



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGLg

CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE EDUCADORES DE UM
ASSENTAMENTO NO SUDESTE DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES
DE LEITURA

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina, para obtenção de título
de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística
Aplicada

Orientador:

Profº Dr. Marcos Antônio da
Rocha Baltar.

Florianópolis – SC
2014

CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE EDUCADORES DE UM
ASSENTAMENTO NO SUDESTE DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES
DE LEITURA

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina, para obtenção de título
de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística
Aplicada

Orientador:

Prof^o Dr. Marcos Antônio da Rocha
Baltar.

Florianópolis – SC
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

BEZERRA, Charlene B. dos Santos
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE EDUCADORES DE UM
ASSENTAMENTO NO SUDESTE DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA
/ Charlene B. dos Santos BEZERRA ; orientador, MARCOS
ANTONIO ROCHA BALTAR - Florianópolis, SC, 2014.
205 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 3. Linguística Aplicada. 4. Paulo Freire
e os estudos de Letramento . 5. Educação do Campo. I.
BALTAR, MARCOS ANTONIO ROCHA. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE EDUCADORES DE UM ASSENTAMENTO NO
SUDESTE DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de maio de 2014.



Prof. Dr.º Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós- Graduação em Linguística

Banca Examinadora:



Prof.º Dr.º Marcos Antônio Rocha Baltar
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina PPGLg



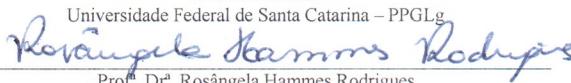
Prof.ª Dr.ª Angela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman
Membro Externo
Universidade Estadual de Campinas-Unicamp/IEL



Prof.ª. Dr.ª. Sonia Aparecida Branco Beltrame
Membro Externo
Universidade Federal de Santa Catarina–CED



Prof.ª. Dr.ª. Maria Inez Probst Lucena
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLg



Prof.ª. Dr.ª. Rosângela Hammes Rodrigues
Suplente Interno
Universidade Federal de Santa Catarina - PPGLg

Às mulheres da minha vida, minha mãe, Rosilda Bezerra, e minha irmã Shyrlene Bezerra, por tudo que significam e por todas as palavras de afeto e motivação, as quais estreitaram a distância e tornaram esse percurso mais terno.

Aos meus avós maternos, seu Raimundo Cazumba e dona Sebastiana Oliveira, pelos conselhos, pelas suas representações de escola, “o porquê de tanto estudo e quando essa menina vai se formar?”. E adoravelmente pelos abraços e longas conversas nas poucas vezes que retornei ao Pará durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo de educadores, Etelvina Barbosa, Ronildo Ribeiro e Francisco Chagas do assentamento 17 de abril (MST), em Eldorado dos Carajás-PA, pela acolhida afável durante toda a realização dessa pesquisa, agradeço a disposição e participação de todos.

Ao professor Marcos Antônio Rocha Baltar, orientador dessa dissertação, pelo acolhimento afetuoso na UFSC, e preceitos no aprender/fazer pesquisa nas descobertas das práticas científicas.

Às professoras Nilcéa Lemos Pelandré, Maria Inêz P. Lucena e Ângela B. Kleiman pelas consistentes contribuições na qualificação, e aceitação para participação da banca examinadora desse trabalho.

Aos professores do Programa da Pós, pelas aulas significativas que ministraram especialmente professora Inêz Lucena, durante as discussões de Linguística aplicada, obrigada por fazer daquele momento, aulas de acontecimento e ressignificação do ensino de línguas.

Aos familiares:

Irmãos: Willian Bezerra, Natasha Silva e Paulo Vitor; aos primos e primas, tios e tias no Pará que sempre acreditaram que eu conseguiria.

Aos professores e amigos: Nilsa Ribeiro, Cláudio Fonseca, Lucivaldo Costa, Maura dos Anjos, Idelma Santiago, Alex Vieira, Maria Cristina Alencar pelas leituras e conversas sobre educação do campo durante esses dois anos.

Aos amigos de conversa e trocas distantes: Tatiana Oliveira, Loide Souza, Elenara Ribeiro, Vânia Maria, Leia Souza, Isabel Costa, Samara Cunha, Jamira Freitas, Robson Caetano, Auricélia Saraiva, Raimunda Gomes, Cristina Medeiros, Madalena Lira, Joari Procópio.

Aos amigos:

Carlos Borges, a primeira e grata acolhida em Florianópolis.

À Karoline Pimentel, companhia de diálogos para além da universidade e da vida distante da família.

À Carolina Zarth, pela leitura atenta do texto, gaúcha que inspira ir além das margens, meu feliz encontro em terras sulinas.

À Hellen Melo e Família, um encontro afetuoso em Florianópolis.

Ao Raphael Benemann, pelas contribuições nesse trabalho e pela carinhosa companhia.

Aos amigos para além da Academia: Christiane Dias, Cristiane Rodrigues, Ana Patrícia, Roxana Perca, Natalie Queroga, Tarissa Stern, Kelly Scharf, Etelvino Guila, Ana Júlia, Sandra Pottmeier.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação, pela presteza e profissionalismo com que sempre me atenderam.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de mestrado concedida, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (PAULO FREIRE, 1987).

RESUMO

Este estudo pretende contribuir para a formação continuada de educadores do campo, e para isso investigamos as representações de leitura de educadores de um assentamento no sudeste do Pará, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dispomo-nos a identificar, através de entrevistas individuais e rodas de conversas, como se concretizam as representações de leitura desses educadores. Optamos por um aporte teórico, cujas práticas de leitura e escrita possam ou não estar associadas à escola, o que pode destoar do que a sociedade entende como sendo o processo de alfabetizar, aquele bem próximo da concepção do modelo de letramento autônomo, discutido por Street (1984); kleiman (1995), cuja referência da escrita se dá como “um produto completo em si mesmo que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Contrapondo-se ao modelo ideológico de letramento considera não somente os aspectos culturais de interação, mas também “as relações de poder numa determinada sociedade”. Pautamos também nossa discussão acerca de letramento em Freire, (1981;1987;2008), para quem aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto. Nossa metodologia ancora-se em uma perspectiva de cunho etnográfico, onde se apreende o que os sujeitos fazem com e na linguagem, em seus contextos de uso da leitura, para tal investigação, subsidiamos nossos procedimentos metodológicos em Moita Lopes (1999;2006) e Erickson (1989). Além de orientar a análise dessa pesquisa nos aportes teóricos do letramento do professor, ancorados nos estudos de Kleiman, (1995; 2001; 2006; 2008), Oliveira (2008; 2010), Tinoco, (2010) Zavala, (2004; 2010). Verificamos durante o percurso analítico dessa pesquisa, a importância de discutir concepções de ler e escrever dos cursos de formação continuada para os educadores do campo, ou propor projetos para o campo que reflitam o que os professores representam e fazem com o ato de ensinar/aprender língua materna.

Palavras-chave: Educadores do campo. Representações de leitura. Letramento.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the continuing education of educators of the field, and for this we investigate the representations of reading educators from the field of a settlement in southeast Pará, organized by the Rural Landless Workers Movement. We are preparing to identify, through individual interviews and conversations wheels, as if embodying representations of reading these educators. We chose to understand the practices of reading and writing located these teachers, which may or may not be associated with the school, which may clash with what society perceives as the process of literacy, one very close to the design of autonomous literacy model by discussed Street (1984); Kleiman (1995), which references the writing occurs as "a complete product in itself that would not be tied to the context of its production to be interpreted." While the ideological model of literacy considers not only the cultural aspects of interaction, but also. "Power relations in a given society" Also we base our discussion of literacy from Freire, (1981, 1987, 2008), where "learning to read, write and become literate - is, first of all, learn to read the world, understand its context." From this, we guide our analysis in theoretical contribution of literacy teacher, anchored in studies of Kleiman (1995, 2001, 2006, 2008), Oliveira (2008, 2010), Tinoco (2010) Zavala (2004, 2010). Verified during the analytical course of this research, the importance of discussing conceptions of reading and writing of continuing education courses for educators in the field, or propose projects to the field that reflect what teachers represent and make the act of teaching native language learning.

Keywords: Field Educators. Representations of reading. Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 JUSTIFICATIVA	27
1.2 OBJETIVOS	33
1.2.1 Objetivo Geral	33
1.2.2 Objetivos Específicos	33
1.3 SITUANDO A PESQUISADORA: DE ONDE FALO	33
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO EM MOVIMENTO	37
2.1 BREVE TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS	42
2.2 UM PARADIGMA CHAMADO PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	46
2.3 DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA À LUTA POR EDUCAÇÃO.....	49
2.4 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....	52
2.5 DO BRASIL, AO SUL E SUDESTE DO PARÁ: A ATUAÇÃO DO MST	54
2.5.1 MST: Sul e Sudeste do Pará	55
2.5.2 Conflitos no campo: Massacre de Eldorado do Carajás	58
3 PEDAGOGIAS CRÍTICAS: LEITURAS FREIREANAS	61
3.1 ALFABETIZAÇÃO CULTURAL: A EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA	63
3.2 O ATO DE LER EM FREIRE: QUESTÕES PARA O DEBATE	66
3.3 O ATO DE EDUCAR NA PERSPECTIVA FREIREANA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTOS	70
3.3.1 Paulo Freire e a Educação do Campo	71
3.3.2 Letramento: A seminal contribuição de Paulo Freire	73
4 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITOS E ABORDAGENS TEÓRICAS	79
4.1 LETRAMENTO: ABORDAGENS NOS HEMISFÉRIOS NORTE E SUL	79
4.2 LETRAMENTO E O ENTRECRUZAMENTOS DE VOZES	87
4.3 LETRAMENTOS NO BRASIL E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	90

4.3.1 Letramentos no Brasil: Letramento do Professor	90
4.3.2 Projetos de letramentos: Do Professor de Línguas ao Agente de Letramento.....	91
4.4 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA	95
4.5 FORMAÇÃO MULTICULTURAL DOS EDUCADORES DO CAMPO.....	97
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	101
5.1 O CAMPO DA LINGÜÍSTICA APLICADA.....	101
5.2 DELINEAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA EM LA	104
5.3 LOCAL DA PESQUISA: O ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL	106
5.3.1 A escola Oziel Alves Pereira	108
5.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA EM LA.....	110
5.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	112
5.6 OS DADOS DA PESQUISA	115
6 ANÁLISE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA EM UM PARADIGMA IDEÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO....	117
6.1 MEMÓRIAS DE LEITURAS: LETRAMENTOS ESCOLAR E NÃO ESCOLAR.....	117
6.1.1 Memórias/lembranças de leituras na infância	118
6.1.2 Representações de letramento não escolar	120
6.1.3 Representações de letramento escolar	121
6.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR.....	122
6.3 REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA: OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS EDUCADORES.....	124
6.3.1 Representações do Ato de Ler	126
6.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE....	129
6.4.1 Letramento do professor: Ler para aprimorar a prática docente.....	131
6.5 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS: PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O AGENTE DE LETRAMENTO.....	135
6.5.1 Formação continuada: Intencionalidades do ato de ler para o educador do campo	137

6.6 RODAS DE CONVERSAS: COLETIVOS DE REPRESENTAÇÃO DE LINGUAGEM	140
6.6.1 Concepção de Ensino: Leitura e Escrita	141
6.6.2 Concepção de Língua: Norma padrão & Norma não padrão	143
6.6.3 Formação Continuada: Orientações curriculares para o ensino de língua	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA)¹, discutir a formação de educadores do Campo e, em específico, educadores que se encontram em processo de formação continuada no âmbito do Grupo de Trabalho/GT de formação de Professores da Educação Básica do Campo, pertencente ao Fórum Regional de educação do campo (FREC)². A atividade empreendida no GT é ofertada pela equipe docente do Curso Licenciatura Plena em Educação do Campo/LPEC da Universidade Federal do Pará, bem como outros professores das faculdades de letras e pedagogia da mesma instituição e de outras, como secretarias municipais de ensino.

O trabalho, situado no domínio dos estudos do Letramento, na perspectiva da pedagogia emancipadora apresentada por Freire ([1979];[1987];[1981];[1996];[2008]) e Freire & Macedo(2011) nos remete a pensar como são construídas as práticas de leituras dos educadores do campo. Nesse quadro, nossa principal indagação é: Como as representações de leitura dos educadores camponeses podem contribuir na construção de uma proposta curricular de formação continuada cunhada nos aportes teóricos do Letramento? Essa indagação figura, neste projeto, como nossa pergunta de pesquisa. Havendo desdobramentos para outras: Que sentidos atribuem os educadores do campo ao ato de ler? E como os discursos sobre língua são constituídos em suas representações de leitura? Eis algumas questões que nos propomos a discutir em nossa pesquisa.

Letramento é palavra recente nas discussões da Educação e das Ciências Linguísticas. Apenas na segunda metade dos anos 80 este conceito começa a ser discutido no Brasil. O livro *No mundo da escrita*:

¹ A LA se consolidou como um campo teórico comprometido em discutir práticas situadas de linguagem escolares ou não. (MOITA LOPES, 1991). Em capítulo apropriado falaremos com mais precisão sobre esse campo.

² FREC é um fórum constituído em maio de 2005, a partir da 2ª Conferência Regional de Educação do Campo, é fruto das lutas e articulação dos movimentos e organizações sociais e universidades públicas por uma educação do campo, envolvendo também a participação de representantes de governos municipais. Disponível em: <http://www.frecsupa.net.br/>. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

Uma perspectiva psicolinguística de Mary Kato é considerada obra inaugural do termo. No entanto, destacamos que a conotação de base cognitiva dada pela autora não se aproxima muito da discussão atual do fenômeno do letramento. Além disso, Paulo Freire, em muito dos seus escritos, já discorria acerca dessa compreensão mediante uma perspectiva crítica da linguagem. Só não usava a nomenclatura Letramento.

Acreditamos que quando elegemos a temática Educação do Campo precisamos trazer a discussão acerca do Letramento por entender que esses dois campos epistemológicos dialogam entre si, e também, por considerar que ambos contemplam concepções de língua/gem que entrelaçam a prática dos sujeitos educadores do campo, bem como a sua formação continuada. Vale dizer que o Letramento dos educadores e suas representações de leitura constituem o foco desse estudo. Revisitamos o conceito de letramento pelo fato desse construto abrigar concepções de linguagem, de leitura e de escrita que levam em consideração as práticas de linguagem situadas em diferentes esferas da sociedade. Nesse contexto, dialogamos com os trabalhos de Freire & Macedo (2011); Bartlett ([2007], [2003]), McLaren ([1988], [1997]), Gee ([1994];[2008]); Street ([1984], [2003], [2012]), Heath (1982) Barton & Hamilton (1998); Barton (1994), e Kleiman ([1998], [1995]).

E, para uma abordagem sobre Letramento do Professor, serão considerados os estudos de Kleiman ([1995], [1998], [2001], [2005], [2006], [2010]); Soares ([1989], [2008], [2005]); Ribeiro (2003); Oliveira ([2008], [2010]); Rojo ([2009]); Signorini ([1998], [2006]) e Vóvio ([2005], [2007], [2010]), entre outros. Lembramos que em Kleiman (1995, p.17), nosso embasamento se sustenta no que diz respeito “às inúmeras situações de uso social-participativo da leitura e escrita em diferentes grupos sociais”. É à luz desse escopo teórico que propomos verificar as representações de leitura dos educadores – sujeitos da pesquisa – a partir de uma articulação entre seus processos de aprendizagem e os eventos de práticas sociais mediadas por práticas de letramento.

Esta reflexão sobre letramento nos possibilita entender como os educadores enunciam suas concepções de leitura, a partir de suas lembranças do ato de ler, e se essas são evidenciadas em seus discursos, sobre o que é ensinar/aprender ler, pois na escola veiculam-se muitos

processos de leitura, não revelando o poder que lhes é inerente. Assim, pautamos nossa discussão na perspectiva dos letramentos escolar e não escolar – também aludidos como letramentos locais e globais. (BARTON & HAMILTON, 1998) – a fim de verificar as representações de leitura de educadores do campo, residentes e atuantes em áreas de assentamentos da Reforma Agrária no sudeste do Pará.

Esse trabalho, como anunciado anteriormente, está vinculado ao Grupo de Trabalho (GT) de formação de educadores da educação básica do campo, que se propõe a construir uma proposta de formação continuada para os educadores do campo que atuam nos seguintes municípios: Eldorado dos Carajás, Goianésia, Jacundá, Nova Ipixuna, Marabá, Parauapebas, e Rondon do Pará. Dispomo-nos a observar como se concretizam tais práticas de letramentos, por intermédio de conversas coletivas informais com os educadores sobre seus processos de aprendizagem da leitura, por meio de entrevistas individuais e rodas de conversa, nas quais, a partir de relatos de suas práticas, podem emergir algumas de suas representações de leitura.

1 JUSTIFICATIVA

Para justificar a relevância desse trabalho, apresentamos nesse capítulo algumas pesquisas realizadas no Brasil que contribuem significativamente para nosso campo de estudo.

Campos (2003) desenvolveu trabalho de doutorado, intitulado Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária, no qual analisou as práticas de letramento de professores oriundos de ocupação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado do Pará. O autor reflete principalmente sobre as práticas de duas professoras de Língua Portuguesa que revelam, na dinâmica da sala de aula, a existência de dois projetos de letramento em disputa na escola.

Para Campos (2003), esses projetos podiam ser entendidos como um projeto de letramento emancipatório, ou projeto de letramento Sem Terra, e o projeto de letramento escolar, que seguia a proposta escolar oficial. Em sua tese encontramos uma reflexão sobre práticas de letramento observadas numa escola pública do assentamento Palmares, situado no município de Parauapebas no Pará. Seu trabalho é um dos pioneiros em contexto de investigação de práticas de letramento que envolvem os movimentos sociais do campo.

Também em áreas de Reforma Agrária no estado do Pará, Alencar (2012) realizou uma pesquisa de mestrado, cujo propósito foi analisar narrativas de trabalhadoras e trabalhadores rurais não alfabetizados, integrantes do MST, a fim de apreender como estes sujeitos significam suas experiências com a escrita e a sua inserção em práticas de letramento no cotidiano do acampamento Lourival Santana – no sudeste paraense. A autora problematiza as práticas e os eventos de letramento que agricultores não alfabetizados vivenciam no dia a dia de um acampamento, explicitando as muitas atividades de uso social da escrita e leitura que esses trabalhadores mediam em seus contextos.

Alves (2006), em outra pesquisa de mestrado, em um assentamento na região Nordeste, investigou as representações que os professores têm sobre letramento e escolarização, bem como suas memórias e práticas de leitura e escrita em processos de formação. A

autora verificou em gêneros – como cartas e memoriais – as construções identitárias de sujeitos que iniciam um processo de apropriação da escrita e leitura na academia, viabilizado pelo projeto Saberes da Terra³. O Trabalho de Alves (2006) se assemelha ao nosso, na medida em que se preocupou em investigar os letramentos e representações dos professores envolvidos em um projeto de educação do campo. Todavia nosso foco é nas representações de leitura de outro grupo de professores em outro contexto de uso da leitura e escrita.

Sito (2010), em seu estudo de mestrado, por sua vez, descreveu e analisou práticas de letramento de lideranças de uma comunidade quilombola, denominada Casca, no litoral do Rio Grande do Sul. A autora buscou compreender como as práticas de uso da leitura e escrita são construídas situadamente. Em especial, como as lideranças apropriam-se de práticas de escrita que possibilitem lutar com as mesmas “armas” no processo para regularização das terras quilombolas. Usar a palavra da cidade letrada (RAMA,1984), a fim de fazer valer a sua, em seus contextos de produção e uso social da linguagem.

As pesquisas acima se justificam na medida em que denunciam situações de opressão e injustiças sociais, ou referenciam práticas situadas de uso da linguagem em contextos invisibilizados socialmente. São trabalhos que anunciam vozes (CAVALCANTI, 2006) que, na maioria das vezes, são silenciadas ou nem reconhecidas como práticas significativas que envolvem o ato de ler e escrever.

Assim como os estudos supracitados, esta pesquisa também se inclui nesse cenário de denúncia e anúnciação e busca contribuir para a formação continuada de educadores do campo. Esse estudo anuncia que ao longo de dez anos, desde a criação em 2002 das diretrizes de bases que regulamentam a existência de cursos, cujo foco seja a escolarização de jovens a adultos do campo. Pois é notório que muito ainda falta à

³ Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

população infantil, essa carece de políticas eficazes que cheguem à escolarização das crianças camponesas. Nesse sentido, crê-se que a formação de professores é um instrumento que inicia a pensar a formação escolar da coletividade infantil em áreas de assentamentos.

Por isso reiteramos a necessidade da continuação dessas políticas, as quais asseguram acesso à escolarização em todos os segmentos para as populações historicamente excluídas, sobretudo as que permanecem no campo. Segundo Arroyo (2004, p.12) campo é o “espaço de democratização da escola brasileira e de inclusão social, de modo que seus sujeitos sejam projetados como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos”. Na perspectiva de compreender esse espaço não mais como rural, empregaremos o termo “campo”⁴ por entendermos que este carrega uma conotação fortemente representativa da identidade dos sujeitos que ali permanecem. Portanto, consideraremos o campo como sendo o lugar, não apenas geográfico, mas o lugar da cultura e da vivência dos sujeitos. (ARROYO, 2004).

O empenho e interesse em propor pesquisas que se ocupem em discutir e ampliar o debate sobre vida digna no campo se justifica devido à zona rural brasileira também ser parte importante do país, sobretudo, por ali abrigar sujeitos de deveres e direitos, em especial no que se refere à educação.

Entender como grupos minoritários, no seu uso social da linguagem, produzem leituras parece-nos essencial para refletir sobre o mito da divisão em relação a língua, conforme enuncia Cavalcanti (1999, p.387).

Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, os quilombolas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

⁴ Essa expressão tem o sentido, dentro da linguagem, de explicitar um novo tipo de desenvolvimento social, que supere uma visão geográfica desse espaço, bem como discriminações e preconceitos, não só de classe, mas também de gênero, de raça e de etnia. (CALDART, 1997).

Acrescenta-se que tal desprestígio também ocorre com a categoria dos educadores do campo. Os estudos são tão mínimos que Arroyo (2004) nos coloca um dado que parece explicar a realidade dos estudos sobre educação do campo:

[...] somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio campestino. O movimento que vai de encontro a esse termo ‘rural’ e adota o termo ‘campo’, nasceu para denunciar esse silenciamento por parte dos órgãos públicos e privados. (ARROYO, 2004, p.37).

Segundo Arroyo (2004)⁵ o campo foi deixado em segundo plano no contexto da educação brasileira. A escola desse espaço foi organizada a partir da adequação do currículo e das “sobras” de recursos materiais e humanos da escola urbana. Para (ARROYO, 2004, p.9).

A educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; constatar que desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “ Educação, direito de todo o cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas, ele destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. É curioso avanço da consciência da educação como direito. Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo estavam excluídos desse grito, por não serem incluídos nele com sua especificidade. Consequentemente

⁵ Informamos ao leitor que as principais referências em educação do campo datam de 1997 a 2008. Publicou-se depois desse período? Sim, mas de maneira exímia, literatura de 2011 no grupo da UFSC e 2012 no da UFMG, evidenciando assim que as discussões em educação do campo carecem de contínua investigação e ampliação no campo da produção científica, especialmente no tocante as questões de linguagem.

ficaram à margem. O direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornaram realidade.

É verdade que constitucionalmente se buscou garantir a universalização do ensino básico a fim de garantir a todos do campo e da cidade o direito à educação básica gratuita sem distinções. Importa-nos destacar que dez anos depois da citação acima, houve práticas efetivas que privilegiam saberes e culturas, em contexto histórico-político-cultural e da realidade da população camponesa. (MOLINA, 2006). Frente a esse contexto surgem tentativas de mudança diante do quadro educacional pensado para as populações do campo, trata-se das práticas diferenciadas que os movimentos conseguiram/guam realizar em parcerias com Organizações não Governamentais (ONG's) – instituições públicas do poder estadual, municipal e federal.

Dentre os movimentos educativos realizados e que contribuem significativamente para enriquecer as reflexões sobre a educação do campo destacam-se: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido em parceria com Universidades públicas⁶, Governos, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e os Movimentos Sociais⁷. Todavia notamos que há muito por se fazer,

⁶ A título de informação, instituições que ofertam/ram às populações do campo, algum curso (a nível fundamental, médio, técnico, superior ou pós): Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), dentre outras.

⁷ Tais Movimentos em parcerias com algumas Universidades Públicas têm ido para o enfrentamento e adquirido efetivos avanços, como é o caso da Conquista dos cursos Técnico integrado ao Ensino Médio e aperfeiçoamento, formação continuada, e mais recentemente as Licenciaturas do Campo, curso superior que contribui com a formação de professores das áreas campesinas, não apenas como processo de escolarização, mas, sobretudo na perspectiva de construir uma outra prática pedagógica, aquela que perceba os sujeitos com potenciais de (re)construir conhecimentos.(MOLINA, 2006).

em relação ao acesso e permanência da escolarização dos trabalhadores camponeses. De acordo com Molina (2006), dados expressivos apontam para o fechamento de escolas do campo, tal ação necessita urgentemente ser combatida.

Além disso, pretendemos deixar de lado estereótipos sociais nos quais são enquadrados sujeitos e que, na maior parte das vezes, não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado. Assim, torna-se necessário estudar as práticas de uso da linguagem própria desses âmbitos (MOLINA, 2004). Dentro da proposta aqui apresentada tematizamos aspectos da relação entre os processos de letramento do professor do campo e sua formação e entendemos que, à medida que conhecemos melhor os professores, compartilhando suas experiências em relação às práticas de leitura, tornamos acessíveis as múltiplas histórias que compõem sua formação de sujeitos leitores e, desse modo, construiremos interlocuções dialógicas (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Portanto, as representações, permeadas pelas concepções de linguagens figuram como contextos relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas que considerem as práticas sociais de uso da linguagem pertinentes ao processo de formação continuada do/a professor/a. Assim, cremos ser de suma importância pensar tal dimensão para o processo formativo de educadores do campo.

1.2 OBJETIVOS

Esta seção apresenta os objetivos geral e específicos, esses tentam apresentar os percursos, os propósitos e dimensões que se quer alcançar com este trabalho. Assim especificamos:

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar e discutir as representações de leitura de educadores de um assentamento no sudeste do Pará, a partir dos aportes teóricos dos estudos do letramento, considerando-se possíveis contribuições dessa discussão para o aprimoramento dos currículos dos cursos de formação continuada para educadores do campo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar e discutir em que medida o acesso e uso da leitura e da escrita, via formação no curso de Letras/Pronera, constituem ferramentas de empoderamento aos educadores do campo enquanto ativistas na luta pela posse da terra em suas áreas de assentamento;
- Compreender as práticas de letramento que organizam a vida dos sujeitos, bem como sua relevância na constituição de suas histórias, suas subjetividades, seu lugar social;
- Identificar como os sujeitos (re)significam concepções do ato de ler, e atribuem sentidos diversos ao ensino/aprendizagem de Língua Materna, mediante o uso da/na linguagem, enquanto docente e agente social.

1.3 SITUANDO A PESQUISADORA: DE ONDE FALO

Este trabalho não pretende apenas cumprir as práticas de escrita da academia. Antes de tudo, ele é escrito pelas mãos de uma ativista da

Educação do Campo, portanto, não é neutro. A minha vida na Universidade foi pautada por muitos questionamentos, talvez o mais consistente tenha acontecido no período em que fui bolsista de iniciação científica da turma do curso de graduação em Letras/Pronera⁸ para educadores e educadoras do campo, de áreas de assentamentos da Reforma Agrária, uma parceria entre UFPA/ MDA/ INCRA/MST, financiado com recursos do PRONERA. Nesse período inquietei-me com alguns temas: classe trabalhadora Sem Terra e a apropriação do discurso da universidade; educação do campo e práticas de linguagem.

Desde o final da década de 90, os movimentos sociais começam adentrar em algumas universidades públicas do Brasil. Surge assim, ainda na graduação, o interesse em tentar entender e discutir o Movimento Educação do Campo – uma novidade instigante para mim, até hoje aprendo nesse movimento. E assim iniciou-se o percurso na universidade: simpósios, colóquios, congressos. E muita troca de conhecimento com interlocutores de vários cantos do Brasil e até de outros países na busca por compreender o campo da educação do Campo. Contextos em que surge uma necessidade de repensar os paradigmas socioeducativos para as populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, extrativistas, camponesas, entre outras.

Além dos muros universitários conheci os “cantos” rurais do meu estado (o Pará), que antes nem imaginava existir. Visitei assentamentos, vivenciei acampamentos⁹, as conversas, os encontros com os/as agricultores/as que, em muitos casos, são professores e professoras. Essas experiências foram relevantes no trabalho educativo que desempenhei, e contribuíram para a formação de minha postura humana e profissional.

⁸ Durante o período de 2006-2008 atuei como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa macro: *Linguagem, Identidade e Educação do Campo*, onde desenvolvi a pesquisa intitulada: *Práticas discursivas de professores: Entre orientações urbanas e campesinas*.

⁹ São espaços e tempos de transição na luta pela terra, durante esse período há os setores de educação, saúde, segurança, lazer, entre outros que visam orientar e delegar a vivência coletiva, logo a organização do acampamento. Tudo isso sob a orientação dos movimentos sociais, nesse caso o MST. (FERNANDES, 2000a, p. 28).

No desenrolar dos estudos, comecei a entender as tentativas da implantação de políticas públicas para os grupos acima mencionados. A intensificação dessas políticas ocorreu após o ano de 1996, aceleradas, infelizmente, pelo marco histórico para a Educação do Campo (Massacre de Eldorado dos Carajás/PA¹⁰): momento em que houve muitas desapropriações no Brasil, em especial na região norte do país, onde existem extensas concentrações de terra – mais precisamente no sul e sudeste do Pará.

Esse era o contexto histórico e social refletido nas vivências, nos lugares onde estive e nos relatos dos sujeitos com os quais interagi. Nessa perspectiva, ao longo de minha trajetória foi fundamental entender os acontecimentos por meio de experiências vivenciadas fora do ambiente acadêmico. Isso contribuiu bastante para minha inserção, desde 2006, no debate, vivências, e leituras sobre Educação do Campo, e também, para que minha atuação em acampamentos e assentamentos junto aos professores camponeses, isso enriqueceu o meu percurso acadêmico. Foi nesse contexto que me construí e venho me constituindo como pesquisadora da área. São essas atividades e experiências que sustentam os significados para discutir práticas de linguagem na educação do/no¹¹ campo até hoje.

Nesse sentido, é a partir do exposto acima que minha voz ecoa e tento entender as representações de leituras para os professores do campo, pois não falamos no vácuo e nossos dizeres estão assentados historicamente, mediados por escolhas políticas e ideológicas. (FOUCAULT, 1996). Nossas/minhas compreensões estão situadas em lugares sócio históricos, legitimados pelos diferentes discursos. (BAKHTIN, 2000). As experiências acima e outras, motivam e animam a enveredar-me nessa investigação. E sobre esse movimento educativo discorro no capítulo a seguir.

¹⁰ Na seção que versa sobre o Movimento Sem Terra no Estado do Pará discorreremos com mais exatidão sobre o episódio.

¹¹ No campo o sujeito tem direito a ter escolas no lugar onde mora e Do campo uma escola pensada cultural/político e social para aqueles que ali habitam. (CALDART, 1997, p. 21)

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO EM MOVIMENTO¹²

Para Fernandes (2006, p.29), a discussão acerca da educação do campo, a partir de uma episteme que não subjaz aos ditames do positivismo moderno, deve contemplar, sobretudo, os paradigmas atuais para a compreensão da educação do campo e dos diferentes modelos de desenvolvimento do campo brasileiro.

Ainda de acordo com esse autor, o conceito Educação do campo não existia há dez anos. Uma parte importante desta história está registrada em poucas teses, dissertações, livros e relatórios de pesquisa. A proposta elaborada no âmbito da segunda Conferência “Por uma Educação do Campo” (BRASIL, 2004) também é uma referência importante para entender esta construção. Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses pela construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo, visto que a partir dessa demanda nasceu, dentre outras iniciativas, o PRONERA. Importa mencionar que as expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. Nas palavras de Fernandes (2006):

A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006, p. 30).

¹²Por que *Movimento*? Porque na educação do campo há a concepção de um processo permanente de formação e transformação humana. Acredita-se que as pessoas educam e são educadas num processo constante, dinâmico e ininterrupto, ou seja, estão sempre em movimento. (CALDART, 1997, p. 39)

Nessas condições, é forte a afirmação de que na medida em que se conquista a terra é imprescindível conquistar a educação também, a luta pela terra é uma luta por educação na mesma proporção. Assim, tal luta passou a ser valorizada a partir dos movimentos sociais quando esses trouxeram para o debate, reivindicações legítimas para que os trabalhadores/as tenham o direito à leitura e a escrita, porque ao longo do tempo esse direito lhes foi negado:

A história da educação esteve veiculada ao desenvolvimento da sociedade, a fim de formar o cidadão para o mercado de trabalho e à vivência social no sistema vigente. Dentro desse contexto a educação rural, por muito tempo, foi imposta como uma educação privada, voltada a atender a elite rural, não aos trabalhadores do campo. A partir da década de 50, a escola pública passa também a ser “direito” dos povos do campo. Entretanto esta educação não foi pensada como forma de valorização do campo e sim, assistencial, na qual apenas o mínimo deveria ser ensinado. (RABELO, 2008, p. 107).

Podemos perceber que a educação rural, de um modo em geral, não tem tentado buscar a valorização do sujeito do campo. Ou seja, trabalhar com sua realidade e seu cotidiano, como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos nas escolas. Sabemos que a educação é essencial na vida do ser humano, é uma dimensão fundamental na sociedade em que vivemos, é indispensável para a formação dos indivíduos e que, para sua real materialização, é importante aceitar que ela se dê nos âmbitos histórico, socioeconômico e cultural (RABELO, 2008).

Entendemos, como (FERNANDES, 2006, p.33) que:

À noção de Rural está atrelada a concepção de um indivíduo descolado da sua cultura e realidade: o espaço é destituído de especificidade e é visualizado como lugar estritamente de produção para fins de abastecimento do centro urbano, o que reflete a ausência de políticas públicas para o Campo. Já a compreensão deste, a nosso ver, contrapõe-se à noção de Rural, visto que sustenta a compreensão de um lugar de vivências

múltiplas, onde os sujeitos são respeitados em suas especificidades: constituídos de lutas pelo asseguramento de seus direitos, como por exemplo, a educação de qualidade.

Deste modo, é importante trazer o que Caldart (2008) nos apresenta sobre a concepção de educação emancipatória, ou seja, uma educação que valoriza os saberes do sujeito e que demanda uma formação específica dos educadores do campo para atuarem nesses ambientes educativos particulares:

[...] A educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p.71).

É interessante ressaltar que a educação do campo nasceu para fazer a diferença no processo educacional, garantindo o direito e o livre acesso do sujeito do campo à escola, principalmente nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Sobre esse cenário, é possível afirmar que a educação do campo é um trabalho cotidiano que está conectado com a realidade de cada sujeito envolvido e que se desenvolve amplamente em muitos lugares do país¹³. Tratam-se de

¹³ A título de exemplo, da efetivação da educação do campo. O Estado do Pará se destaca nessas demandas. Em aproximadamente 10 anos, foram implementadas as seguintes políticas de formação: Escola Família Agrícola/EFA que formou quatro turmas, duas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e duas de ensino médio técnico em agropecuária. Na UFPA formaram-se três turmas de cursos superiores: Letras, Pedagogia e Agronomia (2006/2010), bem como a regulamentação do curso, Licenciatura Plena em Educação do Campo/LPEC. Na pós-graduação, formou a primeira turma de especialização em Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo/2010. E em 2013, há outra turma de especialização em curso: Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia. São essas iniciativas que culminaram na criação do primeiro Instituto Federal

experiências recentes e permeadas de constantes desafios e conflitos para continuarem existir.

Vale lembrar que as ações apresentadas na nota de rodapé treze, não aconteceram ou acontecem somente viabilizados por políticas governamentais, sobretudo se materializam a custos de enfrentamentos cotidianos dos movimentos sociais. No Pará, atualmente são comuns as disputas, entre fazendeiros, movimentos sociais e governo, não só por terras, mas por condições de permanecerem existindo, cada um com sua lógica de desenvolvimento e posições ideológicas distintas.

Por tudo isso, esses atores sociais assumem seus projetos de (re)existência para a região, a partir de suas concepções de desenvolvimento humano e territorial. Assim Fernandes (2004, p. 141) assume que:

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade.

Diante da reflexão do autor, podemos perceber que os movimentos podem contribuir no processo de transformação e ação da educação do campo. Um exemplo, é o trabalho de alfabetização de jovens e adultos do campo do MST. Nesse contexto, não se trata apenas de inserir pessoas nas escolas, mas de olhar e valorizar quem são esses sujeitos que estão fazendo parte desse processo e refletir sobre formas particulares de educar que permitam o desenvolvimento do processo educativo em seus cotidianos.

Em suma, pensar em educação do campo implica visualizar uma educação diferenciada, que promova apropriação expressiva do conhecimento e, além disso, um ensino que valorize os sujeitos em suas

dentro de um assentamento no Brasil, o IFPA/CRMB (Campus Rural de Marabá), funcionando com oferta regular de cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio; Técnico em Agroecologia Integrado para os Povos Indígenas do Sudeste Paraense e LPEC. (BRASIL, 2012, p. 21)

diversidades culturais, isto é, que valorize a realidade concreta das populações do campo. Sobre essa questão, Caldart (2004) enfatiza que:

Nossa proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2004, p 17).

Nesse contexto, importa dizer que a educação do campo é um direito dos trabalhadores garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB). Segundo consta no artigo 28 da Lei nº 9.394/96:

Na oferta da educação básica para a população rural¹⁴, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural 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 e fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p 23).

¹⁴Ressaltamos como mencionado no capítulo, que educação rural não é o mesmo que educação do campo, as duas possuem projetos políticos e ideológicos bem divergentes. Todavia trazemos a citação da LDB, devido ser a lei maior que rege a educação no país, bem como a mais expressiva distinção que a lei trata em seu texto sobre a oferta para educação rural e urbana. Além do mais é a voz institucional que respalda uma educação diferenciada.

A citação acima referencia a Lei que garante o direito da educação para os camponeses, demonstrando que na legislação vigente a escola no campo tem a possibilidade de fazer adequações à realidade dos sujeitos do campo. Dentre elas, a adaptação do calendário escolar e valorização dos saberes construídos no cotidiano. Isso ratifica que uma educação emancipatória ou educação do campo possui demandas específicas e cujas formas de organização dos princípios educativos precisam valorizar os sujeitos nas suas diversidades culturais, religiosas e sociais.

A fim de entender o debate do ponto de vista das conquistas legais, apresentamos a seguir alguns aspectos que contribuíram para isso.

2.1 BREVE TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS

Do ponto de vista geográfico, a estrutura política da educação no Brasil caracteriza-se por dois espaços de existência: um no campo e outro na cidade. Ao longo de sua história, os espaços urbanos tiveram prioridade de atendimento quanto à infraestrutura e serviços em relação ao campo. Com o passar do tempo, o campo veio a ser visto como um local atrasado, e, portanto, sem prioridade de financiamento e inovação, ficando distante do universo das políticas públicas e trazendo consigo índices alarmantes de analfabetismo e carência de uma política séria de educação. Diante dessa questão, Chaves (1997) afirma que:

O Estado é, pois, produto das relações sociais, é resultado das correlações de força. As relações de força vão definir, instituir, planejar e programar as políticas públicas. O Estado tem uma base territorial, cultural, histórica popular (cidadãos); logo, tem que promover políticas que atendam às necessidades dessa população. (CHAVES, 1997, p. 31).

Frente às demandas sociais por melhores condições de vida, principalmente no que tange à educação, começam a se originar no campo movimentos sociais que reivindicam políticas públicas para a educação do campo, fora dos moldes até então pensados para o meio rural.

Os sujeitos do campo passaram, recentemente, a reivindicar não mais uma educação para o campo, e sim uma educação do campo e no campo, pautada na transformação dos sujeitos e da sociedade tendo em vista uma maior qualidade de vida; uma educação que desafie e dê condições para os camponeses viverem dignamente em seu chão e que busque romper com as imposições de políticas arcaicas; uma educação que pactue com a dignidade humana de viver melhor e dignamente. Caldart (2004) assevera que:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muitas poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART, 2004, p. 151).

A partir do exposto, pode-se afirmar que o campo não está estagnado, bem pelo contrário: é dinâmico. A luta dos movimentos sociais do campo é um processo ativo, no qual está envolvida a ação dos sujeitos que deles fazem parte. Para entender o radicalismo e o impacto ideológico dos movimentos, basta observar como são colocados em face do imaginário social e político do país. E isto é tão impactante que nos leva a crer, de modo peremptório, na projeção concreta de transformação da realidade, da vida no campo, de maneira positiva que aponta para um novo rumo na educação do país.

E este movimento cada vez mais se fortalece, notemos, as primeiras e formalizadas ações de sistematizações políticas para a educação do campo, tendo em vista a luta organizada de muitas entidades, materializadas nos eventos mais expressivos dessa história, também chamados de marcos históricos. Sobre os acontecimentos mais relevantes para educação do campo, Molina (2006) destaca: I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA,

em 1997, em Brasília; I Conferência Nacional de Educação do Campo – 1998 – Luziânia/ GO, e a II Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 2004, também na cidade de Luziânia, Estado de Goiás. Em 1998, a criação do PRONERA, como política pública responsável para financiar os cursos em educação do campo.

Outra conquista importante foi a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – 2002¹⁵, ação que culminou para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD e do setor de Coordenação em Educação do Campo junto ao MEC (2004), responsável por promover programas, como foi o caso do “Saberes da Terra” (EJA para agricultores familiares) vinculados ao Ministério de Educação/MEC, Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA, Ministério do Trabalho e Emprego/MTE – 2005.

Também relevantes foram congressos que aconteceram em muitos estados brasileiros, destacamos: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo – MEC/MDA/PRONERA - Brasília – (2005); II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo–Brasília–(2008) e III Encontro Nacional sobre pesquisa em educação do Campo–Brasília-(2010), entre outros. Essas articulações impulsionam o avanço das políticas públicas direcionadas para o campo e a construção de um projeto de educação que possa se comprometer com a transformação da realidade social, política, econômica e humana das populações que vivem no e do campo. (BRASIL, 2004, p.13).

Estas ações partem de uma problemática relacionada à ampliação e inclusão da população do campo na rede pública de ensino, que contemple uma organização curricular e metodológica adequada à realidade do campo. Para isso é necessário a existência de profissionais da educação do campo capazes de contribuir com a formulação dessa organização curricular, isso implica dizer que não basta a apropriação do conhecimento científico, mas também, o estabelecimento do vínculo permanente com os conhecimentos sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo. (BRASIL, 2012, p.33). Por isso, um Plano de Formação desses Profissionais precisa basear-se numa metodologia

¹⁵ A criação dessas *Diretrizes* assegura direitos aos povos do campo de ter uma educação, a partir de sua realidade. O fato de não se constituir como um programa apenas, o qual poderia ser revogado, ou extinto, à medida que mudasse o governo, se assim fosse o desejo, o torna marco histórico.

particular¹⁶ que já seja indutora e experimentadora das escolas do campo que se deseja construir / transformar.

No final do ano de 2012, o MEC, via SECAD/SESU/SETEC, lançou o edital PROCAMPO/MEC, cujo objetivo central é consolidar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo nos IFE's¹⁷ também. Essa iniciativa, dentre outras, reforçou o quadro de docentes das instituições e seu compromisso com o campo. (BRASIL, 2012, p.37). É importante destacar que as ações não aconteceram sem dificuldades ou tensões de diversas ordens – tão comuns nos processos de luta pela posse da terra no país.

Por isso a materialização desses cursos são conquistas expressivas do Movimento Por uma Educação do Campo. Todavia, a formação continuada – também chamada de verticalização do ensino para alguns setores – ainda é muito precária, visto que existem poucas especializações, mestrado e doutorados na área. (BRASIL, 2012, p.27).

A educação do campo é cotidianamente um desafio. No momento atual, observa-se uma demanda expressiva pela educação em todos os segmentos, em especial, o acesso ao ensino superior. Os programas governamentais para formação de professores são ilustrativos disso, e, ao mesmo tempo, contribuem para uma tomada de consciência da importância deste nível educacional. Para Rabelo (2008) esse panorama está em sintonia com o desenvolvimento sociocultural e econômico do país, tendo em vista uma exigência de mobilização de novos conhecimentos, saberes, competências, e ideais nas diferentes esferas sociais. Por ser a universidade o lócus por excelência da produção de conhecimento, esta é conclamada a definir novas abordagens resultantes da investigação científica com o propósito de atingir a formação profissional mais adequada para o mundo atual.

Em função disso, surge mais forte ainda o debate sobre educação do Campo, além de problematizar o acesso e permanência no ensino superior de comunidades, camponesa, quilombola, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, imigrantes, grupos esses que historicamente estiveram excluídos do uso dos bens culturais e materiais do país. (MAHER, 2007).

¹⁶ Referimo-nos aos princípios didáticos metodológicos *Pedagogia da Alternância*, em seção apropriada falaremos ao leitor com mais precisão.

¹⁷ Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, existentes na maioria dos estados da federação.

Na tentativa de firmar as especificidades pertinentes a formação do educador do campo, faz-se necessário apresentar a concepção metodológica recorrente nos cursos em educação do campo, desde os de nível fundamental às especializações. No quadro dessas questões, expomos algumas considerações sobre o campo da pedagogia da alternância na seção que segue.

