta social.

Assim, olhar para a educação do campo como um fator que marca a identidade dos povos do campo tem um desdobramento importante se pensarmos também na formação de professores nesse espaço. O ponto principal que explica a necessidade de repensar as práticas de letramento da professora nesse espaço refere-se ao entendimento, conforme aponta Souza, M. A. (2011), de que, muito mais do que ter a escola no ambiente do campo, é preciso conhecer e questionar a dúbia realidade vivida na escola pelos alunos e pelos professores, pois, segundo a autora, é necessário tirar o véu que encobre o discurso sobre essa realidade e enfatizar o conhecimento da prática social daqueles que a produzem coletivamente. Os trabalhos de Campos (2003) e de Ferreira (2012) mostraram que, quando acontece um engajamento do professor com as questões do campo, e que traz um sentido para os alunos, os resultados foram satisfatórios quanto ao reconhecimento de uma identidade social do campo.

Como já dito anteriormente, na concepção da educação do campo, a escola é o espaço fundamental, espaço onde todo o discurso que o movimento propõe pode ganhar força. Em razão disso, os movimentos ressaltam a necessidade de pensar novos saberes e novas práticas, pois as práticas que estão arraigadas nos modelos tradicionais de ensino não questionam as representações dicotômicas desses povos. As reflexões sobre a educação do campo conduzem para o reconhecimento e a valorização da diversidade dos saberes e como um espaço de transformação social, considerando que os alunos se deparam no tempo todo com aspectos socioculturais que requerem a mediação do professor. Ali, então, o papel do professor é contestar visões hegemônicas de cultura e visões estereotipadas da identidade do campo. Esse entendimento está em conformidade com a análise de Moita Lopes (2002), para quem os significados que construímos em sala de aula assumem uma importância na definição de nossas identidades sociais.

Quanto às relações estabelecidas mediante o uso da linguagem pelos grupos urbanos e pelas instituições de maior prestígio em detrimento dos que tem um nível de escolarização menor, Signorini (1998) exemplifica as implicações que essas questões de ordem política e ideológica carregam consigo, com o exemplo:

> [...] é o da surpresa demonstrada por uma dona-de-casa escolarizada de classe média do interior paulista ao ver e ouvir, pela televisão, um líder regional do Movimento dos Sem – Terra, louro de olhos claros e respondendo sem tropeços à pergunta que lhe havia sido feita: ‘nem parece que é sem-terra’! (SIGNORINI, 1998, p. 140, grifos do autor).

O tipo de compreensão apontado por Signorini (1998) nos provoca para analisarmos a linguagem em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar ─ como propõe a linguística aplicada ─, o que significa aceitar o entendimento de que as práticas discursivas não são neutras e que envolvem, em todo o tempo, relações de poder. O que esse exemplo nos mostra é o estranhamento da dona de casa devido aos padrões internalizados que se tem de um sem-terra (preguiçosos, mal vestidos, não sabem se expressar em público, violentos, etc.). Partindo desse exemplo, e considerando a escola como parte de um contexto social mais amplo, observamos que as questões relacionadas ao sem-terra e ao sujeito do campo podem estar presentes na sala de aula. Isso porque a escola é uma continuidade da realidade social, onde as relações de poder se efetivam, porquanto as práticas sociais, se analisadas criticamente, muitas vezes podem revelar mecanismos que reproduzem relações de poder baseadas numa sociedade desigual e que produz e reforça preconceitos.

Conforme Ferreira (2006, p. 35), o "[...] ensino crítico também discute os conceitos de ideologia, poder, classe social, consciência crítica e empoderamento relacionados à raça, ao gênero e à classe. Esses conceitos, potencialmente, proporcionam uma nova direção no caminho do ensino de línguas". Esse argumento é iluminador para a proposta deste trabalho, que aborda o ensino de Língua Portuguesa com enfoque em uma escola multisseriada, pretendendo contribuir para a formação da professora de Língua Portuguesa, por sua condição de inserida na realidade da escola do campo.

Dada a importância de analisar a linguagem no espaço da sala de aula, trago os estudos de Moita Lopes (2002, p. 38), estudos que têm evidenciado que, no contexto escolar, o caráter social e discursivo das nossas identidades, bem como das nossas diferenças, é geralmente ignorado. Ou seja, a identidade social, em muitas vezes, é vista como inerente às pessoas, e não como emergindo de práticas discursivas nas quais as pessoas constroem a si mesmas e aos outros. Entender isso faz refletir sobre se o uso da linguagem na escola tem sido desconsiderado, apagando, assim, as marcas sócio-históricas e impedindo ver o discurso como uma ferramenta de transformação da vida social. Por isso cabe entender que as discussões de Ferreira (2006) e de Moita Lopes (2002), baseadas em uma formação crítica para professores, podem significar uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino:

> É necessário formar professores ensinando-os a entender que a linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana e que, portanto, pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados. (MOITA LOPES, 2002, p. 12).

Ao contrário disso, parece-nos que a escola tenta resistir a essas questões que emergem nos tempos atuais, mas muito se engana quem pensa que tais questões sejam novas, pois elas sempre estiveram presentes e, justamente por estarem sempre presentes, acabaram sendo naturalizadas. Isso talvez explique, mas não justifica, a resistência da escola frente a essas abordagens. Assim, tais questões também se estendem para os alunos da escola do campo, já que as representações em relação a esses alunos, quando eles chegam às escolas urbanas, transformam-se em discursos comuns. O capítulo que segue detalha os caminhos percorridos por esta pesquisa, mostrando os procedimentos e métodos para a coleta e análise de dados.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Entendendo por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade (GIL, 2008), este capítulo detalha as metodologias que nortearam este trabalho. Saber como a pesquisa foi empreendida e quais foram os caminhos percorridos e as estratégias utilizadas até que se chegasse ao resultado é tão importante quanto o referencial teórico adotado e discutido anteriormente. Inicialmente é importante saber que esta pesquisa foi desenvolvida no campo da Linguística Aplicada, pois, desde o início, se acreditava que essa visão podia trazer reflexões ─ como, de fato, trouxe ─ para o entendimento das relações entre professores e alunos a partir das inúmeras possibilidades que se encontram no espaço da sala de aula. Em seguida, trago algumas reflexões sobre a Pesquisa Qualitativa, que foi a essência deste trabalho, bem como os aspectos teóricos sobre a pesquisa do Tipo Etnográfico e Estudo de Caso. Na sequência, discorro sobre os Instrumentos de Coleta e de Geração de Dados no que se refere aos procedimentos e aos instrumentos utilizados para darem conta das perguntas que guiaram esta pesquisa ─ que incluem: observação, questionário, entrevista individual com a professora, grupo focal e diário de campo. Finalizo o capítulo com análise de dados, abordando também as etapas da geração de dados, além da explicitação dos cuidados com a Ética em pesquisa e o retorno deste trabalho para a escola pesquisada.

3.1 LINGUÍSTICA APLICADA COMO CAMPO DE PESQUISA

No mundo atual, ao que me parece, a maioria de nós vê as coisas e o modo como nos relacionamos com os que estão à nossa volta de maneira diferente de um passado de poucas décadas passadas e isso é devido a uma série de mudanças que ocorreram na contemporaneidade e modificaram a maneira como vivemos. Desse modo, é importante pensar que a dinâmica que envolve essas mudanças está também batendo à porta das escolas em geral, uma vez que todos somos sujeitos socialmente construídos e estamos em permanente estado de ebulição, segundo Rajagopalan (2003). E, nesse estado de ebulição ou, como sugere, Moita Lopes (2006b), na configuração desse "mosaico", é que a Linguística Aplicada (doravante indicada como LA) ou LA Indisciplinar[28], assim denominada pelo autor,

[28] Conforme explica Moita Lopes (2006a), o conceito de LA Indisciplinar deve ser entendido a partir de duas perspectivas: primeiramente, ela é indisciplinar no sentido de que é contrária à disciplinarização, buscando se caracterizar como uma área mestiça e nômade. Em segundo lugar, a LA Indisciplinar está engajada em pensar diferente, ousando ir além de padrões já consagrados. Observamos, dessa forma, que a proposta de Moita Lopes (2006a; 2006b) se aproxima bastante da proposta de Pennycook (2006) de uma LA Transgressiva, que,

tem o objetivo fundamental da problematização da vida social na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Vale dizer que, na LA as questões identitárias têm interessado pesquisas exatamente por problematizarem a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, pois "[...] todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais" (MOITA LOPES, 2006b, p. 104).

A partir dessa ideia pode-se pensar a existência de cada um sempre em movimentos entre continuidades e rupturas, e de como a ideia de trânsito afeta as teorizações acerca das práticas linguísticas numa Perspectiva Transdisciplinar (FABRICIO, 2006), numa Perspectiva Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006b; SIGNORINI, 1998), ou numa Perspectiva Transgressiva (PENNYCOOK, 2006). O que ocorre é que a LA, como uma área de investigação, tem muito mais o que dizer sobre a linguagem no mundo contemporâneo do que outras teorias linguísticas concebidas de forma abstrata e que não consideram ou consideravam a linguagem como prática social imbricada a outros fatores contextuais. Fabrício (2006, p. 48) ressalta que é por esse motivo que a LA tem revisto suas bases epistemológicas sobre a compressão de que: (i) a linguagem, sendo uma prática social, não pode ser estudada fora da sociedade e da cultura; (ii) as práticas discursivas (intencionais ou não) não são neutras, por justamente envolverem escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, e isso provoca efeitos dos mais diversos no mundo social; e (iii) há, na contemporaneidade, uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. É nesse contexto de grande ebulição que ganha forma a LA.

Conforme explica Moita Lopes (2006b, p. 19), a lógica de Indisciplinariedade na LA é "[...] escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal". É entender que os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações (FABRÍCIO, 2006). Dessa forma, essa proposta se aproxima do que entende a LA Transgressiva de Pennycook (2006), que, segundo o autor, conduz para além de uma concepção de LA como disciplina fixa, pois conduz a pensar na "[...] necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicional" (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Tal perspectiva tem

---

segundo este último, não busca apenas atravessar fronteiras, mas também produzir outros modos de pensar nessa posição transgressora, estando preocupada não com o "[...] estabelecimento de uma epistemologia fixa e normativa, mas sim com a procura de novos enquadramentos de pensamento e conduta". (Dissertação de mestrado, SILVA, 2011, p. 19).

possibilitado a fuga de visões preestabelecidas e produzido novas formas de pensar/transgredir. E produzir outras formas de pensar a contemporaneidade é justamente o que propões Moita Lopes (2006b, p. 86): "[...] criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem", ou seja, esse processo precisa envolver as vozes daqueles que sempre ocuparam posições que nunca foram de privilégio, tais como os negros, os indígenas, as mulheres, os povos do campo, etc.: "Os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a ver com outros olhos" (FABRÍCIO, 2006, p. 52).

Entendo que essa discussão abre vários modos significativos de repensar a linguagem e a identidade na constituição do que somos ou do que tornaremos a ser. Ferreira (2006, p. 41) contribui para essa discussão quando argumenta que "[...] a meta principal é produzir cidadãos autônomos, e não subservientes, para que assim possam colaborar no processo de promoção de igualdade e justiça social". Não obstante, o que vemos sobre o campo são discursos assentados na sociabilidade urbana que retarda essa igualdade e estabelece o tempo todo "padrões" e "modos" de vida "ideais", que excluem todos os outros modos de representação do mundo e de produção de vida. E são essas ideias que se materializam na e pela linguagem e que vão sendo naturalizadas e ganham proporções enormes com o passar do tempo.

Dessa forma, entendo que a problematização da complexidade da vida social passa pela escola, cabendo ao professor construir outros discursos, discursos outros que colaborem para a desmitificação do que está posto como regra geral. O papel do professor, nesse embate, é importante, pois essa discussão tem relação direta com outras estruturas de poder que se materializam na linguagem, que nunca é neutra ou ingênua ou desprovida de significados. Retomando o que discuti sobre identidade e linguagem na seção 2.1, é possível inferir que os significados construídos na escola sobre a vida social desempenham papel central para a legitimação das identidades sociais. Em face disso é que o movimento da educação do campo acredita que a escola é um espaço importante, um espaço onde todo o discurso que o movimento propõe pode ganhar força. Ferreira (2006) argumenta que a sala de aula é um espaço para se questionar a prática do discurso que silencia as vozes dos nossos alunos, pois é por meio da linguagem que é possível desconstruí-lo e criar um novo. Conforme Pennycook (2006, p. 70), ignorar as muitas vozes dos que estão à margem "[...] é uma negativa hipócrita de responsabilidade cultural".

Cabe frisar que compreendo que, apesar de as conquistas do movimento estarem colocadas nos documentos oficiais, é somente a partir das práticas da professora que elas podem ser legitimadas ou não, uma vez que é no espaço da sala de aula, ambiente privilegiado, que alunos e professores se encontram engajados em discursos que possibilitam a (re)construção de suas identidades sociais. O protótipo acerca dos que vivem no campo e a visão estereotipada de atraso têm impedido que se construam propostas de educação focada no sujeito e sua realidade, e a escola sendo um espaço de construção social com inúmeras possibilidades, o trabalho docente tem que ser responsável, porque continuar o discurso de que o campo é um lugar de atraso e as pessoas que lá estão são sem cultura é, no mínimo, perverso.

No desenvolvimento que segue, apresento a descrição da metodologia do trabalho sobre pesquisa qualitativa interpretativista, pesquisa do tipo etnográfica, estudo de caso seguido dos instrumentos de geração de dados.

3.1.1 A classe multisseriada: o espaço físico

A escola está na localidade de Passo Amarelo, no município de Fazenda Rio Grande, na Região Metropolitana de Curitiba. Construído em alvenaria, o prédio da escola possui, além de duas salas de aula, a cozinha, dois banheiros e um espaço onde se guardam mesas, carteiras, armários que não estão em uso. O prédio não inclui um pátio propriamente dito, mas, em terreiro na frente, as crianças brincam de pega-pega, esconde-esconde, *bets,* futebol, etc., sempre sob o olhar atento da professora e da merendeira, para que os alunos não ultrapassem o limite que dá para a estrada onde passam carros e caminhões.

A escola conta com 01 professora e 11 alunos, de idades entre 10 e 11 anos, entretanto a pesquisa aconteceu com 10[29] alunos e 01 professora. Os alunos, na sua maioria, são da comunidade de Passo Amarelo e, desses, apenas 2 alunos já tiveram a experiência de estudar na cidade e em classes seriadas, devido ao trabalho dos pais. A escola, atualmente, conta com mais 01 professora[30] e 01 merendeira, além de mais 32 alunos divididos entre educação infantil e séries iniciais do 1º ao 3º ano. A Tabela 9 apresenta a distribuição dos alunos por período e série/ano.

---

[29] Seguindo a ética adotada neste trabalho – ver seção 3.6.8 ─, a pesquisa foi feita com 10 alunos porque não obtivemos o retorno de autorização de um deles.

[30] Até o ano de 2013 era apenas a professora Antonieta que dava conta das turmas do 1º ao 5º ano e da educação infantil. Atualmente a escola conta com duas professoras.

Tabela 7: Distribuição dos alunos por período e séries/ano.

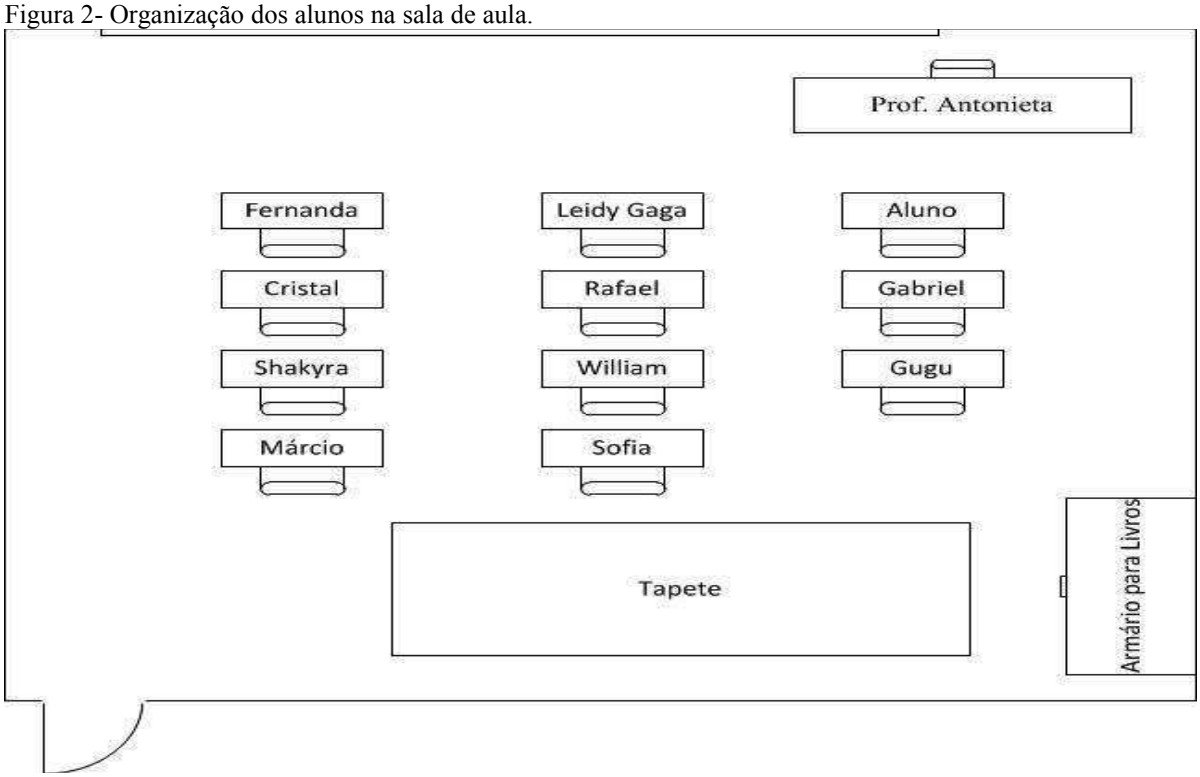
Séries	Período	Número de alunos	Nível
Educ. Infantil	Tarde	20	Educação Infantil
1º ao 3º ano	Manhã	12	Ensino Fundamental
4º e 5º ano	Manhã	11	Ensino Fundamental
TOTAL	-	43	-

Em relação às vagas que a escola oferece e com base nos registros da escola e nas informações fornecidas pela professora, é expressivo o número de alunos oriundos da própria comunidade. Além disso, por várias vezes presenciei pais buscando matricular os filhos. Nessas ocasiões a professora olhava e dizia: "*Ainda queriam fechar a escola! Você está vendo quantos pais vêm aqui? E são todos da comunidade*" (Diário de Campo, 24/2/2014).

A sala de aula possui um quadro verde moldado em uma das paredes da sala. Na mesma parede do quadro também estão afixadas fotos que foram tiradas na própria comunidade e relativas a alguns moradores fazendo plantações de milho, alface e feijão. As fotos ao longo de toda sala dividem espaço também com imagens e cartazes que mostram algumas atividades do campo, brincadeiras, meio de transporte, imagem de rios e de plantações, todos assinadas pelos alunos e oriundas das atividades propostas em sala. Pelo menos essa foi a impressão que tive. Na parede que fica no final da sala estão estampados enormes girassóis (imagem que simboliza a educação do campo). Na parede lateral, à esquerda do quadro, com um tapete jogado no chão, ali funciona uma espécie de biblioteca improvisada. A esse material impresso os alunos têm acesso sempre que terminam uma atividade e outra ou quando querem me mostrar lendo alguma história legal que eles leram.

Quanto à disposição das carteiras, esta é feita individualmente e não há separação de alunos nas fileiras por série, pois os alunos sentam intercalados.

Figura 2- Organização dos alunos na sala de aula.



Essa configuração física da sala de aula foi em geral mantida durante as aulas. Algumas vezes a professora pedia aos alunos que sentassem em círculos.

3.1.2 Os participantes da pesquisa local

O ônibus escolar deixa os alunos, as professoras e a merendeira diariamente, entre 7h45min e 7h55min, na escola. As aulas iniciam pontualmente às 8h00min. As aulas observadas foram apenas as de Língua Portuguesa e apenas durante o mês de fevereiro e março.

Em setembro de 2013, eu me dirigi até a escola para apresentar o projeto de pesquisa à professora, explicando qual era o objetivo do trabalho e informei que retornaria em fevereiro de 2014, início do ano letivo. No início de fevereiro de 2014 voltei à escola e retomei os objetivos do projeto, ocasião em que falei sobre o Comitê de Ética da universidade sobre os termos de consentimento e também falei sobre o retorno, por questão de ética, que daria à escola quanto à pesquisa realizada. Nessa ocasião também, ao conversar sobre quais dias seriam disponibilizados para observação das aulas de Língua Portuguesa, surgiu a seguinte questão: a professora não tinha um dia específico para Língua Portuguesa. O fato de ela ter dito não ter um dia especifico para a disciplina de Língua Portuguesa não quer dizer que ela não trabalhe a disciplina. Tanto trabalha que ela me mostrou seu plano de ensino por grade,

que se divide em: Ciências Naturais, Ciências Humanas (História e Geografia), Matemática, e Língua Portuguesa.

As dúvidas que surgem a gente vai fazendo na escrita de uma palavra se é com S ou com C, todo momento eu aproveito pra fazer essa interação, porque a gente sabe que LP e Matemática têm que estar sempre ali, né! (Diário de campo, 11/2/2014).

Mais uma vez retomo que o fato de a professora dizer que insere o ensino de Português e Matemática sempre que as dúvidas surgem e aproveita para fazer interação, não quer dizer que ela não "trabalhe"[31] a disciplina. O que propus a ela foi baseado em seu próprio plano de ensino, de que fossem definidos os dias que ela trabalharia para que eu não tivesse que ir, por exemplo, todos os dias à escola sem saber a que hora ou aula seria "trabalhado" Língua Portuguesa. Tenho ciência e acredito que os letramentos podem ocorrer em todas as aulas, entretanto meu objetivo está apenas em observar as aulas de Língua Portuguesa. Depois de conversar com a professora orientadora desta pesquisa, sobre como seriam feitas as observações diante dessa situação, retornei à escola dia 13/2/2014, falei sobre o projeto e a professora propôs então trabalhar duas vezes por semana com Língua Portuguesa[32].

A descrição que segue objetiva caracterizar melhor os participantes da pesquisa. Os nomes que constam são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos a fim de garantir o anonimato dos participantes. Relembro que a atividade com o grupo focal foi desenvolvida apenas com os alunos, pois com a professora foram utilizados os instrumentos de questionário e entrevista.

3.1.3 A professora

A professora Antonieta tem entre 31 e 40 anos, mora na região de Passo Amarelo, terminou o 2º grau no EJA, iniciou o magistério e logo passou no concurso público de Fazenda Rio Grande. Atualmente ela está graduada em Pedagogia, curso realizado a distância pela UCB – Universidade Castelo Branco – RJ. No final de 2014 terminou uma especialização em Educação do Campo pela Universidade Tuiti do Paraná. Leciona há 12 anos e, desde 2010, está nessa mesma escola. A professora conta que, quando foi transferida

[31] O verbo "trabalhar" está aqui sendo utilizado no sentido de desenvolvimento do conjunto das atividades didático-pedagógicas da disciplina.

