UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN

DAIANE APARECIDA MARTINS

ESCOLAS DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO CULTURAL POR MEIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

DISSERTAÇÃO

LONDRINA
2019

DAIANE APARECIDA MARTINS

ESCOLAS DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO CULTURAL POR MEIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias

Orientador: Prof° Dr. Givan José Ferreira dos Santos

LONDRINA

2019

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

M386e Martins, Daiane Aparecida
Escolas do campo: uma proposta de valorização cultural por meio das práticas de letramento / Daiane Aparecida Martins. - Londrina : [s.n.], 2019.
92 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2019.
Bibliografia: f. 88-91.

1. Educação rural. 2. Cultura. 3. Letramento. 4. Linguagem e línguas I. Santos, Givan José Ferreira dos, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Benedeti Guilhem - CRB: 9/911

Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.
PPGEN

TERMO DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO NO CAMPO: UMA PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO CULTURAL POR MEIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

por

DAIANE APARECIDA MARTINS

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 26 de novembro de 2019 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, *Campus* Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O(A) mestrando(a) foi arguido(a) pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Prof(a). Dr(a). Givan José Ferreira dos Santos (UTFPR - Londrina)
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). Alessandra Dutra (UTFPR - Londrina)
Membro Titular

Prof(a). Dr(a). Isabel Cristina Cordeiro (UEL - Londrina)
Membro Titular

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Camargo Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
Mestrado Profissional
UTFPR Câmpus Londrina

A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE ARQUIVADA NA SECRETARIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN.

Aos meus pais e a todos os demais trabalhadores e trabalhadoras do campo.

AGRADECIMENTOS

Há momentos em nossa vida que é preciso parar, refletir e acima de tudo agradecer. É aquela hora que a gente para de reclamar e percebe que há uma força muito maior tomando conta de tudo. Obrigada, Deus, por ter me proporcionado esse crescimento inenarrável e ter me cercado de pessoas maravilhosas durante este estudo!

Uma dessas pessoas que conheci teve grande participação em todo esse processo. Meu orientador leu cada palavra, analisou cada vírgula e sempre esteve pronto a ajudar em cada dúvida que surgia. Givan, nunca esquecerei de você, literalmente indo a campo comigo e assistindo a minha aula. A sua dedicação, sua paciência, bondade e sabedoria me inspiram todos os dias quando entro em sala de aula. Obrigada por ter abraçado comigo esta pesquisa!

Quero falar também de uma pessoa que me apresentou o Assentamento, e esteve ao meu lado em todas as horas, segurando as pontas e sendo acalento nos momentos difíceis. Simone, você me ensinou a ser uma pessoa melhor e me incentiva a crescer todos os dias! Sou grata por sua paciência e cuidado.

Mãe e pai, estive ausente esse ano e vocês sempre entenderam. Obrigada por me incentivarem e me ajudarem tanto! Tudo que faço é por vocês e para vê-los felizes e orgulhosos! Sem o apoio e as orações, tudo seria mais difícil. Meu amor por vocês é imensurável, afinal esse legado de carinho pela terra e valorização da cultura do campo me foi ensinado desde a infância.

Divido esse momento com os meus queridos “Mestrandíssimos”, Ingrid, Henrique, Letícia, Luis, Marinno, Gabriela e Wesley. Vocês deixaram tudo mais divertido e leve! Agradeço por cada riso compartilhado, cada dúvida sanada, cada data lembrada!

Wesley, você é o amigo que o mestrado me presenteou! Nos conhecemos no dia da arguição e simplesmente viramos os melhores amigos! Eu te admiro em tudo que faz e por tudo que passou neste ano. Você é um guerreiro vitorioso e me enche de orgulho! Quero essa amizade pra vida toda!

Agradeço a todas as pessoas do Assentamento que participaram dessa pesquisa. Alunos, professores, direção da escola e outros representantes do movimento. Sandra, obrigada por ser a mediadora e me atender em cada pedido. Desejo a você muita força e coragem!

Nenhum trabalho é perfeito, mas se torna possível ao passo que é construído em conjunto. Nessa construção contei com a colaboração das componentes da banca, as quais contribuíram de forma única. Professora Isabel Cordeiro, que coincidência boa tê-la novamente presente em minha formação, agradeço cada parágrafo lido com atenção! Professora Alessandra Dutra, você foi essencial desde a construção do projeto de pesquisa, sou grata por todas as contribuições, neste trabalho e nas práticas em sala de aula.