2.2 UM PARADIGMA CHAMADO PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A maior parte das teorias que sustentam as organizações curriculares nos diferentes níveis de ensino em educação do campo, bem como suas práticas, as quais colocam o indivíduo como centro da ação educativa, está consolidada nos pressupostos teóricos de Piaget(1976), Pistrak(1981) e Freire(1987), devido suas teorias conceberem o indivíduo nas dimensões cognitivas, culturais e sociais, por conseguinte são pilares para se pensar um ensino que contemple todos esses aspectos. Todavia há de se destacar que não pretendemos demonstrar a Alternância como uma metodologia harmoniosa, salvacionista e homogênea, pois não o é, buscamos compreendê-la com seus conflitos e heterogeneidade inerentes.

Cabe lembrar que a maioria dos cursos ofertados na educação do campo tem seu calendário escolar/acadêmico organizado metodologicamente na Pedagogia da Alternância, desde cursos do ensino fundamental a cursos superiores e especializações. Portanto não é uma organização específica para professores somente.

A pedagogia da alternância nas escolas rurais foi construída, de acordo com Silva (2006), em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que prestaram atenção na insatisfação sentida pelos adolescentes, demonstrando atenção para com o meio em que viviam, desejando promovê-lo e desenvolvê-lo. Na França a experiência é denominada de Maison Familiale Rurale (MFR). Na Espanha e na Itália é denominada Escola Família Agrícola (EFA). O sistema pedagógico da alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo, em 1968, em nível da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab), que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em 1986, no Paraná, chamadas de Casas Familiares Rurais (CFR). Ainda segunda autora.

Pensar uma proposta educacional em opção à educação formal foi uma necessidade frente à realidade rural de países como o Brasil. Os fatores que contribuíram para o surgimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil, tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência. A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo do solo inadequado, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos e a predominância da monocultura fizeram com que as famílias rurais ficassem em situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola formal. A situação se agravou devido à falta de políticas públicas para atender a grande demanda presente no campo. (SILVA, 2006, p.66).

Tal princípio acredita que a alternância relaciona diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da promoção de saberes e, de outro, a família e a lógica da agricultura familiar, (SILVA, 2009). Para Vendramini (2011) a Pedagogia da Alternância veio, então, possibilitar que a frequência à escola pudesse ser uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos. Para a autora, “é preciso superar a escola e o currículo urbanocêntrico ofertados aos povos do campo através de uma pedagogia negadora da diversidade que os caracteriza, impondo um saber e uma cultura padronizada, referendados em modelos culturais da cidade”. (VENDRAMINI, 2011, p.147).

Nesse sentido, Silva (2006, p.78) defende que a formação dos educadores do campo, a ser ofertada na universidade é pretendida na perspectiva do currículo integrado, o que implica organizar itinerários formativos que possibilitem o domínio de conhecimentos técnico-científico-tecnológicos combinados a uma sólida formação humana. Além de atender as exigências legais, assume-se o currículo integrado como possibilidade de desenvolver um processo que integre saberes escolares e populares e que valorize os saberes dos quais crianças, jovens e adultos agricultores já são portadores, tecidos na sua trajetória

individual e coletiva, da família e da comunidade, expressão de seus valores e cultura. A pedagogia da Alternância assegura:

[...] que os tempos/espços de escola e comunidade celebrem essa nova organização curricular. Essa perspectiva teórico-metodológica, em outras palavras, consiste no processo de alternar, articular e integrar diferentes momentos e atividades de formação na própria escola/universidade (atividades de estudo, oficinas pedagógicas, sessões de vídeo, palestras, visitas, experimentação agrícola, festejos, lazer, etc.) e nas comunidades/assentamentos (experimentações, diagnósticos, estágios, leituras, etc.). Chamados de Tempo escola/universidade e Tempo comunidade, ocorridos em suas áreas de assentamentos. Tendo a pesquisa da realidade como ponto de partida do processo educativo. (BRASIL, 2012, p.34).

O Curso de Letras/Pronera, no qual os educadores dessa pesquisa se formaram, aconteceu sob os princípios didáticos da Pedagogia da Alternância. Assim assume-se nesta forma de organização curricular a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, situados em práticas educativas, assentadas nos subsídios teóricos da Pedagogia da Alternância. Embora saibamos dos limites e desafios que é a realização de uma prática, na qual se considera outros espaços que não somente a escola como lócus de produção de conhecimento, cabe reafirmar que esta tarefa não é fácil, como acentua Vendramini (2011, p.157) “Há muitos limites para a real articulação entre trabalho e educação, o mais citado é a influência da lógica capitalista, que impõe valores individualistas e a não associação entre as diversas facetas da vida”.

Além disso, o trabalho como princípio educativo, o reconhecimento e referenciação a diversos espaços difusores de saberes ainda é uma batalha na universidade/escola, é preciso mais ações que possibilitem legitimar e reconhecer outros ambientes propositivos de aprendizagem. As experiências de cursos técnicos agrícolas, magistério e superior têm evidenciado essa realidade.

No Brasil, ao conjunto de EFAs e CFRs convencionou-se chamar CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Hoje, o

Brasil conta com 239 Centros Familiares, distribuído em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares. Em três décadas de atuação, as EFAs e CFRs já formaram mais de 50 mil jovens. Segundo Silva (2006), cursos de magistério e superior com essa metodologia também contribuem com a formação de educadores, e assim garantem educação e vida digna no campo.

De acordo com Caldart (2008), no quadro da educação do Campo, a organização curricular está pautada na Pedagogia da Alternância, devido ao entendimento maior, que não é escola/universidade o único lugar de produção do saber, há outros contextos de aprendizagem, como as ocupações de rodovias, o trabalho em sindicatos, cooperativas, encontros e celebrações, junto a outros atores, no caso os movimentos sociais, e suas atuações expressivas na luta pela terra e sobre esse assunto, discorreremos na seção seguinte.

2.3 DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA À LUTA POR EDUCAÇÃO

A luta por terra é antiga. Andrade (2002) assegura que o Brasil é marcado por sua condição de país colonizado pelo europeu no início da Idade Moderna. “Como consequência, o modelo de desenvolvimento implantado, pelo colonizador, foi o de organizar uma área de produção para o mercado europeu, de formar uma sociedade voltada para o exterior”. (2002, p.01). De colônia de exploração foi se tornando colônia de povoamento, mas com uma economia sempre voltada para o mercado externo. Daí o complexo colonial, ainda hoje dominante, aquele de que devemos produzir para exportar e só, secundariamente, para abastecer o mercado interno.

A ocupação humana de vastos territórios sempre esteve associada às políticas que visavam atender a necessidades e interesses variados. No caso da Coroa Portuguesa, ocupar de forma rápida a Amazônia tinha um duplo sentido: garantir de imediato um grande volume de produtos para abastecimento da Corte e, a longo prazo, a posse de um vasto território e de suas riquezas. Segundo Ianni (1979), o período correspondente ao início da ocupação sistemática da Amazônia pelos portugueses, coincidia com a perda do domínio sobre os produtos da Índia.

Após o domínio português, os governos locais deram continuidade ao processo de ocupação da região e à exploração de recursos naturais. Sendo o índio a presença humana mais marcante e não afeito às dinâmicas econômicas, sociais e culturais dos colonizadores, o deslocamento de populações estrangeiras e nacionais passou a ser visto pelos governantes de diferentes épocas como a solução para dinamizar o desenvolvimento regional. (IANNI, 1979, p.79).

Nesse ensejo, a lógica de distribuição e uso da terra foi sempre pautada na perspectiva da produção em grande escala, logo há a necessidade de investimentos altos para alcançar esses resultados, apenas quem possui demasiados recursos financeiros tem condições de produzir na terra, nesses modos. Assim se revelam os grandes proprietários, donos de latifúndios. Propor uma outra lógica de produção e (re)distribuição de terras, a fim de contrapor o modelo posto é desafio da política agrária dos tempos atuais.

Para autores como Fernandes (2005) e Martins (2000), Reforma Agrária, como conceito geral, é o sistema que serve para regular e promover a divisão dita justa de terras em um estado, no caso do Brasil, especificamente com intuito de reparar séculos de uma distribuição fundiária injusta que perdurou até aos dias de hoje, causando uma disparidade muito grande entre detentores de grandes extensões de terras (latifundiários) e pessoas que se quer têm onde morar e produzir, os (despossuídos de terra).

A distribuição de terras em nosso país, quando houve, segundo Andrade (2002. p.2) aconteceu de forma desordenada, o que se configurou em grandes extensões de terras nas mãos de poucos, esses ao se apropriarem dessas terras, ou já eram ou tornam-se influentes nas esferas de decisões políticas e econômicas, em instâncias decisórias (cargos e funções políticas, sistema judiciário, meios de comunicação, entre outros), espaços responsáveis por formar opiniões, controlar e criar leis mantenedoras do status quo. Por exemplo, os aforamentos¹⁸.

¹⁸ Atos de concessão de privilégios e deveres sobre uma propriedade para exploração ou/ e uso e benefício ao seu ocupante, no caso o proprietário. Ação de cunho jurídico que se praticou principalmente na década de 50 e 60, incentivada pela política governamental da época em especial na ocupação da Amazônia. No sul e sudeste do Pará, algumas famílias (Mutran, Miranda, Bezerra, entre outras) através dos aforamentos tornaram-se “proprietárias” de muitas terras, as chamadas oligarquias dos castanhais. (EMMI, 1987, p. 31).

Atualmente, a Reforma Agrária no Brasil, quando acontece basicamente se dá da seguinte forma: a União realiza a compra ou a desapropriação de latifúndios particulares considerados improdutivos em diversas áreas da federação, e sob a figura do INCRA, distribui e loteia essas terras às famílias que recebem esses lotes, como também presta uma assistência financeira, de consultoria e de insumos para que possam produzir nessas terras. (FERNANDES, 2005, p. 38).

A incumbência e responsabilidade do INCRA é fiscalizar e acompanhar efetivamente a política de distribuição de terras no país, porém existem muitos impedimentos que dificultam o processo. Esperar somente pelas deliberações governamentais, por exemplo, não resolve o impasse, por isso que surgiram e surgem os Movimentos sociais e sindicais organizados para cobrar e exigir a implantação de uma política atinada de Reforma Agrária. (MARTINS, 1991, p. 71).

A partir do exposto, percebe-se que para haver eficazmente distribuição de terras é preciso a articulação com outras políticas sociais: acesso a assistência técnica e políticas de créditos. Junto com a luta pela terra vêm também à reivindicação pela educação, ou seja, viabilizar a criação e permanência de escolas nos assentamentos. De acordo com Silva (2006) as diferentes experiências educativas que se iniciaram pelos movimentos, em específico, as experiências educativas do MST, como: ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo Pronera, a formação continuada dos educadores (as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de centros de formação, como por exemplo, o instituto Iterra¹⁹ que contribui com princípios político-metodológicos para o debate nacional sobre a escola do campo. Na concepção do movimento expressa em diferentes documentos:

Os Sem-Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos, portanto, o movimento desempenha um papel importante no processo formativo dos seus militantes, na

¹⁹ Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) empenhado em discutir e propor alternativas técnicas e de produção para agricultura. (SILVA, 2006, p.71).

constituição de valores e de uma ética libertadora e militante. (CALDART, 2001, p. 81).

Com base nesse entendimento, há lições de pedagogia que os movimentos conseguem extrair neste contraponto reflexivo entre o cotidiano do MST, as diversas teorias e práticas sobre formação humana, e as preocupações de como fazer a educação dos Sem Terra. São estas lições que possibilitam a pensar e a repensar também o currículo e o ambiente educativo das escolas que se têm. Na seção seguinte, expomos os elementos significativos do protagonismo dos movimentos sociais, que ajudam a construir essa prática.

2.4 O PROTAGONISMO²⁰ DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

As conquistas, nesse trabalho, mencionadas são resultados não apenas de políticas públicas governamentais, uma vez que elas são construídas via importante participação e o trabalho árduo e coletivo, em especial dos Movimentos Sociais e sindicais (CONTAG, FETAGRI, FETRAF, MAB, MEB, MIMQCB, CPT, MST²¹), entre outros. Segundo Silva (2006) são lutas enraizadas em práticas pedagógicas que estão em sintonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local, regional e nacional e privilegiam os mecanismos de desenvolvimento sustentável, estimulando a preservação da biodiversidade e realizando a pesquisa aplicada com vistas à geração e a difusão de conhecimento, a fim de disponibilizar para a sociedade conquistas e benefícios na perspectiva da cidadania e da inclusão social.

²⁰ Os Movimentos Sociais e Sindicais cumprem papel de referência e destaque no cenário da educação do campo, diferentemente de outros princípios e contextos pedagógicos. Por isso a escolha e analogia com o termo *Protagonismo* nesse estudo.

²¹ Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI) Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (MIMQCB), Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Cada movimento mencionado, além da luta pela terra, tem agenda e organização próprias, bem como suas aspirações e convicções políticas e ideológicas, todavia se constituem próximas por defender, reivindicar e apoiar experiências em educação do campo. Fetraf e Fetagri são movimentos sindicais com atuação forte em cursos técnicos profissionalizantes em agropecuária para jovens filhos de agricultores, com intuito de garantir a permanência desses, caso seja desejo deles, a continuarem no campo e trabalhando na terra na dinâmica da agricultura familiar.

O MAB e MIMQCB centram sua luta a favor das comunidades atingidas diretamente pelos grandes empreendimentos do “progresso”, a construção de barragens, extensiva plantação de eucaliptos, extinguindo a palmeira do coco babaçu, e com isso a renda de muitas pessoas, especialmente as mulheres do estado do Maranhão que fabricam, dentre muitas atividades, a extração do azeite de babaçu, produto comestível e fonte de renda para essas mulheres. O MEB e CPT fazem um trabalho de estudo de militância, e educação popular, bem como assessoria jurídica em defesa dos povos do campo, ribeirinhos, extrativistas, entre outros. Os principais participantes do MAB e CPT são padres, professores do ensino superior ou não, jornalistas, advogados, esses ligados diretamente a CPT. A CONTAG abrange todos esses movimentos, devido seu status de atuação nacional. Assim, assumem-se protagonistas das muitas conquistas na educação do campo. (SILVA, 2006).

Neste sentido, paralelamente às mobilizações por terra, outras demandas por políticas públicas de apoio à produção – com destaque para crédito e assistência técnica – e de melhoria das condições de cidadania para a educação foram sendo apresentadas aos governos e instituições da sociedade civil. Dessas demandas emergiram inúmeras experiências de educação formal ou informal das famílias camponesas – coordenadas tanto por instituições municipais, estaduais e federais, como pelos próprios sujeitos do campo através de suas organizações sociais e sindicais e por entidades de apoio. As LPEC's são fruto também de experiências do curso do Magistério iniciado pelo MST na década de 1990.

Além disso, o envolvimento dos movimentos no planejamento dos cursos dos quais seus integrantes participam é efetiva. A participação dos Movimentos sociais e sindicais acontece desde a gestação dos cursos à sua realização, bem como durante o tempo

escola/acadêmico que se realiza nas escolas e universidades, ou no tempo comunidade, que se dá nas áreas de assentamentos.

Salientamos, que as atividades constantes nos planos de ação dos movimentos, como paralizações, mobilizações e formação de militância acontecem com frequência, a depender de cada estado brasileiro. Pois o enfrentamento continua ocorrendo seja nas ocupações de estradas e rodovias, seja nas instâncias governamentais, cujo poder reside em viabilizar efetivas ações do movimento por um a educação do campo.

Este, é o perfil do MST, movimento que contribuiu na organização do curso de Letras/Pronera que os educadores de nossa pesquisa vivenciaram em sua formação, por esse motivo centraremos mais em suas ações, seja no Brasil, e no Pará, especialmente.

2.5 DO BRASIL, AO SUL E SUDESTE DO PARÁ: A ATUAÇÃO DO MST

Não pretendemos aqui reescrever a história do MST, de vez que ela já foi feita por numerosos cientistas sociais, mas reiterar características do movimento, expressas na sua luta pela reforma agrária, lembrando que à categoria Sem-Terra estão integrados trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros, posseiros etc.

Para Caldart (2003) O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, os objetivos definidos, neste Encontro de 1984, e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná, são: “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores”. (CALDART, 2003, p.21). Desde a sua criação o MST incluiu em sua agenda política a luta por escola, e a discussão sobre que escola deveria fazer parte da vida da família Sem Terra.

Fernandes (2000) considera que o MST teve um período de gestação, de 1979 a 1985, aproveitando uma fase em que o regime militar começava a se deteriorar, e a experiência adquirida pela luta camponesa das décadas de cinquenta, de sessenta e de setenta. O movimento e suas lideranças haviam estudado as lutas anteriores e elaborado uma teoria e uma prática de ação que poderiam ser modificadas no decorrer das lutas, dos desafios que fossem surgindo:

[...]os desafios seriam enormes em face dos compromissos entre o governo e os latifundiários, em face também do poder destes e do controle da política de apropriação das terras devolutas no Centro-Oeste, na Amazônia e até no Sudeste - o Pontal do Paranapanema -, ante as disponibilidades creditícias e à orientação político-econômica neocapitalista, implantada pelos militares e continuada, e até exacerbada, na Nova República. (FERNANDES, 2000a, p.42).

Para o autor acima, o MST partiu para a ofensiva, sobretudo nos estados da região Sul, ocupando propriedades que julgava improdutivas, com verdadeiras multidões. Dividiam o processo de tomada da terra em duas fases: a ocupação e o assentamento ou consolidação. Os ocupantes sabiam que não eram previstas as consequências da sua ação e muitas vezes conseguiram resolver os problemas através de negociação e em outras foram reprimidos a bala, do que resultavam mortos e feridos. No entanto, como bem ressaltou Fernandes (2000a), as ações se iniciaram no Sul do Brasil, e logo tomaram novas proporções. Assim o movimento expandiu-se rapidamente para as outras regiões brasileiras. Detemo-nos às ações do MST no sul e sudeste do Pará.

2.5.1 MST: Sul e Sudeste²² do Pará

A repressão militar muito tentou, mas não conseguiu apagar o movimento camponês e, apesar dela, as várias federações de trabalhadores rurais fundaram a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) reunindo sindicatos rurais, e se formaram numerosos grupos de trabalhadores que lutavam pela reforma agrária, como os estimulados pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com a sua Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada às Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) e apoiada por bispos que se tornaram famosos, como Dom. Pedro Casaldáliga, D. José Gomes, D. Helder Câmara e Tomas Balduino. (FERNANDES, 2000).

²² Municípios que compõem a micro região denominada de Sul e Sudeste do Pará: Marabá, o maior deles, Parauapebas, Conceição do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, Redenção, Santana do Araguaia, Sapucaia, Xinguara, Eldorado do Carajás, Curionópolis, Nova Ipixuna, Jacundá, Rondon do Pará, entre outros. (ASSIS, 2007).

A possibilidade de acumular riqueza com a exploração de pessoas e recursos e a presença de uma política governamental em favor de grupos, detentores de latifúndios estimularam a ocupação do espaço regional e influenciaram a migração de pessoas em diferentes condições socioeconômicas para a Amazônia, em especial para o sul e sudeste do Pará, região que concentra grandes reservas florestais, uma diversidade de exploração madeireira, abertura para o tráfego portuário, e o recente e crescente mercado da mineração, tornam-se atrativos para a vinda de um enorme contingente populacional, iniciados nas décadas de cinquenta e sessenta. (ASSIS, 2007, p.16).

Também incentivados pela política de aforamentos perpétuos, a geografia e a relação com as áreas de castanhais começaram a mudar. “Os castanhais livres diminuíram, as delimitações das terras começaram a ser traçadas e os conflitos envolvendo limites de áreas se intensificaram. A terra, apesar de abundante, começava a ser um bem bastante disputado”. (ASSIS, 2007, p.24).

Assis (2007) argumenta que a lógica de migração da região veio em duas grandes frentes, caracterizadas como espontânea e não espontânea²³: De um lado, os nordestinos, vindos dos Estados do Maranhão, Piauí, Pernambuco, Ceará, entre outros, vieram com a certeza de que encontrariam muitas riquezas, afinal era a terra do eldorado perdido²⁴. Os nordestinos, na sua maioria, vieram na condição de trabalhadores assalariados, com pouca ou nenhuma escolarização, embora nem todos viessem nessa condição. Do outro lado, instalaram-se aqui os grandes proprietários de terras e donos das empresas responsáveis por explorar, agropecuária e setor madeireiro, advindos principalmente dos estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, afinal o monopólio desses setores carece de demasiadas terras para a expansão desse ramo empresarial. Ressaltamos que nem todos vieram na categoria de proprietários. Assim:

²³ *Espontânea* quando as pessoas migram por conta própria, e *não espontânea* quando esse deslocamento se dá por incentivo de governos ou aliciamento de trabalhadores/empregadores. (ASSIS, 2007, p. 17)

²⁴ A exploração da Serra Pelada foi responsável pela divulgação do imaginário criado acerca da expressão *eldorado perdido*, corria-se a notícia da era do ouro. Acredita-se que a Serra foi o maior garimpo a céu aberto do mundo. Anos mais tarde fechado, e adquirido por umas das maiores empresas do ramo de mineração do mundo, Companhia Vale do Rio Doce. (MARTINS, 1991, p. 67)

[...] A combinação de medidas legais, ou seja, mudanças na lei de arrendamento favoráveis aos arrendatários, da concentração econômica através do monopólio do comércio e de favores políticos, impulsionaram a concentração fundiária na década de 50. A região sul e sudeste do Pará se consolidou no cenário político e econômico nacional e internacional a partir da exploração de produtos extrativos e de um comércio forte, dominado por um pequeno grupo de comerciantes de origem sírio/libanesa, com um elevado nível de conhecimento e inserção no mercado de produtos extrativistas. (ASSIS, 2007, p. 39).

Além da diversidade de exploração da produção extrativista gerou-se uma outra frente migratória que chegou à região de Marabá por volta de 1964, a chamada extração vegetativa e produção pecuarista. O sul e sudeste do estado do Pará se integraram a esta dinâmica dos fluxos migratórios mais intensos a partir do momento em que se especulava sobre a possibilidade de ocorrência de pastagens naturais de excelente qualidade na região do Araguaia e se descobriu o caucho (Castilloa elástica, Warb), uma planta produtora de látex de alto valor para a indústria da época. (EMMI, 1987).

Do ponto de vista econômico, foi consenso entre os autores, que a riqueza gerada era altamente concentrada entre algumas dezenas de famílias que também detinham a hegemonia da política local. Algumas dessas famílias formaram uma oligarquia agrária que dominou a região por décadas. (EMMI, 1987).

De acordo com Ianni (1979), “numa região em que a terra não constitui bem escasso, não aparece o latifúndio como o poderoso por excelência. O bem escasso nas regiões longínquas são o capital e os meios de comercialização” (IANNI, 1981, p 41). No sul e sudeste do Pará a terra é um bem escasso, portanto alvo de disputas intensas.

É esse cenário encontrado pelo MST, e outros movimentos sociais que aqui se firmaram. Em 1990 o MST chega ao estado do Pará, em Conceição do Araguaia, sul do estado, quando em torno de 100 famílias ocuparam uma área da fazenda denominada Ingá, outra parte deste latifúndio de 15.000 hectares estava ocupada por posseiros que vinham enfrentando pistoleiros e resistido na terra. Iniciavam assim ações do MST no Pará. Sem-terra lutando juntos em um dos estados de maior violência contra os trabalhadores do campo. (MARTINS, 1991).

2.5.2 Conflitos no campo: Massacre²⁵ de Eldorado do Carajás

Mencionamos esse fato, devido os professores de nosso estudo estarem assentados no assentamento 17 de abril, bem como o episódio ser parte da história de conflitos agrários desse país. Consciente da grande diversidade regional do Brasil, quer no plano educacional, quer no âmbito de hábitos e aspirações, assim como da formação da sociedade, o MST procura adaptar sua ação a cada área do país; esta ação quase sempre é combatida pelos latifundiários das áreas onde eles tentam iniciar as suas atividades, o que tem provocado conflitos armados, e vários dos seus líderes assassinados. Para Martins (1991), os assassinatos não atingem só os camponeses, mas também os militantes que os apoiam, como padres, freiras, jornalistas, professores e advogados. Algumas áreas se mantiveram em conflitos constantes, como o famoso “Bico do Papagaio”, no município de Xambioá, no Tocantins, cuja região mantém proximidades geográficas e econômicas com Marabá, no Pará, constituindo-se em áreas de frentes pioneiras, na Amazônia. Muitas vezes os assassinatos são realizados de forma individual, outras, de forma catastrófica.²⁶A chegada do MST ao município de Eldorado do Carajás, lugar onde fica o assentamento 17 de abril, não se deu por acaso. Essa região tem sido palco de muitos conflitos agrários, trabalho escravo, assassinatos de trabalhadores rurais, sindicalistas, e impunidade alarmante.

O MST chegou em setembro de 1995 em Eldorado do Carajás com o trabalho de base²⁷. Em novembro deste mesmo ano 1400 famílias

²⁵ Aqui explicitamos ao leitor a polêmica quanto à nomeação deste episódio da história do Pará. Para a justiça do Estado o que houve foi um conflito. Já para os trabalhadores que ali estavam e os movimentos sociais da região Sul e Sudeste paraense, houve um massacre. Nossa compreensão nesse estudo coaduna com a dos movimentos sociais.

²⁶ Violência contra lideranças dos movimentos sociais e sindicais, e até religiosos, como o caso do assassinato da freira Dorothy Stang em 12 de fevereiro de 2005, em Anapú/PA, e do casal de extrativistas Maria do Espírito Santo e José Claudio Ribeiro em maio de 2011, em Nova Ipixuna/PA. Por essas e outras mortes o estado é conhecido como o mais violento em relação aos conflitos agrários. (VENDRAMINI, 2011, p. 152).

²⁷ O Trabalho de base constitui em sair à procura de pessoas que desejam participar das ocupações, geralmente o convite é feito a desempregados, trabalhadores assalariados urbanos e rurais e desassistidos de políticas sociais

montaram acampamento no Centro de Orientação e Formação Agropastoril de Curionópolis (COFPAC), à beira da PA-275, visando à fazenda Macaxeira de propriedade de Plínio Pinheiro, com aproximadamente 42.448 hectares²⁸. (ARAÚJO, 2010, p.06).

Segundo Araújo (2010), o acampamento foi transferido em poucos dias para a fazenda de Osmar Ribeiro no mesmo município, onde permaneceram por alguns meses. Devido às grandes necessidades por falta de alimentos e de agilidade nas negociações para a desapropriação da terra os Sem-Terra decidiram iniciar uma marcha rumo a Belém, capital do estado, a fim de pressionar as negociações com o governo e exigir alimentos. No dia 16 de abril de 1996 chegaram à Curva do “S” em Eldorado do Carajás e decidiram bloquear a PA- 150 no sentido de chamar a atenção do governo. Com o bloqueio o governo enviou um comandante da polícia militar do município de Parauapebas para negociar. Ficou acordada a liberação da pista, o governo enviaria alimento e 50 ônibus para que os Sem-Terra fossem à Marabá onde havia negociações a serem feitas com o superintendente do INCRA.

Às 11 horas do dia 17 de Abril os Sem-Terra foram informados pelo comandante que o acordo não seria cumprido. Assim, decidiram bloquear novamente a rodovia. Às 16 horas do mesmo dia chegaram dois batalhões da polícia Militar à curva do “S”, lugar onde a pista estava bloqueada, um vindo de Marabá outro de Parauapebas, não para negociar, eles estavam dispostos a realizar a liberação forçada da rodovia, o que de fato fizeram a preço de vidas humanas. (ARAÚJO, 2010, p.7). Os Sem Terras reagiram com paus, pedras e foices foram 19 trabalhadores rurais mortos e 69 feridos, e 2 policiais lesionados, a repercussão desse fato se expandiu internacionalmente. O Massacre aconteceu.

Na área da justiça, Brelaz (2006) ressalta, que duas pessoas foram condenadas por reprimir com morte a manifestação: o coronel Mario Colares Pantoja (a 228 anos) e o major José Maria Pereira Oliveira (a 154 anos), que estavam à frente dos policiais. Eles recorreram em liberdade. No final de março de 2011, o Supremo Tribunal Federal,

de forma em geral. Todos que participam dessas ocupações estão cientes que elas podem durar poucos ou longos anos, bem como da vida que os espera debaixo dos barracos de lonas, organização comum das residências de um acampamento. (MARTINS, 1991).

²⁸ Uma unidade de medida de área equivalente a 100 (cem) ares ou a 10.000 (dez mil) metros quadrados. Disponível em: www.inmetrosistemasdeunidades.org.br. Acesso em 21 de dezembro de 2013.

negou o direito de continuarem nessa condição. Agora, não há impedimento para que sejam presos, mas ainda continuam em liberdade.

Os responsáveis políticos na época, o então governador Almir Gabriel (que ordenou a desobstrução da rodovia) e o secretário de Segurança Pública, Paulo Câmara (que autorizou o uso da força policial), nunca foram processados. “Outros 142 policiais militares que participaram da matança foram absolvidos. Isso sem contar que as denúncias de fazendeiros locais que teriam dado apoio para a ação policial ficaram por isso mesmo”. (BRELAZ, 2006, p. 87).

Mesmo diante dos muitos conflitos agrários, o MST conseguiu construir assentamentos de referência no desenvolvimento da vida social, da escola, e da educação, com saúde de qualidade integrada ao meio ambiente. Consolidaram-se várias experiências no campo da agroecologia, as quais contribuem para um outro modelo de agricultura na Amazônia. Esta orientação visa a formar cidadãos que tenham capacidade de assumir suas identidades, e de melhor compreender a realidade nacional, regional e local. Acreditamos que o Massacre de Eldorado merece ser referenciado, para que não caia no esquecimento e principalmente que os responsáveis não continuem impunes, bem como contribua para cessar os conflitos no campo.

Por todo o exposto, envolto as questões políticas, sociais e agrárias do estado do Pará, é difícil pensar a formação continuada do educador do campo, separada dos fatores mencionados até aqui, pois eles influenciam diretamente a realidade dos agricultores, que ora são os professores desse estudo. Percebemos assim, no panorama da Educação do campo, uma relevante inter-relação com outras áreas do conhecimento, em especial quando tratamos dos aspectos da educação – importa formar educadores comprometidos com esse movimento para que se dê a continuação desse processo. Nesse sentido, pensar a formação continuada do professor de língua materna de áreas de assentamentos, somente é possível junto a uma proposta de língua que pressuponha questões permeadas pela luta e posse da terra, onde a linguagem assuma os pressupostos dos estudos do letramento. No capítulo seguinte ampliaremos essa discussão mediados pelo aporte teórico dos estudos do Letramento e as consonâncias com a obra de Paulo Freire, passando por autores que se identificaram à teoria libertária desse autor, bem como a denominaram de pedagogias críticas.

3 PEDAGOGIAS CRÍTICAS: LEITURAS FREIREANAS

Iniciamos este capítulo com a reflexão sobre o impacto expressivo de pesquisas sobre pedagogias críticas, e como a contribuição desses estudos pode nos fornecer subsídios para pensar a escola do campo como um contexto multicultural, legado de um pensamento cunhado na pedagogia freireana. Ao encontro disso McLaren (1997) reconhece que Paulo Freire imprime marcas de uma pedagogia crítica, cuja visão examina a escola no seu contexto histórico e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante. Grande parte dos teóricos críticos tem produzido trabalhos baseados na economia política da escolarização, no Estado e na Educação, devido à preocupação com a centralização política e do poder. Em nossa compreensão, trata-se de uma forma de compreender as escolas enquanto instituição que estabelece e organiza as relações de poder, como anunciou Foucault (1996).

Giroux (2011), por sua vez, faz uso de categorias econômicas marxistas para explicar a escola na sua face de aparelho de reprodução política e cultural e considera a pedagogia crítica parte essencial da relação entre a teoria e a prática. Verificamos ao longo da leitura de “A vida nas escolas”, de Peter McLaren que o objetivo da pedagogia crítica reside na possibilidade de fortalecer àqueles destituídos de poder a transformar as desigualdades e injustiças sociais existentes. Assim, ainda que de maneira incipiente, torna-se possível identificar relações de semelhança entre o pensamento de McLaren (1997) e a teoria de Paulo Freire (1987), sobretudo no que tange o humanismo presente na fala do primeiro.

Os entrecruzamentos nas obras de Peter McLaren e Paulo Freire e mais as contribuições de Bartlett (2007; 2003), Giroux (2011) e Freire & Macedo (2011) - sobretudo quando a temática requer ressignificações do ato de ler e escrever, apresentam-nos os campos de disputa sobre a compreensão de alfabetização e chama atenção para o tratamento dado a uma compreensão de alfabetização corrente ao campo de conservadores e liberais, a qual tem sido contestada de forma crítica por teóricos educacionais radicais, tal concepção, nos moldes tradicionais, tem sido adotada marginalmente enquanto políticas governamentais, cujo foco é uma alfabetização meramente de domínio do código linguístico, a fim de instrumentalizar os indivíduos para absorver mecanismos de inserção

no mercado de trabalho, ou seja, preparação para a manutenção da separação de classes sociais.

De acordo com McLaren (1997), “a tarefa da pedagogia crítica tem sido descobrir e desafiar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural” (1997, p. 192). O autor afirma que hoje os teóricos têm “as escolas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais frequentemente colide em uma luta incessante por poder”. Desse modo, a educação é vista como uma ferramenta que permite unir conhecimento e poder, na construção da cidadania.

McLaren (1997, p.194) afirma ainda que “o retorno econômico da escolarização é muito maior para os ricos do que para os desprivilegiados”. O autor reitera que os intelectuais críticos recusam-se a servir o ensino passivamente às disposições ideológicas e institucionais existentes na escola pública, pois a escola serviria apenas ao interesse dos ricos. Assim como Paulo Freire, Peter McLaren diz que o ensino não é neutro nem apolítico e hoje apenas reproduz o ideário do capitalismo.

Importa-nos enfatizar que discutir língua em contextos de grupos historicamente excluídos de acesso e gozo aos bens materiais e culturais, pressupõe embasar-se nas questões postas acima. Por isso, compreende-se que para subsidiar os currículos dos cursos de formação continuada para os educadores do campo - conforme exposto no objetivo geral desse trabalho - faz-se necessário implementar também diálogos com práticas de letramentos não padronizadas pelas instituições sociais, cujas relações de poder devam ser enfrentadas - apesar de reconhecermos que alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influenciáveis que os outros, (BARTON & HAMILTON, 1998).

Além do mais, McLaren (1988), ao sinalizar as tramas do poder, questionou as relações entre cânone, cultura e letramento. Proposta esta que rendeu críticas à tradição dos conhecimentos “intocáveis” dispostos apenas para determinados grupos sociais e, contribuiu para uma educação multicultural²⁹. Para esse autor, a pedagogia crítica lida com inúmeros temas, em campos muito distintos e muitos destes novos, como por exemplo, o multicultural e o construtivismo crítico. São aspectos que apontam a importância da teoria do trabalho educativo, a

²⁹ Remetemo-nos a esse termo como consubstancial nos estudos culturais pós-modernos. Acreditamos ainda que ele traduz bem as práticas multiculturais de linguagem. (MAHER, 2007).

valorização do trabalho do professor e a construção do saber objetivo/subjetivo, levando o indivíduo a compreender e a relacionar os conceitos cotidianos e científicos. O educador crítico é aquele interessado no conhecimento emancipatório que tenta conciliar com o conhecimento técnico e prático (MCLAREN, 1997, p.203).

Conforme nos explica McLaren (1988), literacy, que poderia ser traduzido no Brasil por alfabetização ou letramento, não pode constituir-se um corpo homogêneo, cujos autores proclamem sempre as mesmas ideias. Mais uma vez, evidencia-se a estreita relação entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítica apresentada por Peter McLaren. É possível destacar pontos comuns entre ambos, como a crítica à ideologia meritocrática, a ideia de que o conhecimento não é neutro e reconhecimento do caráter essencialmente político da educação. Ambos ainda enfatizam o papel transformador que o professor pode cumprir, sem presunção messiânica.

Por esta razão, as discussões sobre ensino de línguas precisam estar amparadas aos subsídios teóricos dos estudos de letramentos. E por isso revisitamos o conceito de alfabetização na perspectiva freireana à luz da literatura brasileira, na seção seguinte.

3.1 ALFABETIZAÇÃO CULTURAL: A EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA

Não é nosso intuito resenhar sistematicamente as obras de Paulo Freire, tão pouco categorizar ou classificar conceitos deveras problematizados por ele, tais como: consciência, alfabetização, opressor e oprimido, ingenuidade, astúcia, entre outros. Dispomo-nos a verificar em que medida o arcabouço teórico freireano nos possibilita depreender aspectos originários das discussões acerca dos letramentos, em especial a temática da alfabetização – demasiadamente discutida por esse autor –, uma vez que acreditamos que a atenção dispensada às questões de leitura e escrita nesses estudos já denunciavam preocupações sólidas em relação à aprendizagem de leitura e escrita em contextos marginalizados, pautados na ênfase da educação para a diferença. Além disso, discorrer sobre a obra de Paulo Freire, é antes de tudo compreender o contexto histórico da produção de seus escritos, cujo cenário inicial foi o período da ditadura militar, como posto por Pelandré (2002).

Após o golpe militar de 1964, sob acusação de que seu método³⁰ era de doutrina marxista, o educador sofreu perseguições políticas que o levaram a deixar o Brasil. Fora do país, firmou-se como pensador, educador e escritor. Por isso que o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato: “simplesmente coloca o sujeito em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”. (PELANDRÉ, 2002, pp.43-45).

Paulo Freire produziu um saber sobre educação popular, por meio de um pensamento crítico, dialético, sem receitas. Seus postulados atuam na contramão das práticas dominantes, da ideologia neoliberal – razão pela qual seu pensamento não é reconhecido em certas conjunturas políticas e econômicas. (PELANDRÉ, 2002).

Freire (2006) apregoa que o ponto de partida para uma análise o tanto quanto possível sistemática da conscientização deve ser uma compreensão crítica. Apreendemos que ao escolher a palavra crítica em suas teorias não ilustra uma mera classificação, todavia, esse termo carrega conotações ideológicas e políticas, demarcando o território teórico no qual o autor se assenta, desmitificando o caráter intencionalmente “neutro” de determinadas práticas pedagógicas.

Para Freire (1981), “somente homens e mulheres como seres ‘abertos’ são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora.” (FREIRE, 1981, p. 77). São essas postulações que evidenciam o caráter libertário da obra freireana, bem como, respaldam nosso entendimento em inferir que junto às expectativas do ato de ler e escrever existe compreensões que vão além das palavras. Nesse sentido, tornar um sujeito consciente é

³⁰ A palavra método corrobora para um sentido político, acima de tudo. Optamos por uma escolha e crença em uma postura pedagógica de alfabetizar criticamente o sujeito, e não somente no seu sentido técnico e linear, comumente anunciado e enunciado em impressos da língua portuguesa. Uma vez que identificar esse autor como método, é uma incorreção ou até redução. (SOARES, 2008, p. 118).

muito mais que alfabetizá-lo e vai muito além de moldá-lo ‘decodificador’ de um sistema alfabético. Para o autor:

A leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra hegemônica. Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2008, p.21).

A citação acima elucida que o ato de ler não deve ser entendido como mera decodificação, mas, além disso, ler implica entender também o contexto que veicula os significados da leitura. Invisibilizar essa ação é minimizar as contribuições freireanas para o ato de alfabetizar.

Na obra *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos*, ao tratar de sentidos de leitura para trabalhadores camponeses em contextos de assentamentos da Reforma Agrária, no Chile, Freire (1981a) denuncia que uma educação como prática “domesticadora” não dá importância para o fato dos educadores estarem conscientes de sua realidade ou não, pois tem como conotação central a dimensão manipuladora nas relações, seja do ponto de vista do opressor ou oprimido. Nessa mesma direção, Freire (1987) defende que exista uma luta, cujo sentido se dá quando os oprimidos buscam recuperar sua dignidade/humanidade e, nesse processo, encontram uma forma de criá-la:

[...] não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores quando, se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se

expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores falsamente generosos têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. (FREIRE, 1987, pp. 30-31).

A relação posta na citação é semelhante a que ocorre na luta por Reforma Agrária no Brasil, de um lado aqueles que querem e dependem de um chão para sua sobrevivência e existência, de outro, os que também precisam de terras e mais terras, mas com a finalidade de manter suas posições, ordenando e deliberando modos de vida. São dois grupos opostos, que assumem, em algum momento identidades de opressores e oprimidos.

É importante ressaltar que ao discorrer sobre oprimido e opressor não se estabelece pontos dicotômicos, como sendo concepções prontas e acabadas. Nota-se que os sentidos de estar opressor ou oprimido são objetos complexos, haja vista que não equivale somente a termos diferentes, porém, acima de tudo, de situações e condições forjadas pelo sistema, com opções políticas e ideológicas de agir no mundo e sobre o mundo.

Além do mais, estar alfabetizado na concepção freireana é assumir-se como agente em situações de decisões sobre si e sobre o mundo. Nesse quadro, a decisão não é neutra, tampouco simples escolha de permanecer como oprimido. (FREIRE, 1987). Desta forma, os sujeitos, como seres passivos, dentro de seu marco cultural de referência, têm-lhes apresentadas práticas de linguagem como se fossem separadas da vida. Daí a importância de perceber a linguagem/pensamento como constructos envoltos à realidade. Na próxima seção abordamos as compreensões leitoras na obra de Paulo Freire.

3.2 O ATO DE LER EM FREIRE: QUESTÕES PARA O DEBATE

Segundo Freire (1981a), uma prática educacional em que as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado – pelo contrário, são mitologizadas por diferentes formas de ação que reforçam a “consciência falsa” dos alfabetizando – não se configura em uma prática libertária de educar, mas sim uma prática de alfabetização domesticadora. Em função disso, fazendo a crítica a essa

prática, não importa se o professor atua no nível fundamental, médio ou superior ou se trabalha no setor que norteia e elabora as políticas públicas de cunho linguístico (seja para reafirmar a já existente, de que o Brasil é monolíngue, seja para contrapor e desafiar uma outra proposta política), é fundamental que as práticas educativas estejam enraizadas em uma posição política consciente.

Dessa forma, assim como nas obras freireanas, e em diálogo com nossa pesquisa, a atuação do educador do campo também cumpre papel relevante caso não se engaje numa tal forma de ação, pois é ingênuo esperar que as classes dominantes desenvolvam uma forma de educação que proporcione às classes dominadas a percepção das injustiças sociais de maneira crítica. Tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação “neutra”. O fato de não ser neutra é o que caracteriza a educação de caráter libertador. Nesse contexto o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico.

Segundo Freire (1987), a educação domesticadora age na perspectiva:

[...] da necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados e já na educação para a libertação não existem – ou ao menos não deveria haver – sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Por isto, a educação para a domesticação é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização, visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento: um ato criador em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizandos não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador, ou seja: a educação bancária (FREIRE, 1981a, p. 105).

A concepção destacada na citação, explicita a compreensão leitora do autor, bem como denuncia o que denominou de educação bancária, combatida com muita ênfase por Freire (1987). Em lugar de assim serem considerados, “bancos a receber” os educandos são convidados a não apenas aprender a ler histórias alienadas, mas em fazer

história e por ela serem feitos, e nisso, se apercebe um entendimento de leitura para além do material impresso.

Sobre questões de alfabetização e o ato de ler, o autor ponderou o problema da “alfabetização” política, parece que o ponto de partida deva ser a análise do que é o “analfabeto” político, ou ainda: o analfabeto funcional que a literatura acerca dos estudos do alfabetismo e do letramento enuncia. Se, do ponto de vista linguístico, o analfabeto é aquele que não sabe ler e escrever – ou seja, aquele que não decodifica o alfabeto –, “o ‘analfabeto’ político – não importa se sabe ler e escrever ou não – é aquele que tem uma percepção mágica da realidade, ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social”. (FREIRE, 1987, p.74).

Freire ilustra qual seria a postura de um analfabeto político, mesmo em se tratando de sujeito alfabetizado, conhecedor do alfabeto, ainda assim se não age criticamente na sua realidade é um analfabeto político. Nessa perspectiva, ao sujeito não é possível fugir da realidade em que atua, sem assumir, criticamente, sua presença nela.

[...] Mas, observa-se nesse caso, que mesmo um cientista, por exemplo, sendo instruído e tendo escolaridade, pode constituir-se um analfabeto político – sobretudo quando tenta “esconder-se” no que considera a neutralidade de sua atividade científica, indiferente ao uso que se faça de seus achados, desinteressado em sequer pensar a serviço de quem trabalha. Quase sempre, ao ser indagado sobre isto, responde vagamente que está a serviço dos interesses da humanidade. (FREIRE, 1981, p. 106).

A citação acima reflete que o indivíduo alfabetizado na perspectiva freireana, age criticamente no mundo, logo deixa de ser analfabeto político. Tal relação coaduna com as recentes proposições teóricas sobre modelos de letramento autônomo e ideológico, veiculadas por Street (1984), e no Brasil, por Kleiman (1995). Ousamos a assemelhar a seguinte assertiva, se o indivíduo apenas decodifica o código linguístico, está mais próximo do denominado modelo de letramento autônomo, mas se ler criticamente para além da decodificação, se aproxima das postulações do modelo ideológico. São essas questões que impulsionam esse trabalho a dialogar com os estudos

de Freire, na sua discussão de Letramento, acrescentando a pertinência da relação com o campo da educação do campo.