[32] Quero registrar, mais uma vez, que não houve coação alguma para que fossem estabelecidos os dias. Foi a professora que fixou os dias em que eu deveria me apresentar na escola. Isso assim foi por mim gerenciado porque, em cumprimento à ética adotada neste trabalho, se assim não fosse, ela teria toda a autonomia e liberdade para rejeitar a realização da pesquisa.

para a escola em questão, achou que ficaria por pouco tempo e ressalta que sua adaptação foi lenta, em especial por não ter ajuda e não ter conhecimento de como lidar com classe multisseirada. Também conta que se adaptou com o tempo e que atualmente se identifica com a comunidade, que, inclusive, até o ano de 2013, sua filha estudava na mesma escola.

3.1.4 Os alunos

Tabela 8: Caraterização dos alunos.

Aluno	Idade	Contexto da vida do aluno
Crystal (irmã gêmea do Márcio)	11	Está no 5º ano. Atualmente mora com os avós. Exceto os dois anos que precisou morar e estudar em Curitiba, ela sempre estudou nessa escola. Crystal ajuda os avós no cuidado e na plantação das hortaliças que eles têm no quintal de casa. Crystal é bem falante e articulada, mostrou-se sempre participativa no grupo e sempre trazia, nas discussões, sua experiência de ter morado na cidade. Assim, era a que mais falava no grupo. Dizia sempre gostar mais da escola do campo.
Fernanda	11	Está no 5º ano. Mora com os pais que são agricultores e empregados em uma chácara na própria localidade. Ajuda os pais no trabalho da chácara. Sempre estudou nessa escola. Embora tenha se mostrado bastante calma, Fernanda participava e interagia bem com o grupo. Mostrava certa ansiedade por ter que, no ano de 2015, ir estudar na cidade.
Gabriel	11	Está no 5º ano. Mora com os pais, que dividem o trabalho entre a agricultura e uma olaria. Sempre estudou nessa escola. Gabriel mostrou-se uma criança bem articulada, sempre participativa no grupo, levantando importantes pontos de discussões.
Gugu	10	Está no 4º ano. Mora com os pais, que têm um pequeno pedaço de roça onde plantam para a subsistência, Gugu diz ajudar os pais no cuidado com os cavalos e com uma vaca. O aluno mostrou-se uma criança bastante comunicativa e inquieta. Algumas de suas participações traziam falas bem pertinentes e incisivas.
Leidy	11	Está no 5º ano. Mora com os avós e a mãe trabalha de doméstica em Fazenda Rio Grande. Leidy ajuda em casa, nos trabalhos domésticos, e também na roça, com os avós. A aluna se mostrou comunicativa e extrovertida.

Aluno	Idade	Contexto da vida do aluno
Márcio (irmão gêmeo de Crystal)	11	Está no 5º ano. Atualmente mora com os avós. Exceto os dois anos que precisou morar e estudar em Curitiba, ele sempre estudou nessa escola. Márcio ajuda os avós no cuidado e na plantação das hortaliças que eles têm no quintal de casa. Márcio mostrou ser uma criança tímida, pois falou pouco nos grupos e, nas observações em sala, ele também se mostrou ser de poucas palavras.
Rafael	11	Está no 4º ano. Mora com os pais, que dividem o trabalho entre a roça e uma das muitas olarias da localidade. Rafael sempre estudou nessa escola. Ele é uma criança tímida, de poucas palavras. Durante as aulas é sempre o último a terminar as atividades e sempre recebe uma atenção especial para realizar atividades de leitura e escrita.
Shakyra	10	Está no 4º ano. Mora com os pais e avós. Ela sempre estudou nessa escola. Sahkyra é bem articulada e falante. É sempre participativa nas aulas e foi bastante participativa durante as reuniões do grupo.
Sofia	11	Está no 5º ano. Mora com a mãe e o pai. Ela trabalha de doméstica e ele é chacareiro na casa onde eles moram. Sofia morava antes na localidade de Passo Amarelo e estudava nessa escola. Por conta do trabalho do pai, morou e estudou por dois anos em Pinhais. Não dando certo por lá, o pai retornou para a localidade, onde cuida de uma chácara. Sofia é uma criança quieta e de poucas palavras.
William	11	Está no 5º ano. Mora com os pais e sempre estudou nessa escola. Ele diz ajudar os pais na roça, fazendo covas para plantar sementes. William mostrou ser uma criança quieta, porém interagiu bem com o grupo.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETATIVISTA

Em decorrência da perspectiva teórica assumida neste trabalho, eu entendia que a abordagem qualitativa era a que melhor se adequava às perguntas que pretendia fazer e às respostas que pretendia obter com esta pesquisa, cuja técnica de investigação, conforme argumenta Vóvio e Souza (2005, p. 49), "[...] permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos". Essa abordagem permitia e permitiu que eu considerasse como as pessoas interagiam umas com as outras e que sentidos se criariam a partir dessas relações. Como se sabe, a modalidade desse tipo de pesquisa tem sido cada vez mais frequente, haja vista que

tem aumentado o interesse "[...] pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números, que, muitas vezes, escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola" (TELLES, 2002, p. 102).

A pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX, a partir de perspectiva idealista-subjetivista de conhecimento, "[...] quando os cientistas sociais começam a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais [...] deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais" (ANDRÉ, 1995, p. 16). Ainda na abordagem qualitativa, essa autora observa que Dilthey e Weber foram dos primeiros estudiosos a indagar e a buscar metodologias diferenciadas para as ciências sociais, pois "[...] os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia" (ANDRÉ, 1995, p. 16). Assim sendo, esse tipo de pesquisa distingue-se pela preocupação de investigar os sujeitos contextualmente inseridos em seus espaços sociais. Dilthey afirmava que o contexto particular em que o fato ocorre é um elemento essencial para a compreensão dos fatos, sugerindo a hermenêutica que considera a interpretação dos significados e suas inter-relações. Já Weber destacava que a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos precisa ser analisada dentro de um contexto, fazendo com que ciência social e a física sejam diferenciadas (ANDRÉ, 1995).

É com base nesses princípios que se configurou a abordagem idealista-subjetivista que "[...] valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo" (ANDRÉ, 1995, p. 17). Então, a partir dessa última chegou-se na pesquisa que atualmente é conhecida como pesquisa qualitativa, que, de acordo com André (1995), valoriza o que socialmente é construído, abarcando fatores de interações e influências, atentando para as experiências dos sujeitos e as formas como eles atribuem significados às experiências do cotidiano.

> A pesquisa qualitativa interpretativista é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas (DENZIN e LINCOLN, 2006b, p. 390).

Diferentemente da pesquisa de natureza quantitativa, que prevê uma neutralidade, o paradigma qualitativo interpretativista prevê a reflexibilidade, ou seja, nesse tipo de abordagem o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Por esse mesmo caminho Denzin e Lincon (2006a) também afirmam que o pesquisador passa

a ser observador de um mundo e sociedade em que ele mesmo está inserido. Em outras palavras, a abordagem qualitativa interpretativista

> Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCON, 2006a, p. 17).

Observa-se que há um reconhecimento de que o olhar do pesquisador interfere no objeto observado, e ainda que não é possível observar o mundo independente das práticas sociais e seus significados. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), o olhar do pesquisador já é um filtro que está associado à própria bagagem cultural do pesquisador. Por isso mesmo entendo que uma pesquisa é, de alguma forma, olhar para lugares que já foram visitados, mas que cada um tem sua maneira de olhar e refletir e interpretar sobre esse lugar, pois "[...] não existe uma única verdade interpretativa. O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação" (DENZIN e LINCON, 2006a, p. 36).

Nesse sentido, a necessidade de compreender como se dá o processo de formação identitária a partir das práticas de letramento da professora nas aulas de Língua Portuguesa em sala de aula é o que justifica a escolha por essa abordagem. Ademais, está abordagem possibilita maior contato com os participantes da pesquisa e o meio em que estão inseridos, pois, para a compreensão do significado, faz-se necessário analisá-los dentro e não fora do contexto. Interessante é a proposta de Bortoni-Ricardo, para quem vale a metáfora de uma "caixa preta" para o que está no dia a dia da escola, que, "[...] por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

É por isso que tais questões não são obtidas em uma abordagem estritamente quantitativa, pois o tipo de trabalho desta pesquisa requer um envolvimento de interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Assim, os dados foram gerados e construídos pelos envolvidos, guiados pelos objetivos da pesquisa e negociados entre todos, tudo desenvolvido numa situação natural (VÓVIO e SOUZA, 2010).

3.3 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

A fim de entender como são conduzidas questões de identidade no contexto específico de multissérie, a opção pela pesquisa do tipo etnográfica possibilita, segundo André (1995), uma visão mais profunda e ampla da situação, descrevendo não só o que está posto, mas também interpretando-o. Tomando como referência os estudos de André (1995), a pesquisa do tipo etnográfica – que é um dos métodos de pesquisa utilizado na metodologia qualitativa – é um esquema de pesquisa desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade.

Se antes a técnica da etnografia era usada exclusivamente por antropólogos, então, a partir dos anos 1970, pesquisadores da área de educação também começaram a fazer uso dessa técnica, motivados pelas questões curriculares e do cotidiano da sala de aula e dos sujeitos que frequentavam esse espaço. O que hoje é feito na educação corresponde pouco, em alguns aspectos, ao que seria chamado, na ótica da antropologia, de "etnografia", contudo isso não é um problema, haja vista que as pesquisas realizadas, tanto na antropologia quanto na educação, têm seus objetos de estudos distintos, sem, contudo, perderem de vista os pressupostos básicos – compreender e descrever a realidade. Por esse motivo tornou-se conveniente chamar essa investigação no campo da educação de pesquisa do "tipo etnográfica". O que se buscava era

> [...] uma forma de retratar o que se passa no dia a dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. O objetivo primordial desses trabalhos era a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a. (ANDRÉ, 1995, p. 5).

André (1995) chamam a atenção para o cuidado que se necessita ter com esse tipo de pesquisa, uma vez que, no processo de transpor para a área da educação, os termos passaram por uma série de adaptações, afastando-se do seu sentido original. Assim, a etnografia tem um sentido próprio: "[...] a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo [...]", dentro do qual as relações sociais precisam ser compreendidas em sua relação com o mundo externo (ANDRÉ, 1995, p. 45). Diferentemente, falando de pesquisa em contexto escolar, esta não pode ficar restrita apenas ao que se passa no âmbito da escola, mas é necessário relacioná-la com o que acontece dentro e fora da escola.

No entendimento de André (1995, p. 28-29), o estudo da etnografia caracteriza-se por: (i) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, uma vez que os referidos dados são mediados pelo pesquisador; (ii) a ênfase está no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais; (iii) a preocupação está no significado, ou seja, o olhar do pesquisador tem que estar voltado para o modo como as pessoas veem a si mesmas; (iv) o trabalho de campo tem grande relevância, de modo que os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural; (v) o período de tempo do pesquisador com a situação efetuada é variável e depende de outras variantes, como: a aceitação do grupo, o número de pessoas envolvidas, a própria experiência com esse tipo de trabalho do pesquisador; (vi) a descrição e a indução são importantíssimas nesse processo, uma vez que o pesquisador terá uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos; e (vii) possibilita a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.

A densidade da descrição proposta por André (1995) está na proposição de que a etnografia não está apenas em descrever o real, mas em interpretá-lo e, ao fazer isso, não se pode negar o caráter subjetivo desse momento, o movimento é de justamente perceber que, nesse tipo de pesquisa, a relação que se estabelece (pesquisador/sujeito).

Além disso, outras implicações vêm sendo construídas na perspectiva da pesquisa etnográfica. É que, na contemporaneidade, a interrogação da vida cotidiana tornou-se prática constante, a modalidade do tipo etnográfico permite criar, segundo Moita Lopes (2006b), alternativas de inteligibilidades para tais contextos de usos da linguagem na sala de aula, ou seja, os significados construídos em sala de aula são fundamentalmente definitivos para a construção de nossas identidades sociais. Cabe aqui entender que, embora não estejamos acostumados a repensar nossas práticas em sala de aula e relacioná-las a contextos sociais mais amplos, os posicionamentos discursivos de nossos alunos, em muitas vezes, acabam em outros espaços tendo a sala de aula como modelo.

É possível perceber, então, que a escola assume um papel de destaque na (re)construção das identidades sociais, uma vez que esse ambiente é um dos primeiros espaços de discursos diferentes do que é vivido na família. A abordagem do tipo etnográfico permitiu reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, o que, segundo André (1995, p. 41), significa: (i) documentar o não-documentado; (ii) desvelar os encontros e os desencontros que premeiam o dia a dia da prática escolar; (iii) descrever ações e representações dos seus atores sociais; e ou, ainda, (iv) reconstruir sua linguagem,

suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Diante das características que as pesquisas do tipo etnográficas apresentam, o que justificou minha escolha pela etnografia foi o fato de essa opção permitir olhar, mais de perto, a escola e explorar, com profundidade, comportamentos básicos, tais como a identidade, a relação professor x aluno nas situações de interação em uma escola multisseriada.Também questões inerentes à identidade e à heterogeneidade que permeiam o espaço de uma turma com diferentes alunos, idades, séries, interesses, valores e crenças puderam ser explicitadas. Assim, feita a opção por essa abordagem, decidi, então, pelo estudo de caso, uma vez que a proposta era analisar aspectos subjacentes de uma escola multisseriada no campo.

3.4 ESTUDO DE CASO

Dentro da abordagem qualitativa é possível encontrar várias formas de desenvolver uma pesquisa. Uma delas é o estudo de caso, forma de desenvolvimento de pesquisa que, de acordo com Yin (2001), faz-se necessária quando as questões de interesse do estudo se referem ao como e ao porquê. Isso se coaduna com a informação de Ludke e André (1986), de que esse método tem como estratégia a pesquisa de um caso, simples e específico, complexo e abstrato, e necessita ser sempre bem delimitado. Um tal caso pode até ter semelhança com outros casos, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Assim, quando adotei essa abordagem, também ficou entendido que a interpretação dos dados que este trabalho traria não significava dizer que todos os outros espaços tivessem que ter igual comportamento ou que apresentar os mesmos dados, pois os resultados que aqui seriam obtidos diriam respeito ao contexto desta pesquisa, cuja pretensão era compreender como as identidades sociais do campo podiam ser formadas a partir das práticas de letramento da professora no ensino de Língua Portuguesa no contexto de multissérie.

Segundo Yin (2001, p. 32), o estudo de caso representa uma investigação empírica que "[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Segue-se, então, que esse tipo de estudo permite a utilização de várias fontes de informação, fontes "[...] coletadas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19). O papel do pesquisador

é de, justamente, determinar o foco de investigação, uma vez que é impossível explorar todos os ângulos num tempo limitado.

Na posição de Ludke e André (1986), uma das características que destacam esse tipo de estudo é justamente a visão de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção feita constantemente. Isso quer dizer que, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos inicias, o pesquisador terá que ter um olhar atento aos novos elementos que podem emergir e, consequentemente, contribuir para o estudo. É justamente aquilo para o que Oliveira (2000, p. 19-23) chama atenção, ou seja, mesmo que o pesquisador ao chegar a campo já tenha um olhar teoricamente direcionado, é preciso que pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa realizem um verdadeiro "encontro etnográfico" – que de fato possibilite uma relação de diálogo.

Apesar de esse tipo de método exigir muito da subjetividade e o pesquisador ser o principal instrumento na coleta e análise de dados, "[...] uma maneira de lidar com essa armadilha é basear-se em outras fontes de evidências para corroborar qualquer interpretação dada pelos participantes e buscar provas contrárias da forma mais cuidadosa possível" (YIN, 2001, p. 113), ou seja, as várias fontes de informação e coletas de diferentes dados em diferentes momentos ajudarão o pesquisador nessa tarefa árdua. O autor, contudo, chama a atenção também para o fato de que, embora no estudo de caso seja permitido utilizar várias fontes, estas precisam levar ao objetivo principal da pesquisa. Por isso, recorri a outras ferramentas metodológicas e isso me possibilitou colher dados em diferentes momentos, a saber: a observação, o questionário, a entrevista, o grupo focal e o diário de campo. Tais fontes são objeto de avaliação teórica nas próximas seções. A seção que segue pretende mostrar quais instrumentos de coleta e geração de dados foram utilizados nesta pesquisa.

3.5 INSTRUMENTO DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa qualitativa interpretativista apresentada na Seção 3.1.1 é compreendida como uma investigação que tem o objetivo de perceber as experiências dos sujeitos como eles as interpretam e como estruturam sua vida social. Assim, o processo de geração de dados pressupõe o cuidado de que o pesquisador determine bem o seu foco de investigação, uma vez que é impossível explorar todos os ângulos num tempo limitado e curto, como é o caso de uma pesquisa de mestrado. Segundo De Grande (2007), o processo de geração de dados exige do pesquisador a capacidade de pensar e agir estrategicamente para qualquer mudança de contexto. O termo *geração de dados* é aqui utilizado partindo da perspectiva da pesquisa

qualitativa interpretativista, perspectiva que entende que a pesquisa é uma atividade subjetiva e, portanto, os dados não estão prontos, presumindo então que gerar e interpretar os dados sejam atividades de do pesquisador.

Esta pesquisa se orienta pelo objetivo geral de observar como as identidades sociais do campo estão sendo formadas a partir das práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa. Buscando atingir este objetivo, as técnicas utilizadas para a geração dos dados foram:

- pré-teste
- observações em sala de aula;
- questionário individual com a professora;
- questionário coletivo com os alunos[33];
- grupo focal com os alunos;
- entrevista individual com a professora;
- diário de campo;
- análise de dados;
- gravação das aulas em áudio e vídeo;
- transcrição das gravações;
- revisão das transcrições a partir dos trechos selecionados.

Em acordo com a professora e depois de ter em mãos o TCLE ─ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ─ da professora e dos pais/responsáveis dos alunos é que iniciei as gravações em áudio e vídeo das observações feitas em sala de aula. As entrevistas, os questionários e o grupo focal foram gravações em áudio. Quanto a isso, entendi que "[...] a gravação eletrônica em vídeo e áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador 'revisitar' os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62). Após o processo de gravações seguia com as transcrições, pois as atividades, as falas e os gestos, tudo ainda estava vivo na memória. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), a atividade de passar a limpo as anotações permite que alguns elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção na hora da reescrita.

Antes de seguir para os instrumentos de coleta propriamente ditos, gostaria de mencionar que houve o cuidado de, antes da aplicação definitiva dos questionários e das entrevistas, um pré-teste fosse realizado no final do semestre de 2013.

[33] Os questionários com os alunos foram aplicados coletivamente e isso assim foi decidido devido à dificuldade de alguns alunos com ler e escrever.

3.5.1 Pré-teste

O pré-teste foi feito antes da aplicação definitiva dos questionários e das entrevistas com os participantes desta pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (1990), os instrumentos de coleta de dados – questionário e entrevista ─ devem ser testados antes de sua utilização definitiva, pois tal procedimento evidenciará possíveis falhas existentes: "[...] inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem determinada ordem ou se são muitos numerosas etc." (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 90).

O pré-teste foi aplicado a uma professora de Língua Portuguesa e com alunos de uma escola do campo na cidade de Tijucas do Sul, Região Metropolitana de Curitiba. A realização do pré-teste permitiu, nesse caso, reconhecer algumas falhas na linguagem, pois localizou perguntas desnecessárias, perguntas que influenciariam nas respostas, conduzindo, então, para uma reelaboração do instrumento para torná-lo mais adequado. Para Bortoni-Ricardo (2008), "[...] na evolução do processo investigatório, as perguntas exploratórias estão sujeitas a revisão e modificações [...]", especialmente na que se vale de procedimentos etnográficos para a geração de registros" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 50). Assim, faz-se importante mencionar que todo esse processo faz parte da dinâmica de se fazer pesquisa e que não há nenhum demérito em expor as falhas que o pré-teste evidencia, justamente pelo fato de a pesquisa ser dinâmica. Vale dizer que, até a sua aplicação efetiva, outras reelaborações poderão ocorrer se assim a testagem indicar e o pesquisador julgar necessário.

3.5.2 Observação

A observação é uma técnica de coleta de dados que visa conseguir informações de determinados aspectos de uma realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar, pois essa técnica

> [...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 79).

De acordo com Yin (2001, p. 115), as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado, pois possibilitam ao pesquisador um contato maior com o que está sendo pesquisado. Desse modo, essa técnica

aproxima o pesquisador da realidade dos sujeitos pesquisados. De acordo com Ludke e André (1986), para que a observação se torne um instrumento válido e com fidedignidade, ela precisa ser controlada e sistematizada, ou seja, o pesquisador não precisa chegar ao campo sabendo "o quê" e "como" observar, mas isso requer um mínimo de planejamento antecipado a fim de delimitar seu objeto de estudo[34]. Isso implica, portanto, a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação do observador:

> [...] para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador [...] precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

O participante como observador, segundo Ludke e André (1986), "[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende" pesquisar. Essa postura é para não provocar "[...] alterações no comportamento do grupo observado [...]", e por envolver também "questões de ética" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um espaço importante nas abordagens qualitativas de pesquisa, por possibilitar um contato mais de perto com o fenômeno pesquisado. Outras vantagens são abordadas por Ludke e André (1986, p. 26): (i) a experiência pessoal ajuda no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado; (2) a observação direta permite que o pesquisador chegue mais perto da "perspectiva do sujeito", e isso é extremamente importante numa abordagem qualitativa; (iii) aspectos novos de um problema podem ser descobertos; e, por fim, (iv) esse tipo de abordagem permite a coleta de dados que em outras técnicas não é possível coletar[35].

Nesta pesquisa optei por observar as aulas de Língua Portuguesa apenas nos meses de fevereiro e março de 2014[36]. A decisão de observar as aulas nesse período se deu em função de priorizar a entrevista individual com a professora e o grupo focal com os alunos, fontes essas que me deram uma quantidade maior de dados para análises. É certo que as observações me ajudaram a responder às minhas perguntas de pesquisa, entretanto busquei priorizar, nas observações, as práticas da professora em sala. Em acordo com a professora e

---

[34] A técnica que utilizei foi a observação sistemática, mas existem algumas pesquisas que se utilizam da observação assistemática, que é uma observação "[...] espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, [que] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados" (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 31).

[35] O exemplo que as autoras trazem é o caso quando o informante não pode falar – é o caso dos bebês – ou quando a pessoa deliberadamente não quer fornecer certo tipo de informação, por motivos diversos (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

[36] Foram observadas 10 aulas.

depois de ter em mãos o já citado TCLE da professora e dos pais/responsáveis dos alunos, as observações foram gravadas em áudio e vídeo.

O modelo elaborado para o roteiro de observação encontra-se no APÊNDICE F**.**

3.5.3 Questionário

Numa primeira definição, pode-se dizer que questionário "É um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (MARCONI e LAKATO, 1990, p. 88). Num segundo momento, pode-se definir questionário também nos termos de Gil (2008, p. 121), que indica que é uma "[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.".

Assim, construir um "questionário" para fins de pesquisa consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. Vale dizer que um questionário de pesquisa científica, quando adequadamente elaborado, então espelha precisamente os objetivos dessa específica pesquisa.