Uma das coisas mais bonitas de se trabalhar com ensino é o fato de poder interagir com pessoas, conhecê-las, ensiná-las e aprender com elas. Por isso agradeço também aos meus alunos, que me fazem querer ser mais e me mostram todos os dias que é possível construir conhecimento com amor e bom humor. Eu não me vejo fazendo outra coisa!

Estendo ainda essa gratidão aos diretores das duas escolas em que atuo. Marco Aurélio e Cláudia, eu não sou capaz de expressar o quão importante foi a compreensão de vocês para comigo no decorrer deste ano. Vocês demonstram todos os dias que a Escola Pública não é uma instituição falida e, apesar das dificuldades, fazem com louvor a função que lhes foi confiada. Obrigada por acreditarem no meu trabalho!

Enfim, talvez não existam palavras suficientes que me permitam agradecer a vocês, com a devida grandeza, o quão importante foram para mim, todavia deixo expresso aqui o meu mais sincero reconhecimento.

MARTINS. Daiane A. **Escolas do campo:** uma proposta de valorização cultural por meio das práticas de letramento. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

RESUMO

A Educação do Campo surgiu dos movimentos sociais e da necessidade de se adotar um ensino que valorizasse os anseios, as necessidades e a cultura da população campesina, aspectos que não eram considerados no modelo de educação rural existente anteriormente. A Educação Rural por muitos anos enfatizou a formação de mão de obra e a geração de lucros advindos da terra, além de ser tratada sem nenhuma prioridade pelo poder público, então o estudo proposto tem como objetivos promover reflexões acerca desse histórico, bem como valorizar a cultura camponesa através das práticas de letramentos e multiletramentos, aliadas aos estudos dos gêneros textuais. O método de pesquisa-ação utilizado deu origem a um material de estudo dos gêneros textuais intitulado “Eu, minha Cultura e a Terra”, o qual foi aplicado em uma escola do campo e relatado como parte desta pesquisa. Na fase final, no que tange aos resultados, comprovei que um estudo contextualizado nas aulas de Língua Portuguesa foi capaz de promover a cultura e provocar um maior interesse nos alunos, que se sentiram valorizados pelo fato de estudarem gêneros textuais e temas condizentes às suas práticas sociais.

Palavras-chave: Educação no Campo, Cultura, Gêneros textuais, Letramento.

MARTINS. Daiane A. **Field schools:** a cultural appreciation proposal through literacy practices. 2019. 92f. Dissertation (Master in Humanities, Social and Nature Sciences Teaching) - Federal Technological University of Paraná, Londrina, 2019.

ABSTRACT

Field education arose from social movements and the need to adopt a teaching that valued the yearnings, needs and culture of the peasant population, aspects that were not considered in the existing rural education model. Rural education for many years emphasized the formation of labor and the generation of profits from the land, besides being treated without any priority by the public power, so the proposed study aims to promote reflections on this history, as well as to value the peasant culture through literacy and multiliteracies practices, allied to the study of textual genres. The action research method used gave rise to a textual genre study material entitled “I, My Culture and the land,” which was applied in a rural school and reported as part of this research. In the final phase, regarding the results, I found that a contextualized study in Portuguese language classes was able to promote culture and cause a greater interest in the students, who felt valued for studying textual genres and themes consistent with their social practices.

Keywords: Rural Education, Culture, Textual Genres, Literacy**.**

LISTA DE SIGLAS

CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
ENERA	Encontro nacional de Educadores da Reforma Agrária
GNL	Grupo de Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Levantamento dos traços característicos da receita culinária
Figura 2	Atividades referentes ao texto “Fragmentos de uma vida”
Figura 3	Identificação dos aspectos culturais
Figura 4	Presença de imagens do campo nos livros didáticos
Figura 5	Levantamento dos traços característicos do gênero letra de música
Figura 6	Autobiografia
Figura 7	Autobiografia
Figura 8	Análise do anúncio de campanha comunitária
Figura 9	Exercícios referentes à nota fiscal do produtor
Figura 10	Levantamento dos traços característicos da folha de cheque
Figura 11	Continuação do levantamento dos traços característicos da folha de cheque
Figura 12	Resposta à pergunta número 1
Figura 13	Resposta à pergunta número 1
Figura 14	Resposta à pergunta número 1
Figura 15	Resposta à pergunta 2
Figura 16	Resposta à pergunta 2
Figura 17	Resposta à pergunta 2
Figura 19	Resposta à pergunta 3
Figura 20	Resposta à pergunta 3
Figura 21	Resposta à pergunta 3
Figura 22	Resposta à pergunta 3
Figura 23	Autobiografia 1
Figura 24	Autobiografia 2
Figura 25	Autobiografia 3
Figura 26	Autobiografia 4
Figura 27	Autobiografia 5