Nesse sentido, convém registrar a existência de uma compreensão de analfabetismo, que segundo Freire (1981a) encara-o.

Como uma “erva daninha” - daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo”- ora como “enfermidade” que passa de um para outro, quase por contágio, ora como “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. (FREIRE, 1981a, p.15).

As leituras aferidas acima direcionam a termos conhecidos e propagados nas políticas educacionais antigas e algumas atuais, materializados nas campanhas de alfabetização. Não é estranho, porém, quando a condição de ser analfabeto torna-se indisposição, constrangimento ou vergonha, pois nenhum ser humano opta por estar “doente”. Portanto a doença requer “tratamento” (as políticas, os planos governamentais de alfabetização) e obviamente a “cura” (o ato de aprender ler e escrever) é materializado, às vezes, na “grandiosidade de assinar apenas o nome” (FREIRE, 1981, p. 16).

Lembramos as relações entre alfabetização e leitura lançadas pelas políticas de alfabetização e suas repercussões em materiais didáticos. Para iniciar, ressaltamos que não basta somente ler e escrever, no entanto algumas atividades de nossos livros didáticos, seja para o público infantil, seja o de jovens e adultos, trazem, por vezes, sentenças linguísticas, cuja significação pode ser irrelevante para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho – ou mais duro ainda, sem trabalho – e que são convidados a memorizar, como anuncia Freire (1981a, p.17): “A asa é da ave”; “Eva viu a uva”; “João já sabe ler, agora vai conseguir um emprego”.

Na sociedade letrada, nem sempre aprender a ler e a escrever será trampolim para acesso a status e bens materiais, bem como inserção em práticas privilegiadas socialmente, Street, (2003, p.06) já direcionava para esse propósito. A relação entre os campos teóricos de Freire ([1981a];[1981b];[1987]) é bem semelhante as de Street ([1984];[2003]). Ambos ressaltam a importância de engajar-se igualmente nos debates teóricos e conceituais discutidos em relação à

apropriação da leitura e escrita, desafiando o conceito dominante sobre o trabalho em letramento.

Os autores concordam que o ato de ler é muito mais do que domínio de técnicas. Assim, entende-se que o aprendizado da leitura não pode ser feito como algo paralelo à realidade concreta dos envolvidos. Tão importante quanto escrever e ler que “Eva viu a uva” faz sentido para agricultores, por exemplo, de municípios produtores de uva, da região Sul do país. Tendo em vista que o letramento é situado, nesse contexto. (KLEIMAN, 1998). Todavia, não surtirá o mesmo efeito essa informação para agricultores no interior do Pará. Por isso, a importância de (des)construir e (re)criar a leitura da realidade (FREIRE, 1981, p.17). Importa descobrir-se questionador da própria vida, problematizar os significados de quem planta e lucra com a uva, refletir sobre quem tem acesso, e consome naturalmente a uva são processos importantes e necessários na produção de sentidos durante o ato de ler, a depender dos grupos sociais envolvidos.

Assim também se dá o ato de alfabetizar criticamente: fundado em uma prática social que associe a aprendizagem da leitura e escrita – como ato criador – ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem criar, contudo, a ilusão de tratar-se de uma alavanca definitiva para a libertação, mas compreender que a leitura enquanto ato criador pode contribuir expressivamente para esse processo. A seguir a direção dialógica dos estudos de letramento e as teorias freireanas.

3.3 O ATO DE EDUCAR NA PERSPECTIVA FREIREANA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTOS

Os apontamentos anteriores fornecem subsídios para entendermos os caminhos semelhantes, cruzamentos e a relação dialógica, entre a teoria freireana e estudos do letramento, bem como perspectivas dialogadas com a educação do campo. Freire (1996) visualiza o ato de educar como um movimento dialético, que requer do homem uma condição própria, pois se expressa na instância crítica da consciência humana, ou seja, o desafio de fazer o mundo mais humanizado implica a transcendência da condição humana.

Nessa direção, Freire (1987) assume em seus escritos uma posição radicalmente comprometida com a realização de um humanismo libertador, dialógico, criativo e, acima de tudo, ético. A pedagogia do diálogo (crítica e esperançosa diante do ser humano), que articula propostas epistemológicas, política, antropológica e ética do profissional

da educação, características de buscas de sentidos para a vida humana em sociedade, nos tempos de hoje. Nesses termos, o autor supera e revisita conceitos de modernidade, na medida em que se questiona acerca do que realmente é dominar as técnicas da era moderna.

Pensar em Freire (1987) é pensar na sua originalidade e atualidade e isso talvez esteja na superação da ideia de modernidade para com as classes populares, pois o autor tenta rever e busca construir, crítica e criativamente, novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador. Ele é também original ao elaborar uma nova visão epistemológica, considerando a produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva, e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, para a diferença e para o inédito, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo da educação atual.

3.3.1 Paulo Freire e a Educação do Campo

A concepção de escola do campo tem seus princípios pedagógicos nos constructos epistemológicos de Freire, como afirma Caldart (1997, p.16). Sob esse ponto de vista, a “função da escola, entre muitas, é fazer atividades educacionais que com ela se relacionem, seja pelo tipo de processo pedagógico ou pelo tipo de saberes que veiculam ou se produzem também fora dela – como já sinalizava Paulo Freire”. Nesse sentido, é preciso pensar o ensino como um projeto social. Assim, sabendo que a capacidade do ser humano de intervir na realidade é potencializada por meio da prática, o ser humano não se torna mero receptor de informações, tendo em vista que o modo como Freire apreende o ensino não é desvinculado da esfera política, como bem confirma o trecho abaixo:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência

da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, diante de um contexto político indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscente, em torno do mesmo objeto cognoscível com toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto que a educação é o meio mais eficaz a tal transformação. Insisto ainda na atualização, na verdade enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana... Para enfim ocorrer uma transformação social. (FREIRE, 1987, p. 68).

Atentemo-nos aos cruzamentos entre a teoria de Freire, e os cadernos de educação dos movimentos sociais, para percebemos as relações que entrelaçam os princípios da educação do campo. A saber, “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo”. (CALDART, 2004, p. 56). A menção à proposta de Paulo Freire é uma constante na proposta pedagógica do MST, o qual, na maioria³¹ das vezes, organiza as atividades pedagógicas do assentamento 17 de Abril – contexto de investigação da pesquisa ora projetada. Verifiquemos abaixo:

Defendemos a possibilidade de uma escola que se vincule organicamente com a realidade do meio rural, ajudando nas transformações que ela exige. Não se trata de limitar o processo educativo a objetivos imediatos e locais: o desafio é a combinação entre uma formação ampla, crítica, aberta, e uma formação que ajude concretamente na inserção dos estudantes e educadores em um novo tipo de desenvolvimento rural, processo

³¹ Atualmente o assentamento 17 de abril, devido a um novo governo municipal, tem na escola uma nova direção/coordenação, a qual não se assume pertencente ao movimento social do MST. Portanto as atividades organizadas na escola ora são de orientação municipal, ora do MST.

próximo do pensado pelo mestre Paulo Freire. (CALDART, 2004, p.40).

A citação acima revela o diálogo entre a visão educativa do MST e a defendida por Freire. Ambas negam a neutralidade política da educação, pelo contrário, entendem que os aspectos políticos produzem o ato de fazer educação. E dessa forma observamos o cruzamento de vozes entre o discurso do MST e o pensamento de Freire. Temos um entrecruzamento de sentidos atribuído ao modo como cada voz explicita a compreensão da pedagogia freireana: “uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual na prática educativa e que não teme a mudança e a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade”. (MOLINA, 2006, p. 27). O construir-se na prática social de que tornamos parte é a educação, é alfabetizar-se para Paulo Freire. Isso é que está envolvido no ato de ler.

3.3.2 Letramento: A seminal contribuição de Paulo Freire

Para Freire (2008), “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (2008, p.8). O autor, ainda em inúmeras definições para alfabetização, afirmou sentidos outros de leitura:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. (FREIRE, 2008, p.17).

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dar-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização.

Entendemos aqui que este autor já ressaltava algumas formas de linguagem não legitimadas pela escola, bem como os muitos sentidos dados ao ato de alfabetização. São regularidades que nos levam a afirmar que Freire já discutia práticas de letramento, só não lhes atribuía tal nomenclatura.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada a nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado nos textos sobre educação. (FREIRE, 2008, p. 29).

Interliga-se a essa reflexão a compreensão de que: “Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político”. (FREIRE, 2008, p.30). Desse modo, o autor reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionarem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas “ingênuas” ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação.

Soares (2005) nos confirma, em seu artigo Paulo Freire e a educação: muito mais que um método, o aspecto político social que este já evidenciara em suas discussões acerca das práticas educativas.

Pelo exposto, destacamos que Paulo Freire há mais tempo já iniciara a discussão sobre letramento. E é por isso que assumimos aqui uma postura que considera Freire a fonte seminal dos estudos de letramento, embora tenha optado por usar termos como: pedagogia emancipatória, crítica, libertadora e empoderamento. Autores como Pelandré (2002), Ferreiro (2003), Gadotti (2005), Geraldi (2010), e Baltar (2012) também corroboram para resguardarem a Freire a fonte originária acerca dos estudos de letramentos. Pelandré (2002) afirma que sem fazer uso do termo letramento, para a autora Paulo Freire:

[...] já avançara nos debates sobre concepções de leitura e escrita, uma vez que o ler e escrever, para ele, significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas, sim, “as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo”. (PELANDRÉ, 2002, p.85).

Na mesma direção, Ferreira (2003) acentua que não utiliza o termo letramento, por acreditar que alfabetização, aos modos freireanos já contemplaria esses estudos. Baltar (2012) assevera que:

No Brasil, desde a década de sessenta, temos notícia do trabalho criterioso de Paulo Freire, referenciado por Street (1984), Mc Laren (1987), Gee (1994), dentre muitos outros pesquisadores do campo do letramento, que propunha uma educação para a vida e para a liberdade, partindo de experiências individuais e coletivas no mundo, para a compreensão das palavras que leem o mundo. (BALTAR, 2012, p. 308).

Reiterando, Soares (2005) em uma das suas primeiras obras sobre o tema – amparada por suas escolhas epistemológicas e linhas teóricas – observou que não haveria a necessidade da escolha do termo Letramento, alegando que no Brasil a palavra Alfabetização já cumpria essa função, no entanto a autora assevera que outras situações o uso do termo faz sentido. Baseada nesse raciocínio que a autora justifica o uso do termo na literatura brasileira. Destacamos a citação abaixo:

[...] anteriormente, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto”. A enorme dimensão deste problema não nos permitia perceber esta outra realidade: o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. Por isso, o termo analfabetismo nos bastava. Seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever: é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente e em detrimento ao termo alfabetismo). (SOARES [1998/2005] p, 20).

A citação de Soares (2005) delinea bem as muitas controvérsias que circundam as discussões sobre letramento, e a nosso ver colabora para o caráter heterogêneo nesse campo da linguagem. Segundo Geraldi (2010, p.07) um vasto campo de pesquisa se abre não porque as questões não pudessem ser formuladas antes da emergência do conceito de letramento, mas porque o uso deste conceito deslocou outros que eram usados para tratar destes fenômenos, particularmente: “os usos sociais da escrita”; “a aquisição da língua escrita”; “o mundo da escrita”, dentre outros. Para o autor, sempre que “um novo e melhor instrumento é construído, outros instrumentos ou se tornam obsoletos e são descartados ou são re-configurados, reciclados, para servirem a outros objetivos”. (GERALDI, 2010, p.4). Estamos certos, porém que cada autor reflete e assume tais posicionamentos a partir de cada linha teórica que problematiza em seus estudos.

A prática educativa libertadora, ao valorizar o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade - jamais como imposição -, é substantivamente provocadora da esperança. (FREIRE, 1996).

Assim para Freire (1987), o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. A quem se acomoda falta ou fraqueja a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na “mornidão” da impossibilidade do que assumir a luta permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

Resta-nos observar, que quanto mais estudamos Paulo Freire, mais percebemos o quanto seu trabalho subsidiou os estudos do letramento. Em virtude disso, entendemos que as discussões em torno dessa nova terminologia (letramento) são releituras que muitos autores estrangeiros e brasileiros fizeram de Paulo Freire.

Assim, ao longo de nossas leituras da obra de Paulo Freire, verificamos uma importante relação entre os construtos basilares do ideário freireano e as concepções propostas pelas demais teorias do letramento. Referenciar esta percepção é reconhecer o imenso valor do legado teórico desse estudioso da educação brasileira. Negá-la, ou ainda, não citá-la – como bem visto em muitos trabalhos acadêmicos, cujo foco é a discussão de letramento – figura, a nosso ver, como uma tentativa de

apagamento de parte relevante da história e práticas de linguagem de diversos grupos sociais do mundo que foram influenciados pelo pensamento freireano. Sobre a influência do pensamento de Paulo Freire a seção seguinte versará.

4 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITOS E ABORDAGENS TEÓRICAS

Apresentamos algumas obras basilares na discussão de letramento. Algumas ancoradas nos estudos de Paulo Freire, evidenciadas referencialmente. Outras são similitudes por nós apreendidas.

4.1 LETRAMENTO: ABORDAGENS NOS HEMISFÉRIOS NORTE E SUL

Letramento é inicialmente algo que as pessoas fazem com a escrita e leitura, em espaços situados desses usos. (BARTON & HAMILTON, 1998); isto é: uma atividade localizada no espaço entre a construção do pensamento e o texto. Letramento não reside somente na cabeça das pessoas como algo fixo como habilidades a serem apreendidas e tampouco reside apenas no papel, capturado como texto para ser analisado. Muito nos interessa discutir o caráter central que a escrita toma ou delegam a ela, sobretudo por entender que as discussões acerca do letramento não residem somente na centralidade do “impresso” e não pode residir mesmo, pois restringiria o uso da escrita e aumentaria ainda mais a distância entre grupos ágrafos e grafocêntricos – distância essa carregada de preconceitos. Ao ler Barton & Hamilton (1998), e Heath (1982) compreendemos que as atividades orais dos sujeitos da pesquisa desses autores, quando respeitadas e valorizadas, poderiam mudar a história de letramento daquelas comunidades.

A pesquisa de Barton & Hamilton (1998), acerca dos usos e significados do letramento na vida diária de uma determinada comunidade é apresentada como um estudo de cunho etnográfico de documentos detalhados, com enfoque nas práticas de letramento marcadas por um ponto no tempo e no espaço: o tempo é o final do século XX e o lugar é Lancaster – uma cidade do noroeste da Inglaterra.

As observações apreendidas de práticas de letramento de uma determinada comunidade, realizadas por esses autores chama-nos a atenção pela proximidade que resguarda com as teorias de Freire (1981), em especial, a abordagem pedagógica do autor, intitulada *Círculos de Cultura*. Os círculos equivaliam a aulas como espaço para desenvolvimento de debates sobre a realidade existencial local dos

alfabetizando através da problematização de temas geradores³² que estimulavam a participação e o posicionamento crítico dos alunos na comunidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, com alfabetização de operários. (PELANDRÉ, 2002). A proposta foi realizada posteriormente também no Chile, junto a trabalhadores camponeses organizados em assentamentos de Reforma Agrária.

Ao pensar os Círculos de Cultura, oriundos de uma atividade e realidade locais, apreendemos similaridades com o que Barton & Hamilton (1998) denominou de letramentos locais e dominantes, pois Freire (1981) realizou uma experiência alfabetizadora, a partir do local, onde estabeleceu a construção dos saberes cotidianos dos operários para contrapô-los aos saberes dominantes, sacralizados e universais, os quais ainda não dominavam. Em relação aos letramentos vernaculares/locais e dominantes/globais, advoga-se que:

[...] as instituições socialmente poderosas como a educação, tendem a defender práticas de letramento dominante. Estas práticas dominantes podem ser vistas como parte das formações discursivas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimento que são personificadas nas relações sociais. E aquelas, por outro lado, “são letramentos que existem na vida diária das pessoas são menos visíveis e menos defendidos. Assim são letramentos globais e vernaculares. (BARTON & HAMILTON, 1998, p 252)

Os letramentos da vida diária são invisibilizados, em especial na instituição escolar, o que não significa que são opositores, muitas vezes se entrelaçam, ou se sobrepõem. A escola é o lugar legitimado para assunção dos letramentos globais/dominantes, não somos contrários a isso, discordamos somente quando esses apagam os vernaculares, ou quando muito o reconhecem como tendo locais/contextos para existir:

³² Segundo Freire, o tema gerador encontra-se contido no universo mínimo. Esse se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora. Os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo, referem-se a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade ou época um conjunto de temas geradores e noutra não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores. (FREIRE, 1987, p.99)

família, trabalho, igreja, entre outros, às vezes, aferindo que apenas nesses lugares sejam aceitos.

Sobre os lugares de aceitação dos letramentos é comum nos discursos escolares que a língua informal/coloquial, por exemplo, deverá ter seu uso restrito em casa, pois na escola o lugar é apenas para a língua formal/culta em outras palavras, as polaridades entre uso formal/culto versus coloquial/informal da língua, estão sempre delimitadas nas práticas escolares. (POSSENTI, 1996). Tal assertiva alavanca certos grupos, e produz ou continua a exclusão de outros. Com isso, o sentido de local também se manifesta no que Barton (1994) chamou de uma abordagem ecológica, ou uma “ecologia da linguagem escrita”, contexto no qual o letramento é integral. Tal metáfora se justifica devido ao entendimento de que o letramento está socialmente situado: investigar as práticas de uso cotidiano referentes à leitura e escrita foi propósito desses estudos. (BARTON, 1994, p.37).

Na literatura sobre letramento situado destaca-se o estudo de Shirley Brice Heath (1982): *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. Heath (1982), em relação aos letramentos considerados na instituição escolar, verificou em sua pesquisa as causas de algumas crianças terem e outras não o seu desenvolvimento linguístico reconhecido ou não como competente. O referido estudo, realizado em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), investigou o fenômeno do letramento procurando conhecer os modelos culturais de leitura e escrita evidentes nas interações das crianças das três comunidades como membros na família, antes de seu ingresso na escola.

Dentre os resultados de sua pesquisa, a autora mostra diferenças em relação aos usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação nas três comunidades. Essas diferenças, acrescenta Heath (1982), extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. Seu estudo mostra que, em certas classes sociais, bem como a influência do grau de escolarização da família, depreende-se que as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas.

Tais estratégias são desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir do relato de histórias pelas mães, por exemplo. Disso resultam padrões diferentes de adaptação da criança no início de sua vida escolar. As comunidades da pesquisa evidenciaram práticas diversas. As crianças de Maintown, respondem/relacionam as

alusões conversacionais a conteúdo dos livros, práticas reconhecidas pela escola. Enquanto as de Trackton, onde os adultos não sentam e leem com as crianças, têm seus usos com a leitura e escrita distantes da escola. As crianças de Roadville têm acesso a números, nomes de objetos básicos desenhados nos livros e formas simplificadas de contar a história, mas nem sempre, prática comum em contextos escolares. Com isso, a pesquisa demonstra que nem todas as práticas de uso real da língua são consideradas na escola.

A principal unidade de análise na pesquisa de Heath (1982) é o evento de letramento, definido como situações em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas, ou seja: todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma dada ocasião específica.³³ (1982, p.50). A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento. O trabalho da autora solidificou o debate sobre a necessidade de reconhecimento por parte da instituição escolar das situações que o indivíduo vivencia antes de adentrar a práticas educativas escolarizadas circundadas pela leitura e escrita, em especial, viabilizada pela modalidade oral da língua. Ainda sobre o conceito de eventos de letramento, Street (2003) define:

[...] é na minha opinião, bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho.(STREET, 2003, p.6).

³³ “occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies”.(HEATH, 1982, p.50). Tradução nossa.

Para o autor, os projetos de pesquisa de Lancaster fizeram excelente uso desse conceito (Barton & Ivanic, 1991; Barton & Hamilton, 1998). Por outro lado, Street (2003) chama atenção para o aspecto apenas descritivo que comumente pode envolver o conceito de evento, isolando-o de características permeadas de relações de poder³⁴, em específico quando retratamos contextos com mecanismos de investigação antropológica. (STREET, 2012). Esse autor assevera que, “caso observássemos um evento de letramento como não-participantes que não tivéssemos sido treinados em suas convenções e em suas regras, teríamos dificuldade em acompanhar o que pudesse estar ocorrendo, como a maneira de trabalhar com o texto, e como falar sobre ele.” (STREET, 2003, p.7). Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento que, notadamente, fazem com que ele funcione. Podemos dizer que tais suposições se materializam no termo cunhado como práticas de letramento (STREET, 2003):

Venho também empregando a expressão práticas de letramento, que sugiro ser o mais robusto dos vários conceitos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores dentro de uma abordagem social do letramento. O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegarmos a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. Aqui, surge uma outra questão etnográfica: temos que começar a falar com as pessoas, a ouvi-las e a associar a sua experiência

³⁴ Aqui entendido na perspectiva do *poder simbólico* desenvolvido por Bourdieu. (2011,p.24)

imediatamente a outras coisas que possam também estar fazendo. (STREET,2003 [2012], p. 8).

Depreendemos que ao escolher dialogar com os estudos acerca de letramentos em nosso trabalho, se faz necessário pensar em uma pesquisa que valorize e admita falar com as pessoas, ouvi-las e associar a sua experiência imediata a outras coisas que possam também estar fazendo. Pressupondo, claro, que estas atividades estão permeadas de poder, que as práticas de letramento pressupõem regulações e que questionar esses regulamentos implica em assumir uma postura contra hegemônica – conforme anunciou Freire (1981).

Portanto, somente visualizar e descrever os eventos de letramento não implica em uma análise significativa numa perspectiva cunhada nos aportes dos estudos de letramento, para compreender as práticas faz-se necessário analisá-las em suas esferas situadas. Em outras palavras: não se trata apenas de “dar armas para jogar o jogo, mas dá-las com consciência”. Assim, Street (2003) declarou que o empoderamento não vem de fora para dentro, e sim o contrário. Isso condiz com as considerações de Freire (1987) acerca das relações estabelecidas e (re)criadas junto aos conceitos de opressor e oprimido. Tais questões também são problematizadas por autores como McLaren (1988;1997) Freire & Macedo (2011); Bartlett (2007), Giroux (2011).

Isto se aproxima do exposto por Stromquist (2001) - somado às promessas da alfabetização governamental, de que continua existindo uma relativa falta de entendimento por parte dos idealizadores de políticas educacionais com relação ao potencial, limitações e exigências para implementação de um projeto de fato de alfabetização política.

De um lado, discussões sobre modelo autônomo de letramento, que, segundo Street (2003, p.3) funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais. Ou seja, como já ressaltamos, o autor dicotomiza, mas nega as bases para tal dicotomia essas duas concepções, pois admite que ao assumir uma, assume-se também uma escolha ideológica, e comprometida como uma determinada concepção de língua conseqüentemente.

Por outro lado, conceber modelo de letramento ideológico é perceber que esse é o modelo alternativo de letramento e oferece uma

visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STRETT, 2003, p. 4).

Para Bartlett (2003, p.68), a teoria do capital humano alega que o investimento do Estado na educação ou treinamento aumenta a produtividade do trabalhador e, portanto, do rendimento dos proprietários, dos trabalhadores e lucros, e (em última instância) de desenvolvimento nacional através do crescimento econômico. A informação posta pela autora reflete sobre as relações entre alfabetização e poder, consonâncias com os trabalhos de Freire (1979; 1987; 1981).

Bartlett, (2003, p. 68 apud FREIRE & MACEDO, 2011), considera Paulo Freire um dos principais teóricos brasileiros da alfabetização, e evidencia a autoridade de Freire (1987) diante das questões propostas acerca da linguagem. A autora ressalta ainda a crítica que este faz à “educação bancária” e sua luta para que a educação escolar promova a conscientização dos alunos, partindo de seus conhecimentos prévios, levando-os a “aprender a ‘ler a palavra e o mundo’, ou simultaneamente aprender a ler criticamente as relações de desigualdade social”. (BARTLETT, 2003, p. 68).

Leitura e escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento e identidade, pois na prática, se houver apenas o “recebimento” como posto por Freire (1987), na educação “bancária” estabelece-se uma abordagem que trata simplesmente de imposição de conceitos iguais de letramento a culturas diferentes.

A educação e a alfabetização, de modo geral, são expressões culturais para Freire ([1996];[1987];[1981]). Eis um ponto do diálogo que nos é exposto: a questão da cultura inerente ao processo de alfabetização – “cultura aqui entendida como um sistema caracterizado por estratificação e tensões sociais” (FREIRE, 1981, p.37). Para o autor, as propostas governamentais para a alfabetização, de forma geral oferecem ao povo somente a leitura dos discursos dominantes, predeterminados e preestabelecidos e assim silenciam a voz do povo - a qual, numa perspectiva de alfabetização emancipadora, seria recriada e amplificada na reinvenção de uma nova sociedade.

Com diálogos semelhantes aos expostos acima, Kleiman (1995;1998;2013) e Zavala (2004;2010) apresentam expressivas contribuições sobre os estudos de letramento no cenário mundial. Kleiman (2013), em um texto intitulado: Por uma epistemologia do Sul, advoga por estudos que tragam “outras vozes latino-americanas, a fim de “sulear” (orientar para o sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. (p.2).

Kleiman (1995;1998) contribuí significativamente no campo dos estudos de letramento, considerando como práticas de leitura e escrita situadas, as que podem ou não estar associadas à escola – mesmo em dissonância com o que a sociedade entende como sendo o processo de alfabetizar, algo próximo do modelo de letramento autônomo, cuja referência da escrita se dá como “um produto completo em si mesmo que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”, (KLEIMAN, 1995, p. 21). Ao passo que o modelo ideológico de letramento considera não somente os aspectos culturais de interação, mas também “as relações de poder numa determinada sociedade” (KLEIMAN, 1995). A autora reitera que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p.39).

As pesquisas de Zavala (2004), em contextos da América do Sul são relevantes para pensar qual concepção de linguagem, os programas de alfabetização no Peru assumem. A autora questiona os modos como a leitura e escrita são concebidas nesses programas, e advoga que a concepção de alfabetização, nas propostas governamentais, geralmente apresenta uma maneira, cuja visão dominante concebe “os sujeitos analfabetos, como ‘atrasados’, a quem se tem que oferecer a ‘luz’ para que saiam da escuridão, um dos maiores mal da sociedade não leitora”. (ZAVALA, 2004, p.451).

E sobre processos de acesso à leitura e escrita, os estudos de Zavala (2010) são relevantes quanto a discussão de letramento acadêmico, aspecto constitutivo das práticas de linguagens dos participantes de nossa pesquisa. Para a autora o conceito de letramento envolve “falar e atuar em um discurso acadêmico”, (p.72). Com efeito, o letramento acadêmico deve cumprir um “papel crítico e não paliativo no ensino superior, o que implica combater os discursos de déficit acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes”. (p.91). Com isso, reafirmamos que a produção e recepção de textos acadêmicos não se

reduzem a aspectos puramente linguísticos, os contextos culturais são indispensáveis nesse processo.

4.2 LETRAMENTO E O ENTRECRUZAMENTOS DE VOZES

Freire & Macedo (2011) aguçam o debate acerca de concepções de leitura e de alfabetização, evidenciando interpretações densas e apontamentos tensos para o campo movente que é a educação. Primeiro porque indaga e faz refletir sobre os índices de baixa escolaridade e baixas taxas de alfabetização em países chamados desenvolvidos, questão posta no livro *Illiterate America* de Jonathan Kosol (1985). Segundo, porque essa obra oferece uma análise da crise do analfabetismo nos Estados Unidos, onde mais de sessenta milhões de norte-americanos são analfabetos ou funcionalmente analfabetos. Ao que tange a outras culturas, outros países e outros modos de organizar-se através da leitura e escrita.

A partir do exposto, percebe-se que o acesso e desenvolvimento pleno da leitura e escrita não é uma questão somente de países subdesenvolvidos, uma vez que os “analfabetos” de um país desenvolvido ou subdesenvolvido possuem condições de exclusão semelhantes- migrantes/imigrantes, indígenas, residentes em contextos rurais, ou em espaços geográficos ausentes de bens materiais e culturais imediatos – e são tratados como minorias, ou grupos minoritarizados³⁵.

As abordagens e conceitos, apresentados pelos estudiosos do letramento nesse estudo, aproximam-se das teorias freireanas. Na tentativa de entender o entrelaçamento de vozes, e evidenciar o legado de Paulo Freire na complexa discussão sobre letramento, elaboramos um quadro, que a nosso ver dialoga com Street (1984) (ilustrado no quadro 2), na sua obra clássica - quando trata dos modelos de letramento autônomo e ideológico.

Ao ler a obra de Freire (1979) e Street (1984) depreendemos as similaridades expostas nos quadros, com diferenças terminológicas, mas com a aproximação de sentidos, no que se refere à alfabetização, alfabetização libertária e bancária, ou ainda consciência ingênua e

³⁵ O termo aqui usado carrega concepções ideológicas e políticas e se assenta no sentido atribuído por César e Cavalcanti (2007, p. 45), referindo-se a “populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupo dominantes”.

astuta, respectivamente em modelos de letramento autônomo e ideológico.

Para Freire (1979, pp.40-41), com adaptações nossas.

Quadro 1: PRÁTICAS FREIREANAS

	Consciência ingênua	Consciência Crítica
CONCEPÇÃO O DE LINGUAGEM	Revela certa simplicidade, tendente a um simplismo na interpretação dos problemas. Não se aprofunda na causalidade do próprio fato.	Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com aparências/ ou superfície.
CONCEPÇÃO O DE ALFABETIZAÇÃO	Apresenta fortes compreensões “mágicas” Ex: aprender a ler possibilita conseguir um emprego.	Questiona situações ou explicações mágicas. Busca compreender a realidade dos fatos a partir de sua condição de pertencimento a uma classe social.
CONCEPÇÃO O DE HOMEM	Subestima o homem simples, analfabeto.	Indagadora, investigadora, choca, dialoga.
CONCEPÇÃO O DE EDUCADOR	Tende a aceitar formas gregárias, massificadoras. Tal tendência pode levar a uma consciência fanática.	Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida que são válidos.

Para Street (1984)

Quadro 2: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

	Letramento autônomo	Letramento ideológico
CONCEPÇÃO DE EDUCADOR	De início, uma compreensão de alfabetização como técnica a ser aprendida e depois decodificada;	Anseio de profundidade na compreensão da alfabetização. Não se satisfaz com a possível aparência de técnica e codificada;
CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	A escrita e leitura são produtos completos em si mesmo, portanto reducionistas;	Processo construído mediante práticas sociais de usos da leitura e escrita;
CONCEPÇÃO DE HOMEM	Alfabetização torna-se reducionista e limitada quando associada apenas à ideia de progresso, civilização e mobilidade social;	O teor salvacionista da alfabetização é questionado, uma vez que o acesso à leitura e escrita não pode se dar mecanicamente, mas atrelado à complexidade de um contexto grafocêntrico;
CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	Reduccionismo e até preconceito com povos ágrafos, evidenciando uma centralidade e sobreposição da escrita, em detrimento da oralidade;	Tendência a equalizar e debater os usos sociais não somente da escrita, sobretudo compreender a língua em suas modalidades significativas: oral e escrita, sem sobrepor uma a outra;

Os quadros acima tem a intenção de demonstrar as aproximações entre os dois autores, expoentes na discussão sobre os estudos de uso social da leitura e escrita, consonâncias que (re)interpretam atos de educar, de conceber a linguagem e especialmente a visão de homem crítico no mundo. Apreendemos em Street (1984), que o acesso à cultura escrita, bem como apropriação aos letramentos dominantes, possibilita ao sujeito ressignificar os locais. E em Freire (1979; [2008]) a leitura do mundo se dá mediante à leitura da palavra, e vice versa, não apenas como mero reconhecimento grafocêntrico, mas com posturas críticas diante o ato de ler o mundo e a palavra.

Assim, reafirmamos que os quadros não pretendem antagonizar, ou dicotomizar os conceitos discutidos por Freire (1979) e Street (1984), mas demonstrar ao leitor os sentidos semelhantes que carregam os usos terminológicos referenciados pelos dois autores, muito embora saibamos que as discussões sobre letramento apontem para abordagens diversificadas.

4.3 LETRAMENTOS NO BRASIL E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Ao assumirmos as discussões acerca do letramento em nossa pesquisa, o uso da língua em contextos de minorias, e a formação de professores de língua materna, situamos nosso discurso na Linguística Aplicada porque compreendemos a linguagem em todas as suas dimensões: social, cognitiva, cultural e histórica, e na próxima seção discutiremos brevemente sobre o campo da LA. Por isso esse campo dialoga fortemente com os estudos do letramento, e entender as práticas de letramento dos professores é discussão empreendida na subseção seguinte.

4.3.1 Letramentos no Brasil: Letramento do Professor

Além dos estudos freireanos, assumimos também como eixo norteador da pesquisa as concepções acerca de letramento de Kleiman (1995; 2005). Orientamo-nos à luz dos estudos de Kleiman (1995) acerca do letramento, e ao assumirmos esse conceito nos baseamos nos estudos, que o definem como um “conjunto de práticas sociais nas quais um sujeito ou um grupo se engaja e em que a leitura e a escrita são partes integrantes” (1995, p.21).

O trabalho da autora, no que concerne aos estudos dos letramentos, toma como um de seus principais objetos o letramento do professor – fato que pode ser constatado pela consolidação de um grupo de pesquisa cujas publicações, em sua maioria, problematizam as práticas de escrita e leituras do professor. Trata-se do Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor, criado em 1991, no Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, coordenado por Angela Kleiman que aglutina grupos de pesquisadores sediados em diversos estados do Brasil, os quais estudam as práticas de leitura e escrita de alfabetizadores - professores de língua portuguesa e outros agentes de letramento com a finalidade de subsidiar programas de formação de professores e contribuir para a compreensão da identidade profissional dos que ensinam a ler e escrever numa sociedade cada vez mais centrada na escrita.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita, (KLEIMAN,1995). Exime-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, e introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e liberdade. (p.16). Percebemos que a autora reconhece a concepção de alfabetização de Freire como sendo para além de proposições técnicas e mecanicistas. Cabe dizer que houve, e ainda há concepções que entendem o ato de alfabetizar apenas como decodificador do alfabeto.

Por essas escolhas e contextos de ver e compreender a língua é que situamos a relação entre nossos estudos acerca da Educação do Campo, a Linguística Aplicada e os estudos do Letramento, visto que estes se complementam e se entrelaçam sob vários pontos de vista.

4.3.2 Projetos de letramentos: Do Professor de Línguas ao Agente de Letramento

Pesquisas como de Oliveira (2008); Santos (2008), inspirados em Freire (1996) e Kleiman (2006), que problematizam os projetos de letramento e reiteram a atenção que as pesquisas precisam dar às práticas situadas de uso da linguagem dos professores, bem como

ocupar-se em entender as representações sobre a língua em seus contextos de produção, constituem o foco dessa seção.

Por extensão ainda, nos detemos a letramento, em sua concepção ao que tange a diferença nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos, devido às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano, e essas refletem nas re(construções) identitárias, em especial dos educadores/as do campo. A reflexão sobre letramento nos possibilita entender como a escola veicula o processo da escrita, não revelando às vezes o caráter de poder que lhe é inerente, discorrendo apenas sobre o artificialismo da língua.

Seguindo esse raciocínio, a escola é muito mais importante para as camadas populares do que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares a escola é instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. (SOARES,1989, p. 73) também assevera que:

O que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação e o processo de transformação social. (SOARES,1989, p. 73).

E assim, na maioria das vezes essa escola precisa ser reinventada, bem como inscrever-se em práticas sociais, projetos de letramento, referências que possibilitem apropriar-se da representatividade que a escrita possui para a sociedade moderna, e assim circular nela com autonomia para agir criticamente no mundo. De acordo com Kleiman (1995), tal autonomia vincula-se ao modelo de letramento ideológico, aquele que focaliza a aprendizagem dentro de um contexto sócio histórico, numa relação com o sujeito social em processo de construção de identidade, o qual também pode operar cognitivamente nas situações de aprendizagem, fora do espaço escolar, daí entender que o conhecimento não se constrói somente na escola, mas também em outros lugares, nos quais o indivíduo circula, e se relaciona direta ou indiretamente com a leitura e escrita.

Kleiman (1998) confirma-nos, que em tais condições, a relação entre os dois ‘modelos’ de letramento é difícil, resultando, muitas vezes, em dissonâncias. Além disso, o debate e discussão de novas informações visados nesse contexto precisam, para serem bem-sucedidos, de um professor que encaminhe o processo baseando-se, por um lado, numa interpretação adequada do discurso do aluno enquanto lugar de constituição (e de transformação) de seus valores socioculturais. Por outro lado, a escola parece não considerar tanto os aspectos sociais e sim admitir mais uma análise conteudista. A escola, em sua maioria, possui dificuldades ainda em transpor o modelo curricular, de pensar numa aprendizagem desprendida da rigidez do conteúdo programático.

Ao tratar aqui de concepções de letramento, tentamos perceber em que medida estas estão presentes nas representações de leitura dos educadores do campo. Para isso procuramos entender que relações os sujeitos educadores estabelecem entre o ensino da leitura e as práticas sociais suas e dos educandos. Frisamos que este estudo se pauta numa concepção de modelo de letramento ideológico.

Os estudos sobre Letramento do Professor, (KLEIMAN,1995;2005) tornam-se importante referencial para (re)pensar os cursos de formação continuada para os professores do campo, pois, pretendemos deixar de lado estereótipos sociais nos quais são enquadrados sujeitos que, na maior parte das vezes, não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado.

Mediante as questões de letramentos evidenciadas, refletimos agora sobre os sentidos de formação do educador para o MST. Para Caldart (1997), tratar da formação de educadores no MST significa compreender os processos através dos quais trabalhadores que atuam em atividades educacionais nos assentamentos e acampamentos de agricultores Sem-Terra passam a se constituir como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais mais amplas em nosso país. (1997, p.15). Significa também pensar sobre que práticas formativas podem levar à transformação da ação política e pedagógica destas pessoas. Em nosso caso, proporcionar formação continuada aos professores de língua materna.

Para Kleiman (2005, p.203), a formação do professor transformou-se em objetivo prioritário de um expressivo número de programas de pesquisa e de ação no governo e na universidade nos últimos anos. Acredita-se que parte dos enormes problemas que assolam a escola pública brasileira será atenuada e até remediada, em decorrência de uma formação renovada desse profissional. Na referida obra, nota-se uma crítica da autora a determinados programas governamentais. Tais programas não se preocupam em recuperar, ou ainda, referenciar as histórias de letramentos dos professores que vivenciam tais formações – ou, quando muito, as evidenciam, é a fim de compará-las às práticas escolarizadas de prestígio, em detrimento das que carregam em suas experiências pessoais e profissionais.

Em uma das formações que organizou e nas quais participou, realizada junto ao grupo de professores da rede de ensino da cidade de Campinas/SP, Kleiman (2001, p.51) defendeu práticas de programas de formação culturalmente sensíveis, os quais possibilitam integrar o que sabemos com as práticas discursivas do professor, admitindo que a sala de aula na universidade também é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural, cujas dimensões éticas e políticas importantes, são consoantes com os pressupostos dos estudos dos letramentos.

Neste sentido, a expressão agente de letramento, termo cunhado por Kleiman (2006), cuja conotação remete, no caso da escola, “ao promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento”. (KLEIMAN, 2006, pp 82-83). Retomado e atualizado por outros autores, como Baltar (2012, p.307), o qual se refere ao agente como aquele que “coordenaria leituras críticas e responsivas dos textos que estabelecem o diálogo em sociedade, promovendo o envolvimento de seus estudantes em atividades reais de uso das linguagens – práticas e eventos de letramento” – que estimulem o projeto próprio de dizer de seus estudantes para que possam agir em sociedade realizando seus projetos de vida.

Notadamente, apropriar-se da escrita é apenas uma das formas legitimadas para alargar a distância entre grupos privilegiados e os desprivilegiados, o que está bastante relacionado à estrutura da cidade escriturária discutida por Rama (1984). E junto às discussões sobre projetos de letramento, cuja definição está assentada em:

Uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN & OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Apreendemos que fazer projetos de letramento remete a elaborar textos e contextos que organizem e sistematizem as ações docentes em ações significativas de uso da leitura e escrita situadas.

Não se trata apenas de uma mudança de postura. Tornar-se agente de letramento, ou construir projetos de letramento requer mobilizações nas bases curriculares dos cursos de letras, bem como em outras licenciaturas, estreitamento entre as vozes da academia e secretarias de ensino de governos municipal, estadual e federal - responsáveis pelas políticas de formação continuada de educadores da cidade e do campo. E por isso, cabe elegermos uma concepção de língua que oriente tais práticas. A nossa está ancorada no aporte teórico abaixo.

4.4 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Pesquisadores que estudam letramento, de um modo geral, adotam a concepção de linguagem sociointeracionista, discutida especialmente em Bakhtin (2000; 2004). Por esta razão nossa pesquisa também coaduna com as discussões empreendidas por esse autor.

Por entendermos também, que para implementar uma prática e pensar currículos para os cursos de formação continuada de educadores do campo – que contemplem e considerem os múltiplos contextos de realização da linguagem – devemos adotar uma concepção de língua enquanto constructo social, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, cujo ensejo está em conceber a língua como um produto sócio histórico, uma forma de interação social realizada por meio de enunciações, cuja natureza é social e dialógica (BAKHTIN, 2004).

Para o autor, a palavra está permanentemente inserida numa relação dialógica, pois, tanto serve de expressão de um em relação ao outro, uma vez que é dita por alguém, como também é dirigida a alguém. Deprendemos, portanto, que as práticas de uso da linguagem,

os acervos, e as experiências como se deram ou se dão em diversos âmbitos de convivência e socialização (na família, na escola, na igreja, no trabalho, no lazer e, na participação nas associações e cooperativas, espaços que, de uma forma ou outra, circulam os professores, sujeitos dessa pesquisa) propiciam interações leitoras.

Os discursos não são autossuficientes nem indiferentes uns aos outros, mas se refletem mutuamente, uma vez que, de um lado, todo discurso está repleto de ecos e lembranças de outros, aos quais responde, refutando-os, completando-os, fundamentando-se neles, supondo-os conhecidos, e, de outro se coloca como elo nessa cadeia verbal, propondo sentidos e pedindo respostas. (BAKHTIN, 2004, p.123).

Para Bakhtin (2000), todo discurso é orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio falante quanto as de outros, pois ele é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala e está situado no meio social em que se forma o sujeito. Nesse sentido:

A língua é condição de possibilidades do discurso. No entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva e quando isso acontece precisamos compreender os processos discursivos em relação às produções do discurso e suas enunciações, levando em conta sempre a situacionalidade e circunstâncias contextuais. (BAKHTIN, 2004, p.124).

Assim, a concepção de linguagem que embasa este trabalho é concebida enquanto espaço de interação social que se encontra concretamente estabelecido na sociedade por meio do campo verbal e do não verbal. (BAKHTIN, 2004). Quando falamos de leitura, escrita e produção de sentidos, trabalhamos a linguagem em seu campo verbal, mas com o entendimento de que a presença do não verbal é bastante forte nos dias atuais, em especial em contextos da Educação do Campo.

4.5 FORMAÇÃO MULTICULTURAL DOS EDUCADORES DO CAMPO

Parece-nos importante a compreensão de que é preciso superar a escola e o currículo urbanocêntricos. (CALDART, 2008), ofertados aos povos do campo, visto que esses se caracterizam por uma pedagogia negadora da diversidade e impõem um saber e uma cultura padronizada - referendados em modelos culturais da cidade. Desse modo, a formação a ser ofertada a professores do campo na universidade deve ser orientada na perspectiva de um currículo integrado, onde se buscará organizar itinerários formativos que possibilitem o domínio de conhecimentos técnico-científicos combinados a uma sólida formação humana. Além de atender as exigências legais, como posto nas Diretrizes 2002, a mesma em seu parágrafo único garante:

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, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Assume-se o currículo integrado como possibilidade de desenvolver um processo que integre saberes escolares e populares e que valorize os saberes dos quais crianças, jovens e adultos agricultores já são portadores – construídos na sua trajetória individual e coletiva, da família e da comunidade, expressão de seus valores e cultura.

Dois aspectos do discurso, alteridade e situacionalidade, entendidos aqui como diálogo com a subjetividade, como proposto por (BAKHTIN, 2000) envolvem toda arquitetura do pensamento dialógico na sustentação da relação com a alteridade. “É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que possibilita originalidade às perspectivas simbólicas” (BAKHTIN, 2000, p 263). É nesse ponto que o ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio histórico e cultural em que ocorre.

Na visão sociointeracionista, entende-se, portanto, que “as pessoas são em grande medida posicionadas em identidades de acordo com sua vinculação dentro de um discurso” (SHOTTER & GERGEN, 1989 apud MOITA LOPES, 2003, p.24). Assim, reafirma-se a centralidade da construção discursiva das identidades sociais - o que indica que elas não estão fixas e prontas, mas sim situadas nos processos discursivos de suas construções.

As identidades sociais são fragmentadas, contraditórias e em fluxo. Relacionam-se a uma prática discursiva, situada sócio historicamente. Recorremos à Foucault (1996, p.37) para embasarmos nossa discussão acerca de formações discursivas, entendidas como: “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, dadas as condições da função enunciativa”. Entendemos que falar de discurso implica considerar processos de (re)construção identitária do indivíduo, pois o sujeito, na sua relação com a linguagem, vai se revelando como ser que se constitui em muitas situações sociais com outros sujeitos.