Há, portanto, na elaboração do questionário, todo um processo envolvido. Esse processo já foi objeto de algumas considerações feitas por Marconi e Lakatos (1990, p. 89): "[...] devem-se considerar a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também tudo o que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.". Além disso, deve ser considerada a forma de questionamento, em relação a que podem ser definidas três modalidades[37]: questões fechadas, questões abertas e questões de múltiplas escolhas. Quanto ao vocabulário, cada pergunta (cada questão formulada) precisa ser "[...] clara, objetiva, precisa, em linguagem acessível ou usual do informante, para ser entendida com facilidade" (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 96). A ser assim, evitam-se perguntas

[37] *Questões abertas* ─ também chamadas livres ou não limitadas ─ são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilitam investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresentam alguns inconvenientes: (i) dificultam a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la; (ii) o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação ficam também "abertos"; (iii) a análise é difícil, complexa, cansativa e demorada. No referente às *questões fechadas ou dicotômicas* – também denominadas limitadas ou de alternativas fixas ─, são aquelas em relação às que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* e *não*. Esse tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação: as respostas são mais objetivas. E, por fim, *questões de múltipla escolha* são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, assim abrangendo várias facetas do mesmo assunto. (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 91-92).

“ambíguas”, questões que induzam respostas ou questões que provocam interferências de outros assuntos.

A importância desse instrumento no processo de fazer pesquisa é que com ele consegui fazer um perfil dos sujeitos que participaram desta pesquisa a partir das seguintes informações: sexo, idade, escolaridade, onde e com quem vive, quanto tempo mora no campo, etc., tanto dos alunos como o da professora. Com a professora, o questionário foi aplicado normalmente. Com os alunos, no entanto, foi necessário fazer a aplicação coletiva, e não individual, isso devido à dificuldade que alguns alunos tinham de ler e escrever.

Os modelos elaborados usados no questionário para a professora e para os alunos os encontram-se nos APÊNDICES A e B, respectivamente**.**

3.5.4 Grupo focal com os alunos

A proposta de fazer o grupo focal com os alunos se deu em função de um dos objetivos, que guiou e teve maior peso nesta pesquisa, que foi de identificar como os alunos se percebem em relação à identidade do campo. Após perceber, nas primeiras observações em sala, que os dados seriam insuficientes e, depois de perceber a dificuldade de leitura e escrita com o questionário, optei, em acordo com a orientadora, por fazer o grupo focal com os alunos, para que fosse possível trazer as vozes dos alunos e identificar como os alunos se percebiam em relação à identidade do campo. No grupo focal com os outros colegas em um ambiente menos formal que a sala de aula, os alunos ficaram mais à vontade para falarem e se posicionarem. Além de essa opção proporcionar a integração e a discussão entre os participantes, no grupo focal foi possível retomar as questões que foram abordadas no questionário e entrevista.

Das publicações pesquisadas que tratam dessa temática, debrucei-me sobre as contribuições produzidas por Bunchaft e Gondim (2004), Gomes (2005), Lervolino e Pelicioni (2001) e Ressel; Beck, et al (2008). Os relatos trazidos nesses trabalhos com a utilização dessa técnica mostraram os cuidados básicos, o detalhamento e os procedimentos metodológicos. Para Gomes (2005), um grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas pelo pesquisador para discutir ou comentar o tema da pesquisa a partir de suas experiências, objetivando obter informações qualitativas. Contribuem também com o entendimento dessa questão, ao destacarem o assunto da entrevista focalizada, Ramalho e Resende (2011, p. 87), que argumentam que esse tipo de entrevista “[...] garante o foco no

tema de interesse da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, confere liberdade de expressão aos/às participantes, o que pode ser relevante para a construção discursiva de suas identidades".

Dentre as várias abordagens de pesquisa viáveis para a realização de um estudo qualitativo, optei por essa técnica em decorrência dos objetivos desta pesquisa e por acreditar na relevância dos dados que, com essa estratégia, pretendi alcançar, mas, principalmente, por que sua característica me pareceu mais adequada, uma vez que fomentaria melhor a discussão acerca de como as identidades sociais dos alunos do campo estão ou não sendo formadas.

Com base na proposta desta pesquisa, optei por separar os 10 alunos em dois grupos, com 5 alunos em cada, com 4 encontros que tiveram duração mínima de uma hora e o máximo de uma hora e meia. Tal separação dos alunos deu-se de forma aleatória[38], mas a decisão de formar dois grupos ocorreu por várias razões. Uma delas foi acreditar que, em um grupo menor, cada participante teria mais oportunidade de se posicionar. Outra razão foi que uma gravação com um número maior de participantes dificultaria tanto a transcrição, depois dos encontros, como o registro de diário de campo, o que dificultaria retomar as inúmeras situações que acontecem no período de uma hora ou uma hora e meia. Ademais, as questões que, a princípio, nortearam as discussões do grupo surgiram a partir da revisão bibliográfica e das perguntas que nortearam esta pesquisa.

É importante lembrar que, apesar de seguir o roteiro de perguntas[39] e ter em mente as questões norteadoras desta pesquisa, as perguntas que encabeçaram as discussões não foram fechadas, pois os participantes tiveram a liberdade de responder e, de acordo com as respostas dadas, algumas outras perguntas foram surgindo naturalmente.

O modelo elaborado para o grupo focal e utilizado com os alunos encontra-se no APÊNDICE E**.**

3.5.5 Entrevista individual com a professora

Como já referido anteriormente, para realizar uma entrevista faz-se necessário recorrer a diferentes fontes e com dados coletados em momentos e situações diversas para ajudar o pesquisador nessa tarefa árdua. Para tanto, uma dessas fontes de coleta é a entrevista, que, segundo Ludke e André (1986, p. 33), "[...] representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]", e, dentro da perspectiva desta pesquisa, desenvolvi essa técnica, de

[38] Faz-se necessário esclarecer a aleatoriedade para a separação dos alunos em dois grupos. No primeiro dia do grupo focal, os alunos estavam fazendo suas atividades como de costume, quando solicitei à professora que liberasse cinco alunos e ela foi chamando os alunos que haviam terminado a atividade.

[39] Ver no Apêndice E.

grande contribuição para aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, haja vista que as entrevistas são fontes essenciais de informação para o estudo de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas (YIN, 2001).

Além disso, essa técnica permite uma maior interação entre pesquisador e entrevistado, acontecendo uma "atmosfera e influência recíproca" entre ambos, havendo, portanto, "[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (LUDKE e ANDRÉ, p. 34). Outra vantagem apresentada pelas autoras é que esse tipo de técnica, seja com "indivíduos" seja com "grupos", permite correções, esclarecimentos e adaptações, tornando-a eficaz na obtenção das informações desejadas.

As entrevistas podem assumir várias formas, ou seja, podem assumir "liberdade de percurso", como argumentam Ludke e André (1986, p. 34). Uma dessas formas ─ a que nos interessou ─ foi a entrevista não-padronizada ou não-estruturada, "[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações". Embora esse tipo de técnica dê um pouco mais de liberdade ao pesquisador, algumas considerações e cuidados precisam ser observados: (i) respeito pelo entrevistado, isso vai desde cumprimento de horário e local marcados, até o sigilo e o anonimato, a fim de não expor de forma desnecessária quem contribui para sua pesquisa; (ii) cuidado ao usar o vocabulário, pois este necessita estar de acordo com o nível de instrução do informante e tem que fazer parte do seu universo e valores; (iii) ouvir atentamente quem fala e estimulá-lo, fazendo com que a entrevista seja o mais natural possível, mas de modo que esse estímulo não possa forçar o rumo das respostas para uma determinada direção; (iv) estar atento a gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo e tudo o que for importante para a validação e a compreensão do que foi dito; (v) dispor de tempo logo depois do fim da entrevista ─ isso é importante, pois a memória ainda está quente e você pode preencher o que porventura tenha deixado de anotar (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34-38).

Além das questões que já foram abordadas, a importância desse instrumento nesta pesquisa é que, ao permitir que o entrevistado fale um pouco mais, o entrevistador pode fazer as adaptações que considerar necessárias com objetivo de obter mais dados que interessam à investigação. É importante lembrar que a entrevista foi realizada apenas com a professora. O roteiro de entrevista para os alunos, que consta no apêndice D, foi utilizado para complementar as perguntas do roteiro do grupo focal.

Os modelos elaborados para as entrevistas usadas com a professora e os alunos encontram-se nos APÊNDICES C e D, respectivamente.

3.5.6 Diário de Campo

> Ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa [...], muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os "dados da realidade" se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los (DUARTE, 2002, p. 140).

Considerando que nossa memória não dá conta de guardar tudo o que acontece em todo o processo de pesquisa, o diário de campo é de fundamental serventia para retomar dados importantes da pesquisa durante seu processo. Os diários de campo ou notas de campo "[...] constituem um momento fundamental no trabalho de campo porque articulam, no discurso, os diversos métodos adotados em uma pesquisa particular, integrando percepções e interpretações associada aos vários momentos da pesquisa" (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 84).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), escrever em diário é uma prática de letramento muito familiar e que varia de pessoa para pessoa, porém, na maioria os textos, são descrição de eventos, narrativas de atividades, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais. Além dessas sequências, a autora indica ser importante que o autor faça possíveis especulações que lhe permitam desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando (BORTONI–RICARDO, 2008).

Essa ferramenta de trabalho faz-se necessária em pesquisas de caráter do tipo etnográfico porque registram reações pessoais, frustações e conquistas ao longo de todo o trabalho em campo. Além disso, o diário de campo

> É um ambiente intertextual no sentido de que, entre as impressões anotadas, também se registram as relações percebidas entre a prática da pesquisa particular e a 'teoria de método' [...] daí sua utilidade no favorecimento da autorreflexão sobre a prática de pesquisa: o diário não é só um mecanismo de reflexão sobre o objeto da investigação, é também uma oportunidade de reflexão sobre a própria prática. (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 84).

Além da utilidade para a reflexão sobre a própria prática do pesquisador, o diário de campo também é útil para auxiliar na memória e nos aspectos que são importantes no momento da análise dos dados. Baseadas em suas experiências de trabalhos em campo, Ludke e André (1986, p. 30-31) apresentam sugestões que precisam ser incluídas nas anotações de campo. Ao que diz respeito à observação descritiva: (i) descrição dos sujeitos: aparência

física, modo de vestir, de falar e de agir; (ii) reconstrução de diálogos: as palavras, os gestos, os depoimentos e, na medida do possível, utilizar as suas próprias palavras; (iii) descrição de locais: o ambiente, ilustrar a disposição dos móveis no espaço físico, bem como toda a apresentação visual do espaço; (iv) descrição de eventos especiais: estar atento ao que acontece; (v) descrição das atividades: descrever as atividades e os comportamentos das pessoas observadas na sequência em que ambos ocorrem; (vi) os comportamentos do observador: é importante que o observador inclua, nas suas anotações, as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Outra modalidade de observação, nos estudos de Ludke e André (1986, p. 31), refere-se à parte reflexiva das anotações – esta inclui observações pessoais do pesquisador, feitas durante o tempo de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconcepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. Dito isso, a importância do diário de campo justifica-se, neste trabalho, pela grande contribuição que traz a esta pesquisa e pelos argumentos de Duarte (2002), ao dizer que, "[...] se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos [...] relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho" (DUARTE, 2002, p. 140) ─ sabendo-se que poder refazer o caminho é essencial para análise dos dados.

3.5.7 Etapas da geração de dados

O processo de fazer pesquisa se dá por vários caminhos e, por isso mesmo, temos clareza de que não existe conhecimento absoluto e definitivo. Ao comparar o ato de fazer pesquisa como o relato de uma longa viagem onde o sujeito vasculha lugares muitas vezes já visitados, Duarte (2002) argumenta que não existe nada de absolutamente original, mas "[...] um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais" (DUARTE, 2002, p. 139).

E fazer essa viagem é fazê-la, em muitas vezes, sozinho e por lugares que, embora já tenham sido vasculhados por outros olhares, ainda se encontram pouco iluminados. O exercício de escrever e reescrever, as orientações e as inúmeras leituras foram essenciais para as interpretações da escola em questão. Mesmo assim, contudo, e apoiando-me em Cavalcanti (2006, p. 243) na sua análise de dados em LA, eu gostaria de destacar que as interpretações realizadas sobre a professora e os alunos da escola pesquisada podem ser passíveis de outras

interpretações em momentos futuros por outros olhares, uma vez que "[...] a interpretação da pesquisadora e a visão dos outros participantes são provisórias: elas podem mudar; podem ser contraditórias". Pensando na subjetividade desta pesquisa, apresento o percurso das atividades desenvolvidas antes e durante a coleta de dados.

Tabela 9: Cronograma das atividades desenvolvidas para a etapa de coleta de dados.

Período	Etapa	Atividade	Instrumento
Set./2013	Autorização da Escola	Pedido de autorização da escola para realização da pesquisa	Diário de Campo.
Out./2013	Submissão	Encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética.	-
Fev./2014	Visita	Conversa com a professora e apresentação do projeto	Diário de Campo.
Fev./Mar/ 2014	Coleta	Observação	Diário de Campo/ Roteiro de observação/ Observação/Gravação em áudio e vídeo.
Mar./2014	Coleta	Questionário com a professora	Diário de Campo/ Questionário/ Gravação em áudio.
Abr./2014	Coleta	Questionário com os alunos	Diário de Campo/ Questionário/ Gravação em áudio.
Abr./2014	Coleta	Grupo focal com os alunos	Diário de Campo/ Esquema de perguntas/ Gravação em áudio.
Maio/2014	Coleta	Entrevista individual com a professora	Diário de Campo/ Esquema de perguntas/ Gravação em áudio.
Jun./2014	Coleta	Grupo focal com os alunos	Diário de Campo/ Esquema de perguntas/ Gravação em áudio.
Jul./2014	Coleta	Grupo focal com os alunos	Diário de Campo/ Esquema de perguntas/ Gravação em áudio.

O período destinado à coleta de dados foi de seis meses. As idas a campo foram feitas duas vezes por semana, isso assim determinado em função da disponibilidade da professora e de outros fatores. A escola fica a 30 km de Curitiba, sendo a estrada com trechos sem asfalto e de difícil acesso, de modo que dispendia cerca de uma hora e meia para chegar à escola. Durante dias chuvosos, o acesso era praticamente impossível para carros de pequeno porte.

3.5.8 Análise de Dados

Segundo Ludke e André (1986), analisar dados significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Para as autoras, a tarefa de análise consiste em dois momentos: (i) organização e divisão de todo o material, procurando identificar tendências e padrões que sejam relevantes; e (ii) essas tendências e padrões são mais uma vez avaliados, ou seja, reavaliados, agora num nível de abstração maior que a primeira (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Vale lembrar que o processo de análise não acontece só quando a coleta dos dados é encerrada, pois a análise acontece também durante todo o tempo de investigação (no final é que ela se torna mais sistemática e formal). Ludke e André (1986, p. 46), citando Bogdan e Biklen (1982), sugerem alguns procedimentos no momento em que o pesquisador tem a coleta em mãos: (i) a delimitação progressiva do foco do estudo – na fase inicial é comum pensar que tudo é importante, porém, na medida em que a pesquisa se afunila, a delimitação e o foco vão ficando específicos; (ii) a formulação de questões analíticas[40]; (iii) o aprofundamento da revisão de literatura[41] – voltar à literatura se faz pertinente durante a coleta, pois isso ajuda muito na análise de dados; (iv) a testagem de ideias junto aos sujeitos; o uso extensivo de comentários, de observações e de especulações ao longo da coleta – é importante que as anotações sejam revistas frequentemente.

Do acima informado, extraio a compreensão de que a análise dos dados da pesquisa qualitativa se constitui tarefa importante e complexa. Por isso o pesquisador precisa ter uma visão clara do objeto pesquisado e do contexto que o circunda, sem, contudo, perder de vista as peculiaridades e as especificidades do fenômeno estudado. Em razão disso mesmo, no decorrer da coleta de dados, o pesquisador pode ir, no decorrer da coleta de dados, estabelecendo elos entre os registros e as perguntas de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

---

[40] É conveniente que, no processo de delimitação progressiva do foco principal da investigação, sejam também formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada. Além de favorecer a análise, essas questões possibilitam articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46).

[41] Um estudo aprofundado da literatura antes da fase final de coleta, ou seja, a volta à revisão literária, isso se faz pertinente. Algumas perguntas podem, por exemplo, ser levantadas, como: ─Quais são os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionadas? ─Quais são os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares?. Enfim, relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 47).

Agora, na Tabela 10, trago as perguntas de pesquisa e fazendo possíveis relações com os instrumentos de geração de dados, isso seguido pela categorização de temas para a análise. O uso dessa tabela foi de grande valia para a análise dos dados.

Tabela 10: Perguntas de pesquisa, instrumento de geração de dados, e categorização para análise.

Perguntas de pesquisa	**Instrumento de geração de dados**	**Títulos dos temas para análise**
Como a professora se percebe em relação à identidade do campo?	• Observação • Questionário • Entrevista individual • Diário de Campo	• Representações que a professora tem por ser do campo. • Formação de professor. • Identidade Social do Campo
Como os alunos se percebem em relação à identidade do campo?	• Observação • Questionário • Grupo focal com os alunos • Diário de Campo	• Representações que os alunos têm de si. • Identidade Social do Campo • Percepções dos alunos sobre estudar no campo.
Quais são as práticas de letramento que permitam identificar as identidades do campo nas aulas de Língua Portuguesa?	• Entrevista individual com a professora. • Observação • Diário de Campo	• Práticas de letramento. • Identidade Social do Campo • Letramento e identidade em sala de aula. • Relação professor/aluno em práticas de letramento.
Como são conduzidas as questões do campo nas aulas de Língua Portuguesa?	• Observação • Entrevista individual com a professora • Diário de Campo	• Identidade Social do Campo • Quais são as percepções das vozes do aluno • Práticas de Letramento • Formação de professor • Relação professora e alunos em práticas de letramento

Uma característica importante da metodologia qualitativa consiste na categorização de informações relevantes na pesquisa (GLASER, 2002). A relevância dessa ferramenta, segundo Teixeira (2003, p. 195), está no seguinte: "[...] à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores". Dessa forma, a proposta dos temas nesta pesquisa foi feita a partir da geração de dados com objetivo de ajudar a responder as perguntas que nortearam este trabalho.

3.5.9 Ética em Pesquisa

Em seu artigo sobre as questões éticas, Celani (2005) aborda o tratamento ético necessário às pesquisas científicas e orienta: "[...] a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades" (CELANI, 2005, p. 110). Desse modo, é importante tratar com respeito a história de vida daqueles que contribuem para nossa pesquisa: "[...] é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente" (CELANI, 2005, p. 107).

De acordo com o Conselho Nacional da Saúde – Brasil, (1996b) - (Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996), em suas normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, toda pesquisa que envolva ser humano deve atender às exigências éticas e isso implica: tratá-lo com dignidade, respeitá-lo na sua autonomia e não deixá-lo vulnerável; ponderar os riscos individuais ou coletivos; respeitar seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, etc.

As obrigações éticas devem incluir ainda "[...] a firme disposição de criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem, livre do medo de ataques pessoais ou de humilhações" (CELANI, 2005, p. 115). Ademais, com relação à aceitabilidade dos sujeitos em participar da pesquisa, a preocupação do pesquisador precisa ser sempre a de evitar danos e prejuízos aos que se disponibilizam em contribuir com sua pesquisa. Dessa forma, a pesquisa pode dar um empoderamento para os sujeitos em questão, desde que os resultados de pesquisa não contribuam para a desvalorização do grupo.

A ânsia por buscar novos conhecimentos pode fazer com que o pesquisador esqueça alguns princípios éticos, porém a Academia, de acordo com Neto (2012), não pode furtar-se de estar, durante todo o tempo, questionando a si própria sobre o comportamento de seus pesquisadores. A ética é parte imprescindível nos projetos de pesquisa de qualquer instituição. De acordo com a autora, alguns procedimentos precisariam ser adotados: (i) discussão prévia com a comunidade envolvida para pedir autorização e explicar a pesquisa e a presença do pesquisador no contexto; (ii) participar da vida da comunidade e realizar algum trabalho de interesse para o contexto focalizado e que não seja a pesquisa, obviamente; (iii) dar retorno da pesquisa realizada, seja durante seu andamento e seja após sua finalização, através e seminários de discussão no contexto focalizado, ao invés de apenas enviar cópias da redação

final do texto; (iv) mesmo depois de findada a investigação, manter o contato com a comunidade.

Assim, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – ver APÊNDICE G –, com todo o projeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos descritos pormenorizadamente, bem como a autorização da escola em questão, permitindo a pesquisa, junto com termo de consentimento livre e esclarecido, cuja importância é dar aos participantes da pesquisa o anonimato e o direito de desistir a qualquer momento da pesquisa.

3.5.10 Retorno da Pesquisa

Em seu artigo sobre pesquisa acadêmica, Telles (2002) crítica a postura de alguns pesquisadores, especificamente daqueles que vão às escolas, realizam suas pesquisas e não retornam mais àquela comunidade para dar um retorno/contribuições do trabalho que ali foi feito:

> Dois momentos em que a universidade bate à porta da escola como um pedinte faminto: o estágio dos nossos alunos da graduação e a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor. Existem múltiplas razões para tal segregacionismo que constrói o abismo entre a universidade e a prática pedagógica em nossas escolas. (TELLES, 2002, p. 96).

Tais considerações são de extrema relevância, principalmente quando se trata do contexto do campo, foco desta pesquisa. Neto (2012) traz um exemplo[42] com os povos indígenas, um exemplo que ajuda a refletir sobre tais atitudes. Autores como Moita Lopes (2006b) frisam a necessidade de os pesquisadores se perguntarem como seus trabalhos podem melhorar as condições de vida das pessoas envolvidas e ressaltam a importância da responsabilidade ética para atuação nos cenários onde vão realizar suas pesquisas.

Vale retomar que a proposta desta pesquisa não se orientou apenas pelos objetivos científicos de fazer pesquisa, concordando com Moita Lopes (2006b), Neto (2012) e Telles (2002), e reconhecendo o compromisso e a ética com a escola e os sujeitos que colaboraram

[42] Vários são os relatos de comunidades indígenas que foram pesquisadas por antropólogos, linguistas, dentre outros, e nunca obtiveram retorno das pesquisas lá realizadas. Há pesquisadores que vão para as aldeias, se inserem na vida indígena, coletam dados, são invasivos, transformam os indígenas em "objeto-de-pesquisa", fazem perguntas inconvenientes, fotografam e filmam quando não podem, recolhem objetos e quando obtêm o que precisavam, somem sem deixar rastros. Não raro, os depoimentos indígenas sobre esse assunto são acompanhados de surpresa, tristeza e pelo sentimento de revolta por terem sido usurpados. (NETO 2012, p. 17).

com esta pesquisa, uma contribuição em comum acordo com a professora[43], foi a realização de uma sequência didática que foi norteada pela seguinte proposta: como em uma escola do campo, as atividades de leitura e escrita podem ser trabalhadas com o uso das tecnologias digitais a partir do gênero blog. Mais uma vez reitero que a sequência didática é apenas uma contribuição para o local onde foi realizada a pesquisa, e que, portanto, não é objeto de análise desta dissertação. Apesar de derivar da pesquisa, a sequência não está sendo utilizada para fins de análise.

[43] Segundo a professora, a proposta do *blog* ajudaria bastante, uma vez que "*tem alguns alunos que ainda não escrevem e não leem bem"* (Diário de Campo, 14/2/2014).

CAPITULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresento a análise dos dados coletados, fazendo relação entre as referências bibliográficas assumidas nos capítulos anteriores com o que foi possível perceber com os dados gerados durante o processo de coleta no período de fevereiro a julho de 2014. Para tanto, a seção 4.1 discute *As percepções que a professora tem sobre identidade do campo* e destina-se a refletir sobre o conhecimento que a professora tem desse espaço e as percepções de identidade social do campo que a professora tem de si mesma enquanto alguém que convive nesse lugar. A seção 4.2, intitulada *As percepções que os alunos têm sobre identidade do campo*, reflete sobre as representações e percepções que os alunos têm sobre o campo e sobre si mesmos e como se relacionam com essa questão. Após identificar como professora entende educação do campo e de como os alunos se veem, abordo, na seção 4.3, *Letramento e identidade em sala de aula*, fazendo-o com o objetivo de entender como o processo de construção da identidade social do campo é conduzido na sala de aula ─ essa análise aponta para a teoria do letramento na perspectiva "ideológica" como uma alternativa para tratar das questões do campo em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa. A seção está organizada em subseções e que dão conta de refletir sobre 4.3.1 *Letramento escolar: relação professora e alunos*; 4.3.2 *Na sala de aula: o fazer da professora*; 4.3.3 *Os eventos de letramento: algumas análises sobre identidade social do campo* e, por fim, a subseção 4.3.4 *Percepções das vozes dos alunos na sala de aula.*

4.1 AS PERCEPÇÕES QUE A PROFESSORA TEM SOBRE IDENTIDADE DO CAMPO

Nesta seção apresento o processo de construção identitária da professora, fazendo-o na tentativa de mostrar a percepção dela sobre educação do campo e que desdobramentos isso tem na produção de uma identidade social do campo.

4.1.1 O dizer da professora

Durante o tempo em que estive na escola, a professora pareceu demostrar, nas conversas e entrevista, ter conhecimento sobre o tema (educação do campo), bem como

procurou construir uma ideia acerca da educação do campo na escola, junto aos pais e junto à Secretaria Municipal de Educação. Isso ficou presente desde a mobilização junto aos pais para que a escola não fechasse e a construção do PPP da escola. A professora Antonieta inicialmente justifica por que decidiu dar aula em uma escola do campo:

A princípio foi por achar que seria por pouco tempo, mais ou menos três meses [...], mas, com o tempo, fui me adaptando e gosto muito por me identificar com a comunidade. (Professora/Questionário 7/3/2014).

Eu era coordenadora pedagógica de algumas escolas e daí a professora daqui saiu, e não tinha quem ficasse no lugar, aí me convidaram pra eu ficar... mas, assim, era só até o final do ano, porque eles já estavam em mente que iriam fechar a escola. [...] eles diziam que não tinha professora que quisesse vir pra cá, porque ficavam gastando dinheiro com professora e com pouca criança, aqueles assuntos, né, porque as outras escolas já foram fechadas (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

A professora inicia sua fala com um panorama das circunstâncias nas quais aconteceu sua ida a essa escola. Entre as razões postas, algumas coincidem com o que está nas pesquisas que Hage (2011a; 2011b) tem feito sobre escolas multisseriadas na Região Norte do país, onde é comum o que ele chama de "estratégias" utilizadas pelos gestores públicos que apostam nas nucleações das escolas, o que resulta no fechamento de muitas escolas no campo e consequente transferência dos alunos para outras comunidades maiores ou para centros urbanos. Trata-se de uma realidade em que faltam professores que queiram ir ensinar nessas condições e, fechando-se a escola, os alunos transferidos têm que percorrer distância diária bem maior para chegar à outra escola. E, ao que parece, a ida da professora para essa escola não aconteceu por sua escolha, mas, sim, pelo fato da falta de professores que quisessem dar aula nas condições que a escola tem. Evidencia-se, portanto, que sua motivação inicial foi em função da promessa de que seria por apenas três meses, pois, em seguida, ao final do ano, a escola seria fechada, uma vez que as outras escolas similares que ela conhecia já haviam sido desativadas.

Em agosto de 2010 eu vim pra cá já sabendo que eu ia dar só esses meses de aula e a escola iria fechar. [...] elas foram fechadas mesmo ((as outras escolas que tinha na região)). Saíram as crianças e foram para o urbano mesmo no caso. Eram cinco escolas só ficou essa, as outras quatro foram fechadas (Professora/Entrevista/Áudio 28/5/2014).

O dizer da professora tem características específicas. O que caracteriza essa especificidade é o fato de haver grande rotatividade de professores nas escolas multisseriadas do campo. A rotatividade de professores nesses espaços fragiliza a autonomia dos docentes

em face das questões políticas como fechar ou não fechar essas escolas. Muito se tem dito sobre o fechamento das escolas e a rotatividade dos docentes nas escolas do campo (ARROYO, 2010; BRASIL, 2007; HAGE, 2011b). A rotatividade dificulta criar uma identificação melhor entre professor/alunos e, segundo o documento "Panorama da Educação do Campo", "[...] a conjugação desses fatores contribui para o baixo desempenho e a queda nos índices de permanência dos alunos na escola" (BRASIL, 2007, p. 27).

Sobre a rotatividade dos professores nas escolas do campo, a pesquisa de Araújo (2010) intitulada "A prática educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios" ─, mostra que as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas vão desde a precariedade da estrutura física até a sobrecarga de trabalho dos professores (sobrecarga que gera alta rotatividade desses profissionais), sugerindo, portanto, uma interferência negativa em todo o ensino-aprendizagem dos alunos desse tipo de escola.

A reflexão de que a rotatividade desses profissionais contribui para a fragilização da relação professor/alunos aponta para a discussão de identidade como um construto social, como discutido no Capítulo 2, ou seja, para Hall (2011a), Moita Lopes (2002) e Woodward (2011), identidade é algo construído e transformado no processo de socialização ou, ainda, de acordo com Bauman (2005), identidade tem a ver com pertencimento, com fazer parte de um grupo, compartilhar os ideais e as expectativas desse grupo. É como se, ao "pertencer", o sujeito se tornasse mais forte. As pessoas vão construindo significados sobre a vida social e sobre si mesmas quando encontram algo que lhes possa fazer sentido. Mediado por essa ideia, a professora ao ver a situação da escola em questão, mobilizou os pais para que a escola não fechasse.

A gente fez uma revolução com os pais ((risos)), que não deixou fechar. [...] na verdade a gente fez reuniões mesmo, reunião com os pais (...) eu achava que tinha poucas crianças aqui 2 ou 3 por quererem fechar uma escola, eu achei que tinha poucas crianças. Mas quando eu entrei aqui tinha 42. E como vai fechar uma escola com 42 crianças? Aí eu falei com os pais, eu pesquisei alguma coisa de lei e disse a eles: que pra fechar a escola só se vocês concordarem. Fui atrás das outras escolas pra saber por que tinha fechado. Na secretária eles me disseram que os pais que quiseram fechar. Porque eram 6, 7 alunos e os pais não queriam que ficassem (...). [...] eu trouxe os pais aqui na escola, foi trazido o prefeito e tudo aqui. Nós convidamos eles ((Secretaria de Educação do município)) pra vir e eles vieram. Na verdade, antes, com a outra professora, já tinha havido uma reunião marcada, mas como a professora acabou saindo, não teve como. Acho que os pais ficaram meio sem rumo, né. E até hoje nós estamos funcionando por causa dos pais (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

A fala da professora parece demonstrar um grau maior do seu envolvimento com esse espaço na medida em que houve uma mobilização da docente junto aos pais para que a

escola não fechasse. É possível pressupor que o seu mérito esteja em chamar os pais para a escola e mobilizá-los para o não fechamento da única escola na comunidade. Mais do que isso, é como se ela, ao operar, no discurso e na ação de chamar os pais, de falar com eles, de pesquisar "*alguma coisa de lei*" e de dizer a eles que a escola só fecharia se eles concordassem, parece evidenciar que houve uma aproximação com a comunidade além de ficar sugerida também a posição que a professora ocupa como legitimadora de alguns sentidos aos quais os pais e alunos estão prontos a aderir na medida que a professora desaprova as ações da Secretaria. Como já mencionado por Bauman (2005), isso, de alguma forma, sinaliza na direção da construção de uma identidade. Apenas para reforçar a impressão de que parece ter havido uma construção identitária, tanto da professora como por parte dos pais dos alunos, trago de volta a discussão dos documentos educacionais oficiais da Educação do Campo feita no Capítulo 2, com destaque para o fragmento do parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo (BRASIL, 2002, p. 16), ao indicar que, entre outras coisas, "[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade". E, ao que parece, a necessidade iminente era tratar do fechamento da única escola da comunidade. Esse enfrentamento, portanto, de alguma forma, marca a identidade da professora nesse espaço.

Ao ouvir sobre a movimentação e aceitação dos pais para que a escola permanecesse aberta, isso chamou a atenção da professora, uma vez que, segundo a Secretaria, eram os pais que queriam fechar a escola. Antonieta chama a atenção para o modo como as "estratégias" utilizadas pelos gestores públicos (HAGE, 2011a) acontecem:

A reunião que eles fazem com os pais é assim, Rai (...) vejam a situação da escola ((urbana)). Vamos pôr teu filho lá porque lá tem computador, tem isso, tem aquilo, etc. (...). Você acha que o pai não vai querer? Então é aquela coisa assim (...) bem com intenção (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

A estratégia usada pela Secretaria de Educação para convencer os pais de que seria "bom" fechar a escola sob a alegação de que, na escola urbana, as crianças teriam computadores, como disse, parece ser uma prática comum e que não acontece apenas nessa escola em questão. Tal prática tem semelhança com as pesquisas sobre a realidade das escolas multisseriadas no Pará, realizada pelo "Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ)", onde o grupo tem perguntado a educadores e a educadoras, a estudantes, a gestores, a pais, a mães e a lideranças das comunidades rurais ─ o que pensam sobre as escolas multisseriadas. Em geral, as respostas estabelecem comparações entre as

turmas multisseriadas e seriadas, revelando que os sujeitos do campo acreditam que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade. Nas pesquisas de (Hage 2011, p. 131), a questão colocada é que muitas vezes o espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, de modernização e de desenvolvimento, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar de atraso, da não-modernidade, da ignorância e do não-desenvolvimento. Segundo o autor, esse discurso tem relação com o "paradigma de racionalidade e de sociabilidade urbanocêntrico". Isso quer dizer que as escolas consideradas de boa qualidade são aquelas que estão na cidade e são seriadas, e esse modelo exerce influência sobre os sujeitos do campo, "[...] levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbano e rural, entre as escolas da cidade e do campo" (HAGE, 2011b, p. 131).

No que se refere à dicotomia entre o campo e cidade, Cândido (2009), em sua pesquisa de mestrado, aponta para o fato de que não há um vislumbramento maior – dos professores, dos pais e dos alunos – em relação ao lugar (campo) em que vivem, pois, para eles, o futuro e as melhores condições estão sempre na zona urbana. Decorrente dessa discussão, a dicotomia entre campo e cidade é alargada quando, segundo a professora, o que vem da Secretaria Municipal é a sobra das outras escolas. Nas palavras dela, *a "educação rural ainda continua presente"* (em vez da escola do campo para o campo).

Os pais vieram reclamar sobre o muro. A Secretaria disse que iria fazer. Os pais disseram "se vocês não vierem fazer nós faremos pelo menos a parte da frente". A Secretaria disse que faria a parte da frente. Então, qual é a questão da frente? Eles estão construindo um muro de uma escola do centro ((cidade)) e aí eles irão trazer o alambrado velho dessa escola para nós. Então é assim, a educação rural ainda continua presente. Eu fiquei contente, achando que o muro iria sair, mas eles irão trazer o alambrado que não serve para a escola de lá. O parquinho daqui foi pra reforma e até agora não trouxeram (...) disseram que não iriam mais reformar ((o antigo parquinho que havia no terreno em frente à escola)), pois dariam um parquinho novo, só que eles só irão trazer o parquinho quando fizer o muro. Agora eles estão falando que tem um parquinho que não é novo, foi uma escola que doou... ou seja, vão mandar o parquinho velho pra nós porque o novo foi para outra escola. Então são coisas assim que desanima (...). Alguém disse: deveria ficar feliz porque vão cercar a escola. Eu fico feliz... mas, puxa.... coisa velha de outra escola!? A outra escola está ficando a coisa mais linda e a nossa?(Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

A fala da professora parece ecoar as evidências sobre o que propõe o documento "Panorama da Educação do Campo" ao mencionar que o espaço do campo possui vida própria e tem as suas necessidades como parte do mundo e não aquilo que "sobra além da cidade" (BRASIL, 2007). Explicitar o contexto de desvalorização do lugar onde a professora e os

alunos atuam é útil, aqui e agora, a fim de refletir sobre os processos de identidade, uma vez que a construção identitária não é independente das relações de poder tecidas em determinado contexto (KLEIMAN, 2006). E, nesse caso, parece haver um descontentamento da professora com alguém que exerce o poder ─ neste caso a Secretaria ─, que dará a eles um "*alambrado que não serve para a escola de lá* e um *parquinho velho [...], porque o novo foi para outra escola".* A esse discurso Woodward (2011) traz um sentido interessante, ao dizer que uma das formas de se ver a identidade é através daquilo que possuímos ou não, e o quanto isso nos faz diferente daquele que possui. Nesse sentido, uma identidade negativa parece ter sido disparada quando a professora compara sua realidade em detrimento do que lhe foi negado. Na interação, o encontro e o confronto de necessidades com o outro parece sugerir um movimento de significações que dá um novo sentido a sua identidade do campo. É o que ela tenta evidenciar quando alguém diz: "*Deveria ficar feliz porque vão cercar a escola. Eu fico feliz... mas, puxa ... coisa velha de outra escola. A outra escola está ficando a coisa mais linda e a nossa?".*

A produção de identidade, se compreendida na relação de interação, de encontro e de confronto de necessidades marca a fala da professora, quando, nesse movimento de significações, ela busca seu espaço e não se conforma com a realidade que lhe é imposta. A problemática sobre o que sobra das escolas da cidade e vai para escolas do campo já foi apontada por outras pesquisas, entretanto não houve, por parte de alguns professores, a clareza sobre o que de fato seja uma educação do campo e que implicações esse conhecimento traz como trouxe para Antonieta, configurando, em muitas vezes, uma não aproximação com o lugar. O movimento contrário também ocorre. A pesquisa de mestrado de Brito (2006) buscou investigar como o currículo do curso de Pedagogia da UFPA estabelece relação com a identidade cultural das populações do campo. A pesquisa traz excertos da fala de alguns professores, que é o que agora destaco:

> [...] vamos dizer que eu não tenho muita leitura sobre isso (Docente 02);
>
> É até contraditório quando eu penso nisso. Eu vim do campo [...] mas eu nunca pensei em pesquisar, a única vez que eu me interessei por isso, foi quando eu vi uma dissertação de mestrado [...] me suscitou a vontade de pesquisar isso, mas eu não quis me envolver, numa questão pessoal minha (Docente 01). (BRITO, 2006, p. 93 e 98).

A fala das professoras abordadas na pesquisa de Brito (2006) pode sinalizar uma não aproximação da realidade dessas escolas e muitos desses professores estão nesse espaço desconhecido, ao contrário de Antonieta, que, ao buscar conhecimento sobre a escola do

campo, fazendo especialização na área, parece sugerir que há uma preocupação em compreender esse espaço com sua organização e o seu modo de vida.

4.1.2 A escola aqui tinha "rural" no nome, mas eu consegui mudar a nomenclatura para "do campo"[44].

A fala da professora que abre essa subseção foi incluída por ajudar a problematizar a compreensão que ela tem sobre Educação do Campo e como isso se relaciona com sua prática. Primeiramente, o documento "Panorama da Educação do Campo" (BRASIL, 2007) faz atentar para a clareza que o termo *campo* possui:

> A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão "do campo" é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como "parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades". O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. (BRASIL, 2007, p. 8).

É importante destacar que a Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, como apontado no Capítulo 1, e, por isso mesmo, pensa a identidade do campo com sua gente, com seu modo de vida e sua organização de trabalho própria. Por outro lado, a educação rural "[...] pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como 'recursos' humanos" (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 36, grifo dos autores). Veja-se, na entrevista, o que diz a professora sobre como ouviu falar em educação do campo e que desdobramentos ocorreram com ela a partir desse conhecimento:

Na verdade eu nunca tinha ouvido falar em Educação do Campo. Eu já tinha ouvido falar em Escola Rural, mas não sabia o que era nem educação rural nem educação do campo, nem o que era a diferença das duas. [...] Mas pela questão da educação do campo mesmo, eu ouvi falar mesmo foi através do Projeto Observatório[45]. [...] A escola aqui tinha "rural" no nome, mas eu consegui mudar a nomenclatura para "do campo", agora é escola "do campo". Além de mudar o nome, tem que mudar a estrutura da escola pra ser considerada do campo, porque, assim... só mudar a nomenclatura não vai adiantar. Porque o rural é assim, nós conseguimos mudar "do campo", mas a gente continua sendo "rural" perante a Secretaria. Porque ela traz pra cá tudo o que foi usado em outra escola. Eles não têm aquela consideração com a escola do campo. Então temos que mudar bastante coisa, não só o nome. [...] Perante a Secretaria a diferença é verba. Eles se interessaram em mudar o nome da escola para conseguirem verba para a escola... É o único interesse deles. Por que eles sabem

[44] Fala da professora durante a entrevista em 28/05/2014.
[45] Ver observatório da educação no rodapé desse trabalho na pág. 08.

que tem o PRONACAMPO[46], porque eu mostrei pra eles que tem... um monte de coisas que consegue verba para infraestrutura da escola. Só que pra conseguir essas verbas tem que ter no nome da escola "do campo"... então, pra eles o interesse foi a questão de verba (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

Antonieta, mais uma vez, coloca-se criticamente em relação à Secretaria, tentando responder às vozes daqueles que tentam desqualificar a escola do campo. A representação que está em questão é: *"nós conseguimos mudar 'do campo', mas a gente continua sendo 'rural', perante a Secretaria".* Ao falar sobre o modo como a Secretaria os vê, a professora Antonieta parece se incomodar com tal identidade "lançada" pela Secretaria. Posso dizer, de acordo com Bauman (2005), que "[...] as 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta [...]" (BAUMAN, 2005, p. 19). Assim, a professora, ao se posicionar contra, parece querer reivindicar uma construção positiva da identidade do campo, diferenciando-se dos que representam a Secretaria, que não sabem o mínimo sobre seu espaço. Valendo-se de algumas estratégias, ela cita o PRONACAMPO e o documento das "Matrizes Pedagógicas". Indicar isso tem o efeito de demonstrar seu conhecimento no debate em torno da educação do campo e marcar o seu lugar para diferenciar-se de outros docentes, que não conheciam (e, provavelmente, ainda não conhecem) seu espaço e que, talvez por isso, a escola tenha sido fechada. Outra estratégia de Antonieta é indicar que sua compreensão acerca da Educação do Campo foi construída através da Universidade com o conhecimento teórico, talvez para indicar sua condição de acesso a um letramento legitimado, nesse caso, na Universidade. No artigo "O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente", Vóvio e De Grande (2010) afirmam que, no contexto da educação formal no Brasil, dizer sobre formação continuada é um argumento sustentado por muitos professores para refutar o argumento de que sejam incompetentes. Então, como é o caso, se afirmar como "[...] conhecedora dos debates acadêmicos são formas de se legitimar como professora bem formada e autorizada para a docência" (VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p. 59). Essa questão parece encontrar semelhança com na voz de Antonieta ao dizer que não sabia nada sobre educação do campo e que passou a conhecer através do Observatório e que ela conseguiu mudar a nomenclatura da escola

[46] O objetivo do PRONACAMPO é apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implantação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 31 jul. 2014.

enfatizando que eles (Secretaria) só sabem que tem o PRONACAMPO e outros direitos, porque "*eu mostrei para eles que tem*". Antonieta coloca-se como agente ativo nesse processo, ou seja, ela não esperou que a formação viesse da Secretaria. O contrário aconteceu, pois foi ela que levou o conhecimento sobre Educação do Campo para a Secretaria.

A mobilização da professora e dos pais junto à Secretaria de Educação para mudar a nomenclatura de "rural" para "do campo", de manter a escola aberta, de pensar um currículo diferente para a escola, parece demonstrar que, de alguma forma, houve um entendimento da professora sobre o que propõe o movimento, bem como ter havido uma consciência sobre quão responsável é o trabalho do professor nesse contexto. Aqui se faz importante retomar a formação da professora, formação que talvez se reflita na sua postura frente aos embates com a Secretaria e as ações na escola ditas por ela. É possível inferir que seu engajamento nessa escola se deu muito em função da sua formação em especialização em educação do campo, que ela iniciou após chegar à escola, e de participar do Observatório da Educação. Apesar de a escola não estar situada em um acampamento, a professora parece resistir bravamente às investidas contra a escola. Faço essa observação baseada em Caldart (2004), que diz que, na maioria dos lugares onde não atua o MST o trabalho para uma educação do campo acontece a passos lentos ou nem acontece.

O apoio da Secretaria foi bem difícil no começo. Agora que está tendo mais esse olhar para a escola, essa preocupação porque a gente conseguiu fazer o PPP. Claro que não está bem na realidade da escola, porque precisa mais... mas foi o inicial que a gente conseguiu fazer [...]. O que melhorou foi a questão de trabalhar a realidade da escola aqui da comunidade, colocar, incluir, não trazer de lá... conteúdo do urbano pra eles, que, muitas vezes, eles nem conhece. Então, assim, partindo do que eles conhecem e aí, sim, partir para o outro conhecimento. Acho que assim ficou bem melhor, eles conseguiram aprender mais rápido [...]. Eu acho que já avançamos, conseguimos incluir nossa comunidade, mas ainda falta esse olhar para educação do campo. Não é só escrever as teorias lindas e maravilhosas. Não é só o documento guardado. Tem que ser colocado na escola (Professora/Entrevista/áudio, 28/5/2014).

As falas e as atividades feitas até agora pela professora são significativas, pois se apoiam nos documentos oficiais e não apenas na vivência da escola. De fato, o que foi exposto na resposta parece se aproximar do que apresentam os documentos oficiais da Educação do Campo, entretanto ainda apresenta fragilidades no seu cumprimento. Como disse a professora: "*ainda falta esse olhar para a educação do campo. Não é só escrever as teorias lindas e maravilhosas. Não é só o documento guardado. Tem que ser colocado na escola*".

Ao dialogar com os discursos da educação do campo e da educação rural, como já apontado no Capítulo 1, é possível inferir que Antonieta utiliza seus discursos para se legitimar com a identidade de professora que conhece as leis e as diretrizes e, portanto, passa a incomodar. Nesse processo, Antonieta lida com outros desafios no processo de construir a identidade de professora nesse espaço, pois ela, como vários educadores de classes multisseriadas, toma parte de uma prática comum a muitas escolas do campo e pouco discutida na configuração dos programas de formação nos municípios: a dificuldade de planejar para uma turma multisseriada no modelo de ensino que contempla apenas o ensino seriado, onde há a exigência de um planejamento para cada turma. As várias designações não só denotam a diversidade de atribuições e de funções que a professora assume, mas também expressam o peso que carrega.