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 OS INDIVÍDUOS ENVOLVIDOS 15

2.1 A ESCOLA 16

2.2 OS ALUNOS 18

2.3 O PROFESSOR 20

3 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO 22

3.1 O INÍCIO: EDUCAÇÃO RURAL 22

3.2 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO 27

3.2.1 Educação do campo e seus sujeitos 30

3.2.2 Educação do Campo e as escolas de assentamento 32

4 MULTILETRAMENTOS 35

4.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO E SEUS ASPECTOS CULTURAIS 39

4.2 O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE ECONOMIA NO CAMPO 41

5 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA DO CAMPO 43

5.1 DOMÍNIOS DISCURSIVOS 47

5.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ÂMBITO CULTURAL 48

6 METODOLOGIA 51

6.1 PESQUISA-AÇÃO 51

6.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL 54

7 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 59

7.1 GÊNEROS TEXTUAIS E LEVANTAMENTO DOS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS 59

7.2 GÊNERO AUTOBIOGRAFIA E A VIDA NO CAMPO 63

7.3 LETRAMENTO E ECONOMIA NO CAMPO: ANÚNCIO DE CAMPANHA COMUNITÁRIA 68

7.4 LETRAMENTO E ECONOMIA NO CAMPO: NOTA FISCAL DO PRODUTOR 70

7.5 LETRAMENTO E ECONOMIA NO CAMPO: FOLHA DE CHEQUE 73

7.6 AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA PESQUISA 75

7.6.1 A experiência com o ensino dos gêneros textuais 76

7.6.2 A cultura camponesa sendo estudada 79
7.6.3 Opinião dos discentes 82

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85

REFERÊNCIAS 88

ANEXO - AUTOBIOGRAFIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DE ESCOLA DO CAMPO 92

1 INTRODUÇÃO

Então não pude seguir valente em lugar tenente.
E dono de gado e gente, porque gado a gente marca.
Tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente.

Geraldo Vandré e Théo de Barros

São inúmeras as discussões acerca dos rumos a serem tomados nas esferas educacionais. Costumamos almejar um desprendimento da educação tradicional que por vezes costuma fragmentar conhecimentos, descontextualizá-los e até mesmo oferecer uma formação mercadológica. Os ideais discutidos buscam inserir o discente em um estudo que valorize suas práticas e respectivas culturas, todavia há uma vertente de escolas que, mesmo tendo sido reconstruída e repensada há pouco tempo e embasada nesse novo modelo, muitas vezes é deixada de lado em termos de práticas pedagógicas e políticas públicas de infraestrutura: a escola do campo.

Essas escolas surgiram dos movimentos sociais de trabalhadores da terra, com o intuito de se desligarem do modelo educacional rural, o qual possuía características tradicionais de cunho capitalista. Suas propostas visam a um ensino voltado à valorização das práticas e da cultura camponesa, para que o aluno almeje dar continuidade às atividades desenvolvidas por seus familiares e/ou responsáveis no campo.

Políticas públicas foram criadas, cursos de formação de professores foram ministrados, materiais didáticos elaborados e aplicados, dentre outras questões. Esse modelo de escola foi marcado por características específicas e inovadoras. Entretanto, o que ainda vemos na prática é uma escola muito parecida com as da área urbana em termos de conteúdos e metodologias. Utiliza-se, muitas vezes, como material de apoio, o mesmo livro didático trabalhado na cidade, o qual não costuma oferecer uma formação contextualizada em termos de inclusão social, ou seja, não apresentam conteúdos específicos que atendam à variedade cultural presente no Brasil. Poucos são os professores que possuem formação específica e há uma carência de investimento, o que as torna, às vezes, lugares que funcionam com o mínimo em termos de infraestrutura e materiais.

Tal quadro resulta na ineficiência no que diz respeito ao almejado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em relação aos conteúdos a serem trabalhados e seus respectivos encaminhamentos metodológicos, os quais devem contemplar “as reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural” (BRASIL, 2013, p.45). Levando-se em consideração que a língua faz parte da identidade e da cultura de um povo (ANTUNES, 2016), ensiná-la sem levar em consideração as particularidades dos discentes, no caso da educação no campo, pode resultar numa perda de identidade e desvalorização da cultura dessas pessoas que passam a idealizar a vida urbana e buscar outros meios de sobrevivência. A partir do exposto, apresento um estudo da realidade desta vertente educacional, com a finalidade de adotar uma proposta embasada nos princípios cognitivos e/ou sociointeracionistas através do uso das práticas de letramento e estudo dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

Consciente da importância de um ensino contextualizado e colaborativo no que tange à Educação Básica das escolas do campo, perspectivo somar esta pesquisa aos caminhos percorridos por outros autores no intuito de responder à seguinte questão inspiradora desta pesquisa: É possível, através das práticas de letramento, promover o estudo de gêneros textuais, aliando-os ao viés de valorização cultural do aluno do campo?