Nas práticas discursivas em que as pessoas se envolvem, elas estão posicionadas em relações de poder de acordo com o papel que desempenham, ou seja, de acordo com sua função social em dado contexto, sobretudo no que se refere às relações que se dão pela escrita e leitura. (BOURDIEU, 2011 p 93). O professor do campo, no espaço sócio histórico de suas representações de aulas e vivências de leitura, transita nesse encontro de desempenho de papéis: refutando, admitindo ou (re)construindo discursos. Essas práticas incluem também a possibilidade de contra discursos, que segundo Foucault (1996) se articulam, como forma de refutação, de aceitação ou ainda de reconstrução no processo discursivo através da linguagem, refletindo as visões de mundo e os projetos políticos daqueles envolvidos nos embates discursivos. As pessoas ocupam assim posições diferentes na construção do discurso a partir de como estão situadas nas práticas discursivas.

É preciso mais ações que possibilitem legitimar e reconhecer, além da instituição escolar, outros ambientes propícios para a aprendizagem. Ou seja, é preciso sair da academia e ir experimentar e compreender o que os sujeitos do campo fazem com a linguagem fora e dentro da escola. Destacamos, sob esse aspecto, as experiências de cursos técnicos agrícolas, magistério, e superior têm evidenciado sobre essa realidade. A pedagogia da Alternância referencia que os

tempos/espacos de escola e comunidade celebram essa nova organizaçao curricular, denominada Alternância Pedagógica, anteriormente apresentada. Ancorados nesses discursos, apresentamos na sequênci, a metodologia norteadora da pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

No campo da Linguística Aplicada, à luz dos estudos do letramento e tendo o sociointeracionismo como concepção de linguagem nos propomos nesse estudo a investigar como são construídas as práticas de leituras dos educadores do campo de um assentamento do sudeste do Pará- Brasil. Para tanto, buscaremos responder as perguntas de pesquisa, apresentadas nesse trabalho.

5.1 O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada, doravante LA, constitui-se um dos grandes campos das Ciências Humanas, do início do século XX, cujos princípios de análise são influenciados ou influenciam áreas como da Antropologia, História, Sociologia, Pedagogia, entre outras. Inicialmente decorreram compreensões de que o foco da LA era restritamente o ensino de línguas. Anos e enfrentamentos se passaram e este campo de pesquisa escolhe para si, de acordo com Moita Lopes (2006), um modo de criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem assuma papel central. Agindo assim, perde o caráter solucionista que a acompanhou durante muito tempo. Neste sentido, chegamos à formulação do que se tem chamado de uma LA Indisciplinar, para outros antidisciplinar ou transgressiva (PENINYCOOK, 2006). Ou ainda uma LA da desaprendizagem. (FABRÍCIO, 2006). Para o autor, “é uma LA que deseja falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir”. (FABRÍCIO, 2006, p.19).

Por essa razão é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas de práticas sociais em que vivemos. Por que uma LA indisciplinar?

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e movente e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente - para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. (FABRÍCIO, 2006, p.23).

Hall (1997) afirma que, a LA em relação à teorização pós-colonial: é um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar “pensar nos limites” ou “para além dos limites”. Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando.

A nosso ver, é papel também da LA se debruçar sobre os contextos pós-coloniais de pesquisas, por exemplo, em que o foco principal, como anunciou Moita Lopes (2006, p.87) seja o sujeito inscrito na produção de conhecimento ou a sua redescritção em outras bases, ainda que não se pautem pelo conceito de criação de uma coligação anti-hegemônica. A questão primeira é a que ensaia esta pesquisa: pensar o mundo por um olhar não ocidentalista - ou ao menos problematizar que existem outros olhares, além da ótica ocidental. A partir disso, verificarmos que no projeto por uma educação do campo imprime-se uma crítica à episteme ocidentalista traduzida na preocupação com quem é o sujeito inscrito nela. E nisso

Os que foram postos à margem em uma ciência que criou bases em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista moderna (MOITA LOPES, 2006, p. 88).

São esses os entraves que precisam ser superados, e a LA contribui para esse debate e tenta promover estudos que contemplem a linguagem com suas especificidades e as implicações que causam na vida dos sujeitos e como esses a utilizam em seu dia a dia.

Segundo Kleiman (2007), na década de 1990, uma das grandes preocupações da LA - nas suas vertentes institucionais relacionadas ao ensino de Língua materna foi a procura de um denominador comum que permitisse caracterizar a nossa unidade na diferença. Com essa busca, o debate anterior relativo à especificidade poderia ter continuado, mas a

área estava em franco e vigoroso processo de consolidação e expansão institucional.

Atualmente, entende-se a LA como uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1991), ou seja, uma visão que traz implicitamente, a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana (p.1). A tendência, portanto, nesse campo parece ser a de entender como se dá o foco em contextos institucionais diversos, o que inclui os contextos não escolares.

Se o campo de pesquisa apresenta caráter multifacetado e as práticas de pesquisa acabaram por se modificar ao longo dos anos, os pesquisadores também mudaram seus enfoques e paradigmas. Sobre a (re)criação desses paradigmas, Souza-Santos(2010) assevera que muitos pesquisadores das ciências sociais têm se preocupado quanto a inauguração de “um novo paradigma social e político”. A questão contemporânea posta, segundo o autor, o principal elemento responsável por essas mudanças, tem sido a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la. Para Souza-Santos (2010), podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimentos e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão às margens: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais.

Com o intuito de realizar uma pesquisa que se comprometa em anunciar as vozes de grupos historicamente marginalizados optou-se, como ação metodológica, por uma perspectiva de um paradigma interpretativista e de cunho etnográfico de pesquisa, cujos princípios investigativos fundamentam-se em “contextos [...] onde os sujeitos vivem e agem, devendo considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que eles experienciam” (MOITA LOPES, 1991, p.136).

Neste sentido, concordamos com Cavalcanti (2006) quanto às complexidades envolvidas nas pesquisas com grupos minoritarizados. Ao discutir o fazer pesquisa com minorias étnicas, a autora problematiza

as armadilhas potenciais que surgem no caminho do pesquisador: “o afã de fazer uma pesquisa reconhecida e a utilização de conceitos naturalizados pelo positivismo, até as implicações da forma de apresentação dos dados de pesquisa, como nas transcrições de fala”. (2006, p.239). A autora ainda chama atenção para o fato de a pesquisa etnográfica servir de pano de fundo para uma reflexão.

Acredita-se que tal paradigma possa fornecer condições de sustentar este estudo, cujos deslocamentos para contextos não escolares trazem enriquecimento e ajudam a pensar sobre as ações pedagógicas da escola do campo.

5.2 DELINEAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA EM LA

O campo caracteriza-se como um lugar diferente da cidade, como um território marcado por uma intensa diversidade social, política, cultural, econômica e ambiental. A diversidade está nas formas de vida dos diferentes povos do campo, evidenciada nas diferentes formas de se relacionar com a natureza, nos modos de produzir, comer, falar, festejar, lutar por direitos, etc.(CALDART, 2001). Essa diversidade revela formas e tempos próprios de organização e produção de saberes, conhecimentos, valores e culturas, que devem ser respeitadas e consideradas nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares para que assim a escola tenha significado e importância real na vida dos sujeitos.

Nesta direção, este trabalho visualiza a pesquisa de campo, auxiliado por um diversificado acervo bibliográfico, a prática de cunho etnográfico e os aportes teóricos dos estudos do letramento - procedimentos metodológicos profícuos para pensar o fazer pesquisa em Linguística Aplicada. Além disso, direciona o olhar para os múltiplos contextos de aprendizagem, especificamente, para o cotidiano do professor, como sendo um espaço fomentador de atividades discursivas, consoantes com o postulado por Bakhtin (2000, p. 279) “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização de múltiplas linguagens”.

Ainda, faz-se necessário compreender o fazer pesquisa como uma prática interpretativista. Em nosso entendimento, os dados gerados na pesquisa devem ser interpretados à luz de pressupostos teóricos, considerando: o contexto de produção dos dados, o momento sócio

histórico, para que, a partir daí o pesquisador construa criticamente seu “olhar” sobre os dados.

Para Erickson, (1989, p. 205) a etnografia se caracteriza por promover a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, para compreender suas práticas, comportamentos, motivações, concepções, além dos significados atribuídos a tais práticas.

Cabe ressaltar, no entanto, como posto por Moita Lopes (2006), pesquisas com o perfil etnográfico-interpretativista constituem-se com pessoas de carne e osso, e, assim, os aspectos prescritivos e de exatidão não produzem sentidos em nossos contextos.

De um lado, como demonstra Moita Lopes (2006), posturas prescritivas vão ao encontro à existência de um paradigma ideal de pesquisa - o positivista moderno - que acaba por promover a manutenção da ciência a favor dos grupos detentores de poder e de epistemologias tradicionalmente presentes na academia, além de não ser aplicável às pesquisas em ciências humanas. Por outro lado, autores como Lucena (2012, p. 120) ressaltam que a etnografia ocupa um lugar de destaque na compreensão das políticas educacionais. No ensino/aprendizagem de línguas, em especial, pesquisadores que desenvolvem pesquisas nessa perspectiva podem contribuir para a dissolução de tensões e desafios existentes entre as políticas governamentais e a área local, uma vez que abordagem etnográfica nos permite compreender as mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental.

Além disso, tal metodologia de pesquisa nos propicia entender como as políticas governamentais interferem na produção social, no tempo e no espaço dos indivíduos nos processos de socialização das novas gerações e das atuais também.

Neste sentido, os novos cenários de pesquisa abrem espaço para questionar a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação, intersubjetiva e discursiva, de sentidos numa comunidade científica. Nessa perspectiva, o fazer científico é um processo de persuasão retórica, sustentado em aspectos sócio históricos. (SOUSA SANTOS, 2010).

(Kleiman, 2005 apud DE GRANDE, 2011, p.9), ao tratar das questões de ética na pesquisa, afirma que uma abordagem situada de pesquisa, nos pressupostos, a partir de contribuições dos Estudos de Letramento, configura-se como um posicionamento ético e responsável. Isso porque, ao considerar a prática do outro, do participante de

pesquisa, como situada, não se toma um parâmetro regulador e descontextualizado a partir do qual as práticas investigadas serão avaliadas, mas busca-se entender os significados construídos situadamente, dentro de sua lógica, para, então, analisá-los e construir descrições iluminadoras da realidade sobre usos cotidianos da linguagem.

Ademais, a postura ética na pesquisa qualitativa e de natureza etnográfica, em que as vivências são compartilhadas entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, implica em considerar “possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma”. (FABRÍCIO, 2006 p. 60). A partir disso, faz-se necessário um esforço para perceber e considerar o contexto de geração de dados, com suas mudanças, já que a postura do pesquisador pode vir a reproduzir representações sociais negativas sobre o grupo focado na pesquisa.

5.3 LOCAL DA PESQUISA: O ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL

O assentamento 17 de Abril, também conhecido como a Vila da 17, é resultado da conquista e desapropriação de várias fazendas do denominado complexo Macaxeira. Esse assentamento (Figura 1) foi criado legalmente em 1997, um ano depois do fatídico episódio Massacre de Eldorado. (BRELAZ, 2006).



Figura 1 - Entrada do assentamento 17 de Abril.

Registros de pesquisa de campo. Créditos: Charlene Bezerra dos Santos

A Vila foi construída através da associação das famílias e agricultores com os recursos obtidos do crédito Habitação. São casas de alvenaria que estão distribuídas em quadras com energia elétrica e água encanada. O assentamento dispõe de algumas infraestruturas fundamentais que servem de apoio para facilitar a vida produtiva das famílias. Foram construídos um posto de saúde, e três poços semi-artesianos. Em 2010, foram construídos mais dois poços artesianos que abastecem todo o Assentamento. Todas essas obras foram construídas com recursos viabilizados pelo INCRA e Prefeitura do município Eldorado do Carajás, com exceção da escola, pois essa foi construída com recursos do governo do Estado e os dois últimos poços artesianos também. As formas de lazer no assentamento restringem-se a banhos de rios, há um pedral que nos finais de semana as pessoas frequentam. Também há bares, uma praça, e festejos das igrejas, haja vista que o assentamento conta com uma igreja católica e três evangélicas. Depois

da criação do Assentamento, uma antiga estrada foi reformada e ampliada, dando acesso à vila. Em épocas de chuva, a estrada encontra-se em condições críticas, apresentando muitos buracos e algumas pontes prejudicadas com a chuva, dificultando o acesso das famílias até a cidade, que fica a 30 km do assentamento.

5.3.1 A escola Oziel Alves Pereira³⁶

A antiga escola por muitos anos funcionou em um barraco de madeira, coberto de palha, e mais tarde com telha de brasilite. Quando chovia, as salas ficavam inundadas devido às muitas goteiras. A escola provisória existiu por onze anos à espera da construção da escola definitiva, que, depois de muitas lutas e pressão dos movimentos sociais, em 2010, foi construída pelo o Governo do Estado. Em suas instalações há um laboratório de química e biologia; um de informática, apesar de não ter conexão com a internet; uma quadra de esportes coberta; cozinha; refeitório; dez salas de aula, todas com ar condicionado, uma sala de professores com banheiro danificado, na época da pesquisa de campo, sala de direção; secretaria e biblioteca, destacamos que nesse espaço há a textos literários de diversos gêneros textuais, no entanto preponderam livros didáticos, e poucos livros que embasam a formação política e de militância do MST, conforme a figura 2.



Figura 2 – Biblioteca

Registros de pesquisa de campo.

Créditos: Charlene Bezerra dos Santos

³⁶A escola ganhou esse nome em homenagem a um dos trabalhadores assassinados em 17 de abril de 1996. Oziel tinha 18 anos, era uma liderança de frente das organizações do setor de juventude do MST. (ARAÚJO, 2010). Acreditamos ainda que a escola em nossa pesquisa cumpre papel preponderante, portanto merecedora de uma subseção.

Na parte externa da escola há uma horta. As atividades artísticas e pedagógicas do calendário escolar: festival da canção (todos os ritmos musicais, em inglês e português), semana abril vermelho, remete à luta por Reforma Agrária no Brasil; semana da pátria; dia do professor; dia da criança; dia das mães e pais, entre outras comemorações, comuns a maioria das escolas do município.



Figura 3 – Escola

Registros de pesquisa de campo.

Créditos: Charlene Bezerra dos Santos

Atualmente, a escola conta com uma estrutura “padrão de escola urbana”, quando pensamos em escolas situadas nos assentamentos brasileiros. Alguns moradores chegam a pensar que não merecem uma escola desse porte, o que nos leva a refletir sobre o quanto o trabalhador inculca que as sobras materiais oferecidas pela cidade lhes bastam. Além disso, percebe-se que, mesmo após a conquista da posse da terra, o trabalho de formação política e educativa dos movimentos deva permanecer, pois o agricultor, de acordo com os relatos, demonstra acreditar que o governo fez ou faz algum tipo de favor quando constrói uma escola ou um poço com fornecimento de água potável. Tal concepção demonstra a função significativa que a escola precisa assumir diante desses agricultores, ressaltando que seu papel não se resume apenas à alfabetização.

A concepção de escola posta está baseada em um currículo em torno de conteúdos retirados dos livros, os quais são “despejados” nas cabeças dos sujeitos, sem preocupação com alguma relação entre esses conteúdos e a realidade. A escola pretendida para o campo se baseia em um outro currículo.

[...] aquele que deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento.

Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante. (CALDART, 2001, p.41)

A escola em um assentamento assume proporções relevantes, pois ao conseguir a terra, os assentados também esperam e lutam para ter escolas nas áreas de assentamentos, tarefa, muitas vezes, difícil e árdua, apesar de, do ponto de vista legal, ser um direito garantido na Constituição. É função do Estado prover acesso aos bens materiais e culturais, entre eles o direito de estudar. Ao contrário do veiculado no imaginário social, os trabalhadores lutam demasiadamente pelo direito à terra, bem como para adquirir junto com ela, escolas de qualidades em assentamentos organizados pelos movimentos sociais. (CALDART, 2003).

Também, parece ser comum acreditar que “o trabalhador do campo não precisa estudar/ir à escola, atribuindo-lhe uma imagem funcional, atrelada à foice e enxada, sem necessidade de acesso à escolarização”. (CALDART, 2003, p.53). Tal compreensão reflete uma postura social não igualitária que impulsiona a necessidade de luta dos movimentos sociais pela implantação de escolas do campo, pautada nos currículos da proposta política do movimento Educação do Campo.

Nesse ensejo, acreditamos que a perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento implica olhar e interpretar as práticas que envolvem a leitura e escrita, seja na escola em que atuam os professores do campo, seja nos cursos de formação continuada pensados para eles, a partir da situação em que as práticas sociais ocorrem.

5.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA EM LA

Ao adotar uma perspectiva antropológica em investigações sobre os usos sociais da escrita, pesquisadores no campo dos Estudos de Letramento recorrem a uma série de procedimentos de geração de dados de base etnográfica, como a observação participante, a entrevista, o diário de campo, em combinação com dados documentais, entre outros. (VÓVIO; SOUZA, 2005)³⁷.

³⁷ A observação participante, a entrevista, roda de conversas e o diário de campo são os modos de geração de dados mais comuns nos enfoques

De acordo com Guedes-Pinto; Gomes; Silva (2005, p.73), cada vez mais a vertente de estudos sobre as histórias de leitura de professores tem reforçado o aspecto relativo à pluralidade de trajetórias de letramento em função, principalmente, das singularidades encontradas em cada história narrada.

Tais estudos, ao tomarem como referência as narrativas dos professores sobre suas experiências como leitores, revelam como os percursos de letramento se diferenciam no seu transcorrer, recebendo marcas distintas vindas de diversas instâncias (escolar, familiar, religiosa, entre outras), e que por isso, configuram trajetórias específicas de formação do leitor. (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p. 73).

É a partir desse aporte metodológico, por meio dos instrumentos entrevistas e rodas de conversas, que nos propomos a verificar as trajetórias traçadas pelos educadores dessa pesquisa, sujeitos responsáveis pelo ensino de leitura e de escrita, pela formação de leitores e pela inserção de seus alunos em diversas práticas de letramento em suas áreas de assentamento. Para Vóvio; Souza (2005, p.49), a abordagem qualitativa permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e os modos como ocorrem em determinados contextos. Para as autoras, o uso desses modos de interação tem se mostrado como técnica fundamental para acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado, permitindo ir além de generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas dos sujeitos. Nossa intenção foi construir situações interativas onde a vida, lembranças e memórias dos letramentos escolares e não escolares emergissem nos relatos.

Para esse intuito, utilizamos a entrevista, que segundo Erickson, (1989, p.230), e De Grande (2011, p. 7) fornecem evidências da perspectiva dos participantes e de outros elementos que o pesquisador não pode observar. É possível compreender as entrevistas formais planejadas, como é o caso da entrevista semi-estruturada, que “se desenrola a partir de um esquema básico”, como uma prática social

qualitativos de base etnográfica, o que torna relevante discuti-los brevemente. (VÓVIO; SOUZA, 2005).

situada - num dado espaço-tempo – em que os sujeitos envolvidos na interação estabelecida podem refletir sobre sua experiência.

Corroboramos também a definição de entrevista de Mondada (1997) como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores constroem coletivamente uma versão do mundo. Essa concepção de entrevista vai contra uma abordagem por meio de coleta de informações, em que é possível explicitar e estabelecer os conteúdos de maneira objetiva, o que implica na concepção de discurso como um produto estático. A concepção estática não reflete os procedimentos de ajuste e negociação produzidos entre os interlocutores na interação. (MONDADA, 1997, p. 42).

Por todo o exposto, concordamos que a entrevista, mediada por relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado, permite transparecer concepções, entendimentos, medos e crenças sobre o ato de produzir linguagem. Em nossas entrevistas, obtivemos momentos de conversas, subsidiados por um roteiro de questões/perguntas pré-estabelecidas, porém abertas, a serem conduzidas e reconstruídas no momento de conversação, de maneira a possibilitar um ambiente mais amplo para interlocução.

5.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos modos de participação dos professores/colaboradores desse estudo foi definida a partir de minha inserção no Grupo de Trabalho (GT), já contextualizado na Introdução deste trabalho. Nossos participantes residem no assentamento 17 de abril, no município de Eldorado dos Carajás. Chamou-nos atenção o fato de, do início das formações realizadas pelo GT, março de 2011 até o encerramento, em agosto de 2013 – ocorrer a diminuição significativa, do número de educadores participantes do estudo (de nove para três sujeitos).

Diversos foram os motivos para os afastamentos, mas a maior parte deles é de ordem política. Nenhum dos educadores pesquisados é concursado e é recorrente que a cada mudança de prefeito ocorra a mudança de funcionários atuantes na educação do município. Esse fenômeno figura, em nosso entendimento, como prática comum no

interior de muitos estados brasileiros. A manutenção de contratos (professor temporário), e a não ocorrência de concursos, assegura ao contratante (prefeituras, secretarias de educação) que os contratados (professores entre outros profissionais) sintam-se “devedores” ao governo municipal que os empregou, agindo assim se garante eleitores, quase que certos, para as próximas eleições.

Os três educadores de nossa pesquisa - dois homens e uma mulher – Etelvina, Francisco e Ronildo³⁸. Todos possuem formação no curso Letras/Pronera, ocorrido de 2006 a 2009. Etelvina é casada, dois filhos, tem quarenta anos, e há treze é professora, também atua como vendedora de produtos de cosméticos e roupas. Estudou em escolas rural e urbana, aos sete anos foi pela primeira vez a escola, interrompeu por cerca de cinco anos seu percurso escolar, atuou como professora no programa PETI(Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), considera tardia a aprendizagem da leitura e escrita, em suas palavras ao lembrar de sua experiência com a escola: “eu tive experiências de:... não saber como lidar assim com as professoras os professores que me ensinaram a ler e escrever né?... eu não me lembro muita coisa não...acho que não gosto muito é de lembrar sabe?”. A professora não teve experiência com os movimentos sociais antes de morar no assentamento 17 de abril.

Francisco tem vinte e nove anos, é casado, dois filhos e atua há oito anos como professor de língua materna, atualmente exerce também o cargo de vice coordenador pedagógico, estudou em escolas rural e urbana, relata que a experiência numa e noutra instituição se diferencia, nas palavras do professor “foi muito diferente não a diferença foi porque na n/a zona urbana tinha energia e tudo na zona rural não era no motor ainda e ... diferença mesmo só na energia e tal (assim) o ambiente da roça é difícil né?”. Em sua trajetória escolar ficou um ano sem estudar, devido ao fato de não ter condições financeiras de se estabelecer na cidade. Ao falar de sua aprendizagem do ato de ler e escrever assevera que tinha muitas dificuldades de aprender: “sempre tive muita dificuldade... na verdade nunca fui bom com a leitura”. Antes de morar

³⁸ A participação efetiva dos professores ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em anexo nessa pesquisa, bem como o cumprimento de todos os trâmites legais do Comitê de Ética da UFSC.

no assentamento 17 de abril não teve experiências com movimentos sociais, tampouco participou de ocupações de terras.

Ronildo tem trinta e um anos, é professor há oito, casado, e também trabalha como mototaxista³⁹ no assentamento. Diferente dos outros dois professores, Ronildo participou do processo de ocupação, como o mesmo afirma: “eu não tinha planos de ir pra lá não né? só que como por exemplo os meus pais se cadastraram lá no início aí eu senti uma necessidade assim de participar junto com eles mas assim eu não participei diretamente assim igual eles junto com eles todos os dias, porque tinha que ir para cidade estudar né? mas participei?”. No relato, aponta que a experiência escolar se deu inicialmente em escola urbana, e depois foi estudar no assentamento, pois tinha que estudar e trabalhar, a fim de contribuir financeiramente com os pais. Ao falar de sua trajetória de aprendizagem da leitura e escrita enuncia que chegou à terceira série sem saber ler, e foi esse um dos motivos que o impulsionaram a querer ser professor.

Uma questão comum aos três participantes é à baixa ou nenhuma escolarização dos pais; os do educador Ronildo são os mais escolarizados, cursaram até a sexta série. Os pais de Etelvina frequentaram a escola até a quarta série e os de Francisco são analfabetos. A minha vivência com os participantes da pesquisa se iniciou na universidade, no denominado tempo acadêmico e no tempo comunidade, (anos de 2006/2007). Passados alguns anos, nos reencontramos em 2011/2012 no curso de formação continuada, motivo que alavancou o propósito dessa investigação, quando a formação ali acontecia e, ainda, no assentamento quando os encontros também ali se realizaram.

Apresentamos acima, de forma breve, os participantes desse estudo, bem como referências às suas trajetórias de vida, realizadas em contextos cambiáveis, que segundo Moita Lopes (2003,) “os espaços de interação profissional, lazer, e ativismo social, que evidenciam outras linguagens, somente apreendidas nas vivências, pois mesmo sendo professor, o mesmo sujeito exerce papéis diferenciados”. (MOITA

³⁹ Profissional que trabalha em uma motocicleta transportando pessoas, seja para cidade, seja para vilas próximas ao assentamento. Em alguns municípios brasileiros, essa classe de trabalhadores é regularizada e reconhecida, noutros é clandestina.

LOPES, 2003, p.22). São identidades sociais a viver, em “esferas diversas da sociedade, ao passo que não só se é professor, mas também homem, mulher, liderança política, entre outras atribuições”. (MOITA LOPES, 2003, p.25). E isso só é possível visualizar, interpretar, refletir, se vivenciarmos os contextos dos sujeitos. Nessa perspectiva, importa dizer que mais recentemente - em agosto/setembro de 2013 - estive novamente no assentamento, na escola, e na casa dos sujeitos, a fim de interagirmos nas rodas de conversas, e realização de novas entrevistas individuais.

5.6 OS DADOS DA PESQUISA

Nossos dados contam com 8h de áudio, contemplando as rodas de conversas, e entrevistas⁴⁰ individuais: dividido em entrevistas realizadas no início do curso de Letras/Pronera em 2006 e, mais recentemente, em setembro de 2013 – quando os sujeitos então recém-formados como professores de Língua materna. Cada entrevista durou cerca de uma hora - transcrevemos somente os tópicos relevantes para argumentação no capítulo de análise. Nossa transcrição é uma adaptação de Preti (1993). Integra nosso corpus, ainda, um documento que os professores denominam Diretrizes de ensino para as aulas de língua portuguesa, que se trata de uma indicação da Secretaria Municipal de Educação para formação de professores.

Assim são construídos os pressupostos teóricos para pesquisa de campo em LA. Lucena (2012) reconhece que pesquisadores na área da LA têm enfatizado fortemente, em especial nas últimas décadas, a importância dos estudos etnográficos em comunidades de ensino de línguas. Em outros estudos⁴¹, a autora advoga o campo de estudos acerca formação do professor como contexto enriquecedor e propício para (re)pensar o ensino de línguas e práticas de professores de escolas públicas. Tomamos essas reflexões para (re)pensar as práticas específicas dos educadores do campo em nossa análise, no capítulo seguinte.

⁴⁰ As questões norteadoras das entrevistas constam em anexo.

⁴¹ LUCENA, M. I. P. A parceria e a reflexão necessárias na formação de professores. *EntreVer - Revista das Licenciaturas da UFSC*, v. 01, p. 43-50, 2011.

6 ANÁLISE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA EM UM PARADIGMA IDEÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O que os professores do campo dizem sobre suas práticas e concepções de linguagens, externadas nas entrevistas e rodas de conversa é relevante para a compreensão de ações pedagógicas que considerem as práticas sociais de uso da linguagem, pertinentes ao processo de formação continuada do/a professor/a. Assim cremos ser de suma importância pensar tal dimensão para o processo de formação continuada desses educadores, a partir de suas práticas situadas com a linguagem. Apresentamos, nesse capítulo analítico, intercambiado por temáticas consideradas proeminentes, a possibilidade de (re)pensar cursos de formação continuada no que tange ao ensino/aprendizagem de língua materna em contextos campestres.

Cabe destacar que os participantes desse estudo formaram-se em um curso de Letras, cujos aspectos, políticos sociais, culturais e ideológicos foram bastantes sedimentados, fatores a serem apreciados nos discursos analisados, os quais denotam posicionamentos engajados e acentuados. Antes de tudo chamamos atenção para a agência de nossos participantes. Agência aqui, no sentido atribuído por Kleiman (2008).

6.1 MEMÓRIAS⁴² DE LEITURAS: LETRAMENTOS ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Nesta seção apresentamos as memórias de leituras dos participantes, algumas advindas de contextos escolares, outras não; buscamos perceber de onde migram, na sua maioria, bem como se entrecruzam as lembranças trazidas pelos educadores, ao discorrerem sobre a seguinte pergunta: *Você se lembra das suas primeiras experiências com a leitura?* A seguir elencamos algumas respostas, das quais depreendemos algumas questões.

⁴² Memória nesta análise é concebida como uma construção, representação, trabalho intermediado pela linguagem. Relações a que se remete a linguagem em sua dimensão social e histórica. (RIBEIRO, 2012).

6.1.1 Memórias/lembranças de leituras na infância

Pesquisadora: Você se lembra das suas primeiras experiências com a leitura?

RECORTES⁴³ :

Francisco: lembro... não... não foi muito boa não eu tinha dificuldade em leitura mas/ mas foi / foi indo e fui pegando os macetes e desenvolvi mais fácil mas sempre tive muita dificuldade... na verdade nunca fui bom com a leitura

Etelvina: minha experiência com a leitura? era que:: eu comecei assim:: a gostar de ler mesmo... revista

Pesquisadora: foi na escola ou foi em casa mesmo?

Etelvina: em casa

Pesquisadora: em casa?

Etelvina: a minha irmã:: ela sempre gostou:: daquelas novelas em revista não vinha? de primeiro vinha aquelas novelinha bem::

Pesquisadora: hunrrum fotonovela

Etelvina: fotonovela... só que tem aquelas parte de bei::jo nesse tempo era proibido a gente/ tudo era cena marcante né? tudo era::... chocante assim... e eu carregava dela e lia

Ronildo: olha eu cheguei na terceira série eu não sabia ler nada aí quando foi uma professora eu posso falar o nome?

Pesquisadora: pode

Ronildo: a professora era C. ela me deu um conselho assim sabe ela falou pra mim que quando eu estiver na rua que eu ia aprender era daquela forma quando passava na rua era para eu olhar e pegar nos painéis assim depois ela e ficava perguntando pra mim aquilo dali aí eu aprendi assim foi até no tempo daquelas políticas aí tinha aqueles cartazes sabe?

Pesquisadora: muitos cartazes hein?

Ronildo: enquanto eu não conseguia ler um cartaz daquele dali eu não saía de perto eu parava na rua e ficava tentando ler assim...

Interessam-nos nesses excertos, as lembranças, as memórias que os educadores evidenciam, algumas advindas de momentos de deleite, ainda que permeados por fatores escolarizados como no caso de Ronildo, que tem suas memórias ligadas à instituição escolar, mas

⁴³ Utilizamos o termo por remeter ao fio condutor de cada fala. Optamos por recortar os trechos, a fim de recuperar somente a informação escolhida e assim analisá-la.

sublinhadas por práticas não tradicionais como explicitado em *Ronildo: a professora era C. ela me deu um conselho assim sabe ela falou pra mim quando eu estiver na rua que eu ia aprender era daquela forma quando passava na rua era para eu olhar e pegar nos painéis assim depois ela e ficava perguntando pra mim aquilo dali aí eu aprendi assim foi até no tempo daquelas políticas aí tinha aqueles cartazes sabe?*

O educador Francisco demonstra lembranças negativas, inculcadas pela representação que tem do leitor ideal, pelo que é esperado pela escola daquilo que de fato venha a ser leitor, e assim o entrevistado rememora: *na verdade nunca fui bom com a leitura. Enquanto que relata Etelvina: minha experiência com a leitura? era que:: eu comecei assim:: a gostar de ler mesmo... revista. As revistas de fotonovelas apresentadas pela irmã, que parece ter sido alguém importante nesse contato com a leitura. As lembranças reveladas pelos educadores perpassam por memórias de leituras ora inerentes à escola, ora dissonantes dessa instituição, o que demonstra um entrecruzar de discursos, os quais constroem as práticas dos sujeitos. Aspecto comum do leitor professor.*

O sujeito camponês ao referenciar suas lembranças de leitura, evoca concepções de leitura nem sempre centradas no texto escrito, e muito frequentemente essas memórias estão assentadas no mundo das imagens (fotonovelas, cartazes, painéis), cuja linguagem não verbal sobrepõe a verbal, são artefatos culturais permeados de convenções, normas, as quais são apreendidas em decorrência do letramento escolar e não escolar. (KLEIMAN, 2005).

Notamos o quanto as experiências infantis de leitura desses professores advêm da vida fora da escola, assemelhamos ao que Freire (2008) denominou de leitura do mundo, e essa precede a leitura da palavra. O autor enuncia que desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de temas apenas ligados à experiência do educador”. (FREIRE, 2008, p.14). O autor afirma que a leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada a nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado nos textos sobre educação.

E sobre as práticas situadas, advindas de contextos escolares e não escolares os recortes abaixo conduzem nossa discussão.

6.1.2 Representações de letramento não escolar

Recortes:

Pesquisadora: depois que tu aprendeu a ler mesmo né? quando tu já tinha domínio tu lembra o que que tu mais gostava de ler quando não estava na escola?

Ronildo: ah gibi

Pesquisadora: gibis?

Ronildo: adoro ler gibis ó:: adoro

Pesquisadora: e onde que conseguia esses gibis sempre tinha em casa?

Ronildo: sempre tinha em casa sempre eu comprava ou me davam

Etelvina: é.. que eu me lembro só as revistas só/ de revistinha mesmo

Pesquisadora: só as revistas

Etelvina: ah aliás e a leitura de cordel apesar de que o meu pai não sabia ler não é? eu acho que foi convivência dos pais dele que já passaram pra ele... já tinha até a hora chegava a noite eu ia ler para todos no terreiro⁴⁴ na frente da casa

Francisco: eu lia... assim... me entregava assim eu lia mais por lê mesmo assim lê mesmo hum hum... meus amigos tinham meus primos tinham eu ia pra casa deles... eu morava perto assim passava o dia brincando né?

O discurso que atravessa o tema dessa subseção é um discurso que Kleiman (2001) destaca a respeito da valorização das práticas culturais de leitura dos educadores, que deveria nortear os cursos de formação para esses profissionais. Isso também fica demonstrado quando Etelvina fala da leitura de cordel que fazia, influenciada pelo pai, que por sua vez, também teve a influência do seu pai. Nota-se o quanto esses letramentos são importantes na vida dessa educadora, práticas que sedimentaram suas lembranças significativas de leituras, bem como comprovam a existência de práticas de letramentos em contextos não escolares. O contexto do lar, por exemplo, é um deles, onde os sujeitos lidam de formas específicas com a leitura, seja para ler literatura de cordel, em um momento familiar, ao findar de um dia, seja a revista com irmãos, ou o gibi com amigos, ou ainda como assegura Francisco, ler sem a função do cumprimento de uma atividade específica, mas ler por deleite apenas.

Observa-se nos excertos dos professores, a lembrança de eventos de letramento, e de acordo com Street (2003, p.6), “o evento clássico de

⁴⁴ Uma parte plana do terreno do lado de fora da casa, geralmente na frente, onde as crianças e adultos costumam se reunir para brincar ou conversar.

letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características”, logo situações específicas em que atividades estejam acontecendo, e em que se possa vê-las, ocorrem com uma função social, revelando sentidos alicerçados em contextos significativos, os quais o autor destacou.

Elencamos o significado expressivo que a leitura tem na vida das pessoas, e os sentidos assumidos em determinados contextos de uso. Isso ratifica que o ato de ler está para além da agência escolar e que os sujeitos, mesmo antes de adentrar os bancos escolares, fazem uso social de práticas de leituras. A subseção explicita um modelo cultural de letramento, como apontado por Street (2003, p.7), que entenda a cultura “como sendo um processo, cujas práticas estão assentadas em um modelo ideológico, de forma a ressaltar a sua dimensão de poder”. Portanto questionar como se dá o acesso às práticas dominantes, veiculadas geralmente na escola, problematizar essa relação e as formas de seu acesso é papel dos cursos de formação continuada dos educadores do campo.

6.1.3 Representações de letramento escolar

Recortes:

Pesquisadora: tu lembras o que que tu lias nos:: nos primeiro anos que tu tava na escola?... nas primeiras sé:::Ries... o que que tu lia na escola?

Francisco: não/ não... na escola eu pegava só aqueles livros mesmo... aí como eu tinha dificuldades /que eu via só leitura sem figurinhas e nem os desenhos né? a leitura longa mesmo só pro/ pro/ (fruição) própria.

Etelvina: não me lembro não... ham é uma leitura que até hoje eu não gosto... que tem aquelas tal de borboleta azul amarela/ eu não me lembro eu não sei se eram...

Pesquisadora: mas era em algum li::viro ou era que a professora escrevia?

Etelvina: era um livro era um livro mesmo... não sei se eu me lembro o no::me...era um livro bem antigo... aliás essa leitura em/ na maioria dos livros didáticos têm ela

Ronildo: lá na escola a gente trabalhava mais com os livros didáticos que a escola determinava né? os livros mesmo de:: gramática que davam pra gente estudar só os textos dos livros mesmo

Esta subseção centra-se nas práticas escolares de leituras dos educadores, e essas trazem o livro didático como marcante. Discurso evidente de uma prática situada nos ensinamentos do livro, rastros de

um modelo de letramento autônomo, segundo Kleiman (1995), que não identifica as práticas sociais dos sujeitos como possibilidades de lidar com outros saberes. As representações dos educadores explicitam o livro didático como mediador e transmissor do conhecimento, por isso ele é destacado nos excertos acima.

A leitura por fruição apontada por Francisco é própria do modelo de letramento autônomo, comprovando a sua existência na agência escola. Cabe enfatizar que esse modelo praticado na escola não está desprendido de escolhas ideológicas; ele se concretiza na escola, por ali se estabelecerem práticas, como acentua Soares (1989, p.68) “dos grupos historicamente e socialmente favorecidos, logo se privilegia a cultura e as práticas de linguagens a predominarem na instituição escolar”. Todavia os modelos de letramento autônomo e ideológico, de acordo com Street (2003) se relacionam, visto que o modelo de letramento ideológico parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das “regras”, assentadas em um modelo autônomo, atuam para disfarçar as maneiras de manter o poder através e por meio do acesso ou não à escolarização.

Portanto, é compreensível que as representações de leitura escolar dos educadores, com foco no livro didático sejam recorrentes na instância escolar, devido a uma concepção de língua apenas enquanto aquisição do código linguístico, pautada no modelo autônomo de letramento, distanciado das práticas sociais e, por conseguinte, dissociado do processo de interação social, conforme preconiza Bakhtin (2004). Ir de encontro a essa compreensão pressupõe assumir uma concepção de língua que indague, questione e problematize modelos de letramentos, além de auxiliar leitores e observadores a enxergarem o que talvez tivessem deixado de ver antes, nos usos cotidianos de práticas de letramento por grupos marginalizados, em ambientes campesinos.

6.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR

Nesta seção optamos por discorrer sobre o impacto que a leitura e a escrita causam na família, bem como a trajetória de leitura dos pais de nossos educadores, a partir da seguinte questão: *Os teus pais sabem ler convencionalmente... eles sabem ler? e:: assim... como eram as práticas de leitura na sua casa?*

Recortes:

Francisco: e NÃO meus pais não... meu pai e minha mãe eram analfabetos ai num/ ai eles não reclamavam não eles nem se interessavam mesmo, tanto faz lê como não, não se importam não

Ronildo: ... assim... muitas vezes ia um papel lá pra casa... ou eu mesmo muitas vezes a pessoa tá fora escrever uma carta aí eu fico com medo assim da carta chegar lá e tá só ele((o pai)) em casa e ele não:: ... não saber ler o que tá escrito lá aí em vez de ele pedir ajuda pra um vizinho ele mesmo poderia tá lendo né? estudou pouco...bem pouco... porque vai que eu escrevo uma coisa que eu não quero que ninguém leia aí vai pedir pro outro ler... minha mãe já sabe ler

Etelvina: sim... leem ca::rta é:: bí::blia né? lê minha mãe é muito cató::lica e ela tem até uma amiga mesmo que é a bíblia dela mesmo... pra onde ela vai mesmo e:: devido eu ver ela eu sempre ando com a minha... só minha mãe... dos adultos mesmo pra incentivar assim porque::... em casa... ela:: chegava/ marcava a leitu::ra ou então a tabuada tudo a:: a/ no ABC no buraquinho né?... e:: a minha mãe fazia pão então a gente tinha de anotar...anotar tudo...o gasto com o material para fazer... as vendas do pão...tudo tudo... então na hora da anotação eu sempre fugia

Pesquisadora: Mas por que? Tu não gostava?

Etelvina: porque:: assim... eram muitas anotações e dava trabalho...mas as vezes eu fazia... e ela dizia...já que tu sabe ler e escrever ... tá no estudo/na escola né?...tem que me ajudar aqui.

Nos excertos acima percebemos que a escolarização dos pais de Ronildo e Etelvina é incipiente. Os de Francisco, frequentaram a escola por um período limitado. Isso é evidente pelas falas dos sujeitos: “*não saber ler o que tá escrito lá aí em vez de ele pedir ajuda pra um vizinho ele mesmo poderia tá lendo né?*”. Nos termos de Rojo (2009, p.47), tendo como base a classificação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), os pais de Ronildo e Etelvina estão no nível rudimentar de alfabetismo e os de Francisco são considerados analfabetos.

Etelvina descreve as práticas de leitura da mãe, no contexto familiar, como a leitura de cartas de familiares distantes e a leitura da bíblia: “*leem uma ca::rta e bí::blia né?*”. Com isso, percebem-se as práticas de leitura que circulam no lar dos participantes. É notória a influência do modelo de letramento escolar (Bunzen, 2010), no contexto do lar dessas famílias, como explicitado na sentença: “*só minha mãe...ela:: chegava/ marcava a leitu::ra ou então a tabuada tudo a:: a/ no ABC no buraquinho né?*”. É possível depreender que a rememoração da mãe de Etelvina, memória aqui entendida como uma construção mediatizada pela linguagem está associada a eventos de letramento escolar. (RIBEIRO, 2012). Embora tenha um nível rudimentar de leitura, a mãe da participante, ancorada em sua memória de leitura, recorre aos sentidos que têm o ato de ler na escola, e por isso

exige da filha o aprendizado da tabuada e do ABC, e assim reproduz em casa, práticas de leitura orientadas na e pela escola. A mãe acredita que assim auxilia a filha na aprendizagem da leitura e escrita. Percepções externadas no discurso de Etelvina.

Para Ribeiro (2012), atividades de ensinar a tabuada, tomar a leitura do alfabeto são práticas escolarizadas e comumente reproduzidas na família, representações de leitura que se ancoram em um modelo de letramento escolar, e esse adentra ao contexto do lar, mas dificilmente o inverso. Outro aspecto apontado nos dados consiste no acesso à escolarização e seus efeitos nos usos da leitura e escrita adquirem em casa, o que implica obter do escolarizado uma retribuição dos ensinamentos aprendidos na escola.

Em outro momento, a mãe requer a contribuição da filha estudante, para realizar as anotações da venda dos pães: *“a minha mãe fazia pão então a gente tinha de anotar então na hora da anotação eu sempre fugia... eram muitas anotações e dava trabalho...mas as vezes eu fazia... e ela dizia...já que tu sabe ler e escrever... tá no estudo/na escola ne?...tem que me ajudar aqui.*

O fragmento demonstra o quanto ler e escrever assumem sentidos de uso real da língua para o contexto familiar, em certos grupos sociais. Espera-se daquele que conseguiu adentrar à escola, no mínimo, a expectativa de responder às situações que demandam lidar de forma significativa com a escrita e leitura. (RIBEIRO, 2003). Como ponderado na fala: *“e ela dizia...ja que tu sabe ler e escrever... ta no estudo/na escola ne?...tem que me ajudar aqui”.*

Para Heath, (1982) os eventos de letramento familiar, como escrita ou leitura de uma carta; de uma passagem bíblica; ou as anotações do controle da venda de pães, mencionadas no excerto da participante Etelvina evidenciam os vários significados que as práticas de letramentos assumem nos eventos destacados. E por mais que os pais de nossos participantes tenham pouca ou nenhuma escolarização, reconhecem que em contextos reais de uso da língua, nem sempre os conhecimentos escolarizados significam para certos grupos sociais o que significam na instituição escolar.

6.3 REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA: OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS EDUCADORES.

As situações aqui estudadas são desdobramentos das representações de escola mediante as vivências educativas dos

participantes. Nesse sentido “O sujeito se expressa através do prisma do meio social que o engloba, sendo [o prisma] necessário, para compreender as motivações e os pontos de vista expressos na interação verbal”. (BAKHTIN 2004, p. 113).

Atentamo-nos para os recortes que descrevem imagens de escola. Ressaltamos que as representações dos sujeitos são moventes, ora trazem lembranças de situações que abrigam experiências doloridas ou satisfatórias com seus processos de escolarização – inerente ao humano de carne e osso, nos termos de Moita-Lopes (2006). Portanto nossos recortes trazem esse entrecruzamento de vozes. Esses se constroem a partir da seguinte pergunta: **Pesquisadora:** *Como foram suas experiências na escola? Quais as contribuições de leitura da escola que tu teve né?*

Recortes:

Etelvina: ... como sou de família pobre a minha única saída era ir p escola e naquele tempo a escola funcionava bem:: porque é assim... a criança de uma família desestruturada que não tem o tempo para se dedicar só a estudar... que tem que trabalhar desde cedo como no meu caso só tem uma chance de ser alguém é:: na escola tu me entende?