4.1.3 Se eu não ficar quieta, eles me colocarão para mais longe, mas eu não vou parar. Quero ver que lugar mais longe eles têm para me colocar[47]

O fragmento que abre essa subseção tem a ver com as dificuldades encontradas pela professora por desejar fazer um trabalho diferenciado na escola. Esse é um ponto que merece atenção, pois os eventuais conflitos com as esferas públicas são constantes. Quando, nas comunidades, existe uma organização dos movimentos sociais, esse embate é fortalecido pela organização dos movimentos, bem diferente do que acontece nas escolas que não estão organizadas (como é o caso dessa escola pesquisada) em movimentos. Segundo Caldart (2004, p. 19), "[...] a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais". Infelizmente essa não é a realidade na maioria das escolas do campo, como mostram as pesquisas de Campos (2003), Ferreira (2012) e Pianovski (2012). Isso não significa afirmar que a Educação do Campo seja um projeto de educação apenas para os movimentos sociais. O trabalho de Santos (2013), por exemplo, mostrou que, apesar de a escola pesquisada estar situada no acampamento do MST e, portanto, num movimento social organizado, as identidades do campo pouco eram tratadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Embora o fato de ter um movimento social engajado não seja uma garantia de que a educação do campo se torne uma realidade efetiva, concordo que, quando o trabalho é solitário como o desta professora, então ele se torna um desafio maior.

---

[47] Fala da professora durante a entrevista em 28/5/2014.

Eu que cuidava da escola com a direção. A partir do momento que eu comecei a fuçar o que não devia, eles acabaram me cortando. Me deixaram só na função de professora mesmo. Eu não vencia, eu não tinha como fazer e acabava as crianças com defasagem de conteúdo, não tinha como, não é? Então ficou a responsabilidade da escola com eles. Mas assim. É só se eu ligar, se acontecer alguma coisa, é mais em reunião que eles ficam sabendo. Só que eles não ligam pra nada. Eu é que tenho que ficar sabendo. (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

Apesar de o tempo todo parecer otimista, a professora reconhece a dificuldade de trabalhar com classes multisseriadas. Nesse relato, Antonieta expõe a realidade citada pelo "Panorama da Educação do Campo" (BRASIL, 2007) e por Hage (2011a; 2011b) sobre a relação dos docentes com as secretarias de educação. Os trabalhos mostram que os professores, na maioria das vezes, trabalham isolados, tendo que assumir um conjunto de outras funções. A reflexão feita pela professora indica a necessidade de enfrentamento sobre a relação dos municípios com esse espaço, bem como o fortalecimento dessa discussão, com vistas a entender as implicações relevantes para se repensar projetos voltados à formação inicial e continuada de profissionais da educação do campo. Como afirma Arroyo (2010), é preciso refletir sobre essa situação uma vez que, nas pequenas escolas localizadas no meio rural, a cultura docente parece não existir, considerando essa situação uma lacuna a ser trabalhada.

4.2 AS PERCEPÇÕES QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE IDENTIDADE DO CAMPO

Nesta seção apresento o processo de construção identitária dos alunos na tentativa de mostrar as percepções que o grupo tem, bem como os significados que essas percepções assumem. O foco será sobre o que dizem sobre si mesmos, sobre como compreendem educação do campo, quais práticas movimentam o pertencimento a esse lugar e por que razões ou motivos território e trabalho simbolizam, para alguns deles, pertencimento.

4.2.1 Território, trabalho, pertencimento e identidade: o dizer dos alunos

> Como poderíamos, então, falar em "identidade territorial?" [...] podemos partir do princípio de que toda identidade, a exemplo de qualquer processo social, tem uma dimensão espacial - pelo simples fato de que não se realiza puramente "em abstrato", [...] mas contextualizada no espaço-tempo, geográfica e historicamente percebido/vivido (HAESBAERT, 2011, p. 51).

Iniciamos esta seção com vistas a compreender a ideia de *território* e tentar fazer relação com identidade, pois, durante as entrevistas no grupo focal, ficou marcada a relação

que os alunos faziam quando perguntados sobre que identidades eles tinham e todos foram quase unânimes ao fazer relação com o lugar onde eles moravam. Ao perguntar sobre que identidade do campo os alunos teriam e se eles se consideravam do campo, as respostas giraram em torno do lugar onde cada um mora (território) e sobre questões de trabalho. Por isso, faz-se necessário, nesta seção, discutir identidade a partir do entendimento de *território* e *trabalho* pelo viés da Educação do Campo.

Peixer (2011, p. 47), no artigo intitulado "O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais", trabalha com a ideia de territorialidade afirmando que este não é um conceito novo, e que, durante muito tempo, o conceito de território foi utilizado como sinônimo de espaço físico. A autora salienta que as fronteiras dos territórios não coincidem única e exclusivamente com as dimensões de região, espaço geográfico, ou limites municipais, mas também com o processo de construção humana e das relações sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticas. Para Caldart (2004), na educação do campo, território é definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais.

Por essa lógica, o conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos, por exemplo, entre agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos, segundo Caldart (2004), projetam territórios distintos. As distinções de que a autora fala têm a ver com a realidade de que, enquanto os povos do campo têm como base de sua existência o território ─ lugar onde eles reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam permanência na terra ─, enquanto o agronegócio visa somente a produção de riquezas e o acúmulo de capital.

> O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação. (CALDART, 2004, p. 36).

Pensar no campo como território significa compreendê-lo além de um simples espaço geográfico, pois olhar para esse espaço tem que ter relação com discurso e trabalho que marca essa identidade *do* e *no* campo. É onde os sujeitos constroem suas experiências de luta não só pela terra, mas por uma valorização humana. O *corpus*[48] textual trazido para análises no

[48] Os excertos do grupo focal feito com os alunos virão apresentados em quadros para que se identifiquem as diferenças entre o grupos 1 e o grupo 2. Haverá momento em que o quadro com os excertos do grupo 1 será

Quadro 1 foi construído pelas respostas dos alunos no grupo focal, quando perguntados sobre como eles se identificavam, sobre se alguém considerava ter uma identidade do campo. Todos os alunos responderam que sim, que se consideravam ter uma identidade do campo. A partir dessas afirmações foi que a questão de território ficou acentuada.

Quadro 1: Fragmento - grupo focal/áudio – 2/4/2014.

Grupo I	
Gabriel	*Porque eu trabalho na roça e porque nasci no campo.*
Shakyra	*Eu me considero do campo porque eu gosto de [...] de plantar, eu me considero assim, eu gosto de plantar flor, verduras, essas coisas eu gosto de mexer.*
Gugu	*A minha mãe vive aqui e eu vivo aqui também. Eu moro aqui. E aqui a gente aprende sobre trabalho. E aqui tem o campo para plantar.*
Crystal	*Eu acho que agora eu acostumei, eu comecei estudar aqui e agora eu entendo o que é o campo.*
Sofia	*Eu gosto de bicho e moro aqui. Tem meninas que moram na cidade que não sabem nem o que é bicho. Tenho uma prima que não sabe o que é bicho, e ela é muito enjoada.*

Quadro 2: Fragmento - grupo focal/áudio – 2/4/2014.

Grupo II	
Fernanda	*Porque eu moro aqui e aqui eu cuido dos animais, galinha, porco. Mas eu brinco bastante, aqui tem espaço para brincar.*
William	*Eu me considero do campo, porque faço as coisas... já andei no trator [...]aqui todo mundo é amigo.*
Rafael	*Eu me considero do campo. Eu moro aqui, eu planto, carpo.*
Leidy	*Porque aqui é muito legal, tem pessoas gentis e é muito legal. [...] Eu trabalho em casa, ajudo na roça.*
Márcio	*Eu planto batata, mandioca. Eu tenho uma roça.*

Como apontado no Capítulo 2 e em consonância com as noções de identidade e de representação no contexto de espaço/tempo (HALL, 2011b), as falas dos alunos parecem

imediatamente sucedido pelo quadro com os excertos do grupo 2, sem análise individual. Entendendo que as discussões feitas nos grupos foram as mesmas, farei as análises ao final do quadro 2.

sinalizar para a relação de identidade com o espaço em que eles vivem, mas também para uma identidade fragmentada. Tanto no grupo I como no grupo II, os alunos disseram considerar-se do campo. Apenas a aluna Crystal faz uma aproximação com outros discursos, o de que agora está ficando mais acostumada com a escola e com o lugar, em outras palavras, a aluna está (re) construindo sua identidade social do campo a medida que começou a estudar na escola. Os demais alunos se reconhecem ser do campo e também (re)constroem suas identidades sociais do campo a partir das histórias que leem, escrevem, contam e ouvem nesse contexto, e também a partir do próprio espaço de moradia, de brincadeiras e dos trabalhos dos pais, trabalhos em que eles, de alguma forma ajudam. Vimos que, além da identificação com o espaço geográfico, com o brincar e o morar, os alunos citaram o trabalho. Pesquisa semelhante realizada por Tarini (2007) entrevistou 10 alunos a fim de compreender como eles mesmos se identificavam e, nesse processo, como se dava a vivência de identificação com o campo. O resultado apontou que a maioria dos alunos se identificavam com o lugar e com uma identidade construída no trabalho, na infância ou no convívio da família.

O meu questionamento aos alunos tinha o intuito de fazer com que eles mesmos refletissem sobre o efeito de falarem de si mesmos, uma vez que a construção de identidades como produção discursiva possibilita que as pessoas afirmem o que são ou como concebem a si mesmas. Quando as crianças dizem sobre estar no campo ou ter uma identidade do campo, parece haver um movimento de identidade, uma vez que "[...] nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos instituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social" (VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p. 54). As possibilidades de ser e de produzir discursivamente quem se é decorrem das significações que se tem ao próprio dispor. Nesse caso, no próximo excerto apresento a fala em que a professora afirma que os alunos *"tinham vergonha deles mesmos",* mas que agora, depois de ela trabalhar a importância do campo com eles, os alunos *"começaram a se sentirem importantes".*

No início eles tinham vergonha deles mesmos por serem do campo. Eles tinham vergonha deles, mesmo aqui na escola já. Então comecei a trabalhar a importância do campo. Eu mostro a eles e digo que se o campo não planta a cidade não janta. Então eles já começaram a se sentirem importantes (Professora/Entrevista/Áudio, 28/5/2014).

Através da motivação da professora é possível fazer relação com o sentido que a autora Caldart (2004) dá ao território como triunfo dos que têm na terra um fator determinante que marca a identidade do ser do campo. Trata-se de mostrar a importância de um lugar (campo) que tem relação direta com outro lugar (a cidade), que precisa do que é produzido no

campo e que, portanto, o que é feito nesse espaço (campo) tem a sua importância. A professora compartilha com os alunos o sentimento de valorização configurando-se a partir do momento em que não minimiza esse território, e, ao mostrar aos alunos uma positividade no trabalho que eles e seus pais fazem, subjaz a isso a inclusão do sentimento de pertença e do valor humano desse espaço. Rogério Haesbart (2006), no artigo "O Espaço Importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade", afirma que território pode ser entendido como um espaço importante para a construção identitária, pois, de acordo com o autor,

> Toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território [...] uma identidade em que um dos aspectos básicos para sua estruturação está na alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto no mais concreto. Assim, a identidade social é também uma identidade territorial quando o referente simbólico central da construção dessa identidade parte de ou transpassa o território. (HAESBAERT, 2011, p. 54).

Ou seja, o processo de identificação social ou pessoal relaciona-se com o espaço onde os sujeitos constroem e refazem suas vidas nesse lugar. Quando a professora diz que começou a trabalhar a importância do campo, mostrando para os alunos que "*se o campo não planta a cidade não janta*", parece sugerir uma construção identitária a partir do campo enquanto espaço/território. Como os dados apontam, os alunos foram capazes de reconhecer suas identidades do campo através do trabalho, do brincar ou, simplesmente, por morarem nesse lugar. O motivo desse reconhecimento, ao que me parece, está relacionado ao fato de que tais questões estão sendo trabalhadas em sala de aula ─ como disse a professora. No mesmo dia em que aconteceu essa discussão, enquanto os alunos esperavam pelo ônibus escolar, entre eles ainda se falava sobre o que tínhamos partilhado no grupo.

Eu tenho uma identidade do campo porque eu gosto de morar aqui e faço coisas que uma criança da cidade normalmente não faz. Aqui eu tenho espaço para brincar, eu posso brincar na rua que não tem perigo (Diário de campo, 2/4/2014).

No entendimento dos alunos, essa questão parece ser direta, tal como: "*faço coisa que uma criança da cidade normalmente não faz*". A produção do discurso de identidade a partir de território é determinada pelo lugar onde os sujeitos moram, trabalham, brincam e estudam. No entendimento dos movimentos sociais, é sempre importante construir as identidades individuais ou coletivas do campo a partir do lugar de onde eles podem se posicionar. Essa situação nos remete à pesquisa em que Ferreira (2012), na sua dissertação de mestrado intitulada "Entre o Rio e a Ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense", procura mostrar como os sujeitos ribeirinhos de uma escola multisseriada

constroem suas identidades nesse contexto e como convivem com os discursos urbanocêntricos. Ferreira captou, no percurso das práticas de letramento, uma identidade ribeirinha assumida pelos alunos. Segundo o autor, a compreensão sobre o que é ser ribeirinho ocorreu primeiramente na ideia geográfica, o que é questão óbvia por mora**r**em à beira do rio. Um dos entendimentos dos alunos sobre a identidade de serem ribeirinhos foi em razão do trabalho:

> Embora nenhum deles fale sobre as dificuldades de se morar à beira do rio, eles identificam o trabalho como muito importante. Relacionam o entendimento de ser 'ribeirinho' ao trabalho desempenhado pelas suas famílias e por eles mesmos: colher o açaí, extrair madeira, pescar, extrair palmito, construir casas. Quanto às práticas cotidianas, enfatizam bastante o contato mais íntimo com as águas: tomam banho no rio, andam de canoa e do mesmo rio extraem parte de seu alimento. (FERREIRA, 2012, p. 93).

Com relação ao envolvimento do professor, conforme mencionado antes, quando ele conhece o lugar onde está, é capaz de acionar processos de reflexão quanto aos aspectos relacionados à identidade dos alunos. Foi possível perceber, na pesquisa de Ferreira (2012), que a referência inicial de identificação que os alunos trouxeram foi em razão do seio familiar. Outras surgiram por causa do trabalho e das atividades sobre os quais o pesquisador os levava a refletir. Nesse sentido, nesse contexto se aplica a reflexão feita a respeito dos significados que professor e alunos constroem em sala de aula, pois assume grande importância na definição de suas identidades (FERREIRA, 2006; MOITA LOPES, 2002). Se, no início, os alunos tinham vergonha de se assumirem do campo, agora, em função de "*trabalhar a importância do campo*", eles trazem isso no discurso.

4.2.2 Identidade social do campo: representações que os alunos têm de si

Os significados e imagens que projetamos de nós mesmos ganham novos contornos por meio da contemplação e compreensão ativa dos outros, daqueles que de fora, podem nos ver e atribuir novos sentidos (VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p. 56). A partir dessa concepção, analisamos excertos de falas do grupo focal com os alunos, com o objetivo de perceber os diferentes caminhos pelos quais constroem suas identidades do campo. O Quadro 3 traz uma fala bastante contundente de um aluno sobre identidade do campo. Depois, o Quadro 4, traz as falas dos alunos sobre as representações de quem vive no campo.

Quadro 3: Fragmento - grupo focal/áudio – 23/4/2014.

Gugu	*Aqui nós pescamos, e lá eles compram o peixe. Aqui nós plantamos, e lá eles compram. E eles dependem da nossa terra aqui. Porque a gente planta e alguém leva para eles lá no mercado.*

Gugu parece se posicionar muito em função do que nos disse a professora ao afirmar que *se "o campo não planta a cidade não janta" (Entrevista/áudio 28/5/2014).* A representação que está em questão é que agora ele se sente importante. Gugu parece estar construindo uma identidade positiva para si, posicionando-se criticamente contra as vozes daqueles que ele chama de "eles". A construção dessa identidade positiva é reforçada pelo uso recorrente dos pronomes pessoais "eles e nós" (nós pescamos, eles compram; nós plantamos, eles compram). Ao fazer isso, ele está mostrando a importância de um "nós". Esse pronome de autoreferência imprime à sua fala um caráter coletivo de pertencimento para a construção de identidade.

Como argumenta Bauman (2005), torna-se cada vez mais importante para o indivíduo a busca por um "nós" a que possa pedir acesso. Em seu pertencimento, Gugu se posiciona como alguém que, em conjunto com outros, age (pesca, planta), assumindo um protagonismo de pertencer e trabalhar no campo. Nesse movimento em que o aluno se constrói usando "eles", também ele, Gugu, estabelece uma comparação com os que estão na cidade. É como se ele estivesse marcando um lugar de pertencimento para os que estão no campo, que, nesse caso, é o "nós", e para os que estão fora do campo, marcado pelo "eles". Ao estudar essa temática, Silva, T. T. (2011) toca na questão da afirmação da identidade pela diferença, pois, segundo o autor, só nos afirmamos como algo, nesse caso como "nós", em detrimento de outros, para dizer que não somos "eles". Sob essa ótica, Moita Lopes (2002, p. 36) garante que certas identidades são construídas discursivamente, embora elas possam se alterar em épocas e em espaços diferentes.

No caso, considerar a voz de Gugu faz perceber como é importante o diálogo com os discursos legitimados na escola relacionados com a vida do aluno. Sobre isso, Ferreira (2006, p. 39) aponta que "[...] 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". A discussão sobre formação do profissional da docência nesse contexto é útil para refletir sobre os processos de identificação que os professores têm com esse espaço. Em consonância com a noção de formação de professor, Ferreira (2006) aponta que "[...] o professor que pensa reflexivamente sobre seu próprio papel como professor está sempre preocupado em entender a realidade de seu trabalho" (FERREIRA, 2006, p. 36).

Um exemplo que ajuda a compreender como tais questões podem ser construídas na escola está na tese de Campos (2003), intitulada "Práticas de Letramento no Meio Rural Brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária". O estudo foi realizado no contexto de uma escola pública de assentamento

de reforma agrária e analisa redações produzidas por alunos de uma escola municipal cuja professora não é militante e, também por alunos de outra escola, cuja professora está no processo de militância do MST. As análises comparativas mostraram que os alunos da professora militante mobilizam, durante o tempo todo, o discurso do MST, "[...] bem como as práticas de leituras apreendidas em seus processos de ocupação, acampamento e assentamento de reforma agrária, e também em seus processos de escolarização, permeados por textos voltados para a formação política" (CAMPOS, 2003, p. 144). É possível inferir que a professora militante tenha conseguido construir uma identidade do campo ao fazer relações com o ensino e o cotidiano dos alunos.

Na mesma operação em que o aluno Gugu construiu uma identidade positiva para um "nós", posicionando-se e diferenciando-se do "eles", o excerto no Quadro 4, que segue, também parece indicar a pertença e a condição de membros de um grupo que tem que conviver com os estereótipos. As respostas foram construídas a partir do meu questionamento sobre se eles já tinham visto filmes, desenhos ou imagens no livro didático, personagens que mostrassem pessoas que moram no campo e como isso era mostrado. A partir disso, eu queria saber o que eles achavam e solicitei que trouxessem exemplos.

Quadro 4: Fragmento - grupo focal/áudio – 16/6/2014.

Grupo I	
Crystal	*Tem o cravo e a rosa ((novela passada na Rede Globo)) onde o Petruchio ((personagem principal)) veste roupas tão feias que parece trapo velho. Ele não tinha dinheiro, mas, mesmo assim, a pessoa que não tem dinheiro no campo não se veste daquele jeito. Aqui nós somos bem cuidados. A Catarina ((personagem que era da cidade e, após, casa-se com o Petruccio foi morar no sítio)) teve que aprender a vida do campo, aprendeu a trabalhar, porque ela não fazia nada, aprendeu a tirar leite, a fazer queijo. Era bem legal.*
Sofia	*Esses dias eu tirei o leite da vaca. A primeira vez que eu tirei eu morri de medo.*
Gabriel	*Ela ((Catarina)) teve que aprender a cozinhar, a ir buscar o ovo da galinha. Ela parou de ser uma mulher metida.*

Quadro 5: Fragmento - grupo focal/áudio – 16/6/2014.

Grupo II	
William	*Eles mostram a gente bem assim, Jecão. Mas, vendo de perto, a gente é melhor que gente da cidade. Na cidade eles xingam a gente de batateiro.*
Leidy	*A professora levou a gente no Quirino ((escola estadual que fica na cidade de Fazenda Rio Grande)). Os alunos ficavam chamando a gente de batateiro.*
William	*Batateiro é quem colhe batata, mas nem todo mundo aqui colhe batata. [...] meu padrinho mesmo mexe com lataria e não com batata.*

Resultados semelhantes a esse foram apresentados na dissertação de Paiva (2008), intitulada "Crianças de zona rural, alunos de escola urbana", que apresenta a reação dos alunos depois da leitura do poema "O Poeta da Roça", de autoria do Patativa do Assaré. A resposta dos alunos foi contra a estigmatização que há no falar do poema: "[...] nem todo mundo [...] fala como o poeta [...] tem gente que mora na cidade e fala caipira". Outros estudos também abordam essa questão. Na tese de doutorado de Carvalho (2011) ─ "A Construção da Identidade e da Cultura dos Povos do Campo, entre o Preconceito e a Resistência: o papel da educação" ─ comprova, a partir das imagens analisadas nos livros didáticos, que a imagem do campo e dos povos do campo é sempre "[...] carregada de ambiguidades. Para uns, as imagens eram recuperadas de forma romântica, como uma espécie de ingenuidade primitiva que marcaria o povo brasileiro; para outros, relacionadas à visão do atraso, da sujeira, da doença" (CARVALHO, 2011, p. 87).

Uma questão que sempre vem à tona quando fazemos o exercício de buscar na memória as representações sobre o homem do campo, são os estereótipos. Sobre isso, Freitas (2011) afirma que os sujeitos do campo não eram protagonistas no processo educativo, e que "[...] a visão estereotipada do atraso [...] sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas nos sujeitos e nas suas necessidades educativas". Sobre os estereótipos, Peter Burker (2004) argumenta que a maioria dos estereótipos sobre negros ou brancos, camponeses ou pessoas da cidade, era ou é hostil ou, no mínimo, condescendente, ou seja, os estereótipos tomam forma de modo que sua perpetuação tem causado danos irreparáveis.

Tais argumentos ajudam a puxar pela memória as representações que comumente são relacionadas aos sujeitos do campo: o preguiçoso, o conformista e o doente (representado pelo personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato ─ personagem esse que foi trazido pelo aluno William). Aos sujeitos do campo também são associadas representações como a de invasor de

terras alheias (as ações do MST), a de trabalhador pacífico ignorante, mostrado nos personagens de televisão (exemplo é o Pectruchio, trazido pela aluna Crystal) e, por fim, a de caipira, que não gosta de estudar, representado pelo personagem Chico Bento, de Mauricio de Souza. Parece-me que esses exemplos reforçam a imagem equivocada que se faz da cultura do campo. Para Burker (2004), "[...] o estereótipo pode não ser completamente falso, mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros" (BURKER, 2004, p. 155).

Isso, no entanto, não acontece apenas com esses alunos. Os estudos realizados por Signorini (1998), em contextos mais amplos, apontam que a concepção do campo como lugar de atraso, se analisada criticamente, dá-se através da (re)constituição, mesmo que em negativo, de bordas e fronteiras que separam e diferenciam seus lugares e funções (SIGNORINI, 1998, p. 143). Isso explica, por exemplo, o estranhamento e a surpresa de uma dona de casa escolarizada de classe média, que, ao ver e ouvir pela televisão um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) falar de maneira articulada, diz: "Nem parece que é sem-terra!" (SIGNORINI, 1998, p. 141). A observação feita pela dona de casa chama atenção para os mecanismos que estão sendo reproduzidos continuamente, como se a fronteira do bem falar não pudesse ser ultrapassada por um integrante do MST.