De outro modo, a fim de promover discussões acerca da educação no campo, esta proposta está vinculada ao discurso de autores que se preocupam com essa temática e se propõem a colaborar com o desenvolvimento das escolas do campo, por meio do uso das práticas de letramento por meio de um produto educacional adequado que contemple tais vertentes com vistas a favorecer o ensino e a valorização da cultura campesina.

O objetivo geral desta pesquisa é auxiliar o docente de Língua Portuguesa na promoção de um ensino contextualizado à realidade das escolas do campo por meio do uso do material intitulado “Eu, minha Cultura e a Terra”, nos processos de ensino dos gêneros textuais, proporcionando assim a valorização das particularidades culturais da população do campo.

Em se tratando dos objetivos específicos, pretendo:

- Apresentar revisão da literatura sobre a história da educação no campo no Brasil e diferenciar educação/escola do campo de educação/escola rural.

- Discutir os conceitos de multiletramento, gênero textual e domínio do discurso e suas relevâncias para a intervenção pedagógica na educação no campo.
- Aplicar produto educacional com conteúdo e metodologias contextualizados à escola do campo, a partir do trabalho com gêneros textuais, e verificar em que medida os resultados são satisfatórios.

Este estudo está organizado de acordo com a ordem de acontecimentos de uma pesquisa-ação. Após expor na seção 1 – Introdução – os elementos básicos da pesquisa, na seção 2 irei apresentar a escola eleita para participar da pesquisa e os motivos pelos quais ela foi escolhida, bem como um relato da primeira roda de conversa e o perfil dos indivíduos que participaram e deram norte a estas páginas de reflexão. Na seção 3, abordarei a escola do campo, desde sua origem até os dias atuais, citando suas características, peculiaridades, políticas públicas, formação de professores e materiais didáticos utilizados, objetivos e dificuldades, focando principalmente nas escolas de assentamento.

Em seguida, na seção 4, falarei um pouco sobre as práticas de letramento/multiletramentos como colaboração na valorização cultural do indivíduo do campo e na importância de se trabalhar com gêneros textuais voltados à economia. Na seção 5, e última com abordagem teórica, explicitarei as noções de gênero textual/do discurso e domínio discursivo e ponderarei sobre a contribuição desses conceitos na valorização cultural da escola do campo.

Na metodologia, a definição da pesquisa-ação será o assunto inicial, seguido do relato de como foi a elaboração do produto educacional que se deu a partir da primeira fase da pesquisa.

Por fim, apresento uma descrição de como foram as aulas em que o produto foi aplicado, aliando às teorias anteriormente apresentadas e, posteriormente, promovo uma análise geral da aplicação do produto.

Em síntese, esta pesquisa parte de uma vivência, literalmente em campo, que se embasa principalmente em seus indivíduos participantes, aliando seus relatos e necessidades, aos marcos teóricos estudados, na intenção de promover uma reflexão acerca da valorização da cultura camponesa, por intermédio de um ensino contextualizado, nas aulas de Língua Portuguesa.

2 OS INDIVÍDUOS ENVOLVIDOS

Normal seria começar esta pesquisa fazendo já as abordagens teóricas, porém, no intuito de contextualizá-la, vou apresentar onde estive, quem contribuiu com ela e o que me motivou a realizá-la, afinal, já que a ideia é promover a cultura campesina, é justo que o campo seja o primeiro tópico a ser abordado nesta discussão. Em síntese, apresento aqui a primeira fase da pesquisa-ação que foi uma roda de conversa, em primeiro momento com a direção, com objetivo de conhecer a escola, e em seguida com os alunos para entender as suas necessidades em relação às aulas de Língua Portuguesa.

Tive meu primeiro contato com o campo na infância, período no qual estudei em uma escola rural. Naquela sala multisseriada, aprendia com apreço e interesse, além dos processos de alfabetização, curiosidades do mundo todo, menos do sítio em que morava. Meus pais me transferiram de lá para uma escola na zona urbana no final da 4ª série, período no qual sofria várias chacotas pelo fato de morar no campo. O mesmo se deu durante o Ensino Fundamental II e ficou ainda pior em uma escola privada de Ensino Médio. A soma das vivências que tive com os conteúdos vistos desde os primeiros anos escolares resultou na tremenda vontade de estudar algo que me distanciasse do campo.