Ronildo: ah bastante contribuiu sim com certeza... porque logo se eu não tivesse frequentado a escola com certeza eu não teria feito aqueles passeios com ela ((professora que o incentivou nas primeiras leituras)) pra ler os painéis é dificilmente uma pessoa de fora da escola te fala assim ... óh lê um cartaz lê alguma coisa lê isso não acontece... isso acontece geralmente é na escola mesmo... é a escola que incentiva a pessoa a ler não tem jeito

Francisco: contribuiu... é:: assim porque no momento que eu estava na sala de aula eu/ eu escrevia mas na mesma hora eu não dava conta de lê né? ai a professora ajudava apagava ensinava como é que lia com o é que escrevia ai nesse processo assim que a escola ajudou

A educadora Etelvina, ao retomar as lembranças de escola, assume o discurso de que ir para escola é a possibilidade de prosperar, ascender financeiramente, ou obter mobilidade social, às vezes, nos dizeres da participante, “de ser alguém”: “*no meu caso só tem uma chance de ser alguém é:: na escola tu entende?*”. No entanto lembramos Freire (1981a) que nem sempre escolarizar-se será sinônimo de sucesso escolar. Anunciar que há equivalência entre escolarização e ascensão social, é no mínimo uma postura ingênua, conceito discutido por Freire (1981a). Ou compreender práticas de letramento apartadas do

tecido social, dos seus conflitos, da sua cadeia de relações de poder. (STREET, 1984).

Na fala de Ronildo, percebe-se que a professora C marcou seu processo de escolarização, devido às atividades de leitura que lhe apresentou: *“lê os painéis lê um cartaz lê alguma coisa lê isso... dificilmente uma pessoa de fora da escola te fala assim... é na escola mesmo é a escola que incentiva a pessoa a ler não tem jeito”, e com a afirmação de que, “é a escola que incentiva a pessoa a ler não tem jeito”,* evidencia-se a figura da professora como significativa na aprendizagem da leitura, e a escola como espaço legitimado para incentivo do ato de ler. E a partir do exposto, amparado nas discussões de Soares (1989) que destaca a relevância da escola para grupos desfavorecidos economicamente, tais grupos acreditam fielmente que a escola é redentora e suas práticas, especialmente as de linguagem, necessitam ser aprendidas, portanto a escola cumpre papel satisfatório, assumir suas práticas é uma ação valorizada.

No excerto do professor Francisco há um destaque para a intervenção da professora, no sentido da promoção do ato de ler e escrever corretamente, não como postulária Freire (2008), mas baseada no modelo de letramento autônomo de Street (1984), como a aquisição individual de uma habilidade, conforme o fragmento: *“eu escrevia mas na mesma hora eu não dava conta de lê né? aí a professora ajudava apagava ensinava como é que lia com o é que escrevia aí nesse processo assim que a escola ajudou”*. Tem-se na escola, a representação de lugar em que se constrói o conhecimento legitimado, e que a ação de refazer a atividade, orientada apenas como repetição, é uma forma comum de ensinar na instituição escolar.

O educador de língua materna, ao retratar suas imagens de escola, constrói a aproximação e identificação com os saberes produzidos e legitimados na maior agência escolar, autorizada e reconhecida socialmente por ensinar a ler e escrever os que ali conseguem adentrar e permanecer. (KLEIMAN 1995). As representações de letramento escolar, externadas pelos participantes *“são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se devem tomar posição”*. SILVA (2000). A posição aqui escolhida é da imagem de escola que contribuiu para sua formação leitora.

6.3.1 Representações do Ato de Ler

A temática desta subseção remete diretamente a uma de nossas perguntas de pesquisa, e a partir dos excertos verificamos os sentidos sobre o ato de ler para nossos participantes. Tal questionamento foi levantado nas entrevistas de 2013, e construído a partir da seguinte interrogação: *o que é ler para você...? e:: você acha que a gente precisa aprender a ler?... ou não precisa?*

Recortes:

Etelvina: sim... porque no caso ...eu estava com as meninas esperando o ônibus no dia que eu fui visitar o V. mais a N. tinha um senhor que tava há muito tempo lá:... passou o ônibus ele disse “eu perdi o ônibus” nós conseguimos pegar/ entramos no ônibus e ele veio correndo... aí o homem disse assim “ele não sabe ler não” então é:: um um uma situação tri::ste uma pessoa que hoje não sabe ler

Ronildo: é:: ler pra mim é um olhar para além da escrita...olhar além do que está escrito...é fazer comparações com:: outras leituras...é:: aprender a ler pra mim é:: olhar... os livros olhar os livros[...] pegar os livros e ver como se fosse a realidade da gente... fazer comparações com o escrito e o real...

Ronildo: precisa...logo hoje... no mundo todo onde você vai você precisa saber ler... pra todo lugar que você vai precisa ler... se você vai num restaurante você precisa ler... se vai sair de uma cidade pra outra tem que ter a leitura... porque nas entradas e na saídas da cidade tem as placas... então assim pra onde você olha tem leitura... então eu acho que é uma necessidade... toda pessoa tem que aprender a ler

Francisco: aprender a ler:: é:: uma forma de:: também adquirir conhecimento... assim se tu não ler tu não adquire conhecimento... não/não tu adquire conhecimento...mas aquele conhecimento que não deveria ser...por exemplo...se tu não ler tu não escreve... tu escreve mas não escreve corretamente... e se tu ler tu tem facilidade para escrever...se tu ler tu tem facilidade para interpretar...pra tu dialogar...pra tu conversar com as pessoas... se tu ler tu tem conhecimentos de várias coisas... se tu não ler...tu não tem conhecimento

As representações do ato de ler para o educador do campo evidenciam diversas conotações. Algumas se ancoram em compreensões que estão imbricadas nas suas trajetórias de leitura, bem como suas identidades leitoras, conforme posto por Vóvio e De Grande (2010).

Compreender a complexidade inerente à leitura, à formação de leitores e ao seu ensino numa sociedade em que o acesso a esses bens culturais se encontra desigualmente distribuído, implica envolver-se em relações de poder e de luta hegemônica”. (VÓVIO E DE GRANDE, 2010, p.53).

O fragmento de Etelvina traz o sentido de ler para responder as demandas sociais, agir no mundo: *“passou o ônibus ele disse “eu perdi o ônibus... nós conseguimos pegar/ entramos no ônibus e ele veio correndo... aí o homem disse assim “ele não sabe ler não” então é::: um um uma situação tri::ste uma pessoa que hoje não sabe ler”*, a simples ação de pegar um ônibus demanda ler, ou ao menos saber ler nessa situação específica, a fim de reconhecer o transporte que vai lhe levar para um determinado destino. Ler aqui pressupõe ler para a vida. (FREIRE, 2008). Estar no mundo exige determinadas posturas leitoras, a fim de não ficar excluído da cidade letrada. (RAMA,1984).

O discurso do professor Ronildo revela concepções distintas sobre a leitura. De um lado ecoa o discurso da leitura para intencionalidades imediatas, ler para significar as ações organizadas socialmente: *“no mundo todo onde você vai você precisa saber ler... pra todo lugar que você vai precisa ler... se você vai num restaurante você precisa ler... se vai sair de uma cidade pra outra tem que ter a leitura... porque nas entradas e na saídas da cidade tem as placas... então assim pra onde você olha tem leitura...”*, ler para funcionar na cidade letrada, como mencionado em Rama (1984). E, por outro lado, um modo canônico de associar a leitura à leitura de livros como representação da realidade, como posto ainda pelo participante: *“ler pra mim é:: olhar... os livros olhar os livros[...] pegar os livros e ver como se fosse a realidade da gente”*.

O discurso de Francisco acentua o ato de ler com uma visão clássica de leitura para acessar a obra da humanidade, o saber enciclopédico, a decodificação: *“aprender a ler:: é:: uma forma de:: também adquirir conhecimento... assim se tu não ler tu não adquire conhecimento... não/não tu adquire conhecimento”*. Representação ancorada em uma prática de modelo de letramento autônomo (STREET 1984; KLEIMAN, 1995). O que implica deduzir que aquele que não ler, logo não possui conhecimento, nas palavras do participante: *“se tu não ler...tu não tem conhecimento”*. Percebe-se que Francisco reitera um saber assentado na esfera escolar, como o lugar depositário dos saberes, de ciência e da cultura. Evidencia uma correspondência entre ler e escrever orientada pelas práticas de letramento escolar, asseverando que: *“se tu não ler tu não escreve... tu escreve mas não escreve corretamente... e se tu ler tu tem facilidade para escrever... se tu ler tu tem conhecimentos de várias coisas”*. Nessa concepção, aquele que não

lê está fadado a não ser legitimado enquanto leitor e muito menos enquanto produtor de conhecimento.

Resta-nos considerar que as percepções de leitura, e concepção de linguagem, externadas pelo educador, mesmo que inconscientemente, orientam-se de acordo com as práticas de letramento das classes hegemônicas, ou seja, letramentos dominantes. (BARTON & HAMILTON, 1998).

6.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE

Iniciamos neste capítulo analítico uma seção que proporcionou aos participantes da pesquisa situações de reflexão com o uso da língua, durante a entrada e permanência na universidade. Essa seção trata das atividades de escrita e leitura vivenciadas no contexto acadêmico, tendo em vista as seguintes questões, **Pesquisadora:** *acredita que o curso Letras Pronera contribuiu ou não e em que medida para você ser um leitor? tu lembra assim... das atividades de leituras que tu fez durante o período do curso assim?*

Recortes:

Ronildo: hum sei que era de Dostoiévsky... acho que era (a morte e vida de Dostoiévsky)... era era um livro mesmo de drama inclusive no final dele... deixava uma lição de... praticamente isso que acontece com o ser humano hoje... depois que ele apronta tudo que ele bebe que ele mata... a única coisa a que ele recorre é a bíblia né?

Ronildo: ... a gente virou noite chegava até comentar com os colegas que os olhos pareciam estar cheios de areia (risos) ...geralmente eu lia um livro de cem páginas noventa páginas...mas de setecentos e poucas páginas eu nunca tinha lido...então isso é uma das diferenças entre/talvez seja uma das diferenças do letramento da/universidade para a escola mesmo...

Francisco: na universidade era muito texto...os professores trabalharam com muita produção de texto assim...a gente tinha texto para ler a semana toda... e tinha também os textos...os livros que a gente tinha que ler do movimento...então a coisa que mais fiz no curso foi ler... que chegava a doer a cabeça... e era ler e escrever porque tinha os fichamentos as resenhas de tudo que se lia... a gente vinha para o tempo comunidade e retornava com dois ou três livros que o movimento dava... e ainda tinha os diários de campo que a gente fazia nas disciplinas... e tinha os seminários dos livros que eles passavam pra nós

Francisco: lembro lembro do livro do Paulo Freire... que gostei muito... Professora sim Tia não ...lembro de outros também... A mãe... mas o que eu lembro mais foi esse do Paulo Freire...

Etelvina: assim...no início foi ruim...eu nunca tinha feito diário...mas depois você vai gostando... porque você não sabe fazer isso... eu nunca fiz isso antes de entrar na universidade... não tinha essa prática... o professor chega e diz escrevam ai tudo que vocês acham da disciplina tudo mesmo... mas não explica nada... e eu pensava será que é só eu que não sei escrever? mas quando conversava com um colega ele também dizia que não sabia...mas tinha vergonha de falar para o professor e nisso cada um escrevia do seu jeito...mas eu sabia que depois ele ((professor)) ia ler... e ai ia ver que eu não sabia escrever diário e ai que eu não tirava dez mesmo... mas depois de praticar tanto essa prática e ai a partir que você começa... você pega a prática

Os recortes acima se aproximam do que Zavala (2010) ponderou sobre letramento acadêmico, em geral, se assume que os estudantes do ensino superior chegam a essas instituições prontas para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige, como apontadas por Etelvina: *“você não sabe fazer isso (diário) eu nunca fiz isso antes de entrar na universidade não tinha essa prática”*. Nota-se que os embates e estranhamentos com as práticas da universidade acontecem, mediante a recente massificação do ensino superior, bem como o ingresso de pessoas de contextos indígenas, quilombolas e camponeses, especificamente, porque no passado o acesso ao ensino superior esteve reservado a uma elite educada e preparada para saber funcionar efetivamente no ambiente universitário. Retomamos Zavala (2010, p.72), quando enuncia que *“a experiência em escolas e universidades não difere tanto dos lares das classes mais abastadas, por isso esses grupos se reconhecem nessa instituição de ensino”*. Enquanto os sujeitos não pertencentes às classes abastadas não entendem e não (se) reconhecem nas práticas requeridas, e a partir disso inculcam a certeza de que não sabem, como postulado pela participante de nossa pesquisa: *“e eu pensava será que é só eu que não sei escrever”?*

Os fragmentos dos professores Ronildo: *“acho que era (a morte e vida de Dostoiévsky)... era era um livro mesmo de drama inclusive no final dele... deixava uma lição”*, e de Francisco: *“lembro lembro do livro do Paulo Freire... que gostei muito Professora sim Tia não ...lembro de outros também... A mãe... mas o que eu lembro mais foi esse do Paulo Freire...”*, apontam para a inserção de novas leituras em seu universo leitor. Entendemos que essa seja uma das funções da universidade, proporcionar e ampliar ao indivíduo acesso às práticas de leitura e escrita, antes não realizadas, que permitam repensar a sua realidade, em outras palavras ter acesso a letramentos dominantes,

veiculados na academia, expandindo os letramentos locais. (BARTON & HAMILTON, 1998). Concordamos com Zavala (2010), entretanto, que esse processo não ocorre imediatamente, tampouco sem conflitos.

Chamamos atenção para as leituras realizadas durante o curso Letras/PRONERA, as quais contribuíram para formar professores do campo, e leitores com posturas políticas engajadas, em razão disso se entrecruzam nos discursos leituras da universidade e do movimento, como denomina o participante Francisco: *“a gente vinha para o tempo comunidade e retornava com dois ou três livros que o movimento dava... e tinha os seminários dos livros que passavam pra nós”, e as leituras da academia: “...então a coisa que mais fiz no curso foi ler... que chegava a doer a cabeça... e era ler e escrever porque tinha os fichamentos as resenhas de tudo que se lia...”*. A escrita e leitura na academia, correntes ao curso de Letras, reflete nos relatos dos professores, sendo orientadas, ora por práticas do curso de Letras/PRONERA, ora pelas do Movimento, notadamente em função da base epistemológica diferenciada do curso, bem como da organização pedagogia da alternância. (VENDRAMINI, 2011). São atividades de leitura e escrita, realizadas seja no tempo comunidade, seja no tempo acadêmico. Essa organização se assemelha ao que Gee (1994) nomeou de modelo sociocultural para abordar a linguagem, e isso implica assumir discursos que envolvam pensar, sentir, valorizar, e atuar diferentemente em cada contexto social.

De acordo com Zavala (2010, p.73) “o letramento escolar/acadêmico 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”. Ainda, segundo a autora, na perspectiva dos estudos do letramento, é preciso conceber a escrita e leitura como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos.

6.4.1 Letramento do professor: Ler para aprimorar a prática docente

Nesta subseção, optamos por destacar nos recortes as influências que direcionam as atividades em sala de aula advindas da Universidade,

do Movimento, e do documento que parametriza a formação oferecida bimestralmente aos professores, que tem como base os descritores da provinha Brasil. É possível verificar como a confluência dessas vozes atravessam os discursos dos participantes, cotejando as respostas advindas da seguinte questão: **Pesquisadora:** *nas atividades docentes... que leituras tu utiliza para aperfeiçoar a tua prática?*

Recortes:

Ronildo: geralmente é assim... aqui na escola...ali tem uma biblioteca de vez em quando eu vou lá e acesso esses livros da biblioteca mas tem mais é livros didáticos sabe... eu sinto falta...aqui a gente não tem um acervo de livros assim acadêmicos literários entende? mais é literatura infantil e ai a gente tem que se virar com eles... e ai agente procura ta lendo mesmo mais para trabalhar com os alunos mesmo... e mais com esses de literatura infantil mesmo

Francisco: hum... nas aulas eu levo muitos textos...procuro levar textos para sala para os alunos estarem interpretando...eu tenho uma coletânea de poemas que eu trouxe da faculdade...eu utilizo muito deles para as aulas de leitura também... a gente lê também os textos do livro didático...sei que trabalho com muitos textos...na sala quando chego eles até já sabem... e diz assim lá vem o professor com os textos dele (risos)

Etelvina: leitura...to fazendo a leitura agora sobre gêneros textuais assunto bem difícil...mais que os documentos de ensino do português e até os descritores entende? Tenho que ler

Pesquisadora: lembra qual autor está lendo sobre esse assunto?

Etelvina: [...] deixa eu ver aqui ((e pega os livros que estão na bolsa para mostrar para pesquisadora))... esses daqui ohh de Marcia Porto

Etelvina: quase isso...porque nós somos obrigados a ler nessa profissão... e agora estão se falando muito sobre gêneros textuais

Letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização. (ZAVALA, 2010). Ronildo ao comentar a sua fonte principal de consulta para preparação de suas aulas: *“aqui na escola...ali tem uma biblioteca de vez em quando eu vou lá e acesso esses livros da biblioteca mas tem mais é livros didáticos sabe”*, significa a biblioteca como representação do letramento escolar, bem como lugar autorizado a fornecer subsídios para pensar o ensino de leitura, além de reconhecer a predominância de livros didáticos e de literatura infantil no acervo.

O letramento escolar, de acordo com Kleiman (1995), não deveria ser entendido como algo necessariamente negativo ou perverso,

mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens. A recorrência à biblioteca é o embasamento mais acessível para pensar a aula de leitura, e se constitui uma prática ancorada no modelo de letramento autônomo. Embora o educador demonstre que gostaria de um acervo diversificado para aperfeiçoar sua prática: *“aqui a gente não tem um acervo de livros assim acadêmicos literários entende? mais é literatura infantil e ai a gente tem que se virar com eles...”*.

Sobre os materiais de leitura comumente encontrados em bibliotecas escolares, Bunzen (2010) lembra que alguns são mais autorizados a existirem na escola, como por exemplo, os livros didáticos, de literatura infantil, exemplares de contos, e fábulas, devido a essa instituição, ser vista pela sociedade, como a única responsável por ensinar a ler e escrever, ou seja, “uma instituição a quem se delega a incumbência de pensar e de colocar intencionalmente em ação ferramentas que permitam o domínio de alguns saberes escolares específicos, socialmente legitimados, entre eles os gêneros discursivos”. (p. 109).

A professora Etelvina, destaca em seu relato três aspectos que demandam nossas observações, o estudo dos gêneros textuais, o documento que orienta o ensino de língua portuguesa: *“to fazendo a leitura agora sobre gêneros textuais assunto bem difícil...mais que os documentos de ensino do português e até os descritores entende? Tenho que ler”*, e a leitura oficial na profissão: *“porque nós somos obrigados a ler nessa profissão... e agora estão se falando muito sobre gêneros textuais”*. A repetição em sua fala da temática gêneros textuais denuncia o fato da educadora trabalhar nessa perspectiva (com gêneros) a fim de responder às demandas da província Brasil. A ênfase direcionada aos descritores e estudo dos gêneros é reiterada pela participante, revelando um desconforto em ter que trabalhar para atender questões distantes da vida no assentamento. As diretrizes do documento de formação, o estudo dos gêneros discursivos, a província Brasil e seus descritores são assuntos relevantes no ensino de língua em uma comunidade camponesa, no entanto descolados da realidade, tornam-se difíceis de apreender e justificar sua necessidade.

Francisco ao evidenciar as fontes que orientam sua prática de ensino referencia a voz da universidade, bem como a variedade de

textos: “*procuro levar textos para sala para os alunos estarem interpretando... eu tenho uma coletânea de poemas que eu trouxe da faculdade...*”. Notamos que as múltiplas linguagens, o acesso a vários textos, ao gênero poema, à formação universitária, e ao livro didático: “*a gente lê também os textos do livro didático...sei que trabalho com muitos textos...*”, nesse contexto constituem fator central para compreensão das práticas de letramento (BUNZEN, 2010), uma vez que é através delas que nos apropriamos e reelaboramos determinados discursos. É comum o livro didático ser citado como única fonte bibliográfica para determinados grupos e contextos educacionais, país a fora, como relatado pelo participante quando diz que o livro é um de seus embasamentos teóricos para a aula de língua materna. Aqui o educador do campo acredita que a multiplicidade contribui para uma significativa aula de leitura.

Em relação ao ensino dos gêneros é preciso ter cuidado quando não é o uso social da língua que sustenta o trabalho, mas a exigência de estrutura sistematizada. (KLEIMAN, 2005). A autoridade das diretrizes norteia o ensino de língua no município, a fim de responder a cadeia maior e nacional que se materializa na provinha Brasil. Vejamos as orientações do documento para o ensino de leitura:

Entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento. Como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a necessidades específicas, como ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de uma leitura/texto, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas. Com base em trechos extraídos de fontes diferentes, o aluno deve saber compor um novo texto coerente. Em resumo transformar a linguagem em um instrumento de aprendizagem, que lhe dê acesso e meios para usar as informações contidas nos textos que lê. (BRASIL, 2004, p.05).

A citação demonstra que as orientações curriculares apontam para uma concepção de leitura, e uma prática do ensino de língua pautada em concepções conservadoras de linguagem, pois não se percebe uma preocupação do documento em transpor a proficiência leitora para além de esfera escolar. Isso nos remete a uma concepção de linguagem aos moldes do modelo de letramento autônomo, desconectada da prática

social de leitura concebida pelo modelo de letramento ideológico. (STREET, 1984).

Ponderamos isso devido ao aluno ser requerido para ler e depois produzir o entendimento da leitura que efetuou, e assim materializar esse conhecimento em um resumo que lhe será solicitado, conforme proposto no documento. Em princípio, parece que a orientação que o educador do campo recebe é a de fazer o aluno ser meramente capaz de ler e em seguida produzir resumos, roteiros e etc, de ser convidado a ler com este fim, para produzir determinados gêneros, cuja cobrança ou aferição será atestada na feitura da provinha Brasil.

6.5 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS: PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O AGENTE DE LETRAMENTO

Nesta seção, discutimos brevemente identidade(s) do professor enquanto agente de letramento. Estamos cientes de que aos escolhermos determinados recortes assumimos o risco de não deprendermos todas as possíveis leituras inerentes aos relatos dos participantes da pesquisa. Os recortes são respostas à seguinte questão. **Pesquisadora:** *falando um pouco das questões de letramento... tu acha que há uma diferença entre aprendizagem da escola ...vida da escola... e o agente de letramento?...já ouviu falar nessa expressão agente de letramento?*

Francisco: não...nesse sentido ai ainda não...vamos dizer se:: é:: assim...digamos assim outra área de formação de conhecimento... que essas pessoas não alfabetizadas... dentro da escola ou não adquirem? é isso que tu ta falando?...por exemplo... as pessoas não alfabetizadas leem as palavras nas ruas vão no supermercado... seria um agente?

Francisco: nesse sentido...bem o professor de português ele trabalha diretamente na escola... e o agente de letramento...digamos assim é aquele que age fora da escola... eu vejo que é diferenciado porque o professor para trabalhar com o educando...com o sujeito na escola...

Ronildo: hum na verdade quando se fala em letramento também... aqui na escola a gente/pessoal fica até assustado sem saber exatamente o significado... eu acho que até hoje tem pessoas que não sabem o que é letramento... mas eu acredito que não há muita diferença não...mesmo letramento que a gente tem da vida acadêmica... além desse tem o da vida escolar também trabalhamos com eles aqui... é claro que em perspectivas diferente ne?

Etelvina: bem eu fiz meu tcc sobre letramento

Etelvina: vejo mais diferenças porque o letramento esse da escola ele só é considerado na escola lá fora ninguém considera o que você sabe do dia dia... lá fora

é totalmente diferente...eu:: vejo assim que todo lugar tem letramento... mas fazendo a relação o da escola tem mais valor

O termo agente de letramento, cunhado por Kleiman (2006) e referenciado por Baltar (2012); Tinoco (2010); Oliveira (2008;[2010]), entre outros, enuncia, em nosso entendimento, que se tornar esse agente é ultrapassar, ampliar o sentido de professor de língua portuguesa, como postula Oliveira (2010):

Os agentes não envolvem somente os professores, mas alunos e os outros profissionais que contribuem para a instituição escolar existir, todavia ao professor de língua cabe transformar a sala de aula em uma comunidade em que ações de leitura e escrita sejam eixo norteador do trabalho com a linguagem. (p.131).

De um lado, por considerarmos o termo bastante recente na literatura, e termos notícia de sua existência especificamente nos estudos de letramento, é compreensível o desconhecimento por parte dos participantes, especialmente na tentativa de conceituar a expressão, como posto por Francisco: *“não...nesse sentido ai ainda não...vamos dizer se:: é:: assim....digamos assim outra área de formação de conhecimento... que essas pessoas não alfabetizadas... dentro da escola ou não adquirem? É isso que tu ta falando?...por exemplo... as pessoas não alfabetizadas leem as palavras nas ruas vão no supermercado... seria um agente?”*. Por outro lado, notamos que a compreensão sobre agente de letramento, ressoa alguns significados, possivelmente resquícios de discussões na academia sobre esse tema, tendo em vista o educador apresentar conceitos de práticas sociais de letramento: *“as pessoas não alfabetizadas leem as palavras nas ruas vão no supermercado...e o agente de letramento...digamos assim é aquele que age fora da escola...”*, cujas referências associam-se à práticas não escolares, logo aproximadas ao modelo de letramento ideológico. (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995).

O relato de Ronildo: *“eu acho que até hoje tem pessoas que não sabem o que é letramento... mas eu acredito que não há muita diferença não...mesmo letramento que a gente tem da vida acadêmica... além desse tem o da vida escolar também trabalhamos com eles aqui... é claro que em perspectivas diferente ne?”* postula a movência que

circunda as discussões de letramento, e ressalta como as leituras vivenciadas na universidade contribuem para explicar o conceito, embora notemos uma certa confusão diante da definição esperada. A participante Etelvina, ao revelar que as discussões sobre letramento orientaram seu trabalho de conclusão de curso: *“fiz meu tcc sobre letramento” reconhece os lugares que autorizam e aceitam a circulação de determinados conhecimentos: “vejo mais diferenças porque o letramento esse da escola ele só é considerado na escola lá fora ninguém considera o que você sabe do dia dia... lá fora é totalmente diferente...eu:: vejo assim que todo lugar tem letramento... mas fazendo a relação o da escola tem mais valor”*. Em seu discurso assentam diferenças atribuídas às esferas da atividade humana em que ocorrem os processos de letramento, a esfera social, pouco considerada segundo a participante: *“ninguém considera o que você sabe do dia dia...” e a escolar, mais valorizada: “fazendo a relação o da escola tem mais valor”*.

Entendemos que as questões de identidade em contexto específico de formação continuada para o público do campo têm sempre que considerar, de acordo com Ribeiro (2012, p.147), “processos identitários dos professores, que extrapolam o percurso e o espaço escolar e são impulsionadas pelas relações com outros discursos que compõem o quadro de representações assentadas em posições e vínculos históricos e ideológicos”. Dessa forma, o entrecruzamento em seus discursos, as inferências leitoras da academia, refletem suas concepções sobre o que venha a ser agente de letramento, porém fincadas em um letramento escolar que solidifica a prática do professor de língua portuguesa no assentamento, evidências mais destacadas pelos participantes da pesquisa.

6.5.1 Formação continuada: Intencionalidades do ato de ler para o educador do campo

Nesta subseção depreender as representações do ato de ler para o educador do campo, a importância de ler no contexto campesino, são algumas das questões que sustentam a escolha dessa temática. Os discursos são apreendidos, a partir da seguinte pergunta. **Pesquisadora:** *o que é ler pro educador do campo? Por que o educador do campo precisa ler e escrever?*

Recortes:

Ronildo: para o educador do campo ler ...praticamente é desafio ne? é:: é ter vontade de/de olhar para as coisas para além do que está no campo... hoje em dia ainda as pessoas tem o conhecimento de quem mora no campo... são pessoas atrasadas que não sabem ler e tal... e é por isso que eu acho que aprender a ler para a pessoa que está no campo é um desafio... é aprender a ler para mostrar para essas outras pessoas que a gente que está no campo também têm condições de aprender a ler também tem essa necessidade... pra mim enquanto do campo... enquanto homem do campo é praticamente uma necessidade como a de comer... a gente tem que aprender mesmo

Francisco: ler pro educador do campo[...] essa pergunta é meio complexa...por que? porque na verdade é::pra nós mesmo educador do campo...o sujeito do campo é complicado...porque assim os materiais que é:: favorecido pra nós ler...não é voltado para nós mesmos...para as coisas do campo...do tempo que eu trabalho aqui...os materiais são sempre feitos por outros...para nós educador do campo...ler esses materiais...principalmente os materiais para a gente trabalhar na escola...são materiais voltados não para o educador do campo...nós não temos leitura pro campo...teria que ser algo voltado para o educador do campo...

Francisco: é:: complicado viu...porque pra mudar isso é preciso...é::: a meu ver...tem que mudar o currículo escolar...principalmente das escolas do campo...se tu não trabalhar...não diferenciar esse currículo escolar...não vai mudar nunca porque o currículo que tem é o que vem da zona urbana e nosso aluno querendo ou não acaba querendo ser de lá...na minha opinião... se as pessoas...os bambambãs que pensam o currículo escolar se não mudar...não tem como trabalhar dessa forma

Etelvina: Essa pergunta é difícil viu...porque eu já disse antes que todo mundo precisa da leitura pro educador do campo não é diferente[...] eu penso o seguinte...dar aula já é difícil, muito difícil...imagina então dar aula sobre assunto que não tem nada a ver...tipo assim...lembra quando eu te disse que os alunos não querem saber da história da dezesete? pois é...não querem saber porque até hoje tudo que ouviram foi que...um bando de vagabundo morreu naquele dia... é essa história que chega na escola...que chega nos jornais na televisão...ler para nós aqui do campo é pegar essas informações/leituras é desconfiar delas, entende? é essa nossa leitura do educador do campo

Ao escolhermos determinados recortes, fazemos opções ideológicas e políticas, pois nos pautamos na assertiva da não neutralidade no ato de educar (FREIRE, 1987). Como já salientamos na introdução deste trabalho, os sujeitos da pesquisa atuam em escolas de áreas de assentamentos da Reforma Agrária, organizados pelo MST. Sabendo que o movimento social a que os três educadores vinculam-se investe fortemente na construção e fortalecimento de identidades coletivas, em suas dimensões políticas, culturais, educacionais, produtivas. (CALDART, 2008). Havemos de conceber a formação desse professor de língua portuguesa para além da sua trajetória escolar ou

universitária. Os discursos evidenciam a postura crítica de nossos participantes, cuja agência é posta de maneira comprometida e analítica diante da formação que tem e contextos que estão envolvidos.

Por esta razão, ao analisar os dados apresentados, reconhece-se questões de identidades. (HALL, 2005; MOITA LOPES, 2003). Essas afloram, a partir da formação teórica profissional e de pertencimento dos três educadores, como evidenciados nos fragmentos que seguem, apresentados na ordem de fala dos recortes: “...*pra mim enquanto do campo... enquanto homem do campo é praticamente uma necessidade como a de comer...*” “*a gente tem que aprender mesmo.... nós não temos leitura pro campo...*” “*é essa nossa leitura do educador do campo*”. As expressões: “*a gente, pra mim enquanto do campo, e nossa leitura*” acentuam os aspectos identitários desses professores, uma vez que, ratificam seu pertencimento a um grupo social, o de educadores do campo, grupo historicamente minoritarizado. (CAVALCANTI, 2007).

Para Oliveira (2008, p.127) ler “*implica o modo de agir dos professores cujas indagações nos reportamos, a expectativa desses profissionais a respeito do que lhes cercam*”; e acrescentamos que as vozes oficiais que constroem e orientam os discursos dos educadores, na sua maioria, repercutem dos espaços escolar, acadêmicos e burocráticos, tais como o MEC e as secretarias de educação. Isso fica claro em: “*porque assim os materiais que é:: favorecido pra nós ler...não é voltado para nós mesmos...para as coisas do campo...do tempo que eu trabalho aqui...os materiais são sempre feitos por outros...*”. Questionamos quais materiais? Os livros didáticos centrados em um currículo urbanocêntrico? Os documentos de orientações curriculares veiculados nas formações, os estudos organizados com base em teorias que fomentam as aulas de leitura e escrita nas escolas do campo, também de orientação cidadina?

As indagações acima são respondidas pelos próprios professores na continuação da fala de Francisco: “*...nós não temos leitura pro campo...teria que ser algo voltado para o educador do campo...*” e ratificado por Etelvina: “*...lembra quando eu te disse que os alunos não querem saber da história da dezessete? pois é...não querem saber porque até hoje tudo que ouviram...ou leram nos livros didáticos, quando aparece né? foi que...um bando de vagabundo morreu naquele dia... é essa história que chega na escola...que chega nos jornais na*

televisão...ler para nós aqui do campo é pegar essas informações/leituras é desconfiar delas, entende?”. Nesse sentido, o ato de ler pode problematizar a relação oprimido/opressor, desconstruindo posturas ingênuas/astutas e assumindo conotações de uma postura crítica. (FREIRE, 2008;1987). Lembramos que o modelo de letramento ideológico (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) propõe uma visão de maior sensibilidade cultural para com as práticas de leitura e escrita, na medida em que elas variam de um contexto para outro. As palavras de Etelvina: *ler para nós aqui do campo é pegar essas informações/leituras e desconfiar delas, entende”?* assumem a criticidade do ato de ler, e denuncia a necessidade da formação do professor do campo ser pautada por outras pedagogias, além da tradicional “urbanocêntrica”; como, por exemplo a pedagogia libertária de Freire (1987), a pedagogia da resistência de Giroux, (2011); e a crítica de Maclaren. (1997).

Os relatos revelam o quão difícil é discorrer sobre os sentidos de ler para o educador do campo: *“para o educador do campo ler... praticamente é desafio ne?” “é:: complicado viu...” “essa pergunta é difícil viu...”*.Notadamente as representações e conhecimentos sobre processos de leitura, ora baseadas no letramento escolar, ora no não escolar, do lugar de origem dos sujeitos, colaboram, de acordo com as falas dos participantes, para que a escola do campo, e as orientações pedagógicas para o ensino/aprendizagem de leitura e escrita precisam ser (re)criadas, como enfatizado no fragmento: *“se...não diferenciar esse currículo escolar...não vai mudar nunca porque o currículo que tem é o que vem da zona urbana e nosso aluno querendo ou não acaba querendo ser de lá...na minha opinião... se as pessoas...os bambambãs que pensam o currículo escolar se não mudar...não tem como trabalhar dessa forma”*. As mudanças precisam ocorrer, e nossa pesquisa pretende contribuir e ampliar o debate acerca das políticas públicas para os contextos camponeses, bem como a criação de outros currículos para formação dos educadores de língua materna que (re)existem no campo.

6.6 RODAS DE CONVERSAS: COLETIVOS DE REPRESENTAÇÃO DE LINGUAGEM

As rodas de conversa, de acordo com Vóvio (2007) são procedimentos bastante utilizados nas pesquisas de cunho qualitativo do campo da linguística aplicada. Consistem em um método de

participação coletiva de debates acerca de uma temática, possuem relação com as conversas comunitárias, em nosso caso, os temas norteadores são concepções de língua, leitura, e produção textual. Partindo do pressuposto da escola que se tem e daquela que se quer para o campo.

As rodas forjam espaços de diálogo, nos quais os sujeitos se expressam e, sobretudo, escutam os outros e a si mesmos. E com isso se motiva a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Por essa razão escolhemos esse procedimento metodológico para mediar momentos coletivos, e assim adicionar às entrevistas individuais consonâncias e dissonâncias.

6.6.1 Concepção de Ensino: Leitura e Escrita

A temática sobre concepção de língua, de leitura é resultado de nossos processos formativos, desde as experiências escolares, entrada na universidade e percursos profissionais orientados, esses fatores refletem nossas identidades. (MOITA LOPES, 2003). Segundo o autor, identidades de homem, mulher, professor/a estudante, reverberam nas atuações em diferentes espaços. Nossos recortes confirmam ou não as (re)construções identitárias. A colocação a seguir desencadeia nossa conversação: bem pessoal começamos essa roda hoje com o texto de Fidêncio Bogo⁴⁵, já ouviram falar desse autor? Conhecem esse texto?

Recortes:

Francisco: eu me senti um pouco o personagem desse texto...

Etelvina: já eu percebi que parece que a culpa é sempre nossa...

Ronildo: eu me sinto novo para falar de aula...assim eu só tenho oito nove anos de sala de aula tem gente que tem mais... mas nesses meus poucos anos já tive muitos alunos que começaram e saíram assim como o Lúcio da historia

Pesquisadora: vocês conhecem algum Lúcio da vida?

⁴⁵Lemos o texto em coletivo e depois cada um quis ler individualmente, em seguida discutimos. O texto de Fidêncio Bogo narra a história de um aluno que evadiu da escola por não conseguir ler e escrever conforme as exigências da norma padrão da língua, anos depois professora e aluno se reencontram e travam um diálogo sobre a situação que causou seu abandono aos estudos. A bibliografia completa do texto encontra-se nas Referências do trabalho.

Francisco: eu achei que ela ((se referindo a professora personagem do texto lido)) fez errado corrigindo o aluno na sala no meio de todo mundo... e aí a partir daí começou os outros alunos a avacalhar com o Lúcio...

Etelvina: é:: mas eu não gosto de que tudo cai nas costas do professor
[sobreposição de vozes]

Francisco: não tô dizendo isso... mas ela não podia corrigi ali na frente dos outros alunos... aqui na escola aconteceu um caso parecido na eja... com os adolescentes... ela mandou ele ler e aí teve uma hora q ele não conseguia e parou... ele olhou para ela e ela olhou pra ele e falou: por que tu parou de ler? o que tu tá olhando? não sabe mais ler? e ele ficou com vergonha...saiu da sala...

Ao usarmos o texto de Fidêncio para iniciar a conversa, intencionamos aflorar nos discursos as concepções de ensino de leitura, a partir do enredo da narrativa lida pelo grupo. Atentamo-nos ao fator rememoração de processos semelhantes vividos pelos professores, como nos relatos de Ronildo: “...*assim eu só tenho oito nove anos de sala de aula tem gente que tem mais mas nesses meus poucos anos já tive muitos alunos que começaram e saíram assim como o Lucio da história ...*” e Francisco: “*aqui na escola aconteceu um caso parecido... na eja com os adolescentes ela mandou ele ler e aí teve uma hora q ele não conseguia e parou... ele olhou para ela e ela olhou pra ele e falou: por que tu parou de ler? o que tu tá olhando? não sabe mais ler? E ele ficou com vergonha...saiu da sala...*”. Nas considerações sobre o texto discutido, surgem concepções não somente baseadas em teorias, mas sobretudo da realidade dos professores. Nesse sentido Kleiman (2001) assegura que as histórias de vida, as práticas e concepções de linguagem dos educadores precisam permear os currículos dos cursos de formação pensados para esse grupo, a fim de ressignificar os usos sociais da leitura e da escrita.

Os discursos veiculados no coletivo pressupõem uma exposição maior, logo poderão ser, como anuncia Bakhtin (2003) refutados, afirmados, questionados, reprovados ou aprovados, a depender dos interlocutores envolvidos na interação verbal. Aspectos evidenciados nos fragmentos relacionados à correção feita pela professora. Nota-se nos relatos dos participantes Francisco: “...*não to dizendo isso... mas ela não podia corrigi ali na frente dos outros alunos...*” e Etelvina: *é:: mas eu não gosto de que tudo cai nas costas do professor...já eu percebi que parece que a culpa é sempre nossa...*”. Certamente há muitas teorias que orientam a prática do professor na correção da produção textual, nesse caso a leitura em voz alta, a qual permeia uma concepção de gramática, de leitura, de gêneros do discurso, associadas ou não aos estudos de

letramento, cujas teorias ressignificam práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita em que nos envolvemos cotidianamente. (STREET 2003); (KLEIMAN 1995); (BARTON & HAMILTON 1998); (BALTAR, 2010).

O debate se assenta em como a professora corrigiu e não por que corrigiu, e a participante Etelvina ressalta que a responsabilidade da correção recai sempre sobre o professor, se esse corrige ou não, será cobrado na instituição escolar por tais posturas. Ressaltamos que o discurso da participante problematiza e critica as atribuições do professor de língua materna. E sobre tópicos de gramática e leitura se assenta a subseção seguinte.

6.6.2 Concepção de Língua: Norma padrão & Norma não padrão

A segunda roda de conversa teve como ponto inicial a reportagem em jornal televisivo sobre norma padrão da língua, a partir da polêmica do livro didático da EJA, um dos volumes da coleção “Viver e Aprender”, que consta no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011. A escolha pela reportagem se deu, primeiro pelo gênero, que centra na modalidade oral da língua, e mantém a relação escrita/oralidade, segundo pela polêmica gerada a partir do livro, tendo em vista que a discussão sobre língua passa por escolhas políticas, sociais, culturais, econômicas, e ideológicas como bem ressaltou Bourdieu (2004). Foi a partir da exposição acima que as conversas e os relatos se construíram.

Recortes:

Pesquisadora: o Francisco falou ontem na roda de ontem sobre a língua padrão utilizada nos jornais e citou o Jornal X... queria mostrar para vocês hoje... não sei se vocês viram essa reportagem... podemos assistir? ((momento de pausa para assistir o vídeo))... vocês viram essa reportagem? ela surgiu a partir da polêmica do livro didático feito para EJA no qual eles intitularam que o livro ensina contar errado...chegaram acompanhar a discussão?... e mais o interessante dessa reportagem e quem está autorizado para a falar de língua né? não são os linguistas...não são os professores de língua portuguesa...mas os jornalistas...economistas e muitos outros profissionais... o que vocês têm a dizer sobre esse assunto?

((silêncio))

Francisco: bem não sei... fico pensando que esse jornalista que fala é porque está nessa emissora e ela chega a muitos brasileiros e isso tem uma intenção

Ronildo: mas será que o que ele falou não foi um linguista que escreveu?

Pesquisadora: o que vocês acham?

Todos: pode ser

Etelvina: é curioso a forma como a língua é colocada para esses muitos brasileiros... como disse o Francisco que o jornal chega... são brasileiros analfabetos e alfabetizados...

Pesquisadora: e que concepção de língua vocês acham que transparece na reportagem?

Etelvina: concepção de língua?...hum eu acho assim que quem é analfabeto e assiste essa reportagem não vai querer ou ver seu filho estudando com esse livro...deve pensar como meu filho... vai para escola para aprender o certo e não o errado... eu acho isso

Francisco: ele tá defendendo a língua culta...digamos assim a língua para ser a falada em todos os lugares...mas ele não percebe que não há esse cristão que fale a norma culta vinte e quatro horas... será que tem?... que a língua “errada”((o participante da roda faz o gesto de uso de aspas com as mãos)) do livro não deve ser ensinada na escola... e para ele... é essa que está sendo...

Ronildo: me chamou atenção foi a relação de língua e economia...quando ele dá os exemplos dos países que cresceram economicamente porque investiram em educação... de acordo com ele né? aí ele cita a China...e isso me fez lembrar lá na universidade... com a professora Nilsa, quando a gente falava de letramento e dizia que nem todos que sabem ler e escrever de acordo com a norma culta terão vaga garantida no mercado de trabalho entende?... e a reportagem passa essa ideia... e aí como a Etelvina diz quem assiste são muitos brasileiros... vão logo acreditar que quando aprendem ler vão logo conseguir melhorar sua vida...

Francisco: governo inventou essa de não reprovar mais... e aí eu concordo com o jornalista... essa de não reprovar... os alunos estão chegando no ensino médio sem saber ler e nem escrever...eu acho que depois que ele ((governo)) percebeu que fez burrada...tentou consertar com o PNAIC... a alfabetização na idade certa né? eu acho... porque as escolas...os professores já sabendo que os alunos iam passar queira ou não queira... não se preocupavam em alfabetizar e aí todo mundo passava...

Muitos são os temas levantados nos fragmentos acima, desde o poder e influência que a mídia origina; autoridades para falar sobre o uso normativo da língua; relações língua e economia; equivalência entre escolarização e ascensão social, e por fim os programas governamentais para alfabetização, processos de avaliação e outros que possivelmente não conseguimos visualizar.

Iniciamos pelas orientações do documento, o qual fundamenta o ensino de língua portuguesa na rede pública do município de Eldorado dos Carajás. O referido documento atribui seu entendimento quanto a formar pessoas para o uso efetivo da norma padrão, como posto na citação abaixo:

Uma grande preocupação é formar “cabeças pensantes” que saibam entender e se expressar em diferentes situações: Usar a língua na sua forma padrão e coloquial. Fugir dos exercícios mecânicos, quase sempre fragmentos de textos, preferindo o trabalho a partir do texto e não de frases soltas. Valorizar menos a gramática normativa, que termina por dar mais destaque às exceções que à regra. (BRASIL, 2004, p.17).

A secretaria Municipal explicita no documento que a escola deverá trabalhar a língua culta e padrão com os seus alunos, e diz que deverá também valorizar menos a gramática normativa, todavia o professor encontra-se acoplado ao sistema tradicional, cuja visão dada a língua é bem marcada pela predominância aos ensinamentos apenas da norma padrão. O documento preocupa-se e acredita ser tarefa da escola formar “cabeças pensantes”, e por mais que reconheça que se deva usar a língua na sua forma padrão e coloquial, não fica evidente o ensino de língua para sujeitos reais de carne e osso, (MOITA LOPES, 2006), ou ainda que considere o que os indivíduos de fato fazem com a linguagem.