Quando Crystal diz que mesmo as pessoas que não têm dinheiro no campo não se vestem com roupas tão feias que parecem trapos, sua fala vem legitimar o que está sendo desenvolvido positivamente na escola ─ um "trabalho" didático-pedagógico que, a meu ver, se caracteriza como uma identidade positiva do campo. Aqui retomo como é importante tratar da questão sobre formação de professor. Ora, se o indivíduo emerge dos processos de interação social, não como um produto final, mas como alguém que é (re)constituído mediante inúmeras práticas discursivas (CAVALCANTI, 2006), o professor precisa estar consciente de que seu trabalho tem que ser reflexivo, e tal consciência envolve um movimento dinâmico. Cabe reapresentar aqui uma argumentação de Ferreira (2006), ao discutir sobre uma formação crítica de professores de Língua – seja ela qual for, vernácula ou estrangeira ─, de que as "[...] pessoas não nascem com conhecimento de conceitos como ensino crítico e reflexivo. Tais conceitos têm de ser ensinados, refletidos e desafiados, e as escolas e as universidades são os melhores lugares para que tal conhecimento seja discutido e disseminado" (FERREIRA, 2006, p. 38).

Por isso mesmo é possível inferir que o trabalho que vem sendo feito na escola, pela professora Antonieta, que esse trabalho se reflete, por exemplo, no posicionamento firme dos alunos contra o estereótipo, ao dizerem, nas palavras dos alunos, que "*aqui nós somos bem cuidados; eu não sou Jecão; batateiro é quem colhe batata e nem todo mundo aqui colhe*

batata". Suas falas são sempre contrárias aos discursos que tentam desqualificá-los. O fato de resistirem contra os discursos legitimados mostra a penetração e a relevância das vozes dos sujeitos na construção da identidade do campo. Ao serem consideradas as vozes trazidas pelos alunos, logo é possível perceber como eles se utilizam dos valores do discurso para se contraporem ao estereótipo e se autolegitimarem como "do campo", em termos positivos e próprios.

4.2.3 Percepções dos alunos sobre estudar no campo

A partir das observações, entrevistas e notas do diário do campo, observei que foi recorrente a fala da professora a respeito da dicotomia entre campo e cidade, entre a escola do campo e a escola da cidade, e que, segundo a professora, essa diferença é "lançada" pela Secretaria de Educação do Município. Em função disso, em um dos nossos encontros, grupo focal com os alunos, perguntei o que eles tinham a dizer sobre a escola em que eles estudavam e como eles se sentiam. Todos os alunos foram unânimes em dizer que gostavam de estudar na escola. Entretanto, essa afirmativa logo era acompanhada da insatisfação dos alunos quanto às instalações físicas e às limitações visíveis do espaço oferecido.

Quadro 6: Fragmento - grupo focal/áudio – 12/6/2014.

Grupo I	
Gabriel	*Gosto de estudar aqui, só precisamos de mais uma sala e um refeitório.*
Shakyra	*Aqui tinha que ter melhorias. O muro em volta da escola, faz tempo que nós estamos pedindo um muro, mas não foi feito. O prefeito faz campo de futebol, faz tudo, mas não vem arrumar essa escola.*
Gugu	*Eu gosto de estudar aqui. Você consegue falar com o prefeito? Peça que ele venha fazer um muro para nós.*
Crystal	*Orgulho. Mudaria as paredes, os armários e essa sala, só.*
Sofia	*Eu sinto orgulho.*

Quadro 7: Fragmento - grupo focal/áudio – 13/6/2014.

Grupo II	
Fernanda	*Eu gosto daqui. Eu só faria um muro, uma sala maior, um pátio melhor para brincarmos.*
William	*Gosto daqui, eu mudaria as salas, colocaria muro porque os carros passam correndo e é perigoso a gente ficar brincando no pátio*.
Rafael	*Sinto orgulho.*
Ledy	*Quando chove, nós não temos onde brincar porque na escola é tudo aberto, já roubaram a escola, se tivesse muro era melhor*.
Márcio	*Também sinto orgulho.*

Embora tenha perguntado sobre o que eles tinham a dizer ou o que achavam da escola em que estudavam, ainda foi possível ver o respingo do processo de identificação dos sujeitos com o espaço/território. O que, entretanto, me pareceu foi uma extensão do embate que a professora tem com a Secretaria de Educação. É possível que os discursos dos alunos sejam em função da postura que a professora aparenta ter (ver na seção 4.1.2), a de reivindicar melhores condições para aquele espaço. Tais discursos, como: "*aqui tinha que ter melhorias"; "precisamos de mais uma sala e um refeitório"; "na escola é tudo aberto",* além de mostrarem a insatisfação com o espaço físico, também parecem mostrar a relevância da voz do professor na construção de identidade do campo. Assim, ao considerar as vozes dos alunos, percebo que a diferenciação não se encontra apenas no espaço ou quando algo lhes é negado, mas também quando eles estão em outros espaços.

Ao fim do Ensino Fundamental I, os alunos seguirão para uma das escolas da cidade a fim de continuar os estudos. A professora explica que, ao irem para "estadual" os alunos são reprimidos e, por isso negam ou negavam sua identidade do campo.

Só que na estadual ((escola a que normalmente os alunos vão quando terminam o 5º ano no campo)) eles voltam a ficar reprimidos porque os outros falam "você vem lá de onde o judas perdeu as botas..." eles acabam até omitindo que mora aqui de vergonha. Nessa parte, a estadual tem muito preconceito (Professora - Entrevista/áudio, 28/5/2014).

Os sistemas de representação citado por Hall (2011a), pelos quais as identidades pessoais são construídas, contribuem para compreender a narrativa da professora. Os alunos do campo passam a se diferenciar dos outros alunos usando uma identidade (negativa), que pode significar tanto a identificação com um grupo e ou a diferenciação de outro. Na

dissertação de Cândido (2009), intitulada "Alunos de uma Escola em um Bairro Rural: identidades e representações em jogo", esse exemplo também ocorre:

> Os alunos "do sítio", na cidade, utilizam, em certos momentos, identidades "lançadas" pelas pessoas que estão em seu entorno, neste caso, seus professores, e alegam que o baixo desempenho que possam vir a ter é causa direta do local em que vivem e viveram. Em outros momentos, assemelham-se aos demais alunos, atenuando suas diferenças. Há, portanto, uma natural (re)construção contínua de identidades, mas que aparece de maneira mais intensa nesse período de transição da escola na zona rural para a escola na zona urbana. (CANDIDO, 2009, p. 78).

Tal pesquisa revela que os contextos de interação dos alunos quando estão na escola do sítio não questionam o significado em ser do sítio, de modo que, quando eles saem para estudar em outras escolas, é que surgem os questionamentos. Podemos sugerir que, as diferenças não estão nos indivíduos, mas são construídas nas interações com as pessoas (MOITA LOPES, 2002). Dessa forma, a produção da identidade social do campo tem relação de poder, associada às representações sociais que os sujeitos constroem acerca de determinados grupos. Nesse exemplo, a diferença parece ser construída nas identidades sociais fragmentadas que possuímos, ficando claro que "a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas praticas" (MOITA LOPES, 2002, p. 37). A partir de Moita Lopes, o que fica claro é que os alunos, quando saem do seu espaço e vão para estadual, ficam "*reprimidos"* e tendem a assumir outras identidades que não a do campo e acabam "*omitindo que mora aqui de vergonha"*. Tanto a fala da professora Antonieta, como o excerto tirado da dissertação de Cândido, sugerem construção de identidades como produções discursivas e que se concretizam na diferenciação que encontram quando saem de um espaço físico para o outro. Considerando ainda que há uma relação entre as práticas discursivas e construção identitária, é que, na seção que segue, olho para o espaço da sala de aula.

4.3 LETRAMENTO E IDENTIDADE EM SALA DE AULA

Uma noção básica que subjaz a este trabalho é a compreensão de que os participantes no discurso constroem o significado tanto pra si como para outros. Fazendo uso das palavras de Moita Lopes (2002, p. 30), isso quer dizer que, "[...] por meio desse processo de construção do significado [...] é que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem". Esta

seção procura compreender como o processo de construção da identidade social do campo, a partir das práticas de letramento, é desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

4.3.1 Letramento escolar: relação professora e aluno

Na perspectiva do estudo do letramento como prática social, concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparável dos valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras (KLEIMAN 2008; KLEIMAN e MATÊNCIO 2005; SIGNORINI, 1998). Assim, portanto, de acordo com Zavala (2010, p. 73), "[...] as crianças em contextos minoritários, que aprenderam a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando precisam adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar". A partir desse pressuposto, analisamos excertos da entrevista com a professora, objetivando perceber os conflitos que emergem entre o letramento na escola urbana com os alunos que vêm do campo e de uma escola multisseriada.

Eu tinha um aluno que gostava de fazer poema e de escrever. Aqui ele ia muito bem, ele era um poeta na verdade. Ele escrevia do jeito dele, mas escrevia de tudo. Se você visse o conhecimento que ele tinha. Ele ia fazer um poema sobre a árvore, ele destacava aquela árvore que, olha... você nem imaginava que ele conhecia tanto daquilo. E, chegando na Estadual, a mãe veio falar pra mim que ele estava com dificuldade e que ia reprovar. Ele escrevia bem, Matemática ele ia bem. Eu falei: como que ele está indo tão [...] eu tinha os textos dele aqui e fui até a escola ver o que estava acontecendo. Cheguei lá, a professora me disse que ele não produzia nada. (...) Me disse que ele não sabia nem ler nem escrever, porque ele não produzia nada, então eu mostrei os textos dele "veja o que ele escreve". A professora me disse: "mas como que ele escreve, foi você que escreveu só pode." Eu disse: pergunta alguma coisa da vivência dele pra ver. Eu acho que eles se perdem um pouco por isso (Professora/Entrevista/áudio, 28/5/2014).

Quando a professora assevera que "*ele escrevia do jeito dele, mas escrevia*", parece estar se referindo ao fato de que as pessoas dão sentido a sua experiência no processo ler e escrever. E que estar nessa nova situação, que não favorecia "*alguma coisa da vivência dele*", que isso estava fazendo com que ele não mais escrevesse como "*antes*". Zavala (2010), em sua pesquisa mostra que os problemas que se relacionam com a produção e recepção de textos não se reduzem a aspectos puramente linguísticos. A pesquisa mostra uma série de entrevistas exploratórias com uma estudante universitária de origem do campo, nos Andes peruanos, que termina o ensino médio no povoado mais perto de sua comunidade, e vai para a cidade ingressar no ensino superior, e na cidade depara-se com o letramento acadêmico, que, para a

autora, é como uma "[...] espécie de 'jogo' que lhes pede que assumam uma identidade que 'não sou eu'" (ZAVALA, 2010, p. 74, grifos da autora).

A fala de Antonieta revela que o aluno em questão havia aprendido algo, que o aluno não era uma tábua rasa, enquanto a professora da estadual tratou esse aluno como se ele estivesse saindo do zero. É possível inferir que a professora da estadual estivesse trabalhando a escrita com esse aluno sem qualquer aproximação com a sua realidade de vida. Antonieta, ao dizer que o aluno "*escrevia do jeito dele, mas escrevia",* pode estar sinalizando que o aluno não escrevia a partir das normas de correção gramatical, mas isso não significa uma "não produção", como a professora da estadual aponta. Segue-se, portanto, nas palavras de Kleiman (2008, p. 21), que "[...] 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". Muito embora as questões de escrita trazidas na fala da professora sejam importantes, discutir sobre essa questão não é o foco desta pesquisa ─ trata-se de uma temática que exige uma dedicação maior. Assim, devido à importância da temática para o contexto da educação do campo, deixo-a como sugestão para pesquisas futuras.

Embora o contexto encontrado na pesquisa de Zavala seja o de ensino superior, diferente do contexto dos alunos em questão, é possível encontrar semelhança, posto que parece que, em ambos os casos, a questão está na difícil lida com o letramento escolar. E que, indubitavelmente, essa dificuldade aparece também na linguagem escrita, que, muitas vezes, se apresenta como algo distante dos sujeitos. Segundo Zavala (2010), os mal-entendidos e os conflitos que emergem entre estudantes e professores nas atividades de letramento escolar estão relacionados com a identidade e a epistemologia, ou seja, relacionados com a forma de construir conhecimento na escola. Efetivamente, a escola precisa estar mais perto dos sujeitos que estão fazendo parte do processo. Como mostrado na fala da professora ("*Pergunta alguma coisa da vivência dele pra ver. Eu acho que eles se perdem um pouco por isso*."), pode-se depreender que o letramento não está apenas vinculado a formas de pensar, mas também a formas de sentir e de valorizar em relação a si mesmo, e que o aluno em questão, antes, dentro do espaço que então ele ocupava, conseguia projetar sua identidade ao lidar com as palavras, palavras essas que faziam sentido pra si e para o grupo que ele considerava "como eu". É o que mostra o próximo excerto da fala da professora:

Então ele passou a melhorar, disse que ela ((professora da escola estadual)) tinha que conversar sobre a vivência dele e a partir disso ir para outro ((conhecimento)). Ela tinha que se colocar no lugar dele. Ele estava perdido, ele tinha que escrever sobre temas que ele não

conhecia, e isso acontece com todo mundo. Como que você vai escrever o que não sabe? (Professora/Entrevista/áudio, 28/5/2014).

A professora Antonieta parece estar consciente de que o letramento escolar tem que ser referenciado junto ao conhecimento do aluno, e que não se pode negar a relevância que outros contextos de vivências ─ como família, igreja ─ têm e exercem na vida dos sujeitos (KLEIMAN, 2008). Embora a professora não concorde com a postura da docente da escola estadual, parece haver um reconhecimento de que eles ((professora da estadual)) têm que dar conta do conteúdo e que o letramento escolar é só "[...] uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder" (ZAVALA, 2010, p. 73):

Mas também não é culpa da professora. A culpa é do sistema, porque eu acho que eles têm que dar conta do conteúdo e eles não podem fugir daquilo (Professora/Entrevista/áudio, 28/5/2014).

É possível inferir que a professora Antonieta opera em seu discurso um dos sentidos em disputa nesse cenário, no qual a professora (estadual) ora figura como vítima, não possuidor de recursos necessários para olhar de perto a realidade do aluno, ora figura como colaborador para a manutenção do sistema. As discussões dos dados feitos nesta subseção parecem indicar o que os autores assumidos neste trabalho e que discutem letramento (KLEIMAN 2008; KLEIMAN e MATÊNCIO 2005; SIGNORINI, 1998; STREET, 2003; 2012; 2014) propõem. Não é uma ruptura com o letramento escolar – de oralidade e escrita – que eles propõem. Pelo contrário, a proposta é entender e atribuir significado aos usos da escrita que são apropriados e produzidos pelos sujeitos que participam dessas práticas.

4.3.2 Na sala de aula: o fazer da professora

Nas aulas observadas, a professora priorizou o estudo de textos mediante atividades em que eram utilizadas pequenas narrativas literárias ou do livro didático ou ela mesma trazia com cópia. Essa atividade envolvia geralmente atividades de leitura e de compreensão de texto. Para tanto, os alunos eram engajados em tarefas como: cópia das respostas do quadro, leitura individual e silenciosa, leitura em voz alta e leitura acompanhada, cópia das perguntas sobre o texto e resolução das perguntas, correção das perguntas com a professora, diretamente no caderno do aluno e/ou, de forma coletiva, as crianças iam ao quadro. Eventualmente, quando aparecia alguma palavra desconhecida nos textos estudados, palavra sobre a qual os

alunos ainda não sabiam nada, nesses momentos a professora pedia que primeiro eles recorressem ao dicionário e, só depois, ela falava.

Fernanda *– Professora, o que é ladrilhar?*
Laidy *– Procura no dicionário.*
Professora *– Então vamos lá ver! [...] todo mundo pega o dicionário. Quem achar não leia para o coleguinha, pois quero ver todo mundo achando.*
Shakyra *– Cobrir com ladrilho, ladrilhou a cozinha e o banheiro.*
Professora *– E o que que é ladrilho? Tá embaixo do ladrilhar, veja o que é ladrilho.*
Shakyra *– Peças de cerâmica, tecido, usado para cobrir paredes ou piso; azulejo.*
Professora *– Qualquer tipo de piso, cerâmicas, né. [...] eu posso escolher. Exemplo é quando a mamãe vai fazer uma reforma na casa, ela não escolhe um bem bonito? Então, a gente faz isso na rua para fazer uma rua bem...*
Alunos *– Bonita.*
Professora *– Tem os paralelepípedos na rua... desenhinhos. Vocês já viram nas calcadas? Entenderam o que é ladrilhar?*
Alunos *– Sim.*

(Observação/Áudio/Diário de Campo, 17/2/2014).

Durante as observações foi recorrente o uso que os alunos fizeram do dicionário diante de alguma palavra nova. Essa postura parece ser tão usual que, especificamente nesse dia, o comando é feita pela aluna Laidy ─ *Procure no dicionário!* ─ resposta dada à colega ─ e também reforçada pela professora Antonieta. Após os alunos encontrarem o significado da palavra, a professora solicitou aos alunos que lessem o significado em voz alta. Em seguida, a professora tentou construir, com os alunos, o significado para a palavra ladrilhar, fazendo isso a fim de que aquela palavra, no texto que estava sendo "trabalhado", pudesse fazer sentido aos alunos. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos ao texto que lê e escreve: "É evidente que o papel do professor muda na perspectiva de ensino [...]. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos" (KLEIMAN, 2007. p. 17).

Ainda comentando sobre as práticas observadas em sala de aula, a professora, antes de iniciar qualquer atividade, reservava 30 minutos para que os alunos contassem para a turma sobre o livro que tinha levado para ler em casa. Nessa atividade, alguns conseguiam recontar a história do livro, enquanto outros apenas liam. No momento em que os alunos liam, às vezes a professora interferia, fazendo correções de ordem gramatical, da postura do corpo e do tom da voz. Ao término das leituras, ela se dirigia ao quadro, escrevia o nome da escola, perguntava aos alunos a data do dia, escolhia o ajudante do dia e, ao comando, ele perguntava aos outros

colegas se o dia estava: sol, nublado, chuvoso, frio, etc.. O ajudante do dia movimentava o cartaz de acordo com as respostas.

No dia 19/2/2014, o excerto da atividade observada seguiu depois do intervalo dos alunos. Depois de verem e falarem sobre o tema "alimentação adequada", a professora propôs aos alunos que produzam, em equipe, um cartaz que ilustre os alimentos que são produzidos na comunidade. Enquanto os alunos folheiam o livro didático procurando imagens de alimentos que são plantados na comunidade, eis que um legume específico surge na conversa. Alguns alunos o identificaram como "feijão", outros como "bajem". Nesse momento a situação serve de pretexto para uma abordagem gramatical da língua.

Alunos *– Professora, encontramos "feijão" e "bajem".*
Professora *– Aqui na comunidade nós conhecemos como "bajem". Os nossos pais e avós falam "feijão bajem", mas o correto é "feijão vagem". E o jeito que eles falam, mas existe uma outra maneira de chamar. É "vagem".*
Crystal *– Mas tem gente na cidade que fala assim também.*
Professora *– Falam, sim. Eu quero apenas mostrar que existe uma outra forma de falar, além de "bajem".*

(Observação/Áudio/Diário de Campo, 19/2/2014).

Pode-se inferir, nessa situação, que a professora Antonieta não se sentiu à vontade com essa situação, posto que parou o que estava escrevendo no quadro e comentou com os alunos que a questão tinha a ver com a ideia de que fossem percebidas outras possibilidades para essa palavra (Diário de Campo, 19/2/2014). A professora parece também estar preocupada com mostrar aos alunos alguns aspectos formais da língua, porém, como um ato de defesa, Crystal parece querer defender a variedade dita pelos colegas. Com resultado semelhante, Paiva (2008) traz, em sua pesquisa, uma situação em que os alunos do campo que estudam na cidade contestam o falar estigmatizado que lhes é atribuído na aula em que a professora trabalha com variedades linguísticas. Diante da palavra "amô", os alunos da zona urbana atribuem esse falar para "as pessoas da roça" e, nesse momento, uma aluna do campo rebate, dizendo: "Tem muita gente de cidade que fala 'amô' também" (PAIVA, 2008, p. 56).

Em outra aula observada, agora no dia 24/2/2014, era possível perceber o esforço da professora em trabalhar com alguns aspectos formais do texto e, especificamente nesse dia, a partir de uma determinada questão, foi visível sua limitação. A professora inicia a aula retomando apenas um exercício de Matemática que fora deixado da aula passada. O enunciado dizia assim: "Joana tinha 153 pombos. Fugiram 56 e, depois, foram colocados mais 60. Quantos pombos ficaram no viveiro?" (Diário de Campo, 24/2/2014).

Os alunos têm dificuldade para resolverem a questão. Eles sussurram o enunciado por alguns minutos e, ao que me parece, a dificuldade está no verbo "ficaram" (passado) e "ficarão" (futuro). Um aluno erra a questão. A professora diz que é para eles atentarem que não é "ficarão", e sim "ficaram". Em nenhum momento foi problematizada a estrutura, uma vez que a dificuldade dos alunos estava na falta de entendimento que o verbo "ficar" tem na frase. (Observação/diário de campo, 24/2/2014).

Embora a resolução específica do exercício seja de Matemática, a questão tem a ver também com o ensino de Língua Portuguesa. Nesta aula observada, a professora demonstrou dificuldade de ordem gramatical, e especificamente quando também ela não conseguiu explicar aos alunos a diferença entre o passado e futuro do verbo em questão "ficar". O que me pareceu é que a professora estava mais focada em trabalhar com outras perspectivas e aspectos (sobre a vida do campo, o que fazem e como fazem) e deixou de lado os aspectos gramaticais.

Obviamente o olhar assumido para esta pesquisa está para o letramento crítico e não para o letramento autônomo. Entretanto, é importante considerar o que diz Street (2003; 2014) sobre as práticas de letramento, que estas devem ser entendidas como um conceito que se refere tanto aos comportamentos e aos significados quanto aos conceitos relacionados ao uso da escrita ou da leitura. Isso quer dizer que o conceito de letramento não propõe uma ruptura entre escrita/oralidade, que, pelo contrário, o letramento nos permite entender os seus usos relacionados a outras práticas sociais.

4.3.3 Os eventos de letramento: algumas análises sobre identidade social do campo

Na aula observada no dia 17/2/2014, a professora Antonieta propôs aos alunos uma discussão a partir de um texto poético de João Paulo intitulado "Paraíso". De início não há uma introdução da aula com o gênero e, ao não trabalhar com as características do poema, a aula irá mostrar-se como um entrave.

Poema - Paraíso	
Se esta rua fosse minha, eu mandava ladrilhar, não para automóveis matar gente, mas para criança brincar.	Se este rio fosse meu, eu não deixava poluir. Joguem esgotos noutra parte, que os peixes moram aqui.
Se esta mata fosse minha, eu não deixava derrubar. Se cortarem todas as árvores, onde é que os pássaros vão morar?	Se este mundo fosse meu, Eu fazia tantas mudanças, que ele seria um paraíso de bichos, plantas e crianças.