Os relatos dos professores problematizam os programas pensados para alfabetização, bem como as questões imbricadas em aprender a norma culta da língua, e a condição de ascender, paralelo a aprender a ler e escrever. E sobre os programas de alfabetização, de acordo com Stromquist (2007) há um grupo majoritariamente que elabora as políticas para a alfabetização:

Governos e agências internacionais, consideram que a alfabetização oferece um caminho crucial para o desenvolvimento nacional ao produzir mão de obra mais preparada e cidadãos mais informados em muitas dimensões da vida coletiva, desde criar crianças mais saudáveis até gerar maior participação política em eleições. (STROMQUIST, 2007, p.303).

A citação acima evidencia, na maioria das vezes, os propósitos veiculados nos programas de alfabetização, a atribuição a resultados imediatos, e isso justifica a preocupação de Francisco: “...tentou consertar com o PNAIC... a alfabetização na idade certa ne?”. Embora

a fala do participante não se disponha a explicar o que venha a ser o programa governamental do PNAIC, destacamos ela por ser a mais atual política de alfabetização que tem o país.

Outro destaque, é a fala de Ronildo: “...*me chamou atenção foi a relação de língua e economia...quando ele dá os exemplos dos países que cresceram economicamente porque investiram em educação... de acordo com ele ne? ai ele cita a China...e isso me fez lembrar lá na universidade... com a professora Nilsa quando a gente falava de letramento.... e dizia que nem todos que sabem ler e escrever de acordo com a norma culta... terão vaga garantida no mercado de trabalho... entende?...*” a qual, aborda a relação corrente entre acesso à língua padrão e ascensão social, ou inserir-se no mercado de trabalho. O Participante aciona seu letramento acadêmico para inferir suas interpretações sobre o texto debatido na roda de conversa. E sobre a relação língua e economia Bourdieu (2004, p. 05) assegura que “a estrutura da relação de produção linguística depende da relação de força simbólica, isto é da importância de seu capital de autoridade, que não é redutível ao capital propriamente linguístico”, ou seja, discutir a língua, pressupõe reconhecer suas relações de poder.

6.6.3 Formação Continuada: Orientações curriculares para o ensino de língua

Nesta subseção destacamos a formação de professores quando ocorre, a partir do olhar do documento que orienta o ensino de língua no município de Eldorado de Carajás, e as relações dessas orientações com os discursos dos professores sobre suas aulas de língua. Os excertos escolhidos surgiram da seguinte questão: **Pesquisadora:** *e as formações de vocês tratam dos descritores né? da provinha Brasil, e do que mais? Como tem sido essa formação?*

Recortes:

Francisco: ... a outra briga maior é quando vem os conteúdos da secretaria de Eldorado...primeiro que eles não têm uma política diferenciada para o ensino lá da cidade... e o daqui então as formações são tudo juntas e os conteúdos também...tem professor que adora porque assim facilita ne? mas a gente tenta fazer diferente... mas como disse o Ronildo nós somos a minoria...mas também em nossa sala a gente faz como quiser...

Etelvina: sim sim... a gente tem formação direto pra isso((se refere ao conteúdo dos descritores))...porque o município tem que atingir uma meta seja na provinha Brasil...no no:: agora com esse de alfabetizar na idade certa...eles enchem a gente de coisas...porque é assim cobram os secretários... que cobram das formadoras... que cobram de nós educadores e nós dos alunos... é desse jeito porque tem que alcançar esses números ... e com isso você não trabalha a partir da realidade dos alunos... mas a partir desses descritores

Ronildo: eu já vejo que a professora ((formadora da formação continuada)) centra na concepção de ler na gramática né? para ela se a gente acerta a conjugação do verbo... e faz os alunos lerem...mesmo que não entenda o que está lendo...está bom... e anda tem mais... alunos que trabalham são diferentes dos que não precisam trabalhar... e a escola precisa lembrar disso...mas na formação ninguém lembra disso

A formação continuada para os educadores do campo, cujo elo relaciona-se às questões curriculares, nos leva a uma abordagem, de acordo com Tinoco (2010) “de reconhecer a pluralidade cultural da vida em sociedade, o que implica, por um lado abandonar o conceito decorrente da ideologia iluminista”. (p.286). O campo é plural, a escola precisa refletir essa pluralidade como reivindica Francisco: *“a outra briga maior é quando vem os conteúdos da secretaria de eldorado...primeiro que eles não tem uma política diferenciada para o ensino lá da cidade... e o daqui”*, do ponto de vista de uma orientação específica para as escolas do campo, o documento a que tivemos acesso mantém as mesmas orientações de ensino de língua para o campo e cidade, explicitada pelo participante: *“o ensino lá da cidade... e o daqui”*.

Não é objetivo desse estudo, caracterizar o documento com concepção negativa ou positiva, haja vista a não linearidade nas práticas pedagógicas dos professores, ao assumirem realizar aulas diferenciadas: *“... mas também em nossa sala a gente faz como quiser...”*, ou seja, na sala de aula o educador se sente a vontade para agir de acordo com suas convicções. E sobre esse conflito inerente às práticas de linguagem, o professor ora segue o documento, ora o renuncia. Situações essas que (re)constróem os sujeitos, no sentido expresso por Bakhtin (2004):

O sujeito e o outro- nas relações dialógicas que não se dão no vazio: as relações sócio históricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter desses encontros que não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeitos e criação

concomitantes, porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade é por isso que somos numa voz muitas vozes.” (BAKHTIN, 2004, p. 61).

São esses encontros ou reencontros de muitas vozes, enunciados pelo autor que guiam concepções de língua e de sujeito, no aporte teórico dos estudos de letramento. Vejamos as direções do documento municipal, quando orienta as atividades de leitura e produção textual durante a formação continuada:

Algumas atividades em classe podem ser úteis para trabalhar a diversidade de gêneros: leitura colaborativa: o professor lê um texto com a classe e, ao longo da atividade, questiona os alunos sobre o conteúdo do que se leu. Isso permite que o professor destaque alguns recursos de linguagem (como as repetições intencionais ou metáforas) e ensine como se faz o trabalho de compreensão de texto “Leitura em voz alta pelo professor: ao ler com a classe, o professor oferece um melhor entendimento da obra, pois compartilha com seus alunos as eventuais dificuldades de um texto longo e complexo” (BRASIL. 2004, pp.50-56)

O modo como o discurso sobre a leitura é apresentado na voz da Secretaria: *“leitura colaborativa: o professor lê um texto com a classe e, ao longo da atividade, questiona os alunos sobre o conteúdo do que se leu”*, se aproxima da fala de Etelvina: *“a gente tem formação direta pra isso ((se refere ao conteúdo dos descritores))... porque o município tem que atingir uma meta seja na Provinha Brasil...no no:: agora com esse de alfabetizar na idade certa...”*. Ler para atender fins específicos, como a realização da Provinha Brasil, não pode constituir-se a única finalidade de atividades com a leitura, mas somente uma das muitas intenções que se espera da escola, no trabalho com e na linguagem.

Do ponto de vista da secretaria de educação: *“Leitura em voz alta pelo professor: ao ler com a classe, o professor oferece um melhor entendimento da obra”*. Assemelha-se ao que o participante Ronildo externou em sua fala: *“eu já vejo que a professora ((formadora da formação continuada)) centra na concepção de ler na gramática ne? para ela se a gente acerta a conjugação do verbo... e faz os alunos*

lerem...mesmo que não entenda o que está lendo...". Visualizamos então, o jogo discursivo que é estabelecido até aqui, bem como a concepção de língua e formação que os educadores têm acesso e assentam suas práticas.

O Ato de ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações que envolvem o(s) contexto(s) de produção do ato, as quais podem ser equivalentes ou não. Vale dizer que ler é descobrir, uma conexão entre o texto e o contexto do autor/leitor. Cabe dizer ainda que a leitura, além de uma operação intelectual, ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, e materializa-se numa atividade eminentemente política. (FREIRE, 2008). Nesse sentido, as aulas dos participantes da pesquisa se constroem, a partir de orientações do curso de Letras/Pronera e das formações da secretaria municipal, demonstrando assim que a identidade não é “estável e unificada, ela é mutável e às vezes até mesmo provisória”. (HALL, 2005). E é assim que o percurso identitário do sujeito educador do campo se configura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém destacar que de 2002 a 2012 houve implementação de políticas de alfabetização e formação direcionada aos povos do campo. A regularização das Licenciaturas Plenas em Educação do Campo (LPECs) em algumas universidades públicas brasileiras é uma das concretizações dessas políticas. Mas o contrário também acontece, o Estado brasileiro fecha em média oito escolas do campo por dia, de 2003 a 2011 foram fechadas 32.000 escolas do campo⁴⁶. O fechamento dessas escolas obriga as pessoas a migrarem para cidade, ou aceitarem a situação de não ir à escola. Recentemente foi criada a lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, a fim de impedir o fechamento de escolas no campo.

Nossa pesquisa é reflexo das contradições acima, e os conflitos circundantes ao movimento por uma educação do campo explicitam a necessidade e ampliação de estudos que versem sobre educação do campo, especialmente das práticas de linguagem dos sujeitos que ali vivem. Pois, ainda é comum em acampamentos e assentamentos agricultores não escolarizados e educadores lecionando sem nível superior, ou a mínima formação esperada (SILVA, 2006, p.61).

Estudos atuais contrapõem uma representação de ensino implementada pelos grandes programas de governo, cujos fins se detêm somente em sanar o analfabetismo no país. Nesses programas não há correspondência aos anseios da educação desejada pelas classes populares, como bem expõe Caldart (1997, p.22) “A alfabetização que o discurso oficial tem proposto é a alfabetização do controle, das definições prévias. É a alfabetização que não é socialmente dotada de significados políticos e sociais para os trabalhadores” E é com essa tomada de consciência que a discussão acerca da educação, de fato, para os sujeitos do/no campo, vem se preocupando e se mobilizando.

Este estudo aponta para a necessidade de uma outra escola, bem como uma nova perspectiva curricular para os cursos de formação continuada que já temos, e para outros que se realizem. Os relatos dos professores explicam: “na minha opinião... se as pessoas...os bambambãs que pensam o currículo escolar se não mudar...não tem como trabalhar dessa forma”. Deprendemos que os bambambãs

⁴⁶ Disponível em: [www.http://frecsupa.net.br](http://frecsupa.net.br). Acesso em 1 de abril de 2014.

referidos na fala do participante, tratam-se dos idealizadores de políticas públicas, pesquisadores, instituições governamentais, que de uma forma ou de outra constroem e orientam as formações e os currículos para as escolas do campo. Ou como posto em outra fala: “se...não diferenciar esse currículo escolar...não vai mudar nunca... porque o currículo que tem é o que vem da zona urbana”.

E sobre práticas de linguagem e perspectiva curricular concordamos com Bunzen (2010), quando diz que:

“uma nova didática” de ensino e aprendizagem de língua materna, tem sido incorporada por alguns documentos oficiais, propostas curriculares estaduais, livros didáticos, entre outros. E essa perspectiva respaldada nos estudos sobre os usos sociais da linguagem tem corroborado para a designação de movimentos de perspectiva curricular do letramento. (BUNZEN, 2010, pp115-116)

A denominação referenciada e cunhada pelo autor vai ao encontro de uma proposta curricular pensada para os cursos de formação continuada para os educadores do campo, cujas orientações sobre práticas de linguagem, a partir dos estudos do letramento, sejam o suporte teórico, pois assim se respeitaria e consideraria as representações de escrita e leitura desses educadores.

Reinventar o currículo escolar é propósito de um projeto do movimento por uma educação do campo. É sobre a implantação desse novo ato de educar, que comunga com os princípios fundamentais de aspectos econômicos, políticos e culturais, fundamentados na pedagogia crítica, que desafiamos a escola atual, e reconhecemos que ela não atende os povos desprivilegiados, pois não funciona como o principal agente de mobilidade social e econômica.

Alterar a tradição da cultura escolar não é tarefa simples nem corresponde a uma reorganização curricular somente. Segundo Tinoco (2010) é necessário investir no diálogo entre a ação efetivada nas

escolas de educação básica e a reflexão acadêmica, bem como dela retornar para as instituições de ensino, num movimento de investigação mútua e contínua. A implicação disso é a construção de conhecimentos com os professores e não para eles.

Compreender a realidade dos sujeitos como ponto de partida para pensar a aprendizagem gera temáticas tanto para a pesquisa quanto para o reforço do vínculo entre trabalho docente e realidade dos alunos no processo de construção de saberes: As organizações sociais, os movimentos sindicais, historicamente, vêm fazendo a luta, e o enfrentamento, “por escolas que considerem os vínculos com os espaços, referencie-os e legitime a realidade como elemento desencadeador da proposta pedagógica campesina”. CALDART (2004, p. 222). Isso é propiciar a autonomia e autoafirmação da identidade dos sujeitos camponeses.

Em nossas perguntas de pesquisas, apresentadas no início desse trabalho, nem todas foram “respondidas”, talvez a pesquisa de cunho interpretativista, nem sempre delibera respostas definidas e esperadas, uma vez que lidamos com sujeitos que utilizam a língua em seus usos reais, e por isso os dados apontaram pressuposições admitidas, ou dissonantes. Postulamos que isso é resultado de um estudo em construção e com um longo percurso a percorrer.

Por isso, os participantes de nosso estudo evocam em seus discursos, no dizer de Bakhtin (2003), a multiplicidade de vozes, vozes da universidade, das orientações da secretaria de ensino municipal, do movimento, e de contextos advindos de suas experiências pessoais e profissionais; e todas essas vozes, por conseguinte, integram suas aulas de linguagem.

Notamos ainda que a condição de ser educador e educar em um assentamento pressupõe às vezes, coadunar-se com práticas destoantes do projeto político de educação do campo. Sobreviver se faz necessário, pois a escola do campo, é permeada de diversidades e sua luta é constante, estar no campo e pensar o campo assumem posturas diferentes que precisam ser consideradas no contexto de (re)elaboração de políticas públicas.

Remetemo-nos a SITO (2010), que em sua dissertação reconhece não ser a mão de um quilombola a realizar sua pesquisa, nessa mesma direção também reconhecemos não ser a mão de uma educadora do campo aqui a escrever, mas certamente esse trabalho é propulsor para que, em novos tempos, ecoe sim a escrita de uma voz, literalmente, dos povos do campo, para serem ouvidas e valorizadas, especialmente nos espaços institucionalizados.

Por fim, com base nos dados analisados, ainda perdura nas escolas do campo uma orientação forte da escola urbana, como exposto nos relatos dos participantes. A pluralidade não adentrou os currículos do ensino de língua, tampouco os professores têm acesso a uma formação continuada para além do ensino e aprendizagem clássica do ler e escrever.

Esperamos então, que esse trabalho contribua para provocar uma pequena contribuição, neste sentido. “A educação, tal como concebe a pós-modernidade, está fortemente imbuída de um caráter de interminabilidade”. (SOUZA-SANTOS, 2010, p.31). Postulamos possibilidades de (trans) formações, e criação de uma formação inicial e continuada para educadores do campo, pautada nas contribuições teóricas dos estudos do letramento, e queremos de alguma forma colaborar nesse campo, de discussão, e de investigações, sem fim e sem um fim.

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** . Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ALVES, Antonia de L. **Formações de professores de assentamentos rurais do Rio Grande do Norte: representações, memórias e práticas de letramento**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de estudos da linguagem da Universidade federal do Rio Grande do Norte. Natal- RN, 2006.

ANDRADE. A. **Terra e Mercadoria: História da geografia agrária brasileira**. Mercator. UFC.2002,pp.1-20.

ARAÚJO, Francisco das Chagas S. de. **Sentidos do 17 de abril de 1996: memórias de sobreviventes de Eldorado do Carajás**. Trabalho de Conclusão de Curso. Apresentado a faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Pará. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Por uma educação do Campo**. 2º ed. Editora. Vozes, Petrópolis, RJ. 2004.

ASSIS, William Santos de. **Formação política e econômica do sudeste paraense**. In: A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. 2007. 242 f.(Tese de Doutorado) pp: 15-70.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Interação verbal** in. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Hucitec,São Paulo: 2004.

_____. **Gêneros do discurso** In Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALTAR, Marcos A. R. **A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade**. In: Figueiredo, Débora et al. (Org.). Sociedade, Cognição e Linguagem. 01ed.Florianópolis: INSULAR, 2012, v. , p. 305-316.

_____. M. **Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais**. In. SERRANI, Silvana. (Org.) Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Ângela Kleiman. Vinhedo-SP: Editora Horizonte, 2010.

BARTLETT, Lesley. Human Capital or Human Connections? The Cultural Meanings of Education in Brazil. **Teachers College Record**, Vol. 109, nº 7, July 2007, pp. 1613–1636.

_____. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), 2003, pp. 67-76.

BARTON, David. The social basis of literacy. In: _____. **Literacy: a introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994, p. 33-52.

_____. HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

_____. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. pp.07-15.

BOGO, Fidêncio. “Nós Mudemos”. In: Gestar Português II. Outubro de 2009, pp: 1-3

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Fundamentos da teoria de uma violência simbólica**. In: A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, J. C. Petrópolis, RJ. Vozes. 2011. pp 21-119.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN/9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”**: Texto-base. Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**: Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. **Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa**. Secretaria do Município de Eldorado dos Carajás. 2004, pp 02-60.

_____. PROJETO Pedagógico do Curso **Licenciatura em Letras/Pronera**. Campus de Marabá\Universidade Federal do Pará. março/2005.

_____. PROJETO Pedagógico do Curso **Licenciatura em educação do campo**. Campus de Marabá\Universidade Federal do Pará Dezembro/2012.

BRELAZ, Walmir Moura. **Os sobreviventes do Massacre de Eldorado do Carajás: um caso de violação do princípio da dignidade da pessoa humana**. Belém: [s.n.], 2006.

BUNZEN, Clécio. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). *LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. pp:99-120

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA; MDA, p. 67-86, 2008 (NEAD Especial; 10).

_____. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **O MST e a formação do sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados: dossiê desenvolvimento rural. São Paulo: Universidade de São Paulo/Instituto de Estudos Avançados, vol. 15, nº 43, Setembro/Dezembro de 2001.

_____. **Movimento Sem Terra: lições de pedagogia**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, Jan/Jun 2003. pp. 50-59.

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 (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (385-417).

_____. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas**. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

_____. **A pesquisa do professor como parte da educação continuada em um curso de magistério indígena no Acre**.

In:KLEIMAN, A. B.(org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. pp: 219-238.

_____. CÉSAR, América Lúcia; **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto.; BORTONI RICARDO, Stella Maris (org.).

Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 45-66.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **O poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA.**

SPEP/GRAFHITTE, 1997.

CÔRREA, Manoel, L. G. BOCH, Françoise. (orgs). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas, SP. Mercado de Letras. 2006.

DE GRANDE, Paula Baracat, **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.** Letras, vol. 23, n.23, dez. 2011. pp:11-27.

EMMI, Marília. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais.** Belém: CFCH/NAEA/UFPA, 1987.

ERICKSON, Frederic. **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.** In: WITROCK, M. C. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. pp: 195-301.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FERNANDES, Bernardo M. **A Formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000a.

_____. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. pp: 27-39.

_____. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Editora da Unicamp, 2005.

FERREIRO, Emília. **Fala mestre! Alfabetização e cultura escrita.** Revista Nova Escola. São Paulo, nº 162, ano 17, pp. 27-30, maio 2003.

FOUCAULT, Michel de. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância de o Ato de Ler. Em três artigos que se completam.** Moderna. São Paulo, 2008.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

_____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra:** tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e Letramento:** Como negar nossa história. Porto Alegre: Instituto Paulo Freire, 2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/Moacir_Gadotti/Artigos/Português/Educao_Popular_e_EJA/Alfab_Letramento_2005.pdf> . Acesso em 22/10/2013.

GEE, Jean Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses** (2nd ed.). London and Bristol, PA: Taylor and Francis, 2008, pp. 62-66.

_____. James Paul. **Background to the ‘New Literacy Studies’** In: Social Linguistics and Literacies GEE, James Paul.: Ideology in Discourses. Londres: taylor & Francis, 1994. 49 – 70.

_____. **Literacy: from Plato to Freire.** In: Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. Londres: taylor & Francis, 1994. 27 – 48.

GERALDI, João Wanderley. **Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê.** 2010, no prelo.pp 1-12

_____. **Traças do poder, danças dos letrados: a infatigável tarefa de frear a língua.** Palestra proferida no VIII Fórum de Estudos Linguísticos, Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, novembro de 2005. Pp 1-11.

GUEDES-PINTO, A. L ; GOMES, Geisa, G.; SILVA, Leila, C. B. da. **Percursos de letramento dos professores: Narrativas em foco.** In: KLEIMAN, A. B ; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas SP: Mercado de Letras, 2005. pp: 65-92.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10ª edição. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n° 2, pp. 17-46, jul./dez., 1997a.

HEATH, Shirley B. **"What no bedtime story means: Narrative skills at home and school"**. *Language In Society*, 1982.

IANNI, Otávio. **A luta pela Terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1978.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional**. In: Signorini, (org). *Língua(gem) e Identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras. 1998.

_____. **Processos identitários na formação profissional-professor como agente de letramento**. In: CÔRREA, Manoel, L. G. BOCH, Françoise. (orgs). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2006. pp: 75-92

_____. (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a critical approach to the study of literacy**. In: OLIVEIRA, M. K. & VALSINER, J. (eds.) *Literacy in Human Development*. London: Ablex Publications, 1998, pp: 183-225.

_____. **Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonietta Celani*. SP: Parábola, 2013, pp: 39-58.

KOSOL, Jonathan. **Illiterate America**. City Garden, Nueva York: Anchor, 1985.

LUCENA, M. I. P. FRITZEN, M. P. (orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau. EDIFURB, 2012.

_____. **Centro de Educação (CED) e Colégio de Aplicação da UFSC: A parceria e a reflexão necessárias na formação de professores.** EntreVer - Revista das Licenciaturas da UFSC, v. 01, p. 43-50, 2011

_____. **O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas.** In: LUCENA, M. I. P. FRITZEN, M. P.(orgs). O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem. Blumenau. EDIFURB, 2012. pp:119-135.

MAHER, Tereza Machado. **A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo.** In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) Linguística Aplicada: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

_____. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilinguee intercultural.** In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI RICARDO, Stella Maris (org.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp.67-94.

MARTINS, José de Souza. **A Militarização da Questão Agrária no Brasil.** Ed.Vozes,Petrópolis,2000.

_____. **Migrações e Tensões Sociais na Amazônia.** In. Expropriação e Violência: a questão política no campo. 3ª edição. São Paulo: Hicitec, 1991, p..61-83.

McLAREN, Peter L. **Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy.** Havard Educational Review, 58(2): pp: 213-234, 1988.

_____. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

MOITA LOPES, Luis Paulo. (org). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In: MOITA LOPES, L.P. (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp: 85-108.

_____. **Da aplicação de Linguística Aplicada à Linguística Aplicada Indisciplinar.** In: ROCA, Maria, D. P. PEREIRA, Regina, C.

(orgs). *Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes acessos*. São Paulo. Contexto. 2009. pp: 11-24.

_____. CAVALVANTI, M. C. **Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 17, 1991. Pp:133-144.

MOLINA, Monica. C.(org). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 5).

MONDADA, Lorenza. **A entrevista como acontecimento interacional. Abordagem linguística e conversacional**. *Campinas*, v. 1, n. 3, março de 1997. pp. 3-59.

PELANDRÉ, Nilcéa, L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRETI, Dino (org.). **Análise de Textos Oraís**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1993, pp.: 11-12).

OLIVEIRA Maria do Socorro. **Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna**. In: OLIVEIRA Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela. (Orgs.) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. **Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem**. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. pp: 121-140.

RABELO, Amaro, K. (Org.) **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antônio Gramsci**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

RAMA, Angel. **A Cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF.** São Paulo: Global, 2003.

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

ROJO R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. **Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar.** In: OLIVEIRA Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela. (Orgs.) Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFERN, 2008.pp: 119-140

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e Identidade.** Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea.** In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

_____. **(Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social.** In: SIGNORINI, Inês (Org.) Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 139-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da(org). **A produção social da identidade e da diferença In: Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-102.

_____, **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo.** Universidade federal de Viçosa.CED/UFC. 2009, pp: 270-290

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-79.

SITE. **Letramento do Professor:** Disponível em www.letramento.iel.unicamp.br/portal acesso em 26 de dez de 2013.

_____. Bom dia Brasil. Alexandre Garcia fala sobre o uso da língua portuguesa disponível em: www.youtube.com/watch?v=kRdrDLrr_fm. Acesso em 27 de agosto de 2013.

SITO, Luanda. **Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Edição. 8^a. São Paulo, Ática. 1989.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA-SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 13^a ed., 2002.

_____. NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, pp. 25-68.

STREET, Brian V. **Perspectivas interculturais sobre letramento**. Filologia lingüística portuguesa, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**: Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade. King's College, Londres. outubro de 2003.

_____. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas SP: Mercado de letras, 2012. pp:69-92.

STROMQUIST, Nelly P. **Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços, Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, 27: 02, jul-dez 2001, p.301-320.

TINOCO, Glícia, Azevedo. **Pluralidade cultural, projeto de letramento, formAÇÃO docente: ressignificações possíveis**. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em**

Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. pp: 285-306

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago-2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 25/11/2010.

_____. **A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, pp. 127-135.

_____. **Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação trabalho e ensino**. In MUNARIN, A. BELTRAME, S.A.B. PEIXER, Z. I. et al(orgs). Educação do Campo: Políticas Públicas, Territorialidades e Práticas pedagógicas. Florianópolis. Insular. 2011. pp. 145-160

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Discursos sobre leitura**. In: Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadoras de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Campinas-SP, 2007. pp: 61-96.

_____. **Discursos sobre identidades leitoras**. In: Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadoras de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Campinas-SP, 2007. pp: 147-175.

_____. DE GRANDE, P. B. **O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente**. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. pp: 51-70.

_____. SOUZA, Ana, L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, A. B. MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2005. pp: 41-64.

ZAVALA, Virgínia. **Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior**. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (orgs.). **LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. pp: 71-95.

_____. **Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización em el Péru**. In: MURCIA-NIÑO, Mercedes; AMES, Patrícia; ZAVALA, Virgínia (orgs.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. 1º edição. 2004, pp:437-459.

ANEXOS

ANEXO A – Questões norteadoras – Entrevistas/2006

- 1- P- seu nome... e sua idade
- 2-P- em que assentamento reside.
- 3-P- onde morava antes do assentamento?
- 4-P- o que provocou a vinda para esse assentamento?
- 5-P- participou do processo de ocupação desse assentamento?
- 6-P- participou já de alguma ocupação?
- 7-P- que tipo de atividade você desenvolve no assentamento?
- 8-P- qual o nome da escola que você trabalha?
- 9-P- há quanto tempo trabalha como professor? trabalha com uma serie específica ou sala multisseriada?
- 10-P- o que motivou o trabalho educativo na escola?
- 11-P- você estudou em escola rural ou urbana?
- 12-P- como foi a experiência em uma e na outra?
- 13-P- seus pais leem convencionalmente?
- 14-P- alguma vez você percebeu a manifestação da necessidade de ler ou eles reclamavam pela falta de leitura?
- 15-P- nos espaços que seus pais frequentavam há algum tipo de material escrito?
- 16-P- alguma vez você achou que seus pais deveriam voltar a escola?
- 17- P-você se lembra das suas primeiras experiências com a leitura?
- 18-P- lembra-se de algum adulto que tenha estabelecido uma ligação entre você e a leitura?
- 19-P- o que lia quando você estava fora da escola?
- 20-P- por que você acha que seus pais o mandaram pra escola?
- 21-P- o que você costuma lê nos primeiros anos escolares?
- 22-P- essas leituras elas oferecidas pra você pela escola?
- 23-P- em que lugares você tinha acesso a esses gibis?
- 24-P- você tinha alguma preferência pelas leituras? quais eram as suas preferidas?
- 25-P- você gostava de ler tudo?
- 26-P- você acha que essas leituras interferiram de alguma forma para que você viesse a gostar ou não de lê?
- 27-P- aquisição da escrita se deu no mesmo momento da aquisição da leitura?
- 28-P- a escola contribuiu positivamente nesse processo?
- 29-P- que práticas de escrita você realizava durante a educação básica? o que você costumava escrever durante a educação básica?
- 30-P- na família quem escrevia e lia cartas de familiares distintas?
- 31-P- acho que lê e escrever mudaram de alguma forma a sua vida?
- 32-P- na infância e na adolescência participava de grupos de movimentos sociais?
- 33-P- e hoje você participa de algum grupo... de algum movimento?
- 34-P- nessas suas atividades você lida com a escrita e com a leitura?

- 35-P- de que forma?
- 36-P- que leituras utiliza para aperfeiçoar sua prática?
- 37-P- escreve com alguma frequência para desenvolver suas atividades?
- 38-P- precisa da leitura e da escrita para desenvolver seus trabalho?
- 39-P- que atividades você propõe e realiza a partir do uso com a leitura e a escrita?
- 40-P- o que você costuma lê hoje?
- 41-P- seus alunos gostam de ler e escrever?
- 42-P- porque você acha que eles têm que aprender a ler e escrever?
- 43-P- qual a importância da leitura pra criança do campo?

QUESTÕES ORIENTADORAS PARA ENTREVISTAS DE 2013:

ACESSO E USO DA LEITURA: RECORDAÇÕES DO ATO DE LER

1. Você se lembra das suas primeiras experiências com a leitura? Fale um pouco sobre...
2. Lembra-se de algum adulto que tenha estabelecido o contato entre você e a leitura?
3. Quando você estava fora da escola o que você costumava ler? Quando criança?
4. Por que você acha que seus pais a mandaram pra escola? Ou não mandaram?
5. O que você costumava ler nos primeiros anos escolares?
6. Lembra dos tipos de leitura que costumava fazer?
7. Você acha que a escola contribuiu positivamente nesse processo?
8. Que práticas de leitura realizava durante a educação básica?
9. Acha que ler e escrever mudou de alguma forma a sua vida?
10. Como você define a escola na sua vida?
11. Você acha que essas leituras interferiram de alguma forma para que você viesse a gostar ou não de ler hoje?

PRÁTICAS DE LEITURAS DA FAMÍLIA

12. Seus pais leem convencionalmente?
13. Alguma vez você percebeu a manifestação, a vontade de eles voltarem a estudar?
14. Ele/ela reclamava por falta de não ter leitura?
15. Nos espaços que ela/ele frequenta/ou há algum tipo de material escrito?
16. Alguma vez você achou que ela deveria voltar à escola?
17. Na família, há ou houve alguém que escreve/escrevia e lê/lia cartas de familiares distantes?
18. Na sua casa há situações em que envolvem momentos de leituras?
19. Todos leem na sua casa?

PRÁTICAS ATUAIS DE LEITURAS

20. Hoje você participa de algum grupo ou movimento social especificamente?
21. Além de educador/a exerce outra função/profissão?
22. Nessas atividades você continua lidando com a leitura?
23. Que leituras você utiliza para aperfeiçoar sua prática?

24. Precisa de leitura para desempenhar seus trabalhos?
25. Que atividades você propõe e realiza a partir do uso da leitura?
26. O que você costuma ler hoje? citar: livros, revistas, jornais impressos ou não, ou eletrônicos
27. O que significa aprender a ler para você?
28. Por que você acha que a gente precisa aprender ler? Ou não precisa?
29. Comente um pouco sobre suas atividades de leitura em sala de aula
30. Tem alguma leitura que está fazendo atualmente que gostaria de compartilhar?
31. Além da atividade enquanto professora, usa a leitura em outros espaços? Precisa dela ou não?
32. Você acha que há uma diferença entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem na vida? Ou não? Comente.
33. O que é ler pra você?
34. O que significa ler para o/a educador/a do campo?

ROTEIRO: RODAS DE CONVERSAS

- 1.1- SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS EDUCADORES DO CAMPO;
- 1.2- CONCEPÇÕES DE LEITURAS;
- 1.3- LEITURA DA VIDA LEITURA DA PALAVRA;
- 1.4- LER NO/DO CAMPO;

ANEXO B – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS⁴⁷

ENTREVISTAS 2006

ENTREVISTA: FRANCISCO CHAGAS

Pq: seu nome... e sua idade.

F: meu nome é Francisco das Chagas de Araújo vinte e dois anos.

Pq: Em que assentamento reside.

F: assentamento Vila Dezesete de Abril.

Pq: que tipo de atividade você desenvolve no assentamento?

F: eu ...mesmo assim diretamente assim é só na escola que eu estou eu sou educador:: né? trabalho lá só na escola mesmo... só ocupado com as atividades, notas essas coisas... trabalho com essas coisas.

Pq: você estudou em escola rural ou urbana?

F: comecei na escola urbana lá em Curionópolis ai depois fui pra dezessete de abril...zona rural... mas depois terminei em escola urbana

Pq: como foi a experiência em uma e na outra?

⁴⁷ As entrevistas não foram transcritas integralmente. Nesse sentido, têm-se apenas as partes transcritas nas análises.

F: foi ... não foi muito diferente não... a diferença foi porque na n/a zona urbana tinha energia e tudo... na zona rural não era no motor ainda e ... diferença mesmo só na energia e tal (assim) o ambiente da roça é difícil né?

Pq: seus pais leem convencionalmente?

F: NÃO meus pais não

Pq: alguma vez você percebeu a manifestação da necessidade de ler ou eles reclamavam pela falta de leitura?

F: meu pai e minha mãe são analfabetos ai num/ ai eles não reclamavam não eles nem se interessavam mesmo... tanto faz lê como não, não se importam não

Pq: você se lembra das suas primeiras experiências com a leitura?

F: lembro... não ...não foi muito boa: não eu tinha dificuldade em leitura mas/ mas foi / foi indo e fui pegando os macetes e desenvolvi mais fácil mas sempre tive muita dificuldade... na verdade nunca fui bom com a leitura

Pq: o que lia quando você estava fora da escola?

F: eu lia... assim me entregava assim eu lia mais por ler mesmo... assim ler mesmo hum hum

Pq: o que você costuma lê nos primeiros anos escolares?

F: eu gostava de lê Gibi gostava muito de Gibi achava interessante as figuras interessantes né:?: tinha curiosidade assim de vê aqueles desenhos era uns quatro livro pra ler () até hoje eu leio gibi eu gosto... eu lia... assim... me entregava assim eu lia mais por lê mesmo assim lê mesmo hum hum... meus amigos tinham meus primos tinham eu ia pra casa deles... eu morava perto assim passava o dia brincando né?

Pq: essas leituras elas oferecidas pra você pela escola?

F: não/ não... na escola eu pegava só aqueles livros mesmo aí como eu tinha dificuldades /que eu via só leitura sem figurinhas e nem os desenhos né? a leitura longa mesmo só pro/ pro/ (fruição) própria.

Pq: em que lugares você tinha acesso a esses gibis?

F: lá... meus amigos tinham meus primos tinham eu ia pra casa deles, eu morava perto assim passava o dia brincando né? brincava aí eu lia só eu assim

ENTREVISTA: ETELVINA BARBOSA

Pq: então E. eu gostaria que você dissesse o seu nome completo e:: onde você mora atualmente

E- meu nome é E. S. B... eu moro no Assentamento Dezessete de Abril

Pq- e que tipo de atividade tu:: realiza lá no assentamento?

E- eu trabalho na educação na área de educaçã::o trabalho lá e:: a gente ajuda com/ quando o:: os pessoal... de lá da:: - - como é meu deus?- - da secretaria lá do pessoal do movimento porque::/ com trabalho com ajuda né? algumas coisas chama a gente da educação nós né?

Pq- é:: há quanto tempo que tu tá trabalhando como professora lá?

E- eu tenho cinco/ eu moro cinco anos e cinco anos eu tô trabalhando

Pq- você tem magistério?

E- te::nho magistério

Pq- teus pais eles leem convencionalmente?

E- se eles leem?

Pq- sim...

E- sim... leem ca:orta é: bí:bliã né? lê minha mãe é muito cato:lica e ela tem até uma amiga mesmo que é a bíblia dela mesmo... pra onde ela vai mesmo e:: devido eu ver ela eu sempre ando com a minha... só minha mãe... dos adultos mesmo pra incentivar assim porque::... em casa... ela:: chegava/ marcava a leitu::ra ou então a tabuada tudo a:: a/ no ABC no buraquinho né?... e:: a minha mãe fazia pão então a gente tinha de anotar...anotar tudo...o gasto com o material para fazer... as vendas do pão...tudo tudo... então na hora da anotação eu sempre fugia

Pq: mas por que? Tu não gostava?

E: porque:: assim... eram muitas anotações e dava trabalho...mas as vezes eu fazia... e ela dizia...ja que tu sabe ler e escrever ... ta no estudo/na escola ne?...tem que me ajudar aqui. lê minha mãe é muito cato:lica e ela tem até uma amiga mesmo que é a bíblia dela mesmo pra onde ela vai mesmo e:: devido eu ver ela eu sempre ando com a minha

Pq- a tua mãe estudou? Teus pais estudaram?

E- minha mãe estudou... terminou até:: a sexta... ela ia pra escol/ ela ia estuda::r e deixava nós era na mesma escola ela estudava com nós

Pq- Lembra das leituras em casa...se tinha leituras em casa assim...entende?

E: é.. que eu me lembro só as revistas só/ de revistinha mesmo

Pq: só as revistas

E: ah aliás e a leitura de cordel apesar de que o meu pai não sabia ler não é? eu acho que foi convivência dos pais dele que já passaram pra ele... já tinha até a hora chegava a noite eu ia ler para todos no terreiro na frente da casa

Pq: E na escola o que tu costumava ler? lembra?

E: não me lembro não... ham é uma leitura que até hoje eu não gosto... que tem aquelas tal de borboleta azul amarela/ eu não me lembro eu não sei se eram...

Pq: mas era em algum li::vro ou era que a professora escrevia?

Etelvina: era um livro era um livro mesmo... não sei se eu me lembro o no::me...era um livro bem antigo... aliás essa leitura em/ na maioria dos livros didáticos têm ela

ENTREVISTA: RONILDO RIBEIRO

Pq- qual o assentamento onde você mora aí eu queria que você falasse um pouco também como que você foi pra esse assentamen::to se tu participou do processo de ocupação né? do acampamento e por que que você foi pra lá?

R- é geralmente é:: só que eu não tinha planos de ir pra lá não né? só que como por exemplo os meus pais se cadastraram lá no início aí eu senti uma necessidade assim de participar junto com eles mas assim eu não participei diretamente assim igual eles junto com eles todos os dias porque tinha que ir para cidade estudar né? mas participei sempre eu estudava fora assim eu estudava fora e trabalhava durante o período do dia estudava à noite e fim de semana/ o que eu ganhava durante a semana eu levava pra sustentar eles lá

Pq- tu estudava onde?

R- eu estudava lá no Curionópolis na escola Tancredo Neves aí era assim mesmo eu trabalhava o dia e estudava à noite pra adquirir uma maneira de sustentar eles lá dentro né?

Pq- você já tinha terminado o segundo grau?

R- não tinha terminado ainda não eu tava cursando a sétima série quando eu comecei a estudar pra lá nesse tempo a dificuldade era muito grande praticamente não tinha nem energia era na base do lampião

Pq- onde é ?

R- lá na Dezesete de Abril a gente estudava lá a iluminação era na base do lampião aí então eu senti assim dificuldade em me adaptar ao local porque::

Pq- não tinha energia

R- não tinha energia nem nada... aquela coisa de tá:: praticamente todo mundo ficava alojadinho só numa luz... só trinta e poucos alunos (estudando) só numa luz só

Pq- ah tá:: e o que te motivou a trabalhar como professor a trabalhar na escola?

R- antes eu não tinha muitos planos assim pra trabalhar como professor não... só que aí naquela época no segundo/ano... a gente se envolve muito assim naqueles estágios aí eu achava bonito assim o professor... tá lá frente lá explicando... a gente vê o interesse do aluno assim em participar das aulas do professor né? e () o aluno pra gente tá desenvolvendo com o professor... então pra gente/aquilo ali foi me motivando aquilo ali

Pq- e tu sentiu diferença da escola da cidade pra da zona rural né? que no caso Oziel Alves é a escola no assentamento né? tu sentiu diferença?

R- eu senti diferença assim... porque lá na cidade por exemplo assim quando eles passavam um trabalho pra desenvolver né?...lá no início lá da escola Oziel não tinha muito assim o material pra gente desenvolver o trabalho...então lá na cidade eu tinha mais facilidade pra desenvolver tinha a biblioteca pra pesquisar ...muitas vezes tinha o computador pra digitar o trabalho... e lá não tinha essa adaptação lá toda não por isso que eu achava mais dificuldade pra estudar lá por causa disso

Pq- e os teus pai eles frequentaram a escola eles sabem ler?

R- a minha tá estudando ainda ela tá estudando a quinta série

Pq- e o teu pai?

R- o meu pai já parou de estudar ele parou na terceira série... eu senti principalmente assim muitas vezes... ia um papel lá pra casa ou eu mesmo muitas vezes ...a pessoa tá fora escrever uma carta aí eu fico com medo assim da carta chegar lá e tá só ele em casa e ele não::

Pq- e alguma vez na tua infância e na tua adolescência é:: tu achou que eles:: assim tu pensou que eles podiam voltar a estudar incentivou eles a isso

R- até um dia desses... eu tava falando pra ele assim lá tem uma escola pertinho uma escola de ensino médio eu acho que aí dava pra ele por exemplo trabalhar ao dia... e de noite... ele fica sem fazer nada porque de dia (não vai pra escola né?) pra ver se aprendia a ler mais um pouco

Pq- não saber ler

R- não saber ler o que tá escrito lá aí em vez de ele pedir ajuda pra um vizinho ele mesmo poderia tá lendo né? porque vai que eu escrevo uma coisa que eu não quero que ninguém leia aí vai pedir pro outro ler

Pq- na escola como foi a experiência com a leitura e escrita...lembras? pode falar um pouco?...

R- lá na escola a gente trabalhava mais com os livros didáticos que a escola determinava né? os livros mesmo de:: gramática que davam pra gente estudar só os textos dos livros mesmo

Pq- depois que tu aprendeu a ler mesmo né? quando tu já tinha domínio tu lembra o que que tu mais gostava de ler quando não estava na escola?

R- ah gibi

Pq- gibis?

R- adoro ler gibis ó:: adoro

Pq- e onde que conseguia esses gibis sempre tinha em casa?

R- sempre tinha em casa sempre eu comprava ou me davam

Pq-o que tu achava dessas leituras? Algum adulto te influenciou nesse processo?...na infância?

R- olha eu cheguei na terceira série eu não sabia ler nada aí quando foi uma professora eu posso falar o nome?

Pq- pode

R- a professora era C. ela me deu um conselho assim sabe ela falou pra mim que quando eu estiver na rua que eu ia aprender era daquela forma quando passava na rua era para eu olhar e pegar nos painéis assim depois ela e ficava perguntando pra mim aquilo dali eu aprendi assim foi até no tempo daquelas políticas aí tinha aqueles cartazes sabe?

Pq: muitos cartazes hein?

R- enquanto eu não conseguia ler um cartaz daquele dali eu não saía de perto eu parava na rua e ficava tentando ler assim...

ENTREVISTAS 2013

ENTREVISTA: ETELVINA BARBOSA

P- começou a ir para escola com qual idade?

E- Estudei na escola rural e na cidade Já comecei na escola aos 7 anos era na primeira série

P- teve que interromper, teve que parar de estudar em algum período da tua vida ou depois q você entrou com 7 anos foi direto?

E- parei parei porque minha mãe raspou minha cabeça por causa de piolho.. e aí quando eu voltei muita coisa tinha mudado

P- como era a Eteelvina estudante suas práticas de leitura na infância?

E- assim na escola quando a gente ia ler tinha um:: meta sei lá, sei que quando a gente errava quando a professora estava tomando a leitura você retornava no ponto que errou

P- como assim retornava? me dá um exemplo para eu entender

E- Naquele tempo a escola cobrava naquele tempo a escola era rígida mesmo, a prof tomava a lição se eu errasse tropeçasse nas palavras eu tinha q voltar

de onde errei e até eu acertar não saia daquele pedaço EU acho que se fosse igual aquele tempo hoje os alunos não teriam tanta dificuldade

P- hum

P: você acha que a escola contribui positivamente nesse teu processo de ler e escrever?

E: acredito que sim... como sou de família pobre a minha única saída era ir p escola e naquele tempo a escola funcionava bem:: porque é assim... a criança de uma família desestruturada que não tem o tempo para se dedicar só a estudar... que tem que trabalhar desde cedo como no meu caso so tem uma chance d ser alguém é:: na escola tu em entende?

P: as leituras da infância, o acesso aos livros.. você acha que isso contribuiu para que você gostasse de ler hoje ou não?

E: as leituras da infância ne?

P: hum

E: contribuiu sim... as leituras daquele tempo é como um degrau e por degrau a degrau até eu chegar no nível superior e isso me ajudar...(rsrs) eu acho.

P: Como foi tua entrada no MST? Como tu veio parar aqui na 17 de abril? Pod e quer falar um pouco?

E: humm minha entrada foi assim... primeiro veio meu irmão ele soube de uns sem terra que tavam acampados porque ele trabalhava no peba dando aula então essa coisa de escola já vem de família já...e ai ele se firmou mesmo com o pessoal do movimento e foi ficando e a gente sem notícias dele... e minha já muito preocupada... porque naquele tempo não tinha celular:: essa facilidade de telefone que a gente tem hoje ne?

P: ou você que não tinham? Sem falar que até hoje ne? Porque para eu conseguir falar com você tive que vim aqui no assentamento...porque por celular foi impossível((risos))

E: ((risos)) verdade C. MS naquela época era pior... mas muito pior... então foi assim que eu vim parar aqui... vim atrás do meu irmão para levar notícias para mãe e ai ele me falou que ia ter umas terras e a gente finalmente teria nosso pedaço de chão... ai eu me animei e ele disse que iam pegar uns professor e eu poderia dar aula... ai foi bom... depois eu conheci o Chagas(risos) e fiquei de vez e to até hoje vai fazer uns treze anos que to aqui.

P: humm o amor te pegou por aqui heim?((risos))

E: ((gargalhadas))

P: então me diz como aconteceu a tua entrada no curso de letras prounera?

E: No curso de letras? FOI:: a entrada do curso de letras na minha vida foi:: eu antes comecei a fazer pedagogia no 30...fiz vestibular ne? Estudei pra caramba ai eu me esforcei até hoje eu fico me olhando:: como/ é que poxa antes é eu tinha aquela coisa não sabe pra participar mesmo...ai eu consegui passei... e ai eu comecei essa pedagogia... ai eu fui engravidei... ai eu já tinha família...o Chagas também só estudava e não estava trabalhando e o salário do professor tão pouco né? Tu sabe como é...[...] ai foi o período que surgiu essa... ne? Vaga:: em Marabá ai a M mandou chamar nós... ai perguntou se a gente queria... e como eu participava dos trabalhos do movimento já... ai eles me convidaram

P então assim também que tu começou como militante?

E: é:: eu ia com interesse de saber como é que é...para conhecer... para saber como é que era... porque eu sempre ouvi falar[...] quem mora na cidade pensa uma coisa... e quando a gente chega aqui e conhece é outra totalmente diferente ne? Quem ta na cidade não sabe porque eles param a estrada...porque pára tudo... ai quem não conhece critica... eu mesmo já fiz isso..antes eu via passar no jornal...hoje quando eu vejo vejo amigos nossos lá e ai aprendi a não mais julgar

P: conheceu a realidade?

E: conheci a realidade.. e comecei a pensar nessas pessoas... eu também sou filha disso tudo... meu pai é também um deles...ele é da época que foi feito a barragem lembra? Ele também foi expulso de lá... de nossa terra... e ai chamaram a gente p o curso e eu fui.

P: tu acha que esse curso letras pronerá contribuiu ou não para tu se tornasse leitora e em que medida?

E: Contribuiu contribuiu e muito...porque a partir do momento que nós fomos preparados lá pelo movimento... hoje eu mudei minha forma de ver o movimento não vejo mais como antes né? Muitos anos atrás quando eu não conhecia acho que todo ser humano tem esse direito de estudar ne?

P: como assim?

E: antes de fazer o processo...o vestibular ne? A gente ficou um tempo estudando...tendo formação se preparando...muito estudo... foi muito difícil pra nós...ms hoj tivemos frutos bons... estudar no período de férias... as vezes em casa eu lembro mais o Chagas... a gente fica lembrando daquele período todo[...] porque foi lá que eu tive mesmo contato com a leitura e escrita difícil viu... as vezes eu lembro de uma professora do curso... a professora Patricia:: não foi a Liliane... no primeiro dia de aula do curso ela se apresentou todo mundo se apresentou e ela disse assim... alguns ficam e outros não...chegou com um monte de livro na mesa cada um dessa grossura assim(faz gestos com as mãos mostrando que os livros tinham muitas páginas)...disse para fazer as duplas para ler aqueles livros e bem lidos e não ia dar moleza para gente...

P: tu lembra a sensação quando tu pensou agora vou ter que ler esse livro? Lembra o nome do livro?

E: humm (Quarup)... esqueci o nome do autor... não sei se é (Antonio Calado)...

P: O nome do livro é só (Quarup) esse mesmo?

E: é:: ai eu fui na casa dos professores em Eldorado e peguei ele... e eu sempre tive medo dessas leituras... sempre tive e logo assim no inicio um livro daquele tamanho... e ainda tinha que ler e depois apresentar ai eu pensava meu deus não vou conseguir e o Chagas dizia tu vai conseguir sim[...] quando cheguei na metade do livro... e ele é grosso é enorme...mas foi ali que nos fomos saber o que é ler o que é uma leitura mesmo[...] na época das sessões((o tempo comunidade ou acadêmico) tinha que acordar mais cedo para poder terminar de ler o livro...ohh sofrimento viu...foi um momento bom porque a gente se preparou para ler... ler de verdade e eu digo assim quem aproveitou aproveitou porque não volta mais

P: tu lembra das práticas assim/ porque parece assim que vocês tinham leituras do movimento e leitura do curso de letras pronerá ne? Eram meio que paralelas ne? vocês tinham que dar conta desses dois tipos de leitura ne? como era isso?

E: Era assim...tinha os NB

P: núcleos de base ne?

E: isso os núcleos e neles tinham muitos materiais... tinham as cartilhas, os livros do movimento do Pistrak Paulo Freire por exemplo e tinha os horários para ler tipo na hora do despertar seis horas todos tinham que acordar e ai antes de iniciar as leituras a gente tinha que cantar o hino e ai começam as atividades do dia a gente se reunia em grupo para ler e depois marcava a data de socialização que tinha que fazer para as coordenadoras e todo o grupão... era pesado viu tinha que saber falar... no inicio a gente pensava esse povo é louco a gente tem muita coisa para fazer tinha que anotar no diário de campo eu não gostava de escrever...depois passei a gostar um pouco e já ficava pensando em tudo que teria que anotar no meu diário... comecei a aprender com isso a escrever de acordo com o que queria a escrita da universidade... e nisso eu tinha muita dificuldade viu aprender a fazer isso...

P: Essa prática de letramento?

E: Era :acho que era isso mesmo... era ao mesmo tempo leitura no movimento e leitura no curso de letras e teve um período bem difícil... porque a gente não conseguia tirar nota dez não consegui de jeito nenhum... o meu grupo principalmente... e ai a gente pediu para parar de escrever o diário do movimento...mas eles não deixaram disseram que ali a gente já estava treinando para escrever depois o nosso tcc e não que ajudou mesmo... depois?

P: mas eu lembro que teve uma disciplina que vocês produziram um diário não foi? Conta como foi essa experiência?

E: era parecido com o diário de campo do movimento entendeu?

P: parecido como?

E: parecido assim...no inicio é ruim...mas depois você vai gostando... porque você não sabe fazer isso eu nunca fiz isso antes de entrar na universidade não tinha essa prática... o professor chega e diz escrevam ai tudo que vocês acham da disciplina tudo mesmo... mas não explicam nada e eu pensava será que é só eu que não sei escrever? Mas quando conversava com um colega ele também dizia que não sabia...mas tinha vergonha de falar para o professor e nisso cada um escrevia do seu jeito...mas eu sabia que depois ele((professor) ia ler... e ai ia ver que eu não sabia escrever diário e ai que eu não tirava dez mesmo... mas depois de praticar tanto essa prática e ai a partir que você começa você pega a prática

P: tu achas que essas atividades te ajudaram a pensar... por exemplo o que é ser educador do campo?

E: ajuda... igual lá do movimento igual eles passavam leituras dos pensadores do movimento.. as atividades pedagógicas é:: tudo[...] toda etapa((equivala ao tempo comunidade ou acadêmico)) eles passavam livros pra nós... e:: nós tinha que se rebolar para ler... isso ajudava[...] e nos últimos períodos(semestres)) eles começaram a passar dois três livros passaram uma leitura pra gente depois os professores na universidade eles pediam qualquer obra literária que você tinha em sua casa... para você aprender a falar ne? A explicar sobre o livro...

P: tu lembra qual a obra que tu escolheu que levou?

E: nós tivemos um dois/ eu escolhi um até quando eu fui na casa da minha mãe.. eu escolhi um que se chama (Gean)... vi na casa da minha mae

P: Ele fala do que?

E: ele é assim... fala de um jovem... de uma história picante entendeu? Ele é: Gean é um jovem que ele gosta mesmo de se divertir... é assim no momento que você começa a ler... parece que você tá vivendo a história... e aí ele vai falando dele... de uma pessoa que ele gostou... sei que o livro é bacana... sei q eu gostei tinha uma capa assim desconhecida... eu li também a Espiã do amor... só que a espiã do amor eu emprestei e a pessoa nunca me devolveu.. e eu não achei mais para comprar esses livros antigos...logo somem...aí

P: aí tu apresentou o livro? Como foi?

E: Ahhh... aí eu falei contei a história...tava todo mundo me olhando... aí eu fui falando...mas também tinha que entregar um resumo a parte escrita para saber se você leu mesmo o livro... depois o movimento pssou outro livro para a gente ler... desse eu gostei o nome do livro era a mãe

P: a mãe?

E: sim a mãe esse era o grupo todo que tinha que ler, eu Ronilo Darques Wesley... aí cada um lia e passava pro outro como era boa a leitura a gente leu rapidinho[...] aí a gente leu e depois teve que se reunir para preparar a apresentação... era um livro bom foi o que eu mais gostei... é um livro triste porque a mãe morre a mãe do rapaz morre no final... como eu gostei desse livro eu fiquei ansiosa para apresentação... no dia a professora perguntou quem gostaria de começar? De falar o que entendeu... e ficou um silêncio... aí eu disse eu... eu quero começar aí eu falei falei e a professora disse muito bem você está se destacando... você que sempre quis falar por ultimo... agora falou primeiro isso e bom... aí eu gostei ne? Me senti(risos) porque falei com vontade.. todo mundo percebe que você LEU

P: aeêê (risos) teve alguma atividade que tu sentiu dificuldade de fazer durante o curso de letras pronerá?

E: uma?(risos) tive várias... mas uma foi no início mesmo... que era produção de texto... meu deus produzir um texto naquelas regras mesmo da universidade... porque não é só o ato de escrever... mas você fica com a preocupação em desenvolver em quem vai ler e como vai avaliar teu texto quem vai ler e quem vai te criticar tá entendendo como é que é? Aí eu pensava quem se preocupa demais não vai pra frente e nada sai... foi na aula da Liliane... eu tremia:: tinha medo dela... achava ela:: muito:: rígida sabe?... muito durona sabe?[...] porque os outros((professores)) conversava com nós ensinava nós mas sorria entendeu? Porque assim... eles decidiam o que fazer por mais que eles queriam ser o durão... dizer eu sou o PROFESSOR... eu entendia... mas com a Liliane não tinha segurança... na disciplina dela eu tive muita dificuldade... eu não sei porque... era o jeito dela entendeu?... mas ela sabe muito viu... mas isso foi no início... depois no final do curso ela retornou de novo e já tirava brincadeiras com a gente... ela sorria pra gente... depois eu percebi que ela tentava... mas era o jeito dela

P: durante o curso... tu te lembra de alguma atividade que te levou a pensar as práticas de letramentos dos sujeitos? Q te levou a pensar assim ah agora eu entendo porque eles fazem assim porque faz assado?

E: tem sim... as atividades com a professora Nilsa... ela sempre trabalhou com nós

P: lembra de alguma atividade que ela fez que te levou a pensar as práticas de letramento?

E: quando ela trabalhava com a gente na leitura na escrita e na reescrita... quando eu vi meu texto sem nota... que eu tinha que reescrever porque ele não estava pronto... fiquei espantada... eu nem sabia o que era isso de levar o aluno a reescrever[...] porque de primeiro eu pegava uma atividade do aluno ia direto nos erros e rabiscava toda nem me passava a ideia de que ali era um processo entende? Hoje não hoje é diferente a partir do momento que você vivencia... que você é preparado a gente trabalha diferente... totalmente diferente

P: e isso te ajudou repensar tua prática?

E: SIM isso me ajudou a dar aula de leitura principalmente... eu as minhas provas guardadas ainda hoje as vezes releio elas... e ai penso nas provas que elaboro para meus alunos penso no jeito que corrijo... peço para eles relem o que escrevem... dá mais trabalho assim... mas eu acho que é melhor[...] por exemplo... eu tenho um aluno... o Vinicius ele escreve do jeito que ele fala... é um caboclo que me dá trabalho pense... e as vezes eu não sei como ajudar... ajudar ele a escrever correto[...] no curso também eu aprendi a não trabalhar com a gramática solta... a professora Nilsa dizia não trabalhem o texto como pretexto e ai variava na minha sala...trabalhava com poemas e outros textos... trabalhar com musica também ajuda muito

P: Bem Etelvina que relação você faz entre aprendizagem escolar e agente de letramento?

E: bem eu fiz meu tcc sobre letramento

P: tu ver relação tu ver diferença entre essas duas questões?

E: vejo mais diferenças porque o letramento esse da escola ele só é considerado na escola lá fora ninguém considera o que você sabe do dia dia... La fora é totalmente diferente...eu:: vejo assim que todo lugar tem letramento... mas fazendo a relação o da escola tem mais valor

P: quando tu falas que todo lugar tem... quais são os lugares por exemplo?

E: por exemplo as pessoas que estão fora da escola e que não tem leitura... as vezes eles tem capacidade de calcular e não foram na escola que aprenderam porque não estudaram... onde foi? Na rua oras no trabalho na vida mas não foi na escola é nesse sentido que falo

P: humm... entendi

E: conheço seu Antonio lá perto de casa que não se deixa enganar no preço das coisas... ele vai no comércio comprar e dono diz dar tanto... ele pára...pensa faz o calculo na cabeça e sabe quanto tem que pagar e diz foi tanto e as vezes sabe se o dono da venda quer enganar ou não... ele sabe ninguém engana ele não... e onde aprendeu isso foi na escola? Não foi... meu sogro também é assim vai comprar leite... pega ônibus daqui para a cidade sabe pagar a conta de luz e ninguém enrola ele não... é::é:: na associação também tem os cartaz ... tem livros lá... nas reuniões todo mundo fala/participa... por isso que digo que lá também tem letramento...claro que é diferente do da escola[...] mas eu vejo assim... não se estou equivocada mas tem gente que pensa que letrado é só quem tiver praticando na escola... eu acho que não tem muita gente que aprende no decorrer da vida dele... eu antes achava que não tinha como aprender fora da escola...mas depois que fui professora...fiz meu curso...comecei a pensar diferente... tenho um primo o Fernando ele nunca estudou...ou estudou só até a quarta série... mas tem muita leitura não aquela de livros literários... tem outras...

P: Quais leituras?

E: ele tem a leitura de anotar recados, as notas dele as anotações dos passageiros tudo isso ele sabe fazer

P: tu agora professora de língua materna formada em letras pelo prona, além de professora tu exerce outra função?

E: sim eu vendo confecções pego confecções de um rapaz que vem do Ceará

P: que tipo de confecções?

E: Tudo...coisa de cozinha... coisas de casa mesmo roupas também... já tem uns três anos que vendo... minha sogra pegava e aí eu trazia pra cá e vendia pra ela depois eu comecei a vender pra mim também

P: nessas atividades tu lida com leitura e escrita?

E: lido com anotações... tem um caderno que anoto o nome e o valor das pessoas que devem vir... aí de noventa em noventa dias eu posso dividir porque o rapaz que me passa a mercadoria vem receber... e esse é bom porque é assim tendo dinheiro eu pago se não tenho devolvo a mercadoria entendeu? Não sou obrigada a ficar

P: E hoje que leituras que tu faz para aperfeiçoar tua prática?

E: leitura... to fazendo a leitura agora sobre gêneros textuais assunto bem difícil... ..mas que os documentos de ensino do português e até os descritores entende? Tenho que ler

P: lembra de qual autor está lendo sobre esse assunto?

E: [...] deixa eu ver aqui((e pega os livros que estão na bolsa para mostrar para pesquisadora))... esses daqui ohh de Marcia Porto

P: humm não conheço essa autora

E: eu gosto tem um monte de atividades para você fazer para ver se está entendendo o assunto

P: humm como se fosse um manual?

E: quase isso...porque nos somos obrigados a ler nessa profissão... e agora estão se falando muito sobre gêneros textuais

P: e como são suas aulas de leitura? Que tipos de leituras tu faz com os alunos?

E: eu faço eles lerem na sala... pego livros de vários autores levo para sala e peço para eles escolherem e lerem...aí eu deixo eles levarem

P: levarem? Para onde?

E: levarem para casa... principalmente nas férias...eu deixo eles levarem... e eu me responsabilizo pelos livros...cobro deles para eles cuidarem para não rasgar... aí passo as atividades tanto para fazer em casa como na escola... eu sei que tem aqueles que tem muitas dificuldades porque eu também tive quando eu era aluna... eu sei bem como é... então eu entendo... tem uns que chegam com o livro e ficam abrindo tem que ler o livro se não conseguem falar...outros falam tudo... e eu disse olha pessoal aqui e nosso diálogo é para vocês falarem do livro... ler vocês já leram

P: Então tu organiza com eles procedimentos de uma aula de leitura? Da maneira que tu entende?

E: Isso... assim eu puxo pela leitura...organizo um tempo ara cada um falar do que gostou e do que não gostou na leitura e eu sempre pergunto porque... as

vezes uso uns roteiros de pergunta que vem nos livros outras vezes não... eu falo para eles que eles tem que falar assim...eu entendi isso do livro... é assim que ensino

P: o que é ler para o educador do campo?

Etelvina: Essa pergunta é difícil viu...porque eu já disse antes que todo mundo precisa da leitura pro educador do campo não é diferente[...] eu penso o seguinte...dar aula já é difícil, muito difícil...imagina então dar aula sobre assunto que não tem nada a ver...tipo assim...lembra quando eu te disse que os alunos não querem saber da historia da dezessete? Pois é...não querem saber porque até hjo tudo que ouviram ...ou leram nos livros didáticos, quando aparece ne? foi que...um bando de vagabundo morreu naquele dia... é essa historia que chega na escola...que chega nos jornais na televisão...ler para nos aqui do campo é pegar essas informações/leituras e desconfiar delas, entende? é essa nossa leitura do educador do campo

ENTREVISTA: RONILDO RIBEIRO

P: Você acha que as leituras que você fez na infância... o acesso aos livros contribuiu para que você gostasse de ler hoje?

R: Na verdade... os livros/ o que eu li mesmo ate terminar o ensino médio... não contribuiu muito para eu vim gostar da leitura não eu só:: vim ter o gosto de ler livros mesmo em si... quando eu fui para universidade... assim nas primeiras semanas que eu fui pra lá... a professora Liliane pediu para a gente ler um livro né? Um livro de setecentos e poucas páginas... e eu me perguntava como que a gente vai conseguir ler um livro de setecentos e poucas páginas em três dias?...mas ai não ela disse tem que ler tem que ler e recontar... ai a gente começou a ler aquele livro e começou gostando da história e tal... era um livro de drama mesmo...

P: lembra o nome do livro?

R: era:... hum sei que era de Dostoiévsky... acho que era a morte e vida de Dostoiévsky... era era um livro mesmo de drama inclusive no final dele... deixava uma lição de... praticamente isso que acontece com o ser humano hoje... depois que ele apronta tudo que ele bebe que ele mata... a única coisa a que ele recorre é a bíblia ne? E no livro de Dostoiévsky deixa bem claro isso pra gente... quando estava lendo ele...gostei muito dele

P: mudando a ordem das perguntas(risos) já que tu falou de uma leitura que te marcou na universidade eu te pergunto por que tu faz uma diferença entre o leitor Ronildo até a universidade e o leitor pós universidade pensando nisso te pergunto se o curso de letras prouca contribuiu e se contribuiu em que medida para tu ser um leitor?

R: na verdade o curso de letras contribuiu no professor que me tornei hoje... sempre que estou dando aula eu me volto para as atividades que eu vivi no curso de letras... meu trabalho de tcc por exemplo foi voltado para a cultura popular as narrativas de leitura popular... agora que eu to trabalhando com as turmas de Eja eu uso meu tcc e tento trazer aos alunos e pedi que eles narrem suas historias de vida e ai a gente vai ler essas historias que não são dos livros mas são deles mesmos... porque u comecei c eles um trabalho sobre historia de vida e ai eu relatei com a cultura popular... as cantigas de rodas essas narrativas... e ai eu pedi que eles me

contassem as cantigas que sabiam... e isso é resultado da universidade porque eu vivi essas práticas lá... e isso me mostro o meu lado forte que é as narrativas esse lado popular mesmo... foi alguns professores da universidade que me ajudou a ter interesse pelas narrativas... o Gilson Penalva... o Guilherme

P: você disse que começou a trabalhar com os alunos na escola sobre narrativas como foi a recepção deles? assim o que eles acharam da atividade?

R: assim eles se davam conta que:: era a vida deles sendo o foco da aula... um dia um me disse assim to famoso professor agora eu apareço mais na aula que o senhor(risos)... depois teve também a apresentação na escola todos eles escreveram suas historias e colocamos num varal... teve um caso que me fez pensar... uma aluna não quis participar ela disse que a história dela era feia e não queria contar para os outros... eu fiquei c aquilo na cabeça... não perguntei muito na verdade não perguntei lembrei foi de mim na universidade eu também era muito tímido e quando trabalharam com as histórias de vida eu também fiquei nervoso com medo do que os outros iam falar da minha historia, mas eu acabei falando... mas aqui na escola eu não forcei ela((aluna)) eu deixei ela sem participar não se fiz certo... mas não::: insisti e nem perguntei por que... difícil ne? Eu so deixei e agora essa tua pergunta sobre o que eles acharam me fez lembrar disso((emocionado)) [...] o que tu acha?

P: eu? Bem eu:: também não sei o que eu faria... e nem sei se tu estar ou não certo... mas acho que você fez bem é uma situação delicada... o bom é que você não forçou ela participar da atividade... e de outras atividades ela participava?

R: sim de outras ela participava só não quis falar da vida dela(risos)

P: então Ronildo me fala das atividades de leitura que tu realizou no curso e como elas te ajudaram a ser educador do campo?

R: na verdade pra ser educador do campo mesmo eu acredito quem contribuiu foi o Evandro nas aulas dele... quem contribuiu mesmo pra mim na minha opinião foram as leituras que o Evandro trouxe as leituras que ele trouxe me ajudaram a entender o campo...a olhar para o campo com outros olhos... não só de quem mora no campo mas de quem um dia pode querer também sair do campo ne? Então ele trouxe algumas leituras que contribuiu com isso aí...

P: ele deu aula pra vocês lá no curso de letras?

R: sim... deu aula pra nós deu/trabalhou duas disciplinas pra gente... ele foi um dos que deu uma formação boa pra gente

P: legal... e a partir dessas discussões você acha que há diferenças ou não entre aprendizagem escolar e agente de letramento por exemplo?

R: não entendi

P: por exemplo quando a gente fala ah esse é o conhecimento da escola... ah e agora:: principalmente... nesse campo da língua portuguesa principalmente na formação que a professora Nilza trouxe naquele momento... as discussões de letramento estão muito fortes ne?... ou talvez até a palavra letramento soa nova agora... e mais recente talvez o termo agente de letramento... queria me fazer entender nesse sentido... pra você há uma diferença entre aprendizagem escolar e agente de letramento ou não, ou há relações entre essas duas perspectivas assim de aprender ne? modos de aprender

R: hum na verdade quando se fala em letramento também... aqui na escola a gente/pessoal fica até assustado sem saber exatamente o significado... eu acho que até hoje tem pessoas que não sabem o que é letramento... mas eu acredito que não há

muita diferença não...mesmo letramento que a gente tem da vida acadêmica além desse tem o da vida escolar também trabalhamos com eles aqui... é claro que em perspectivas diferente ne?

P: lembra de alguma atividade assim de leitura? você chegou ate co/comentar ne? do livro que a professora pediu deu tempo de ler as setecentas paginas? no período que ela estipulou?

R: deu... deu tempo de ler assim... a gente virou noite chegava ate comentar com os colegas que os olhos pareciam estar cheios de areia(risos)... a gente pegava meio dia e arrocava((no sentido de fazer algo com afinco, sem cessar)) nele de novo... e era uma coisa que eu nunca tinha feito...nunca tinha lido um livro com essa extensão ne? geralmente eu lia um livro de cem paginas noventa páginas...mas de setecentos e poucas paginas eu nunca tinha lido...então isso é uma das diferenças entre/talvez seja uma das diferenças do letramento da/da universidade para a escola mesmo... porque é assim tem um professor aqui agora que tem conhecimentos de teatro... e ele gosta de trabalhar com recortes sem envolver a leitura talvez seja o Tempo dizem eles eles que o tempo não favorecem que eles façam esse tipo de leitura... já tem outros aí que pegam livros literários de literatura infantil e distribuir entre os alunos as vezes vinte livros e sendo que desse vinte livros talvez cinco não tenham sido lido pelo professor... ou/ou talvez isso tem que ser importante para o professor se ele distribuiu vinte livros esses vinte livros tem que ser conhecidos/lidos pelo professor... se não como é que vão fazer um comentário?

P: e:: tu foca muito nas questões das paginas ne? te uma diferença por exemplo sobre a quantidade de páginas? nos somos acostumados a ler e medir o livro ne? quando a gente ver um livro muito grosso a gente desanima ne? o que tu diz sobre isso?

R: eu acho que a quantidade de páginas pra mim ela/ela não rolou muito não... pra mim pode ser ate um livro de mil paginas mas se tiver uma coisa que instiga que o (livro ta dando) pode ser sim importante... as vezes a aqui na escola tem um livro que talvez é o livro mais lido aqui... ele se chama a Árvore que dá dinheiro/ a Árvore que dava dinheiro e é um dos livros que os alunos mais leem aqui na escola e ele tem umas duzentas paginas ne? então tem outros também então eu penso que as pessoas leem livros pela historia que conta e não pela quantidade de páginas

P: e ai a gente/você comentou sobre letramento na academia e letramento na escola... e você acredita que outros tipos de letramento há outros modos de pensar o letramento?

R: sim... letramento/letramento ele passa também na pequena comunicação ele passa pelas igrejas ele passa há vários espaços que passam o letramento...inclusive aqui a gente uma voz((é uma rádio comunitária que funciona no assentamento é o expressivo meio de comunicação que chega a toda comunidade, bem como serve para dar um recado a alguém específico, comunicado de reuniões do sindicato, associações, escola entre outras finalidades)) e lá nessa voz tem o letramento também...[...] o locutor de lá tem avisos que ele ler lá... faz a leitura te::m é:: tem encomendas que ele tem que entregar e fazer a leitura para quem ele tem que entregar essas encomendas...são essas leituras... então além da escola e da universidade há outros espaços de letramento também... até mesmo no ar... quando ele tem que contar uma historia oral faz parte do letramento também

P: a pessoa lá que comanda lá que coordena que apresenta a/a voz que é a radio daqui ne? que a gente chama de voz... qual a escolarização dela sabe?

R: sei o (Lucinaldo)... o fundamental ele só tem o ensino fundamental de primeira a quarta serie... a gente tinha até comentado que antes dele entrar na voz ele não conseguia ler um texto simples... agoRA a gente já percebe que ele ler melhor já ... as vezes a gente de vez em quando até comenta c ele que ele tem que voltar para a escola para ver se ele aperfeiçoa mais o conhecimento e:: mesmo assim ele diz que não precisa...e como ele usa direto a internet e lá as vezes ele tem mais conhecimento que a gente que ta aqui na escola... lá ele tem internet ele lê jornais praticamente ele tem vários tipos de leituras lá

P: e ele não está na escola ne? então as práticas de letramento dele as vezes são mais significativas de que pessoas que estão na escola

R: que estão na escola... a internet por exemplo e:: um espaço que tem que entender por mais que esteja fora da escola e preciso entender

P: durante o curso...o curso prona letras houveram atividades que te impulsionaram que te fizeram a pensar as práticas de letramento das pessoas?

R: sim... que nem eu tava falando antes eu gosto de trabalhar comm as coisas que as pessoas vivenciam... eu acho que é mais fácil para aprender...em escrita eu gosto de trabalhar com o que as pessoas tem domínio do que estão falando se elas já tem domínio que estão falando já sabem oitenta por cento...por isso que eu gosto de trabalhar com as historias de vida as narrativas orais que são narrativas que eles conhecem e foco mesmo na oralidade e com isso eu desafio eles a escrever também suas narrativas

P: o que você:: diz assim o que é ler para você Ronildo?

R:é:: ler pra mim é um olhar para além da escrita...olha além do que está escrito...é fazer comparações com:: outras leituras

P: e hoje... vamos falar da tua prática enquanto professor ne? você enquanto professor de língua materna participa ou continua em algum movimento social? Como está a sua participação hoje fora a ser professor?

R: e:: na verdade quero até comentar aqui... que o movimento deixou a gente um pouco de lado ne? depois que a gente:: se formou... o movimento não entrou muito em contato com gente...isso que sinto...não assim porque agora agente uma melhor formação que antes e agora a gente pode contribuir com outras áreas...porque a gente tem condições para fazer isso[...] e por incrível que pareça a gente estar dentro de um assentamento... é do movimento mas a gente se sente as vezes de fora do movimento... e ai a gente não participa bastante das ações que o movimento faz...

P: por exemplo?

R: das palestras das oficinas

P: entendi... além de ser educador/professor tu exerce outra profissão?... alguma outra atividade assim?

R: sim... outras atividades assim... trabalhar com a terra tenho que trabalhar porque essa vida de professor principalmente municipal não é boa... digo de salário mesmo... e ai eu tenho que me desdobrar... as vezes compro gado revendo... faço frete também de carro e moto...quando uma pessoa precisa a ir em Parauapebas... as vezes a pessoa não tem habilitação ai eu vou e faço o frete e ai eu sou mototaxi também ne?

P: e nessas atividades tu precisa ou acaba lidando com leitura e escrita? Precisa?

R: é:: pra mim... praticamente tem que renovar a habilitação e ai preciso da leitura se não como vou entender o teste estudar para fazer ele? é como eu tava falando... nesse trabalho de mototaxi tem uns colegas que não conseguem ler entender um documento sabe? Ai eu leio para eles explico...

P: e nessa atividade de mototaxi de fazer frete tu precisa então de ler e escrever?

R: sim... a gente ler jornais e isso até ajuda a conversar com o passageiro... e os colegas que não leem assim de acordo com a escola... eles leem o jornal e tem alguns assuntos que eles sabem mais que eu o “estudado”(entrevistado faz aspas com gestos) a gente tem que ler os jornais ouvir o radio par ficar informado e informar o passageiro também sobre o que estar acontecendo... tem que ler livros também que falam do que precisa para trocar de uma categoria pra outra

P: trocar de categorias?

R: é manter a habilitação em dias...trocar de uma categoria pra outra...

P: ah tá sobre a habilitação ne? agora o meu letramento situado não funcionou...sem o contexto do que era a habilitação ne?(risos)

R: pois é(risos)

P: e nas atividades docentes que leituras tu utiliza para aperfeiçoar a tua prática?

R: geralmente é assim... aqui na escola...ali tem uma biblioteca de vez em quando eu vou lá e acesso esses livros da biblioteca mas tem mais é livros didáticos sabe... eu sinto falta...aqui a gente não tem um acervo de livros assim acadêmicos literários entende? Mais e literatura infantil e ai a gente tem que se virar com eles... e ai agente procura ta lendo mesmo mais para trabalhar com os alunos mesmo... e mais com esses de literatura infantil mesmo... e hoje eu peguei uma carga horária de inglês agora tenho que pesquisar uns livros em inglês também

P: e precisa da leitura para essas atividades?

R: sim tenho que ta lendo direto e as vezes não só uma vez mas dez quinze vezes ara entender para poder reforçar para o aluno

P: e que atividades você realiza a partir dessas leituras em tua sala de aula?

R: é:: esses dias mesmo eu tava lendo um livro sobre:: fábulas... e de contos também tava lendo esses livros... e i eu ficava pensando que a maioria das fábulas ne? traz sempre uma moral... e os alunos gostam de estar buscando nas fábulas essa moral nas historias... e ai lendo com eles além do prazer eu pedi que eles construíssem outras... que eles olhassem para as vivências deles e:: se algum dia eles passaram por uma situação parecida com a moral de alguma fabula... e dai eles construíram a SUA fábula... so que ao invés deles se citar dentro da fábula eu pedi que eles seguissem a característica d texto fabula

P: e como os alunos reagiram? a atividade deu certo? Como é que foi?

R: alguns gostaram outros não...mas a atividade ainda está em conclusão...penso em fazer um caderno e nele ter essas historias de vida deles ne?

P: mas essa atividade foi na eja ou no com as crianças no fundamental? Porque eu tinha entendido que a historia de vida era com o pessoal da eja...

R: não:: as da fabulas foi no sétimo ano... as historias de vida com a eja mesmo...mas o quanto falando e que quando eu pedi que colocassem as historias que

aconteceram na vida deles... eu penso que não deixa de trabalhar as histórias de vida também

P: hum agora entendi o sentido

R: pois é...teve também em outra turma que trabalhei com poemas... essa foi boa... trouxe até uns para você dar uma olhada...anda são rascunhos...a gente ainda vai reescrever...

P: ah sim sim eu quero olhar sim...pena que não posso levar ne? porque eles ainda vão reescrever e aproveitando esse tema fala um pouco como tu trabalha a reescrita...os alunos gostam ou não?

R: então ai ta uma coisa que as aulas da professora Nilsa me ensinaram no curso de Letras a reescrita... antes La mesmo eu achava que só reescrevia as pessoas que não sabiam... mas ela me ensinou que escrever é processo e reescrever é parte desse processo... e isso que falo para os alunos... no caso dos poemas eu disse olha vocês tem que reescrever porque os pais os colegas de sala e das outras turmas os outros professores vão ler na nossa feira... e ai? vocês querem que estejam de qualquer jeito? eu digo a verdade tem um interlocutor...um leitor real

P: hum... e quais autores de poesia você trabalhou c eles? Quais os poetas?

R: foi bacana... eu mostrei os conhecidos que eu chamo de clássicos como Castro Alves Fernando Pessoa Manuel Bandeira...eles não gostaram muito...mas quando eu falei que no movimento também tinha poeta... e disse assim vocês até conhece alguns ai eles ficaram curiosos(risos) falei do Expedito que foi assassinado em Rio Maria ne? tu conhece ne? falei do Tim Maia que até morou aqui na 17 e do mais famoso o Charles Trocatte que é um dos lideres do MST e como o Charles vem sempre aqui eles lembraram na hora... sei que depois eu disse assim quem sabe nessa sala também possa nascer poetas? Ou quem sabe até já tenha uns... e não é que tinha mesmo... e foi a partir disso que eu fiz esses daqui q trouxe pra ti ver...

P: nossa Ronildo me deu vontade de ler todos... quem sabe quando eu voltar aqui de novo...guarda viu... e hoje o que o professor Ronildo está lendo de livros revistas jornais o que você ler atualmente?

R: vou falar de uma leitura que eu gosto... eu GOSTO de ler jornal ler jornal escrito na televisão na internet quando dá... leio os jornais da região mesmo para ta sabendo das informações... sou esse tipo de leitor ne? do jornal escrito televisivo porque a gente ler mas com um pé atrás ne? e na internet é mais difícil pra mim e eu reconheço tenho MUIta dificuldade com a internet... eu não sei mexer direito... e na época do curso de letras era ainda pior... chegava a ficar com vergonha... nunca entendi direito[...] inclusive aqui tem professores que utilizam a internet para fazer planejamentos... eu não sei... eu ainda não adquiri essa habilidade e ai eu procuro ler e me planejar mais em livros mesmos... também pesquiso nos livros as atividades para eu trabalhar...converso com outros professores para saber o que eles estão trabalhando para eu somar com os meus alunos também.

P: e o que significa aprender a ler pra ti? Assim o ato de aprender/ o que é aprender?

R: é:: aprender a ler pra mim é:: olhar... os livros olhar os livros[...] pegar os livros e ver como se fosse a realidade da gente... fazer comparações com o escrito e o real...

P: e por que você acha que a gente precisa prender a ler?... ou não precisa?

R: precisa...logo hoje... no mundo todo onde você vai você precisa saber ler... pra todo lugar que você vai precisa ler... se você vai num restaurante você precisa ler... se vai sair de uma cidade pra outra tem que ter a leitura... porque nas entradas e na saídas da cidade tem as placas... então assim pra onde você olha tem leitura... então eu acho que é uma necessidade... toda pessoa tem que aprender a ler

P: e o que é ler para o educador do campo Ronildo? Por que o educador do campo precisa ler e escrever?

R: para o educador do campo ler ...praticamente é desafio ne? é:: é ter vontade de/de olhar para as coisas para além do que estar no campo... hoje em dia ainda as pessoas tem o conhecimento de quem mora no campo... são pessoas atrasadas que não sabem ler e tal... e é por isso que eu acho que aprender a ler para a pessoa que estar no campo é um desafio... é aprender a ler para mostrar para essas outras pessoas que a gente que estar no campo também têm condições de aprender a ler também tem essa necessidade... pra mim enquanto do campo... enquanto homem do campo é praticamente uma necessidade como a de comer... a gente tem que aprender mesmo

3- ENTREVISTA: FRANCISCO CHAGAS

P: qual foi a última ou mais recente atividade que vocês participaram do movimento?

Francisco: teve o encontro dos sem terrinha em Brasília ne? ai vieram atrás da gente a Marizete que ficou responsável por organizar aqui no assentamento ai a gente participou ne? mas só foi essa nesse ano... e ainda a gente tem que ouvi na própria escola os colegas dizendo...esses sem terra são doidos levar aquele tanto de criança... e mais dóidos são os pais que deixam

P: que leituras tu utiliza para aperfeiçoar tua prática?

Francisco: bem quando eu terminei letras...as vezes eu voltava em alguns dos livros que a gente leu no curso e de uma especialização em gestão escolar...que to fazendo... e ai acabei entrando no campo da pedagogia e lendo textos artigos dessa área sabe?... e ai desses textos tem outros que eu leio/tiro para planejar a aula

P: quais atividades que você realiza a partir do uso da leitura? Na sala de aula por exemplo quais são as atividades que envolve a leitura

Francisco: hum... nas aulas eu levo muitos textos...procuo levar textos p sala para os alunos estarem interpretando...eu tenho uma coletânea de poemas que eu trouxe da faculdade...eu utilizo muito deles para as aulas de leitura também... a gente ler também os textos do livro didático...sei que trabalho com muitos textos...na sala quando chego eles até já sabem... e diz assim lá vem o professor com os textos dele(risos)

P: e tu pede para eles trazerem material de casa? E eles trazem?

Francisco: trazem

P: e hoje o que você costuma ler hoje? Tem alguma leitura especifica q você está fazendo hoje e u gostaria de falar sobre?

Francisco: assim...esse ano como eu to voltado mais para a coordenação...to lendo mais coisas da área sabe? As leituras da faculdade mesmo... tem um dois

livros que inicie a leitura mas não terminei...tem também um livro em casa que ganhei de um aluno e não li ainda...mais ou menos isso...to lendo pouco ne? para um professor to lendo pouco...

P: lembra algum nome dos livros?

Francisco: não

P: e o que significa aprender a ler para você?

Francisco: aprender a ler:: é:: uma forma de:: também adquirir conhecimento... assim se tu não ler tu não adquire conhecimento... não/não tu adquire conhecimento...mas aquele conhecimento que não deveria ser...por exemplo...se tu não ler tu não escreve... tu escreve mas não escreve corretamente... e se tu ler tu tem facilidade para escrever...se tu ler tu tem facilidade para interpretar...pra tu dialogar...pra tu conversar com as pessoas... se tu ler tu tem conhecimentos de várias coisas se tu não ler...tu não tem conhecimento

P: então ta... tu ta dizendo que...por exemplo uma pessoa que não ler convencionalmente ela não tem conhecimento?

Francisco: tem conhecimento...tem conhecimento...mas é:: um conhecimento é::... digamos assim limitado...dependendo é:: tipo assim dependendo... é:: quem não ler? Tem um conhecimento diferenciado de quem ler entende? ...quem ainda ler...quem tem conhecimento é:: tem dificuldades de várias coisas... aqui no assentamento quem não ler tem pessoas que não tem o conhecimento assim dos livros...ainda mais aqui tem um monte...olha vou te dar um exemplo... nem sei se pode falar isso... eu tenho uma tia...ohh que não ler...mas ela sabe andar de bicicleta sabe andar de moto sabe fazer compras...ta entendendo? Só que...ela não ler diariamente... não te uma leitura...uma leitura:: dos livros por exemplo...porque...ela foi para o Piauí com minha mãe...só pra te ver... na volta... ela/ela:: foi lanchar...minha mãe foi ao banheiro lavar as mãos tudo... e ela? Ela foi lavar as mãos na água que tava caindo do ônibus...por isso que te falo...to dizendo que não ler...não to dizendo que não sabe...mas a pessoa que ler tem conhecimento diferenciado de quem não ler... e não anda passando por essas coisas assim

P: humm... você acha que a gente precisa a ler ou não precisa?

Francisco: no mundo que nós estamos hoje precisa...porque te falo isso...porque quem ler já passa/já tem dificuldade de arrumar um emprego imagina quem não ler... as vezes minha mãe fala assim...ela briga com uns sobrinhos que não quer estudar...alguns e outro que desistiu... a mãe fala assim: vai estudar meu filho...quem estuda tem dificuldade e quem não estuda?... ai eles dizem assim: mas tia veja bem...tem advogado...tem professor que tem estudo mas não tem emprego... ela diz certo...mas não precisa/ é:: no estudo é estudar:: é advogado é professor e tá sem emprego... mas tem esperANÇA é de um dia arrumar um emprego... e quem não estuda tem esperança de que?[...] nada apenas trabalhar e trabalhar numa coisa que não evolui

P: acredita que o curso letras prouca contribuiu ou não e em que medida para você ser um leitor?

Francisco: contribuiu...em que sentido...no inicio cara eu/eu no curso a leitura era muito pouco...momento de leitura era muito pouco...fazia a leitura só para apresentar trabalho...so para apresentar só os trabalhos mesmo... na/na universidade queira ou não queira você tem que ler em todos os sentidos...ai então tive muita dificuldade...muita dificuldade na leitura mesmo..

P: lembrando essas dificuldades...tem um momento que você lembra que te marcou de leituras dessa dificuldade? lá na universidade?

Francisco: assim...até então todas as disciplinas eram voltadas para a leitura...todas...tinham s textos que tinha que ler para fazer os seminários...ai teve uma disciplina que eu tive muitAS dificuldades...que foi bem no inicio...que quando eu cheguei com o Ronildo...que nós fomos atrasados... nos chegamos lá...a professora Liliane...lembro como hoje...a gente gente uma semana atrasado... e no primeiro dia de aula ela deu um livro...só que quando nos chegamos já tinha passado uma semana...no inicio da disciplina ele deu esse livro para os alunos lerem...no final da disciplina tinham que apresentar um seminário desse livro... era em dupla...e como nos dois chegamos atrasados...assim que a gente entrou na sala ela entregou um livro pra nós nós tivemos apenas cinco dias para ler esse livro e fazer o seminário... e aí? A gente nunca tinha feito um seminário na vida... e agora?

P: lembra o nome do livro?

Francisco: é:: não lembro muito bem...mas na sala eles sempre falavam...o Ronildo e o Francisco leram esse livro fala agora dele...toda vez alguns professores tocavam no nome desse livro... e pediam para nós falar alguma e a gente falava...mas eu não lembro muito bem o nome do livro não...mas tive muita dificuldade...muita dificuldade desde a entrada na universidade...e ainda tinha esse seminário... não sei bem foi muito esforço que tive que fazer...mas ainda tiramos excelente na disciplina dela...ler até era fácil ler...mas entender...interpretar era difícil...até porque... digamos assim era um livro bem/bem bem enorme... e ai pra gente ler e interpretar deu dificuldade

P: e tu lembra assim... das atividades de leituras que tu fez durante o período do curso assim?

Francisco: na universidade era muito texto...os professores trabalharam com muita produção de texto assim...a gente tinha texto para ler a semana toda... e tinha também os textos...os livros que a gente tinha que ler do movimento...então a coisa que mais fiz no curso foi ler... que chegava a doer a cabeça... e era ler e escrever porque tinha os fichamentos as resenhas de tudo que se lia... a gente vinha para o tempo comunidade e retornava com dois ou três livros que o movimento dava... e ainda tinha os diários de campo que agente fazia... e tinha os seminários dos livros que eles passavam pra nós

P: lembra de algum livro?

Francisco: lembro lembro do livro do Paulo Freire... que gostei muito Professora sim Tia não ...lembro de outros também... A mãe... mas o que eu lembro mais foi esse do Paulo Freire...eles trouxeram pessoas formadas da área para assistirem nosso seminário... qualquer deslize ai ele chamar atenção... se tu errou eles falam... se tu tá bem eles falam também...eles pagavam forte mesmo...quem tentava enganar...por exemplo a Carol tu conheceu ela...ela não leu o livro e foi tentar enrolar... ai a Suley percebeu e falou

P: você acha que essas leituras que você fez te ajudou a ser um educador do campo?

Francisco: ajudou... os livros que eles... tanto na universidade tanto no movimento que eles nos passavam... eram pra isso voltado para educação do campo... principalmente os livros que a (Suley) passavam pra nós eram textos...eram estudos de convivência...da militância...foi ai que com essas leituras que nós

percebemos o que é um militante de verdade... porque não é:: digamos assim... só aquele que pega um facão uma foice e vai pra frente do grupo...dos sem terra:: ta:: é:: levando os sem terra...militante é aquele que ler também... que se organiza na base...é:: faz reunões... é:: contribui nas organizações...ou seja dá formação para nossos militantes também

P: falando um pouco dessas questões que também foram debatidas no teu curso... as questões de letramento... tu acha que há uma diferença entre aprendizagem da escola ...vida da escola... aquele conhecimento que a gente adquire na escola... e o agente de letramento?...já ouviu falar essa expressão agente de letramento?