A professora entrega a cópia do poema aos alunos e solicita que eles leiam individualmente e em silêncio. Passados alguns minutos, a professora retoma a comunicação com os alunos fazendo uma leitura coletiva, pausando à medida que ela vai discutindo com a turma. Seu primeiro comando é perguntar aos alunos sobre o que fala o poema. Os alunos respondem e dão um retorno dizendo que o poema fala sobre o meio ambiente. As perguntas seguem:

Professora *- Que tipo de texto é esse? Que gênero textual é esse?*
((Nesse momento instala-se um silêncio, mas, passados alguns segundos, uma aluna responde))
Shakyra *- Um poema.*
Professora *- Poema. Como que vocês acharam que é poema?*
((mais uma vez instala-se o silêncio))
Professora *- Só porque ele é parecido com o ((kimoto)) que vocês conhecem aquela musiquinha?*
((os alunos não respondem))
Professora *– O que mais que ele tem que vocês identificaram como poema?*
Crystal *- É que ele está escrito... ((incompreensível))*
Professora *– Também [...] e o que mais? E o texto?*
((silêncio))
Professora *– O que é que tem no texto que vocês sabem que é um poema [...] na forma do texto ali?*
Shakyra *– Tem rimas.*
Professora *– Tem rimas [...] o que mais?*
((silêncio))
Professora- *Já ouviram falar em estrofes?*
Alunos: *Sim*
Professora - *Versos?*
Alunos: *Sim*
Professora - *Lembram-se disso ainda?*
Alunos*: Sim*
Professora- *Estão lembrando agora?*
Alunos: *Sim*
Professora- *Voltaram a lembrar? Vocês já estudaram, né.*
Alunos- *Sim.*
Professora- *Muito bem!*

(Observação/Diário de Campo/Áudio, 17/2/2014)

Uma interpretação minha[49] a partir desse fragmento, provavelmente apressada pode sugerir que o início desta aula apresenta algumas lacunas, logo evidenciadas no silêncio dos alunos frente às perguntas sobre rimas e estrofes. Talvez tivesse sido interessante ter havido

[49] Eu gostaria de deixar claro o meu profundo respeito e admiração pelo trabalho que a professora desenvolve nessa escola com seus alunos, e que não é minha intenção, neste trabalho, expor o trabalho da professora de forma negativa, e/ou dizer o que é certo ou errado em sua prática em sala.

antes uma retomada (segundo a professora eles já tinham trabalhado isso antes), para que os alunos pudessem participar. Interferir nessa questão exigiria da professora informações teóricas sobre o gênero para uma didática que os alunos pudessem participar, pois, durante o tempo todo, os alunos sinalizam que não sabem dizer sobre as características desse texto que fazem com que ele seja um poema. E o que chama atenção é que não há uma retomada ou revisão diante do silêncio dos alunos, pois a aula segue normalmente sem que haja uma explicação para o silêncio.

Essa situação nos possibilita retomar a ideia de que é através das relações múltiplas de linguagem (interação) que os sujeitos vão (re)construindo também o conhecimento escolar. As explicações e perguntas da professora, as respostas e indagações dos alunos, os gestos, etc., apontam para a dinâmica discursiva de sala de aula e da relação com a produção de sentido (BUNZEN, 2010, p. 107). Para realização desse processo, ela tenta seguindo, ao comando da professora, os alunos escolhem um lápis de cor para pintar a primeira estrofe do poema.

***Professora** - O que vocês vão fazer com esse lápis? [...] Pintar a primeira estrofe do poema. O que é uma estrofe mesmo?*
((silêncio))
***Professora** - Aquele conjuntinho de versos, né! Aonde começa a primeira estrofe?*
***Professora** - Qual verso começa? Leiam o primeiro verso lá.*
((continuo tendo a impressão que os alunos não entenderam o que seja rima, verso, estrofe))
***Alunos** – "Se esta rua fosse minha..."*
***Professora** - E aonde ele ((verso)) acaba?*
***Aluno:** "Mas para criança brincar".*
***Professora** - Isso. Então podem pintar. Vocês podem pintar em cima da escrita bem fraquinho, que não tem problema, que não vai esconder a palavrinha, né!*
***Professora** - Quantos versos tem essa estrofe?*
***Aluno** – quatro.*

(Observação/Diário de Campo/Áudio, 17/2/2014)

Essa dinâmica segue até que os alunos pintem cada estrofe com cores diferentes. É solicitado aos alunos que circulem o título do poema e o nome do autor. Embora tenha ocorrido a lacuna do letramento escolar[50], a professora consegue, com o mesmo texto, no seguimento da aula, construir a prática escolar com a prática do cotidiano dos alunos.

***Professora** - Agora vamos ler a primeira estrofe. "Se esta rua fosse minha" [...]. Aqui na comunidade tem rua?*
***Alunos** – Tem.*

[50] Entendo que, além de abarcar os modos de ler e escrever de maneira autônoma, o letramento escolar também sugere reconhecer no texto partes situadas e ideologias e, portanto, significativas.

Professora *– É perigoso?*
Alunos *– Sim.*
Rafael *– Tem uns carros que é louco e não respeitam.*
Professora *– "Se essa mata fosse minha, eu não deixava derrubar...". E aqui na comunidade tem mata?*
Alunos *- Sim, tem um monte, tem bastante.*
Professora *- Vocês já viram alguém derrubando ((árvore))?*
Alunos *- Já*
Professora *- E essas pessoas derrubavam por quê? Vocês sabem?*
Crystal - *Para fazerem casas.*
Gugu *- Derrubam por que querem. Lá em casa derrubaram todas as árvores, na casa do meu padrinho uma árvore caiu em cima da casa dele e ele teve que cortar.*
Professora*: Mas nós não podemos derrubar nossas árvores. Vamos ler a terceira estrofe, leiam.*
Alunos*: "Se este rio fosse meu...".*
Professora *- Tem rio aqui?*
Alunos *- Tem*
Professora *- Tá limpinho, limpinho...*
Alunos *- Não*
Gugu *- No meu rio... no rio lá da minha madrinha jogam cada coisa de garrafa PET...*
Professora *- E o rio que nós temos aqui perto da escola?*
Alunos *– Está sujo [...] muito sujo!*
Gabriel *- Eu entrei pra nadar ali. Ontem nadamos com o meu tio. Eu senti uma coisa no pé. Eu quase me afoguei.*
Professora *– Não podemos nadar nesse rio, a água é impropria para beber e para banho. [...] e a última estrofe aqui, lê.*
Alunos: *"Se este mundo fosse meu...". [...] e se esse mundo fosse de vocês, que mudanças vocês fariam?*
Crystal *- Limpava os rios, ia fazer escolas.*
Professora *- E adianta só limpar o rio?*
Alunos *- Não*
Professora *- Tem que fazer o quê?*
Shakyra *- Eu ia dá uma bronca nos humanos. Pra eles deixarem de ser bicho.*
Professora *- Por que você ia dá uma bronca nos humanos?*
Shakyra *- Porque é nós que poluímos o mundo.*
Gugu *- Os bichos também poluem o meio ambiente... faz cocô.*
Shakyra *- Opa! Peraí!. Os bichos, não. Olha. Ele está dizendo que os bichos poluem o mundo, mas é mentira!*
Professora *– É [...] o bicho masca chicletinho e joga... Então tá, agora vamos lá. Agora voltando para o poema. Tem rimas nesse poema?*

(Observação/Diário de Campo/Áudio, 17/2/2014)

Esta sequência nos remete a um evento de letramento em que a professora, fazendo uso do texto, tenta promover uma recontextualização do texto com o cotidiano dos alunos. Ou seja, as perguntas levantadas pela professora parecem tentar conduzir os alunos a relacionarem o texto ao contexto em que eles vivem ("se essa rua fosse minha"; "se esse rio fosse meu"; "se essa mata fosse minha"; "se esse mundo fosse meu"). São questões que,

baseadas na construção de conhecimento a respeito do lugar onde eles moram, conduzem os alunos a trabalhar com uma visão crítica da realidade.

Ferreira (2012), no seu trabalho de mestrado sobre as especificidades das escolas multisseriadas ribeirinhas, também traz uma reflexão a partir de textos que, de alguma forma, se configura com o lugar em que os alunos estão. Na pesquisa de Ferreira, os alunos observados demonstraram ter uma identificação positiva com o lugar onde eles moram. Nas palavras do pesquisador, "[...] a intimidade com que eles falam da beleza do rio é materializada nas imagens de cores fortes e alegres como se tivessem a intenção de vestir a ilustração com o próprio sentimento" (FERREIRA, 2012, p. 58). Fazendo relação com a atividade feita pelos alunos da professora Antonieta, vemos que há uma tentativa de fazer relação do conhecimento da escola com o lugar onde eles vivem, pois a realidade da sala de aula construída pela professora parece permitir aos alunos que, ao construir pensamento, considerando a discussão feita anteriormente, eles também tragam significados a partir do seu cotidiano, sobre temas com os quais gostariam de se posicionar. O processo contrário também ocorre. Em sua pesquisa de mestrado realizado em uma escola do campo, Santos (2013) observou que o letramento da professora observada tinha relação apenas com o ensino da língua, sem articular esse ensino com as questões locias de vida e do trabalho trazidas pelos alunos.

Passado o momento em que os alunos não conseguiram interagir a partir das perguntas mais técnicas, os alunos agora se colocam com mais espontaneidade na leitura do texto, que é feita de forma mais dinâmica e contextualizada. Os eventos de letramento propostos pela atividade permitiram que os alunos se enxergassem no seu contexto e, ao se enxergarem, passaram a contribuir para o andamento das aulas. A mobilização da atividade de leitura (poema) pôde auxiliar os alunos a fazerem inferências, sem, por exemplo, reconhecer as características do gênero perguntado inicialmente pela professora. Pode-se inferir que as práticas de letramento podem ser compreendidas com ações e atividades de linguagem no cotidiano dos sujeitos. A aluna Shakyra consegue questionar a responsabilidade dos humanos quanto à poluição dos rios e ao desmatamento de árvores. Questiona o seu próprio espaço ao dizer que somos nós que poluímos o mundo, nós poluímos o rio, nós derrubamos nossas árvores e que não são os bichos que poluem os rios.

A dinâmica observada nessa aula em torno da relação entre a professora e os alunos, de modo geral permaneceu, com poucas variações, a professora sempre se mostrando solícita para ajudar os alunos quando não entendiam uma palavra ou outra. Apenas no final desse diálogo a professora parece ignorar a discussão que se inicia em torno de quem poluía mais,

os humanos ou os animais. Talvez fosse, em minha opinião, uma oportunidade para continuar falando da importância de preservar o meio ambiente.

4.3.4 Percepções das vozes dos alunos na sala de aula

As pesquisas de mestrado de Paiva (2008) e de Carvalho (2011) mostraram que quase sempre os estereótipos e as brincadeiras sobre o falar ou o vestir do campo acontecem de forma velada, seja por professores, seja por alunos ou mesmo no livro didático.

Na aula do dia 14/3/2014 a professora solicita que os alunos se dirijam até a biblioteca ((estante improvisada com livros no final da sala)) e peguem, cada um, o livro que quiser e faça uma leitura silenciosa. Passados 20 minutos, a professora começa pela aluna Fernanda, arguindo-a sobre a história que leu e assim segue até que todos consigam informar o que leram (Diário de Campo 14/03/2014). A professora também solicita que os alunos copiem do quadro e respondam a algumas perguntas, como: ─*Qual era o titulo do livro?* ─*Quais foram os personagens da história?* ─*O que te chamou mais atenção na história?* Gabriel inicia falando o título do livro ("Matar sapo dá azar"). O aluno passa a descrever os personagens dessa história.

Gabriel *– Essa história aqui tá muito mal contada [...] a mulher vai no sítio e fica com medo do sapo e ela pede para o homem matar [...] ele parece um mendigo ... nós podemos comprar vários tipos de roupas.*
Professora *– As pessoas do campo se vestem assim?*
((alguns respondem que sim, outros respondem que não)).
Professora *– Gente. É igual aquela história da festa junina que nós fizemos. Nós vamos de caipira para festa junina?*
Alunos *– Não.*
Professora *– Ao contrário, tem gente que compra até roupa nova para ir[...].*
Crystal *– Só por causa que nós moramos no campo não quer dizer que nós se vestimos assim, né, profe.?*
Professora *– Isso mesmo, o que vocês acham?*
Gabriel *– Pode ser que antigamente os nossos ancestrais se vestissem assim [...].*

(Observação/Diário de Campo/Áudio, 14/3/2014)

Não diferente das aulas ou abordagem citada pelas pesquisas de Paiva (2008), em que alguns alunos refutam a imagem do caipira que fala e se veste mal, nesse contexto o aluno Gabriel se posiciona sobre a história que leu e acaba conduzindo os demais colegas a focalizarem o mesmo aspecto. A forma como a história e os personagens são colocados parece ter sido o que chamou sua atenção para uma história que, segundo ele, estava "*muito*

mal contada". Nas minhas observações iniciais, alguns alunos pegavam o livro de Gabriel e riam. Percebi que alguns não conseguiam problematizar o que a história mostrava. Então a professora interfere e, ao fazer isso, a sua fala parece indicar que, em algum outro momento, essa questão já havia sido abordada.

Então temos o aluno Gabriel novamente operando, em seu discurso, uma identidade positiva: "*Pode ser que antigamente os nossos ancestrais se vestissem assim [...]*". A fala de Gabriel também parece sugerir que ele vê que essa questão é anacrônica, afirmando que, em algum momento passado, a vestimenta pudesse ser possível, mas que atualmente não é assim. A reação desse aluno é surpreendente, primeiro porque é ele quem percebe que a história está mal contata e, após a professora chamar a discussão para a sala, ele continua mostrando seu ponto de vista. Assim, sua identidade hibrida (HALL, 2011) já não se identifica mais com o que era "*antigamente"*. Essa re(construção) de identidade tem a ver com o ideal de uma educação do campo que possibilita uma reflexão de como valorizar algumas práticas e modo de viver invisibilizados ou socialmente desvalorizados.

Mais uma vez retomo a tese de que, na concepção da educação do campo, a escola é o espaço fundamental, onde todo o discurso que o movimento propõe pode ganhar força. Em razão disso, os movimentos ressaltam a necessidade de repensar novos saberes e novas práticas, pois as práticas que estão arraigadas nos modelos tradicionais de ensino não questionam as representações dicotômicas desses povos. As reflexões sobre a educação do campo conduzem para o reconhecimento e a valorização da diversidade dos saberes e como um espaço de transformação social, considerando que o aluno se depara, durante o tempo todo, com aspectos socioculturais que requerem a mediação do professor. No caso, essa mediação do professor deve contestar visões hegemônicas de cultura e visões estereotipadas da identidade do campo, pois, conforme Moita Lopes (2002), os significados que professor e alunos constroem em sala de aula assumem suma importância na definição das identidades sociais desses sujeitos todos. O ponto principal que explica a necessidade de se pensar nas práticas de letramento da professora nesse espaço refere-se ao entendimento, conforme aponta Souza, M. A. (2011), de que, muito mais do que ter a escola no ambiente do campo, é preciso conhecer e questionar a dúbia realidade vivida na escola pelos alunos e pelos respectivos professores.

Entendo que seja necessária a promoção de politicas educacionais a fim de atender aos grupos historicamente deixados a margem – negros, índios, povos do campo, entre outros porém, mais que isso são necessárias ações que tenham como meta formar professores que eduquem para a diversidade, e educar para a diversidade não significa reconhecer o outro

como sendo apenas diferente, mas refletir sobre os impactos que essas relações exercem sobre nós. Não estou supondo a existência de um mundo a parte, autônomo e exclusivo das outras relações sociais para esse contexto, considero que o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais, que se diferenciam de outras organizações, e como tal precisa de formação de professores para esse contexto a fim de ajudá-los a trabalhar com essa diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de fazer pesquisa se dá por vários caminhos e, por isso mesmo, tenho clareza de que não existe conhecimento absoluto e definitivo. Ao propor a analogia de que o ato de fazer pesquisa consiste no relato de uma longa viagem, onde o sujeito vasculha lugares muitas vezes já visitados, Duarte (2002) argumenta que não existe nada de absolutamente original, mas "[...] um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais" (DUARTE, 2002, p. 139).

A proposta deste trabalho foi observar – por uma perspectiva etnográfica – como as identidades sociais do campo dos alunos de uma escola do campo multisseriada podem ser formadas a partir das práticas de letramento da professora nas aulas de Língua Portuguesa. Toda a discussão feita esteve amparada na justificativa de que a educação do campo, muito mais do que a luta por escola, enfatiza a necessidade do reconhecimento e da emancipação dos povos do campo. Trata, portanto, de uma educação "do" e não "para" os sujeitos do campo, sendo necessário combinar pedagogias para proporcionar uma educação que fomente e cultive identidades, autoestima, valores, memórias e saberes locais.

Muitas das discussões que os movimentos sociais têm feito são em função de pensar estratégias que reflitam na escola a identidade social do campo, a promoção e a valorização do homem do campo. Em razão disso é que, na concepção da educação do campo, a escola é o espaço fundamental onde todo o discurso que o movimento propõe pode ganhar força. Situada no contexto de uma escola multissérie, a relevância desta pesquisa está em abordar e em compreender a influência das práticas da professora, nas aulas de Língua Portuguesa, para a construção da identidade do campo nos alunos. Apesar de as conquistas do movimento estarem colocadas nos documentos oficiais, a verdade é que somente a partir das práticas da professora em sala de aula é que estas podem ser legitimadas ou não. Ressalto ainda que é certo que os sujeitos são atravessados o tempo todo por outras identidades, como bem coloca Hall (2011), todos nós assumimos diferentes identidades em diferentes momentos e contextos; entretanto, o meu olhar esteve voltado para a identidade do campo, por questões já justificadas no item 2.1.1.

Retomadas as considerações que me fizeram olhar para esse contexto, retomo as perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho. A primeira pergunta foi: "Como a professora se percebe em relação à identidade do campo?". Quanto a isso, os dados apontam que há uma concepção de identidade social do campo que direciona para um posicionamento

crítico da professora em relação à Secretaria de Educação Municipal, quando ela responde às vozes daqueles que tentam desqualificar a escola do campo. Tanto a professora como os alunos, todos se posicionaram como sujeitos na produção de seus discursos, reivindicando para si uma identidade positiva do campo. Pôde-se perceber o envolvimento da professora com esse espaço na medida em que ela se mobilizou junto com pais para que a escola não fechasse. A produção de identidade, se compreendida na relação de interação, no encontro e no confronto de necessidades, marca a ação da professora quando, nesse movimento de significações, ela busca seu espaço e não se conforma com a realidade que lhe é imposta. Também ficou sugerido foi que a formação da professora contribui para que ela se posicione e não fuja dos embates feitos com a Secretaria.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa ─ "Como os alunos se percebem em relação à identidade do campo?" ─, os dados apontam para o fato de que há uma concepção de construção identitária e de autolegitmação, concepção essa percebida através do embate quando os alunos reivindicam para si uma identidade positiva do campo. Há uma rejeição dos alunos do campo quanto aos estereótipos sobre eles, ao dizerem que *"aqui nós somos bem cuidados"*; *"eu não sou Jecão"*; *"batateiro é quem colhe batata e nem todo mundo aqui colhe batata"*. Essas falas são sempre contrárias aos discursos que tentam desqualificá-los. Em consonância com a noção de identidade e representação no contexto de espaço/tempo (HALL, 2011b), as falas dos alunos parecem ainda sinalizar para a relação de identidade com o espaço em que eles vivem. Vale destacar também que a construção da identidade dos alunos foi marcada pela diferença, quando eles, na tentativa de construir uma identidade positiva, se diferenciam usando os pronomes "nós" e "eles" (nós pescamos, eles compram; nós plantamos, eles compram), mostrando a importância de um "nós", e pela fragmentação de identidades, quando eles saem do seu espaço e vão para estadual e ficam "*reprimidos"*, com a tendência de assumir outras identidades que não a do campo e acabam "*omitindo que mora aqui de vergonha"*. É quando a professora diz que começou a trabalhar a importância do campo, mostrando para os alunos que "*se o campo não planta a cidade não janta*", sugerindo uma construção identitária a partir do campo enquanto espaço/território. Os dados também demonstraram que os alunos foram capazes de reconhecer sua identidade do campo, através do trabalho ou do lugar/território onde vivem. Essa identificação dos alunos com a sua realidade, possivelmente permite fazer relação com o sentido que Caldart (2004) dá ao território, como triunfo dos que têm na terra um fator determinante que marca a identidade do ser do campo. Exemplo disso é que os alunos parecem estabelecer relação identitária com o lugar e com um "fazer" (plantar, colher) coletivo.

A outra questão foi: “Quais são as práticas de letramento que permitem identificar as identidades do campo nas aulas de Língua Portuguesa?”, Quanto a isso, os dados evidenciam que a professora parece estar consciente de que o letramento escolar tem que ser referenciado junto ao conhecimento do aluno e que não se pode negar a relevância que outros contextos de vivência exercem na vida dos sujeitos. Nas aulas observadas, a professora priorizou o estudo de textos com pequenas narrativas literárias, textos do livro didático, ou material que ela mesma trazia com cópia. Essa atividade envolvia, geralmente, leitura e compreensão de texto, e, de alguma forma, ela tentava fazer relação com o contexto do campo. Também ressalto a dificuldade de ordem gramatical demonstrada pela professora especificamente quando ela não conseguiu explicar aos alunos a diferença entre o passado e futuro do verbo em questão “ficar”. O que me pareceu é que a professora estava mais focada em trabalhar com outras perspectivas e aspectos (sobre a vida do campo, o que fazem e como fazem) e deixou de lado os aspectos gramaticais. Certamente o olhar assumido neste trabalho foi o do letramento crítico, entretanto é importante considerar as práticas de letramento devem ser entendidas como um conceito que se refere tanto aos comportamentos e significados, quanto aos conceitos relacionados ao uso da escrita ou leitura.

E, por fim, quanto à questão de “Como são conduzidas as questões do campo nas aulas de Língua Portuguesa?”, penso ter ficado evidenciada que a professora tenta conduzir os alunos a relacionarem o texto ao contexto em que eles vivem. São questões que, baseadas na construção de conhecimento a respeito do lugar onde eles moram, fazem diferença na relação ensino-aprendizado. Constatou-se que, em um dos eventos de letramento em que a professora fez uso do texto, ela tentou promover uma recontextualização com o cotidiano dos alunos. Ou seja, as perguntas levantadas pela professora pareceram tentar conduzir os alunos a relacionarem o texto ao contexto em que eles vivem (“se essa rua fosse minha”; “se esse rio fosse meu”; “se essa mata fosse minha”; “se esse mundo fosse meu”). São questões que, baseadas na construção de conhecimento a respeito do lugar onde eles moram, conduzem os alunos a trabalhar com uma visão crítica da realidade.

O fato de abordar apenas a identidade do campo, sabendo-se que todos convivemos com múltiplas identidades (HALL, 2011a; MOITA LOPES, 2002), não significou que desconsiderei outras identidades. Entendo que somos, durante o tempo todo, perpassados por várias identidades, entretanto este trabalho pretendeu refletir sobre a identidade do campo numa perspectiva da Linguística Aplicada. Percebendo os poucos trabalhos nessa área, espero que esta pesquisa possa suscitar, efetivamente, questionamentos e reflexões. Dessa forma, quanto aos resultados desta pesquisa, tenho realizado diversas iniciativas para disseminá-los,

em especial por meio de apresentações em congressos. O próximo passo é elaborar textos para publicações em periódicos especializados.

Entendo que essa discussão abre vários modos significativos de repensar a linguagem e a identidade na constituição do que somos ou do que nos tornaremos. Não obstante, o que vemos sobre o campo, na maioria dos trabalhos lidos, são discursos assentados na sociabilidade urbana. São discursos que retardam uma igualdade e estabelecem "padrões" e "modos" de vida "ideais" e que excluem todos os outros modos de representação do mundo e de produção de vida. A discussão de temas como identidade e práticas de letramento no contexto da educação do campo tem possibilitado verificar que professores e alunos têm uma identidade positiva do campo, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para o reconhecimento geral dessa realidade. As reflexões sobre a educação do campo conduzem para o reconhecimento e a valorização da diversidade dos saberes e como um espaço de transformação social, considerando que os alunos se deparam no tempo todo com aspectos socioculturais que requerem a mediação do professor.

Sabendo da importância de tratar desse assunto, aponto as lacunas de pesquisa que precisam ser melhor exploradas. Elas dizem respeito a um ensino crítico por meio da concepção do letramento ideológico na relação professor/aluno. Observando-se o ensino no Brasil, é notório que a luta do movimento por uma educação do campo (e aqui destaco que essa luta não é só desse movimento, mas também de outros, como o dos negros, o dos índios, o dos pobres, etc.) ainda é pelo direito de acesso à escola, pois existe um contexto de inexistência e/ou fechamento de muitas escolas. É nesse sentido que apoiar a articulação em torno de uma educação do campo significa defesa de um direito básico de acesso a um espaço estratégico de luta social. Logo, olhar para a educação do campo como um fator que marca a identidade dos povos do campo tem um desdobramento importante, que é o de ser pensada também a formação de professor nesse espaço.

Considerando a escola como parte de um contexto social mais amplo, reconhecendo a importância de tratar desse assunto e considerando que um dos traços fundamentais que vem acompanhando a identidade desse movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo por uma educação pensada desde o seu lugar e até a sua participação, deixo como sugestão, para pesquisas futuras, a possibilidade de refletir sobre formação de professor nesse espaço numa perspectiva mais etnográfica, pois, embora os resultados obtidos aqui tenham sido satisfatórios para uma identidade do campo trabalhada na escola, ainda há um longo caminho a percorrer. Não estou supondo a existência de um universo a parte, autônomo e exclusivo das

outras relações sociais para esse contexto, entretanto é preciso que mais professores consigam fazer desse espaço um lugar para a construção de identidade positiva do campo. Assim, face ao exposto neste trabalho, espero que outros olhares sejam lançados para as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria. C. M. **Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana**: representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados. 2012, 181f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

AMARAL, Sônia. **Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós**: navegando entre o saber e o poder. 2012, 129 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagem e Cultura) – UNAMA – Universidade da Amazônia, Belém, 2012.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, E. F. M. **A prática educativa nas classes multisseriadas:** impasses e desafios. 2010, 183 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade da Madeira. 2010.

ARROYO, M. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2010. p. 9-19.

BAUMAN, Z. **Identidade -** Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRITO, D. M. **O curriculo do curso de pedagogia da UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins e a identidade cultural das populações do campo**. 2006, 130f. Dissertação de Mestrado em Educação – UFPA, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUNCHAFT, A.F; GONDIM, S. M. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. Ver. Estudos de Psicologia, PUC – Campinas, v. 21, n. 2, maio/agosto 2004, p. 63 – 77.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru. SP: EDUSC, 2004.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2014. Disponivel em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 4 mar. 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - **LDB 9394/96 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira**. Brasília, DF: MEC, 1996a.

BRASIL. MS/Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS 196 - Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**.. Brasília, DF: MS, 1996b.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas púbicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 7. 352, de 4 de novembro de 2010.** Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: MEC, 2010.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. (Orgs.). **Educação do campo, identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo" nº 4, 2002, p. 18-25.

CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. (Orgs.). **Coleção por uma educação do campo, nº 5: contribuições para a construção de um projeto de educação no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 10-31.

CAMPOS, S. P. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro:** a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária**.** 2003. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CÂNDIDO, R. R. **Alunos de uma escola em um bairro rural**: identidades e representações em jogo. 2009, 92f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAPES. Banco de Teses e Dissertaçãoes. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, 2014. Disponivel em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 4 mar. 2014.

CARVALHO, R. A de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência:** o papel da educação. 2011, 153f. Tese de doutorado em Educação – UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 389-406.

DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, v. 2, p. 101-109, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa - reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem - redescrições em curso. In: MOITA LOPEZ, L. C. D. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da educação. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. (Orgs.). **Coleção por uma educação do campo, nº 5: contribuições para a construção de um projeto de educação no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004, p. 32 – 53.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino em Português e Inglês. Cascavel, PR: Assoeste, 2006.

FERREIRA, J. M. D. **Entre o rio e a ponte:** letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia Paraense. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem)-Universidade da Amazônia, Manaus, 2012.

FREITAS, H. C. A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GAIA, C. A.; GUERRA, R. B.; NUNES, J. M. Educação do campo como pressuposto basilar para o processo indutor de desenvolvimento local. **Educere & Educare**, Revista de Educação, v. 8, nº 15, p. 147-162, jan./jun. 2013.

GERALDI, J. W. Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

GLASER, B. G. **Conceptualization: on theory and theorizing using grounded theory.** The Grounded Theory Institute Mill Valley, Califórnia, USA, 2002.

HAGE, S. A. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. **ANPED** GT13/2006. Dísponivel em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011a.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do campo:** políticas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011b.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 103-133.

HAESBAERT, R. O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). **Estudos de identidade:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Fraramond, 2011. p. 45-76.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. 1. ed. Ponta Grossa, PR: EDUEPG, 2007. p. 79-106.

KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75 -91.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, nº 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15 -61.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. Utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf**. USP, v. 35, n.2, p. 115-121, jun. 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MEC/INEP. Mapeamento das instituições que utilzam a pedagogia da alternância. Instiuto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- Inep/ MEC/SECAD/CGEC. Brasília, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-108.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, A., et al. **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 103 -121.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo:** uma trajetória em construção. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - GT-03 - Movimentos Sociais e Educação. Caxambu/MG: -. 2008.

MUNARIM, A. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A., et al. **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 9-18.

NETO, M. G. Representações sobre os indígenas: algumas implicações para a pesquisa de inspiração etnográfica. In: IN: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012. p. 17-34.

OLIVERIA, P. S. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. Metodologia das Ciências Humanas. 2000, p. 17-28. Disponível em: https://books.google.com.br/books.

ORTIZ, R. Estudos culturais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 119-127, 2004.

PAIVA, D. I. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. 2008, 85f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PARNANÁ. Secretaria do Estado da Eeducação. **Educação do campo**. Série Cadernos Temáticos. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, PR: SEED, 2010.

PEIXER, Z. I. O entrelaçãr dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo – políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis, SC: Insular, 2011. p. 39-58.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIANOVSKI, R. B. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**. 2012, 166 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2012.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades: linguística e a política de representação. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. p. 29-36.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RESSEL, L.; BECK, C.; GUALDA, D.; HOFFAMANN, D.; SILVA, R.; SHENEM. G. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enfer**. Florianópolis, 2008, out/dez, p. 779 – 786, 2008.

RIOS, J. A. V. P. **Entre a roça e a cidade:** identidades, discursos e saberes na escola. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, S. C. P. **"Aqui eles são muito desconfiados":** letramento, identidades e educação do campo. 2013, 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2013.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras 1998, p. 139-171.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, T. P. D. **Performances narrativas de e sobre um professor homoerótico "fora do armário"**. 2011, 204 f. Dissertação (Mestrado Interdisplinar de Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SOUZA, Ana; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-47.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, M. A. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa, PR: EDUEPG, 2011.

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

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discurso e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-107.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARINI, A. M. F. L. **As condições de produção dos discursos de identidade:** um estudo sobre os jovens militantes. 2007, 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2007.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na Pesquisa Científica – importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão.** Unijuí, ano 1, n.2, jul/dez. 2003, p. 177 – 201.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" - Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TORQUATO, Clóris Porto. Letramentos. In: COSTA, Iara Bemguerer e FOLTRAN, Maria José (Orgs.). **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 145-174.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 51-70.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior**.** In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. de (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

APÊNDICE A – Questionário para o Docente

QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE

1- Nome completo:

2- Idade:

( ) entre 0-20 ( ) entre 21–30

( ) entre 31–40 ( ) mais de 40

3- Você mora na região?

( ) sim ( ) não

Se a resposta for "não", responda. Sua vinda para essa escola aconteceu:

( ) de forma aleatória ( ) por concurso ( ) outra forma

4- Quanto tempo você já está na escola

( ) menos de 1 ano ( ) de 1 a 4 anos

( ) de 4 a 7 anos ( ) de 7 a 10 anos

5- Há quanto tempo atua como docente

( ) menos de 1 ano ( ) de 1 a 3 anos

( ) de 4 a 7 anos ( ) de 7 a 10 anos

6- Sobre sua formação profissional

( ) possui graduação ( ) possui especialização

( ) possui mestrado ( ) possui doutorado

( ) possui curso de formação continuada

7- Na instituição onde que você estudou (graduação/especialização), tinha Educação do Campo na grade?

( ) sim ( ) não

8- Por que decidiu vir dar aula em uma escola do campo?

9- Como foi seu processo de adaptação na escola? Justifique sua resposta.

( ) rápido ( ) lento ( ) ainda estou acostumando

10- Você se sente bem trabalhando nesta escola? Justifique sua resposta.

( ) sim ( ) não

6- Você se considera "do campo"? Justifique sua resposta:

( ) sim ( ) não

7- Você já ouviu falar da Educação do Campo?

( ) sim ( ) não

8- Se sim, onde?

9- A secretaria de educação oferece formação diferenciada para você nesse contexto?

( ) sim ( ) não

- Se sim, como isso acontece?
- Se não, porque você acha que isso não acontece?

APÊNDICE B – Questionário para os Alunos

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

01 - Nome completo:

02 – Idade:

( ) 0 a 7 anos ( ) 7 a 14 anos

03 – Em qual ano você está

( ) 4º ano ( ) 5º ano

04 – Há quanto tempo você estuda nessa escola?

( ) 0 a 2 anos 2 a 4 anos( ) 4 a 5 anos ()

05 - Sobre a escola em que você estuda? Justifique sua resposta.

( ) você estuda porque gosta

( ) você estuda porque não tem outra na comunidade

06 – Se pudesse escolher:

() você estudaria no campo () você estudaria na cidade

Justifique:_____

07 – Que opinião você tem da escola na cidade? Justifique.

( ) um lugar onde se aprende mais e melhor

( ) um lugar com melhores possibilidades

( ) nenhuma das alternativas

08 – Que opinião você tem sobre a escola do campo?

() um lugar onde se aprende mais e melhor

() um lugar com melhores possibilidades

() nenhuma das alternativas

09 – Você se considera “do campo”? Justifique.

() sim () não

APÊNDICE C – Entrevista para o Docente

ENTREVISTA PARA O DOCENTE

1- Você mora na região?
2- Como aconteceu sua vinda para essa escola?
3- Como aconteceu seu envolvimento com o tema Educação do Campo?
4- Já teve outras experiências de sala de aula em escolas do campo? Quais?
5- Como está sendo sua experiência em dar aula no campo para uma classe multisseriada?
6- Se pudesse escolher entre dar aula no campo ou na cidade, o que você escolheria? Por quê?
7- Você se considera "do campo"? De que maneira?
8- Como percebe a realidade da escola do campo onde trabalha?
9- Qual é a sua importância para essa escola?
10- Como você vê a escola em que trabalha?

Sobre seu trabalho pedagógico com alfabetização e letramento:

11- Com que frequência realiza seu planejamento?
( ) diário ( ) semanal ( ) mensal ( ) anual
12- Com quem realiza?
13- Que fontes que consulta?
14- O que considera na hora de preparar suas aulas?
15- Com que frequência utiliza o livro didático?
16- Que outros recursos você utiliza para sua prática de ensino?
17- Como você vê as situações ilustradas de casa, escola, etc., dentro do material didático que você utiliza?
18- Você se vê representada? De que maneira isso acontece?
19- O livro didático é importante para você?
20- Como você vê o preparo para aulas em escolas multisseriadas?
21- Como você define alfabetização e letramento?
22- Que atividades de letramento realiza com frequência e que contribuem para o aprendizado dos seus alunos?
23- Você revê sua prática? Como faz?
24- O que você entende por educação do campo?
25- Como você percebe os alunos dessa escola?
26- O que significa para você trabalhar em uma escola multisseriada?

27- Baseada nos documentos oficiais, como você vê o projeto político da sua escola? A secretaria de educação oferece formação específica sobre o tema?
28- Como se dá o envolvimento da secretaria de educação com a escola?
29- Você considera que as ações e os objetivos da escola estão de acordo com o que o movimento da educação do campo propõe?
30- Há interferência por parte da secretaria nas decisões tomadas por você?
31- As famílias são envolvidas nas atividades da escola?
32- Quais das identidades do campo você acha que carrega consigo?

APÊNDICE D – Entrevista para o Aluno

ENTREVISTA PARA O ALUNO

1- Você gosta de morar aqui?
2- Se pudesse escolher, moraria na cidade ou no campo?
3- O que você conhece de sua localidade? (Em relação às plantas, animais, lendas).
4- O que você acha da sua escola?
5- O que você mudaria na sua escola?
6- O que a escola significa para você?
7- Como é sua rotina nesta escola?
8- Como é sua professora?
9- O que vocês fazem juntos?
10- Que atividades você faz junto com os outros colegas?
11- Como você imagina a escola na cidade?
12- O que você achou de os seus colegas terem ido estudar na cidade?
13- Você desejaria estudar numa escola diferente?
14- Você estuda coisas ou situações da sua localidade na sala de aula?
15- Você vê situações de trabalho que seu pai/mãe faz em casa, na aula, no livro didático?
16- Já viu algum filme, desenho, personagem infantil ou novela que tivesse representado o sujeito que mora no campo?
17- Como era esse personagem?
18- O que você achou desse personagem?
19- Você se considera “do campo”? Por quê?
20- Que identidade do campo você acha que tem?

APÊNDICE E – Entrevista Grupo Focal

ENTREVISTA GRUPO FOCAL – PERGUNTAS QUE NORTEARAM AS DISCUSSÕES NOS GRUPOS.

Questões para roteiro	Objetivo
1- Como é ser do campo? 2- Como vocês se sentem estudando no campo e numa escola multisseriada? 3- O que vocês acham que é diferente ou igual aos alunos de outros lugares? 4- Em qual situação você se identifica com o lugar em que vocês moram? 5- No ano que vem alguns de vocês irão estudar em Fazenda Rio Grande. Como vocês imaginam a escola na cidade? 6- O que vocês acham dessa escola? 7- Na sala de aula, vocês estudam coisas ou situações vividas por vocês aqui? Quais? 8- No livro didático usado em sala, vocês veem situações que acontecem em sua casa, na escola, com seus colegas, na sua comunidade? Como isso ocorre? Dê exemplos. **9-** Já viu algum filme, desenho ou personagem que mostrasse as pessoas que moram no campo? O que vocês acharam? Dê exemplos.	- Identificar as características comuns do grupo e as diferenças. - Como os alunos veem seu espaço em relação aos outros espaços. - Como os alunos percebem sua identidade em relação ao campo. - Identificar quais práticas culturais presentes nos discursos dos alunos permitem identificar uma identidade do campo.

APÊNDICE F – Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data:____/___/___ Nº de alunos: _____ Horário: _____

Questões	Análise do que ocorre de 5 em 5 min.	Pré-análise
Como as crianças chegam à escola?		
Caracterização do espaço físico: disposição das carteiras; quadro-negro; espaço físico; iluminação; decoração, etc.		
Recursos disponíveis.		
Que recursos foram utilizados?		
De que forma esses recursos foram utilizados?		
Como a professora inicia a aula?	5 min	
Que atividades são propostas?	5 min 5 min	
Que estratégia a professora utiliza para interagir com os alunos.		
Como a professora aborda as questões do campo?		
De que maneira os alunos interagem em sala de aula.		
Como a professora faz uso dos exemplos trazidos pelos alunos?		
Como a professora faz uso do livro didático?		
Como as atividades de leitura, escrita e oralidade são abordadas?		
Como se dá a relação entre professor/aluno?		
A identidade dos povos do campo é abordada em sala?		
Como os alunos reagem a essa abordagem?		

APÊNDICE G – Termo de Aprovação Comitê de Ética.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramentos e identidade em uma escola multisseriada do campo.
Pesquisador: Aparecida de Jesus Ferreira
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 22320714.3.0000.0105
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 572.602
Data da Relatoria: 26/03/2014

Apresentação do Projeto:
Este projeto de pesquisa vincula-se ao Programa de Pós - Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, e tem como objetivo verificar com as identidades sociais do campo podem ser formadas a partir das práticas de letramento da professora no ensino de Língua Portuguesa no contexto de multisserie. A pesquisa será com alunos e professora de uma escola multisseriada no campo no município de Fazenda Rio Grande região metropolitana de Curitiba/ PR. Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados são entrevistas, observação, questionário e diário de campo. Para isso,faremos uso da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica como procedimentos metodológicos.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Verificar como na escola multisseriada - esse espaço fragmentado e altamente plural - as identidades sociais do campo podem ser formadas a partir das práticas de letramento da professora no ensino de Língua Portuguesa no contexto de multisserie.
Objetivo Secundário:
a) Entender como são conduzidas/negociadas as questões (campo e cidade) trazidas pelos alunos nas aulas de LP; b) Verificar como as vozes dos alunos são consideradas e utilizadas no contexto das práticas de letramento da professora; c) Entender como os alunos se percebem em relação

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 572.602

àidentidade dos povos do campo; d) Entender como a professora se percebe em relação à identidade dos povos do campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O maior risco ao participante seria o de se constranger com alguma questão presente na entrevista (a qual vai anexada ao TCLE, no entanto ele sempre terá a possibilidade de desistir a qualquer momento da pesquisa).

Benefícios:

Pensando na possibilidade de melhorar as condições de vida das pessoas envolvidas e ressaltamos a importância da responsabilidade ética para atuação nos cenários onde vamos realizar nossas pesquisas. O retorno da pesquisa para a escola em questão será decidido junto com a professora de modo que será feito o que melhor atender suas necessidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, ainda mais se considerarmos as práticas educacionais ainda precárias presentes em municípios de pequeno porte.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: Adequada.

Autorização por escrito, assinada e carimbada pela responsável pela escola onde serão coletados os dados da pesquisa: Adequada

TCLE:Adequado

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Plataforma Brasil

PONTA GROSSA, 28 de Março de 2014

Assinador por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42) 3220-3108 Fax: (42)3220-3102 E-mail: seccoep@uepg.br

ANEXO I – Termos de Consentimento Livre Esclarecido

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep*@uegp.br*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais.

Você_____,
responsável pelo aluno (a) _____,
está sendo convidado a assinar este termo autorizando que este aluno participe da pesquisa que por hora é intitulada "Letramentos e Identidade em uma Escola Multisseriada do Campo", tendo como pesquisadora responsável a professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e como pesquisadora participante Raimunda Santos Moreira de Oliveira da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é observar como as aulas de Língua Portuguesa da professora orientam a formação de uma identidade social do campo nos alunos. As observações deverão ser gravadas, desde que haja permissão dos participantes.

A participação desse(a) aluno(a) no estudo será em responder questionários e entrevistas que serão gravados com a pesquisadora. Tanto o questionário como a entrevista terá linguagem simples e adequada, e serão utilizados para a pesquisa e publicações que resultarem dela. Será sempre assegurado o absoluto sigilo quanto a sua identidade.

Após as análises você juntamente com a escola será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. A participação do seu filho (a) é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. O seu filho (a) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: Aparecida de Jesus Ferreira
Rua: Luiz Nadal Motti, 319 - Lote 98, Parque dos Ingleses - Jardim Carvalho - Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 99376764

Nome do pesquisador: Raimunda Santos Moreira de Oliveira
Rua: Paulo Gorski 610, ap. 301, bl 03, Mossunguê – Curitiba /PR
Telefone: (41) 9819-9294

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108.

_____

Assinatura dos pais ou responsável

_____ _____

Assinatura pesquisador responsável Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ___ de _____ de 2014.

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep*@uegp.br*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora

Você _____, está sendo convidado a participar da pesquisa provisoriamente intitulada "Letramentos e Identidade em uma Escola Multisseriada do Campo", tendo como pesquisadora responsável a professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e como pesquisadora participante Raimunda Santos Moreira de Oliveira da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é observar como as aulas de Língua Portuguesa da professora orientam a formação de uma identidade social do campo nos alunos. As observações deverão ser gravadas, desde que haja permissão dos participantes.

A sua participação no estudo será em responder questionários e entrevistas que serão gravadas com a pesquisadora. Tanto o questionário como a entrevista terá linguagem simples e adequada, e serão utilizados para a pesquisa e publicações que resultarem dela. Será sempre assegurado o absoluto sigilo quanto a sua identidade.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: Aparecida de Jesus Ferreira
Rua: Luiz Nadal Motti, 319 - Lote 98, Parque dos Ingleses - Jardim Carvalho - Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 99376764

Nome do pesquisador: Raimunda Santos Moreira de Oliveira
Rua: Paulo Gorski 610, ap. 301, bl 03, Mossunguê, – Curitiba /PR
Telefone: (41) 9819-9294

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108.

_____

Assinatura do convidado para a pesquisa

_____ _____

Assinatura pesquisador responsável Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ___ de _____ de 2014.

ANEXO II – Termo de Ciência do responsável pelo campo de pesquisa.

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

TITULO DO PROJETO: Letramentos e Identidade em uma Escola Multisseriada do Campo.

PESQUISADORAS: Raimunda Santos Moreira de Oliveira e Aparecida de Jesus Ferreira (orientadora).

LOCAL DA PESQUISA: [redacted]

RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: Professora - [redacted]

As pesquisadoras acima identificadas estão autorizadas a realizarem a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes ao sujeito de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande
Secretaria Municipal de Educação,
Cultura e Esporte
Rua Tenente Sandro Luiz Kampa, 182
Bairro Iguaçu - CEP: 83833-090
Fazenda Rio Grande - Paraná
Tel (41) 3608-7139 Fax: (41) 3608-7147
CNPJ: 95.422.986/0001-02

Fazenda Rio Grande, ___ setembro de 2013.

[redacted]

Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo de pesquisa.

ANEXO III – Trabalhos Desenvolvidos por Região e Instituição

Região	Instituição	Nº Trabalhos	Região	Instituição	Nº Trabalhos
Sudeste	USP	5	**Sul**	UTP	3
	UFF	4		FURB	2
	UNICAMP	4		UEL	2
	PUC-MG	2		UEPG	2
	PUC-SP	2		UFPR	2
	UFES	2		UFSC	2
	UFMG	2		UFSM	2
	UFSCAR	2		UNISINOS	2
	UNESP	2		UPF	2
	UERJ	1		UCS	1
	UNIMEP	1		UEM	1
	UNISO	1		UFPel	1
	UNIUBE	1		UFRGS	1
	USF	1		UFSCAR	1
	TOTAL	**30**		**TOTAL**	**24**
Nordeste	UFRN	4	**Norte**	UFPA	8
	UFPB	3		UFAM	4
	UFPI	3		UEAM	2
	UFS	3		UEPA	2
	UEBA	2		UNAMA	2
	UFBA	2		**TOTAL**	**18**
	UFMA	2	**Centro-Oeste**	UCDB	1
	UFCE	1		UCG	1
	UFPE	1		UFMT	1
	UFT	1		**TOTAL**	**3**
	UNEB	1	**BRASIL**	**TOTAL**	**98**
	TOTAL	**23**			