Francisco: não...nesse sentido ai ainda não...vamos dizer se:: é:: assim...digamos assim outra área de formação de conhecimento... que essas pessoas não alfabetizadas... dentro da escola ou não adquirem? É isso que tu ta falando?...por exemplo... as pessoas não alfabetizadas leem as palavras nas ruas vão no supermercado... seria um agente?

P: não... não é bem isso...me expressei mal...mas interessante a tua colocação...já ouviu ou leu sobre agente de letramento e professor de língua portuguesa? Como se fosse assim... o que é ser um professor de português e um agente de letramento?...tendo em vista toda essa concepção das discussões atuais sobre letramento ne? é nesse sentido que eu falo

Francisco: nesse sentido...bem o professor de português ele trabalha diretamente na escola... e o agente de letramento...digamos assim é aquele que age fora da escola... eu vejo que é diferenciado porque o professor para trabalhar com o educando...com o sujeito na escola... e o letramento não...se for desse tipo que eu to pensando...é digamos assim... um conhecimento adquirido fora da escola... até como... as vezes tem que lidar com a escola também... na verdade... certo? então se ele tá né/se ele é um sujeito que estuda... se o conhecimento que ele ta levando pra fora que ele adquiriu na escola... se ele ta/ se ele é um sujeito que estuda é ler fora é porque ele já aprendeu na escola...certo? e alguma coisa também que ele não leu que trouxe para escola...que ele aprendeu fora da escola...que esse agente que a gente fala

P: humm...quando você pensa assim...professor que considera o que o aluno já traz...conhecimento que ele tem de vida...porque tem professor que não considera...que considera só o que é discutido...{conhecimento::

Francisco: na escola...

P: na escola...isso na escola apenas...exatamente assim[...] houve atividades...por exemplo de eSCRIta... na universidade... que tu teve dificuldades de realizar? Ou que as vezes não conseguiu realizar?

Francisco: teve...não assim que eu consegui...mas...teve assim...uma atividade que eu não fiz... e tipo assim não deu pra mim é:: é:: digamos assim finalizar...porque...eu:: não tinha confiança do que eu tava escrevendo...é:: até então foi com o professor:: chamado leitão...ele é um escritor...um professor da universidade do Rio de Janeiro...tenho até o livro dele lá em casa...ele conhecia muitos livros...ele deu aula pra nós...era muito rígido...as produções dele nós fazíamos e entregava pra ele...todo dia..a última eu entreguei... ai tinha uma parte que se fazia oralmente...e como ele tinha muito muito conhecimento mesmo...e não deixava os alunos se expressar...eu fiquei/me senti um pouco inferior ao que ele

pediu...eu não me senti...tipo assim...não vou mentir...eu não tive coragem de responder atividade que ele passou com medo de não atingir...o que ele pediu...e ele é um professor assim... que se tu errasse ela falava pra ti

P: hum...por exemplo assim... as atividades que tu realizou no curso de letras prona...te impulsionaram a repensar as práticas de letramento dos sujeitos?

Francisco: é:: até então...quando tu entra pra/prá universidade...não vou dizer que tu entra com a mente vazia...mas as vezes quando tu vai perceber...até então quando tu vai estudar a verdade...tu vai adquirir um conhecimento na universidade...e tu/tu percebe que tu poderia ter melhorado no teu ensino médio e fundamental... a dificuldade que eu tive lá no início...até a metade do curso pra ser bem sincero...é:: eu:: eu repensava...poxa se eu tivesse estudado mais...tivesse lido mais no ensino médio... eu não estaria com essa dificuldade[...] até então eu sai do médio...no no seguinte eu:: fui pra universidade...no ano seguinte...eu sai do médio...eu tive muita dificuldade...a professora Nilsa dizia olha Francisco você saiu e está com essa dificuldade imagina quem parou faz tempo?... eu era da escola pro trabalho...ai por isso essa dificuldade

P: Hum... e as atividades Francisco elas te ajudaram por exemplo que você fez na universidade...elas te ajudam nas suas aulas hoje? Tem coisas que tu faz na sala que te remetem a::o período que tu viveu no curso?

Francisco: sim sim são muitas se eu for citar aqui...a gente não sai daqui hoje...por exemplo... eu passo...eu vejo que nas minhas aulas eu incentivo os alunos...porque na universidade tive alguns professores que me incentivaram...aqui eu vejo professores que só usam o quadro e o aluno...quadro e aluno...passou a atividade no quadro...o aluno que entenda e pronto...entendeu?...as minhas práticas lá...quando eu estudava em Marabá... as práticas de leitura...as práticas de escrita é:: essas práticas fizeram e fazem... que eu mude minha metodologia de trabalho...quando eu trabalho assim é:: pra mostrar pra eles...que a maneira que eu falo...que eu faço meu trabalho com eles é pra melhorar... futuramente eles... e é pra incentivar eles a ler... e como é esse incentivo? É textos trabalho com muitos textos produção de textos...reescrita...os quatro anos que eu passei estudando em Marabá é:: foi muito importante...as vezes eu penso...que se eu tivesse feito uma faculdade aqui em Eldorado... a distância...como muitos professores aqui fizeram... é a mesma coisa de não ter feito uma faculdade séria... e ai se passa qualquer coisa para os alunos...coisas que não importam pra eles... e isso é diferente de quem estudou em uma universidade de verdade...porque nossos alunos dependem da escola...e por isso depende de um bom educador...porque os alunos esperam/se espelham em seu educador... esperam aprender muito...principalmente com o professor de linguagem[...] porque eu digo isso? Porque o meu professor no quarto ano do médio...não esqueço o professor Francisco...não sei se tu conhece ele...ele também fez letras na UFPA...toda aula dele tinha leitura...ele fazia um portfólio pra gente...quando ele chegava a gente já sabia...ele ia pegar um texto e lia pra nós...

P: você falou de incentivar a ler...da pessoa que ler e que incentiva o aluno a ler...por isso te faço essa pergunta...o que é ler? quando você ouve essa palavra ler...leitura...o que é ler pra você?

Francisco: ler? ler é uma forma de:: adquirir conhecimentos... ler na verdade é ler e:: como é que eu vou usar a palavra:: é ler para:: digamos assim... é ter conhecimento...é ler para:: é:: não sei nem como explicar[...]ler só por ler... as

vezes...algumas pessoas...assim...tipo ler e ter coragem de terminar a leitura...ler para conhecer o que tu ler... e para saber também...porque as vezes as pessoas dizem assim vou ler... e ler qualquer coisa...tipo assim... e tu tem uma rotina de leitura...tu não ler só por ler...tu ler para atingir um:: objetivo...para te facilitar várias coisas... se eu leio eu sei conversar...sei me expressar...sei falar...isso tudo depende da leitura...quanto mais tu ler...mais facilidade pra se expressar nas coisas tu tem...por isso que eu acho que ler é adquirir conhecimento

P: e o que é ler pro educador do campo? Por que o educador do campo precisa ler e escrever?

Francisco: ler pro educador do campo[...] essa pergunta é meio complexa...por que? Porque na verdade é::pra nós mesmo educador do campo...o sujeito do campo é complicado...porque assim os materiais que é:: favorecido pra nós ler...não é voltado para nós mesmos...para as coisas do campo...do tempo que eu trabalho aqui...os materiais são sempre feitos por outros...para nos educador do campo...ler esses materiais...principalmente os materiais para a gente trabalhar na escola...são materiais voltados não para o educador do campo...nós não temos leitura pro campo...teria que ser algo voltado para o educador do campo...

P: e o que tu acha que seria um material assim...voltado para o educador do campo?

Francisco: o que seria voltado...seria voltado para trabalhar com a realidade do sujeito do campo...porque nós temos revistas na escola...várias revistas é:: mas não tem nada feito diretamente para esse educador que vive aqui entende?... agente precisa de revistas de livros que mostrem como vive o sujeito do campo... a forma como ele trabalha no campo...como se relaciona no campo...isso seria a leitura para o sujeito do campo...mas isso nós não temos...os livros que nós trabalhamos nas aulas...ele traz sempre a cidade como:: como vou dizer...como o centro.. os sujeitos bem visto são da cidade são do urbano

P: e tu acha que precisa mudar isso? como se muda isso?

Francisco: com certeza...é fácil tu falar assim escola do campo...as pessoas...os estudiosos falam da escola no campo...mas o que é uma escola do campo no campo? então a leitura do sujeito do campo o que é? como se faz? eu não sei a resposta...mas eu acho que a escola do campo precisa estar voltada pro sujeito do campo...toda:: a vivência tem que ser do campo...por exemplo hoje na nossa escola mesmo tem criança que não sabe plantar...que nem sabe o que é isso e como se faz...e olha que vive no assentamento...o que vejo é que nas escolas daqui não se tenta trabalhar conforme o campo...as vezes penso...será que estamos tendo vergonha de ser do campo?...por exemplo a gente que formou pelo movimento vive tentando mostrar a escola do campo...mas alguns professores e ATÉ alunos não querem...por exemplo na época do dezessete de abril...uma semana/um mês antes a gente começa a trabalhar o tema... acredita que os próprios alunos comecem assim... lá vem o professor com essa história de sem terra...essa história de massacre...na hora que chega que vai falar com eles já vem com esses embates com a gente...isso acontece porque não se trabalha com a realidade do sujeito do campo

P: mas isso é com a maioria que tu sente ou são algumas questões isoladas assim?

Francisco: são mais os alunos de quinta a oitava série...uma média de cinquenta por cento dos alunos... e aí a gente tem esse tipo de embate... eles tem

vergonha de cantar o hino do movimento... de erguer o braço esquerdo na hora de cantar...tem vergonha de ser daqui...

P: cinquenta por cento é uma parte considerável ne? tu acha que por que isso acontecer? E se teria como mudar isso e como deveria ser esse trabalho? Pra que a história do massacre e de outros temas não caiam no esquecimento?

Francisco: é:: complicado viu...porque pra mudar isso é preciso...é:: a meu ver...tem que mudar o currículo escolar...principalmente das escolas do campo...se tu não trabalhar...não diferenciar esse currículo escolar...não vai mudar nunca porque o currículo que tem é o que vem da zona urbana e nosso aluno querendo ou não acaba querendo ser de lá...na minha opinião... se as pessoas...os bambambãs que pensam o currículo escolar se não mudar...não tem como trabalhar dessa forma

RODAS DE CONVERSAS:

TEMA: CONCEPÇÃO DE LEITURA

P: bem pessoal começamos essa roda hoje com o texto de Fidêncio Bogo, já ouviram falar desse autor? conhecem esse texto?

Professores: Não

P: então esse texto conta uma história...inclusive é uma né? daqui da nossa região é pra gente pensar a partir desse texto que concepção de leitura...passa por esse texto ou quais concepções de leitura que passa por esse texto...depois a gente comenta ele partir disso ne? eu pensei em a gente fazer uma leitura coletiva...ou vocês preferem de uma outra forma? ou cada um ler o texto?

Ronildo: acho melhor ler sozinho... assim cada um..

P: ah ta então ta...

P: então... alguém quer falar?

Francisco: eu me senti um pouco o personagem desse texto...

Etelvina: já eu percebi que parece que a culpa é sempre nossa...

P vocês conhecem algum Lúcio da vida?

Ronildo eu me sinto novo para falar de aula...assim eu só tenho oito nove anos de sala de aula tem gente que tem mais mas nesses meus poucos anos já tive muitos alunos que começaram e saíram assim como o Lucio da historia

P: e você sabe por que eles desistiram?

Ronildo: justamente por isso pq as leituras que eles viam na escola eles achavam que nunca iam aprender... tem ate uns ditados não professor não mais moço não tenho cabeça pra isso...isso ai é para galo novo e não velho

Etelvina: eu já tinha ouvido falar desse texto mas não tinha lido ainda

Francisco: eu achei que ela((se referindo a professora personagem do texto lido)) fez errado corrigindo o aluno na sala no meio de todo mundo e ai a partir dai começou os outros alunos a avacalhar com o Lucio...

Etelvina: é mais eu não gosto de que tudo cai nas costas do professor {

Francisco: não to dizendo isso mas ela não podia corrigi ali na frente dos outros alunos... aqui na escola aconteceu um caso parecido... na eja com os adolescentes ela mandou ele ler e ai teve uma hora q ele não conseguia e parou... ele olhou para ela e ela olhou pra ele e falou: pq tu parou de ler? o que tu ta olhando? Não sabe mais ler? e ele ficou com vergonha...saiu da sala... saiu xingando ela... se fosse um Lucio da vida tinha só ouvido...ele saiu e não voltou nunca mais... a direção foi atrás...disse para ele voltar mas ele disse que estudar não era pra ele que na escola era o lugar que ela mais passava vergonha.

P: e vocês acham que qual concepção de língua de leitura dessa professora?

Francisco: como assim?

P: como vocês acham...o quê que ela entende por leitura?

Francisco: humm ela pensa que ensinar a leitura é tipo assim chegou...passou um texto para o aluno e é desse jeito que se fala tem que aprender dessa forma... não se percebe uma preocupação com o aluno passou a leitura que ela quis e como ele não tinha leitura, ele não conseguiu ler direito.... eu acho que a concepção de leitura dela é dessa forma ela acha que os analfabetos não tem leitura nenhuma porque quando estão na escola não conseguem ler o que ela passa.. e ela

nem percebeu isso...porque que fico pensando que se esse aluno soubesse ler soubesse falar ele nem ia para escola porque não precisava mais dela já que já sabia ler tudo

Etelvina: eu já vejo assim como que ele ia falar correto se na casa dele como mostra no texto o pai dele mesmo não sabia como que ele ia chegar na escola sabendo? É na escola que ele e o pai dele esperavam que ele aprendesse a ler direito

Ronildo: eu já vejo que essa professora centra sua concepção de ler na gramática ne? para ela se ele acertasse a conjugação do verbo ele tinha lido mesmo que ele não entendesse o que estava lendo... e anda tem mais alunos que trabalham são diferentes dos que não precisam trabalhar... e a escola precisa lembrar disso

P: grupos diferentes práticas de leituras diferenciadas?

Ronildo: exato...mas fazer isso ainda é um sonho...na escola seja na do campo seja na da cidade a gente quer botar todo mundo igual... quando a Etelvina falou que as pessoas culpam o professor eu fiquei aqui pensando que até nós que tivemos uma prática de formação diferente, a do prona mesmo agente ainda pensa na leitura da gramática...parece que é cultural

P: vou perguntar agora pra vocês falarem como vocês trabalhariam nas salas de aula de vocês esse texto

Ronildo: Eu tenho uma marca(risos) eu fujo desse padrão...os meninos ai sabem nas formações eles dão um monte de conteúdos norteadores os conteúdos que devem ser trabalhados em cada série e dizem olha é assim que vocês tem que trabalhar... eu questiono logo não são norteadores? não é apenas para me dar um norte? então eu trabalho da minha maneira...como já t disse antes EU TENTO sempre partir do que os alunos já sabem se fosse com esse texto ai eu ia perguntar logo se alguém já tinha vivido algo parecido se já se sentiram como o Lúcio fora da escola ia começar assim

Etelvina: eu não sei... não sei se ia me lembrar de tudo isso... por mais que eu saiba como seria o ideal eu não consigo...eu sei que eu ia corrigir sim talvez não assim na frente dos outros... ou nem sei pq quando a gente está na sala com trinta meninos é que a gente ver o que de fato ocorre... não é fácil Charlene... a gente diz que faz... não que meu colega ai não faça não é o que quero dizer mas falando por mim... as vezes nem eu mesmo sei certos conteúdos ai eu pergunto para os outros professores...assim troco ideias...mas eu mesmo ainda tenho muita dificuldade nosso português não é fácil

Francisco: eu entendo vocês dois...eu faço sempre perguntas questionadoras antes de começar a trabalhar um texto não é as perguntas iguais dos livros didáticos só para saber se estar certo ou errado mas e para saber o que os alunos já sabem sobre aquele tema...tem turma que ficam todos calados... é serio tem aquela da ela do seu A. ninguém fala e quando perguntei eles dizem que vieram para a escola para aprender e quem devia falar era eu o professor... desse dia naquela turma eu trabalho sem conversar muito com eles passo os dever e só.

P: esse texto... por exemplo... vocês acham que dar para a gente pensar se fosse um aluno do campo?

Ronildo:ohh uma coisa que eu sempre vejo aqui que alguns professores... tu mesmo viu ne Charlene a escola é dividida entre professores do movimento e professores que não são e ainda tem os que não são e não gostam do movimento... e ai já viu o jeito de trabalhar também é diferente...eu vejo que quando...nas reuniões

de planejamento que a gente diz que tem que trabalhar a partir da realidade... vem uns e diz já vem com essa historia de movimento aqui... não quero dizer que nossos alunos do campo tem que morar aqui...mas eu só quero que ele não tenham vergonha aonde eles forem de dizer que são daqui...entendeu? e isso é difícil... antes a gente cantava sempre o hino do movimento...hoje é raro é só na época do abril vermelho e a gente ainda ouve que tem que esquecer essa historia...isso me revolta...mas eu sou a minoria

Francisco: e verdade o Ronildo tem razão... a outra briga maior é quando vem os conteúdos da secretaria de eldorado...primeiro que eles não tem uma política diferenciada para o ensino La na cidade e o daqui então as formações são tudo juntas e os conteúdos também...tem professor que adora pq assim facilita ne? mas a gente tenta fazer diferente mas como disse o Ronildo nos somos a minoria...mas também em nossa sala a gente faz como quiser e não é querendo falar não mas a nossa aula de português e diferente dos que não fizeram o curso de letras igual o nosso.

P : e quando tu falou sobre esses conteúdos eles vem prontos?

Francisco: sim prontinho só para a gente seguir...mas aí quando faz como quer nisso a direção aqui não se mete muito... pelo menos até agora ne? trocou de coordenação esse ano cada um dá sua aula como quer

Etelvina: é:: mas ele vem da rua((quer dizer vem da cidade)) o povo da secretaria vem conferir nossos planejamentos para ver se a gente avançou ou não os conteúdos... é um tipo de fiscalização que tem... e ai as vezes com medo de perder o emprego principalmente quem não é concursado...segue os conteúdos...

Ronildo: sim... mas tem um porém...como a gente sabe que eles vem olhar nossos diários... a gente até boa os conteúdos que vieram da secretaria...mas a aula nos demos do nosso jeito de acordo com o que a gente acredita que deve ser trabalhado... eu faço isso preencho os conteúdos de acordo com a lista que veio...mas a minha a aula só eu sei como aconteceu...porque o diário é uma prestação de contas no final queira ou não queira...

Francisco: por isso que quando tu perguntou como que a leitura era trabalhada como com o aluno do campo? eu te digo que vai depender do professor e isso é parecido com esses conteúdos da secretaria se eu sigo só eles eu não to trabalhando para esse aluno ler a vida mas apenas ler as coisas... assim.. para conseguir um emprego...eu sei que ele tem que trabalhar..tu ta me entendendo? mas quero explicar que aí que tá a diferença entre ler ou dar aula de leitura de acordo com o que a secretaria manda orienta ou dar a aula de leitura da forma como eu acredito que vai valer para ele ler aqui na escola os conteúdos mas também para ele ler e questionar a vida lá fora... questionar ou votar em candidato A ou B na hora de uma eleição é assim que a nós eu acredito que trabalharia ou trabalha o texto...há vários jeitos de ler a vida social do sujeito aluno

Etelvina: a professora do texto ela fez igual muitos de nós... foca só na gramática na hora de ensinar...quando eu digo que não culpo ela é porque a gente faz isso muitas vezes...eu já fiz...eu lembro de um aluno nosso que tinha muitas dificuldades de aprender...ele dizia professora quando era adolescente eu entrei e sai da escola várias vezes...agora depois de velho voltei para escola... e penso que se naquela época era difícil agora tá pior...eu sou um burro mesmo...isso aí que a senhora passa não entra na minha cabeça... não entra mesmo e olha que a senhora pergunta e explica de novo... o problema é eu... eu não sirvo pro estudos[...] e aí o

que eu disse pra ele? primeiro que a gente se sente impotente como eu professora de português... não consigo fazer MEU aluno ler(emocionada)[...] eu também sou burra? porque nessa hora eu lembrei que na faculdade eu também sabia pouco...tinha notas baixas...depois que sai de lá só tem essa formação da rua...que eu nem gosto de ir e tinha aquela que vocês começaram no GT...mas eu sinto falta de uma formação direta sabe? continuada que na hora que eu tivesse essas dificuldades com meus alunos...como esse exemplo que eu dei..eu ia pedi ajuda...eu levava exemplo dele para discutir e ai agente resolvia juntos o problema e não perderia mais um aluno da escola[...] nem gosto de falar nisso que me dá vontade de chorar... a culpa e tua Charlene...me fazendo me emocionar((risos))

Ronildo: é:: a Etelvina disse uma grane verdade...nossos alunos de hoje na eja a maioria tem trinta a quarenta anos e eles trazem essas marcas... as marcas de que não conseguem aprender...eles trazem essas marcas...dizendo que não são capazes... e ai tu vai corrigir uma pessoa dessa na frete dos colegas? Sabendo de toda essa trajetória? não né? porque se você fizer isso ta pedindo para ele sair de novo da escola...outra coisa é na oralidade nas apresentações eles estão sempre de cabeça baixa falam baixo são muito envergonhados...já chegam assim aqui... e eu vou ficar contribuindo p isso? corrigindo eles? isso inibe mais ainda eles

P: mas vocês acham então que não tem que corrigi pq ele é do campo pq e filho de pais analfabetos deixemos ele continuar a fala “nós mudemos”?(nome do texto em debate)

{Sobreposição de vozes}

Todos: Não não... tu não entendeu... não é isso que a gente ta dizendo

Francisco: a gente tem que corrigi sim somos professores de português... mas a questão é como vai se fazer essa correção...isso sim...entendeu?

P: humm entendi

Ronildo: o que agente disse é... do jeito que a professora do texto agiu ela não corrigiu mas ela contribui para aumentar o índice de analfabetismo no Brasil...pois ela expulsou mais um da escola... devemos falar sim falar das variações linguísticas...aqui mesmo no assentamento há vários regionalismos...mas agente tenta mostrar que essa variação é importante mas que a outras que na escola que em outros lugares são mais como eu digo:[...] apropriadas? acho que é isso apropriada... eu ate digo é:: que as pessoas precisa respeitar o modo como cada uma fala mesmo o que fala nós mudou nos mudemos e por ai vai[...] exemplo disso foi os cinco anos que nos passamos na universidade...eu mesmo tenho meu jeito próprio de falar e muitas vezes nem sempre eu falava com concordância...mas lá eu aprendi que tem regras gramaticais próprias de falar e que essa é muito cobrada pela sociedade

Etelvina: eita eita Charlene tu trouxe um texto polêmico viu... eu volto nessa de culpar a professora vocês dois ai quando falam parece que a pobre da professora é só ela a responsável pela evasão do Lúcio mas é bom agente lembrar que ela está dentro de um sistema e que infelizmente as vezes é ela ou ele...ou senão ela tem que cobrar porque tem um escalão maior que cobra dela também....assim como tem aqui com a gente...acho bom não esquecer disso

P: é:: esse texto chama nossa atenção para varias questões e algumas delas eu comentei com vocês na entrevista né? queria que vocês comentasse sobre a leitura da palavra e a leitura da vida

Francisco: a sociedade espera de nós que a gente saiba ler a palavra escrita até me pergunto a gente só ler o que tá escrito é? E de nós professores do campo...há de nos não sabermos ler a palavra escrita... ler e falar como o pessoal do jornal nacional que falam bem...ali está o padrão de língua que todos têm que falar... os doutores os advogados falam assim... e ai a gente chega oxente e não saber falar assim vai ficar de escanteio vai se motivo de mangação... e ai a gente pensa também ler pra quê? ler pra quem? na escola é um poço assim eu vou ler pra que? Só pra mim mesmo? só para a professora saber que eu li? ai quando você tem que ir numa reunião numa palestra você não sabe o que fazer pq isso eu não vi na escola... ai você pensa oxente eu li tanto na escola mas esse autor esse assunto ai eu não conheço nunca ouvi falar

Ronildo: eu vejo assim...aqui mesmo na nossa escola que é uma escola dentro de um assentamento que tem toda uma história de luta e conquista como tu sabe[...] nossos alunos e PROFESSORES sabem dessa história? conhecem os autores que o movimento ler? mas não sabem mesmo por exemplo quando você andou pela escola viu várias imagens ne? do Tche do malinowizky do makarenko e de outros que tem ai...quem foram esses autores para história do movimento? eu sinto que alguns professores e alunos nem querem saber e não fazem questão ou ainda se envergonham... eles tem esse direito tem? mas isso é parte da história dessa escola e na minha opinião falar disso em sala o até dá aula sobre esses temas é ler a realidade

Etelvina: outra coisa na época do mês de abril que a tem os acampamentos as comemorações lá na curva do S... a escola era pra estar envolvida mas ela estar? Não a gente ainda convida uns alunos os jovens para participar do acampamento da juventude e eles não vão a ideia que tenho é que cada passar doa ano eles se envergonham de ser daqui alguns claro ... já ouvi de PROFESSOR dizendo que esse negocio de dezessete de abril devia era esquecer porque já morreram mesmo... acho que não devia ser assim[...] e o pior que eu vejo é que quando é nessa época de abril eles dizem assim vocês que são professores do movimento que organizem essas atividades...como se isso não fosse parte da escola... mas de nós professores que fizemos o curso pelo prona... não gosto nenhum pouco disso

Francisco: no início...ainda quando agente estava no curso era diferente... todo mundo se envolvia mas de uns tempos pra cá mudou muito estacionou... antes tinha reuniões com coordenação do movimento e da escola...as pessoas eram mais próximas...depois tudo isso mudou

Ronildo: também isso é culpa do movimento que depois que a gente concluiu o curso eles raramente vem aqui... nos abandonaram um pouco... não nos convidam mais para as manifestações as formações políticas de militância que davam antes.. e isso reflete na escola também... principalmente quando eles nos chamam de professores do movimento... e tudo isso contribui para as pessoas quererem esquecer o massacre de dezessete de abril... eu ainda penso mais que isso não deveria ser trabalhado não aqui no assentamento...mas em todo o município pois querendo ou não isso é parte da historia do Eldorado ou talvez do Pará... se eu pudesse decidir isso entraria no currículo do ensino de historia...porque já vi gente dizer assim vamos lá PA dezessete de abril e a pessoa perguntar porque dezessete de abril e o ouro dizer porque tem dezessete quilômetros do assentamento para a

estrada da cidade ... as pessoas nem sabe mais a historia do do dezessete... e se a escola não resgatar isso daqui alguns anos ninguém saberá mesmo.

Etelvina: pois é mais a nossa escola tem bons resultados na provinha Brasil até melhor do que as escolas da cidade...na formação um dia eu e Naldia fomos para uma discussão de língua portuguesa pq somos as professoras que trabalha com as turmas que vão fazer a provinha... e La durante as leituras nos observamos que tinha uma questão errada e nos dissemos... ah a formadora disse que não estava ne? não quis reconhecer o erro mas e gente sabe que estava...mas elas eram as formadoras ne? questão de hierarquia... eu percebo que a nossa formação foi diferenciada de muitos aqui

P: essas formações tratam dos descritores ne? da provinha Brasil? E dos outros programas vocês também tem formação?

Etelvina: sim sim a gente tem formação direto pra isso...porque o município tem que atingir uma meta seja na provinha Brasil...no no: agora com esse de alfabetizar na idade certa...eles enchem a gente de coisas...porque é assim cobram os secretários que cobram das formadoras que cobram de nós educadores e nós dos alunos... é desse jeito porque tem que q alcançar esses números ... e com isso você não trabalha a partir da realidade dos alunos mas a partir desses descritores

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

P: o Francisco falou ontem na roda de ontem sobre a língua padrão utilizada nos jornais e citou o Jornal X... queria mostrar para vocês hoje... não sei se vocês viram essa reportagem... podemos assistir? ((momento de pausa para assistir o vídeo))... vocês viram essa reportagem? ela surgiu a partir da polêmica do livro didático feito para Eja no qual eles intitularam que o livro ensina contar errado...chegaram acompanhar a discussão?... e mais o interessante dessa reportagem e quem está autorizado para a falar de língua ne? não são os linguistas...não são os professores de língua portuguesa...mas os jornalistas...economistas e muitos outros profissionais... o que vocês tem a dizer sobre esse assunto?

((silêncio))

Francisco: bem não sei... fico pensando que esse jornalista que fala é porque está nessa emissora e ela chega a muitos brasileiros e isso tem uma intenção

Ronildo: Mas será que o que ele falou não foi um linguista que escreveu?

P: o que vocês acham?

Todos: pode ser

Etelvina: é curioso a forma com a língua é colocada para esses muitos brasileiros como disse o Francisco que o jornal chega são brasileiros analfabetos e alfabetizados...

P: e que concepção de língua vocês acham que transparece na reportagem?

Etelvina: concepção de língua?...hum eu acho assim que quem é analfabeto e assiste essa reportagem não vai querer ou ver seu filho estudando com esse livro...deve pensar como meu filho... vai para escola para aprender o certo e não o errado... eu acho isso

Francisco: ele ta defendendo a língua culta...digamos assim a língua para ser a falada em todos os lugares...mas ele não percebe que não há esse cristão que fale a norma culta vinte e quatro horas... será que tem?... que a língua “errada”((o

entrevistado faz o gesto de uso de aspas com as mãos)) do livro não deve ser ensinada na escola e para ele é essa que está sendo...

Ronildo: me chamou atenção foi a relação de língua e economia...quando ele dá os exemplos dos países que cresceram economicamente porque investiram em educação... de acordo com ele né? aí ele cita a China...e isso me fez lembrar lá na universidade... com a professora Nilsa quando a gente falava de letramento e dizia que nem todos que sabem ler e escrever de acordo com a norma culta terão vaga garantida no mercado de trabalho entende?... e a reportagem passa essa ideia... e aí como a Etelvina diz quem assistiu e são muitos brasileiros... vão logo acreditar que quando aprendem ler vão logo conseguir melhorar sua vida...

Francisco: mas melhora... a minha vida melhorou e muito:: depois que eu fiz a faculdade... se eu não tivesse feito estava até hoje no cabo da enxada...

Ronildo: sim eu sei...concordo com você... mas o que to dizendo... e a minha vida melhorou também depois q fiz o curso de letras... e que nem todo mundo que aprender a ler vai se dar bem na vida entendeu? como tem gente por exemplo que não estudou...mal assina o nome e tem muito dinheiro aqui na nossa região tem muito fazendeiro assim... não sei se vocês me entendem mas é assim que eu pensei quando vi a reportagem...o que tu acha Charlene?

P: Eu? Bom eu entendo a colocação de vocês dois... entendo quando o Francisco fala sobre a melhora de vida dele a partir do curso... e isso me faz lembrar como os pais agricultores as vezes fazem de tudo e querem que seus filhos estudem para não ficar no trabalho duro da roça... e o Ronildo toca no ponto relevante ao ver as questões de letramento pq Tb vejo... nem todos que estudarem que passarem pela escola terão o sucesso escolar ou na vida ou financeiro garantido... porque isso envolve outras questões...políticas...econômicas...acesso a bens culturais e materiais desde a norte a sul do país... mas vou deixar vocês falarem

Etelvina: eu lembrei do texto de ontem com esse vídeo... quando ele ironiza com a historia de constringer...eu acho que ele ironizou né? porque o Lucio do texto de ontem foi constringido sim e depois disso se afastou saiu da escola e aí o que aconteceu com ele? virou peão...ou talvez continuou né? e isso é ver a língua com suas variedades? É nada rapaz...isso é dizer para todos n mesmo pacote que você tem que aprender a norma culta e só... se vier trazer para a escola a sua variedade vai ser visto como a fala errada... e ainda tem a questão da reprovação que ele toca também né?

((Sobreposição de vozes))

Francisco: governo inventou essa de não reprovar mais... e aí eu concordo com o jornalista... essa de não reprovar os alunos estão chegando no ensino médio sem saber ler e nem escrever...eu acho que depois que ele((governo)) percebeu que fez burrada...tentou concertar com o PNAIC... a alfabetização na idade certa né? eu acho... porque as escolas...os professores já sabendo que os alunos iam passar queira ou não queira... não se preocupavam em alfabetizar e aí todo mundo passava...

P: então sobre esses processos de reprovação aprovação me fez lembrar da seleção diferenciada que foi a de vocês ao entrar no curso de letras...lembram? que vocês não entraram pela vestibular formal... o vestibular de vocês foi um processo diferenciado... vocês sentiram algum constringimento durante esse período na universidade? houve algum durante a convivência com os outros cursos?

Francisco: eu lembro de uma cena que era quando a gente chegava na universidade naquele pátio tinham um monte de carrão e a gente chegava no ônibus o ônibus todo velho... e todo mundo olhava para gente com um certo desdém...eu sentia isso... assim depois do almoço uns colegas deitava assim perto da sombra do ônibus...uns cantando...ai o pessoal passava e ficava olhando e dizendo é o bando de sem terra

Etelvina: e a comida? a nossa comida que era nos bandecos... na hora do almoço que a gente não voltava para centro almoçava por lá mesmo...eu ficava com um pouco de vergonha sim... eu ouvia também os outros alunos reclamarem porque nossos professores eram de fora... a maioria ne? os de Marabá também davam aula pra gente...mas a maioria era de fora... o Geraldi veio dar aula pra gente ne? ai eles ficavam dizendo porque ele vem pra ele e não vem pra gente ne? tinha tudo isso... mas realmente a turma era diferente...era uma historia diferente sendo contada numa universidade que “trata” todos iguais

Ronildo: eu lembro como as pessoas olhavam quando a gente cantava o hino do movimento... as nossas místicas... os colegas que se vestiam diferente com as camisas do movimento ou de alguns revolucionários... eu não me vestia assim porque era evangélico e me vestia meio que social...mas os colegas eram muito observados... a sensação era que a gente era um bando de terroristas...era isso que parecia as vezes...mas era diferente mesmo... a maioria dos professores que chegava para dar aula procurava saber nossa historia de vida...isso era parte do curso...mas o que também acontecia era que os professores chegavam e sabiam muito...eles tinham um conhecimento que a gente não tinha...da mesma forma que a gente tinha um que eles não tinham...mas que mais valia? o conhecimento deles...por isso que a gente era visto como atrasado por não muitas das coisas que eles sabiam...tinha essa questão também...era um pouco do nosso saber da vida...com o saber científico deles...alguns professores juntavam isso...outros não[...] e isso mostra que não eram só os alunos dos outros cursos que se incomodavam com a nossa presença lá... a professora Liliane foi uma das que não aceitava o nosso jeito de falar... a forma como a gente pensava...ela dizia assim gente gente não é assim...vocês tem que ler mais...ela era umas das que também não aceitava a gente

P: queria que vocês falassem um pouco sobre as práticas de escrita... as práticas de letamentos especificas da academia que vocês vivenciaram

Todos: muitas resenhas...

Etelvina: meu deus quase todas as disciplinas tinham resenhas para fazer... e nisso eu sai de lá aprendendo a resenhar...chegava ao ponto de todo livro que lia...mesmo depois eu ir anotando

Francisco: mas isso ai Etelvina é fichamento não? Ler e ir anotando que entendeu...as partes principais?

Etelvina: sei lá a diferença...mas agente fez muito isso na universidade

Ronildo: teve também os diários de uma disciplina de produção textual...diários de reflexão... aonde a gente anotava as dificuldades...as facilidades(risos) de fácil nunca teve nada... e os relatórios de estagio também...era um pouco disso

P: e como vocês avaliam... o que vocês dizem sobre o curso que formou...ou pelo menos tentou formá-los para ser educador do campo?...os significados desse curso na vida de vocês enquanto educadores aqui no assentamento?

Ronildo: eu vejo como uma opção que me veio e eu abracei...porque a gente ver mesmo ou lembra do que estudou no curso quando a gente está na sala de aula...então agente vai comparar né? O que aprendeu lá com as situações que surge nas aulas...então pra mim né? quando agente faz um curso que nem esse que agente fez de letras...então o aprendizado do curso de letras começou na hora que a gente foi para sala de aula...começou realmente quando agente começou a lidar com a comunidade

Etelvina: porque é assim...igual o Ronildo falou... passa um filme na cabeça...você pára e pensa nas coisas que você acha que aprendeu...outras que você aprendeu mesmo... e aí a gente pensa como que a gente trabalhava antes do curso...nós aqui depois do curso trabalha de uma outra forma...então ali só nos ensinou é:: nós podemos desenvolver mais e mais... porque as vezes o povo pensa que o professor de português sabe tudo né? mas a gente não sabe... e a gente tenta mudar esse pensamento que é difícil viu... quando a gente entra na sala eles pensam xiii o professor já vai escrever... e quando a gente pergunta...explica de outra forma eles até estranham... esses dias os alunos estavam fazendo um cartaz...aí eles misturaram letra de caixa alta com cursiva...aí eu fui lá e perguntei porque eles fizeram daquela forma...aí já disseram tinha que ser a professora de português...mas eu só corrijo... outro dia o professor de matemática disse na sala dos professores eu não corrijo nada que esses alunos escrevem porque isso é tarefa do professor de português e aí? eu fico bem chateada porque jogam a responsabilidade toda em nossas costas

Francisco: eu vejo é que se não fosse o curso eu não estaria dando aula e sim na roça...por isso eu agradeço e tento ser um bom professor...eu sei que erro...mas sempre tento ser um professor que ensina além da sala de aula

ANEXO C - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

S	OCORRÊNCIA	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
	Incompreensão de palavras ou segmentos	()	já acompanhando a história a mente começou a abrir mais um pouco...
	Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	está sendo (iludido)... porque no fundo a intenção de (amealhar) alguma coisa
	Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	essa primeira ela dá/não dá a motivação
	Entoação enfática	Maiúscula	o dinheiro voltou para a mão dele e ele fez o quê?... torROU

Prolongamento de vogal e consoante (como r, s)	::podendo aumentar para::: ou mais	Porque lá é::... é::... a justiça funciona
Silabação	-	então é... a construção ju-ris-prudencial... ta?
Interrogação	?	então o que é isso? alguém sabe o que é isso?
Qualquer pausa	...	Então não tinha... um direito positivo...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	E vai por exemplo que o juiz julgou de forma - - vou usar a palavra aqui - - absurda () ... ta bom?
Superposição; simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	A2- tem mais dois P- sua pergunta
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início por exemplo	(...)	(...) isso é simples... é porque na França eles não se organizam como nossos tribunais
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	a::... a::... parte que eu fiquei aqui “a lógica a jurídica e a argumentação ta?...

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

ANEXO III
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Eu, EVELVINA SOUSA BARBOSA, portador(a) do documento de identidade 2547199, declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada provisoriamente, **PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE EDUCADORES DE UM ASSENTAMENTO NO SUDESTE DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA**, a ser realizada pela pesquisadora **CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS**, portadora do RG 4318055-PC/PA e do CPF .725.223.802-49. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é investigar como se dão os mecanismos para a construção de uma reflexão sobre diferentes práticas de letramentos, o acesso a elas e os sentidos destas, a fim de fomentar uma concepção de formação continuada para Educadores do Campo, tendo em vista suas narrativas do processo discursivo de aquisição dos modos como se constituiu leitor/a, numa dimensão que viabilize a criticidade no trabalho *com e na* linguagem, e que eu e meu contexto de atuação seremos beneficiados pelos seus resultados. Declaro estar ciente de que posso obter esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante seu andamento, que fui informado(a) de que a coleta de dados envolverá questionários, entrevistas gravadas em áudio e análise de documentos (Planos de aula/enisno). Entendo, ainda, que não sou obrigado(a) a participar, que essa pesquisa não envolve riscos ou desconfortos, e que posso retirar minha participação a qualquer momento, sem em nada ser prejudicado(a) e sem nenhuma penalização, bastando me manifestar por meio do telefone ou do endereço eletrônico da pesquisadora informados nesse documento. Estou certo de que tenho garantias de que minha identidade não será divulgada nos documentos pertencentes a este estudo, que a confidencialidade dos meus registros está assegurada e que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento. Assim, autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, entre outros e concordo em cooperar com o que necessário for para o seu êxito. Finalizando, reconheço a importância da minha colaboração e declaro que estou recebendo uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora.

Assinatura do participante: Evelvina Sousa Barbosa

1ª. TESTEMUNHA: RAPHAEL ROVEDA BENEMANN
Data: 04/09/2013 RG 51839636 CPF 574.109680-87

2ª. TESTEMUNHA: _____
Data: ____/____/____ RG _____ CPF _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinada, eu, CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS, assumo a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante.

Florianópolis, 4 de SETEMBRO 2013.

Assinatura da pesquisadora: Charlene Bezerra dos Santos

Endereço eletrônico: charlenecazumba@gmail.com; fone: (48) 9629.8852



ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Eu, FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA DE ARAUJO, portador(a) do documento de identidade 5634574, declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada provisoriamente, **PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE EDUCADORES DE UM ASSENTAMENTO NO SUDESTE DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA**, a ser realizada pela pesquisadora **CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS**, portadora do RG 4318055-PC/PA e do CPF .725.223.802-49. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é investigar como se dão os mecanismos para a construção de uma reflexão sobre diferentes práticas de letramentos, o acesso a elas e os sentidos destas, a fim de fomentar uma concepção de formação continuada para Educadores do Campo, tendo em vista suas narrativas do processo discursivo de aquisição dos modos como se constituiu leitor/a, numa dimensão que viabilize a criticidade no trabalho *com e na* linguagem, e que eu e meu contexto de atuação seremos beneficiados pelos seus resultados. Declaro estar ciente de que posso obter esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante seu andamento, que fui informado(a) de que a coleta de dados envolverá questionários, entrevistas gravadas em áudio e análise de documentos(Planos de aula/enisno). Entendo, ainda, que não sou obrigado(a) a participar, que essa pesquisa não envolve riscos ou desconfortos, e que posso retirar minha participação a qualquer momento, sem em nada ser prejudicado(a) e sem nenhuma penalização, bastando me manifestar por meio do telefone ou do endereço eletrônico da pesquisadora informados nesse documento. Estou certo de que tenho garantias de que minha identidade não será divulgada nos documentos pertencentes a este estudo, que a confidencialidade dos meus registros está assegurada e que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento. Assim, autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, entre outros e concordo em cooperar com o que necessário for para o seu êxito. Finalizando, reconheço a importância da minha colaboração e declaro que estou recebendo uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora.

Assinatura do participante: Francisco das Chagas Silva de Araujo

1ª. TESTEMUNHA: RAPHAEL ROVERA BENEHANN
Data: 04 / 09 / 2013 RG 518.396.36 CPF 574.109.680.87

2ª. TESTEMUNHA: _____
Data: ____/____/____ RG _____ CPF _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinada, eu, CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS, assumo a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante.

Florianópolis, 4 de SETEMBRO 2013.

Assinatura da pesquisadora: Charlene Bezerra dos Santos
Endereço eletrônico: charlenecazumba@gmail.com; fone: (48) 9629.8852



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

ANEXO III
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Eu, RONILDO RIBEIRO DA SILVA, portador(a) do documento de identidade 5374531, declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada provisoriamente, **PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE EDUCADORES DE UM ASSENTAMENTO NO SUDESTE DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA**, a ser realizada pela pesquisadora **CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS**, portadora do RG 4318055-PC/PA e do CPF .725.223.802-49. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é investigar como se dão os mecanismos para a construção de uma reflexão sobre diferentes práticas de letramentos, o acesso a elas e os sentidos destas, a fim de fomentar uma concepção de formação continuada para Educadores do Campo, tendo em vista suas narrativas do processo discursivo de aquisição dos modos como se constituiu leitor/a, numa dimensão que viabilize a criticidade no trabalho *com* e *na* linguagem, e que eu e meu contexto de atuação seremos beneficiados pelos seus resultados. Declaro estar ciente de que posso obter esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante seu andamento, que fui informado(a) de que a coleta de dados envolverá questionários, entrevistas gravadas em áudio e análise de documentos(Planos de aula/enisno). Entendo, ainda, que não sou obrigado(a) a participar, que essa pesquisa não envolve riscos ou desconfortos, e que posso retirar minha participação a qualquer momento, sem em nada ser prejudicado(a) e sem nenhuma penalização, bastando me manifestar por meio do telefone ou do endereço eletrônico da pesquisadora informados neste documento. Estou certo de que tenho garantias de que minha identidade não será divulgada nos documentos pertencentes a este estudo, que a confidencialidade dos meus registros está assegurada e que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento. Assim, autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, entre outros e concordo em cooperar com o que necessário for para o seu êxito. Finalizando, reconheço a importância da minha colaboração e declaro que estou recebendo uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora.

Assinatura do participante: Ronildo Ribeiro da Silva

1ª. TESTEMUNHA: RAPHAEL ROVEDA BENEMANN
Data: 04/09/2013 RG 51839636 CPF 57410968087

2ª. TESTEMUNHA: _____
Data: ____/____/____ RG _____ CPF _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinada, eu, CHARLENE BEZERRA DOS SANTOS, assumo a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante.

Florianópolis, 4 de SETEMBRO 2013.

Assinatura da pesquisadora: Charlene Bezerra dos Santos

Endereço eletrônico: charlenecazumba@gmail.com; fone: (48) 9629.8852