Já formada no curso de Letras, morando em uma cidade consideravelmente maior, em sala de aula, presenciei alunos maltratando um menino que usava botinas e morava com seus pais em um sítio distante daquela escola. Ainda em conselho de classe, me queixei aos colegas professores e eles encararam com ironia os meus comentários. Foi então que tive a consciência do quão séria era essa questão.

Pouco antes da escrita do projeto deste estudo, conheci uma escola de assentamento no município de Londrina, estruturada com casinhas de madeira, a qual me remeteu à minha infância e a um desejo enorme de voltar às origens, agora mais forte e com um pensamento diferente daquela escola onde estudei. Então encontrei aí a oportunidade de promover uma ação que contribuísse com a mudança de pensamento daqueles que saem da escola desejando viver em outro lugar que não o campo.

2.1 A ESCOLA

A 64 quilômetros do centro de Londrina está localizada a escola do assentamento. Salas de madeira com buracos no telhado, chão e paredes, dispostas em círculo, com um enorme gramado ao meio. É lá que estudam em média 400 alunos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, os quais pertencem ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sejam eles acampados[1] ou assentados[2].

O espaço funciona desde o ano de 2009 onde se estabeleceu como escola itinerante[3] no ano seguinte, e se tornou escola do campo em 2016. No lugar, funciona um Colégio Estadual e uma Escola Municipal. A estrutura foi construída pelos próprios moradores do assentamento com madeira de desmanche das construções que existiam na fazenda ocupada. Fui informada pela direção que desde 2016, período no qual a escola começou a ser mantida pelos órgãos públicos, eles aguardam verbas para construção de um novo prédio, todavia os recursos enviados suprem apenas a manutenção do espaço que, na maioria das vezes, é reformado e mantido com a mão de obra do coletivo de alunos.

Na sequência, apresento duas imagens que mostram, respectivamente, o pátio com algumas salas de aula e o interior de uma das salas, a qual ministrei minhas aulas.

---

[1] (...) espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação. Predominantemente, são resultados de ocupações (FERNANDES, 1993 apud FELICIANO, 2006, p. 109).

2 (...) os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades agrícolas, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem-terra ou com pouca terra. Como o seu significado remete à fixação do trabalhador na agricultura (BERGAMASCO; NORDER, 1996, p. 07).

3 A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/> Acesso em: 31 jul. 2019.

Fotografia 1 – Salas de aula e pátio

Fonte: (MST, 2019).[4]

Fotografia 2 – Interior da sala de aula

Fonte: arquivo do autora, 2019.

Outra particularidade do local é o transporte escolar. São vários veículos que transportam alunos das localidades dentro do assentamento, que tem 73 quilômetros quadrados. Mesmo havendo ônibus, alguns alunos chegam a andar cerca de 8km até o ponto, pois as estradas são um tanto quanto precárias. Porém o

[4] Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/10/10/ocupar-e-resistir-os-desafios-da-escola-do-eli-vive.html>. Acesso em 31 jul. 2019.

problema maior acontece quando há dias de chuva, os quais tornam as estradas intransitáveis, fato que impossibilita a chegada dos alunos e professores até o espaço. Nesse período, as aulas são suspensas, tendo que ser repostas aos sábados, dias sem transporte escolar.

No início, quando a escola era mantida pelo coletivo e doações de familiares dos alunos, os professores, integrantes do movimento, eram formados e preparados para o trabalho com alunos do campo. Atualmente, o quadro docente conta com vários professores em regime de contrato temporário, os quais são oriundos da zona urbana e na maioria das vezes não possuem a formação específica para ministrar aulas em escolas do campo.

A escola é formada por vários grupos, separados por faixa etária, que formam o coletivo de alunos. Esses coletivos costumam se reunir em contraturnos com a finalidade de promover estudos sobre o movimento, ato que auxilia na compreensão de suas realidades, e fazer ações em prol da comunidade e do espaço escolar.

Apesar do esforço do coletivo, dos professores, direção e alunos, é notório o quão difícil é a realidade dessa comunidade atendida pelo espaço educacional. Há outros problemas que interferem diretamente na escola, os quais não pertencem à esfera educacional, entretanto é dela que deve partir o ensino e as noções de cidadania que irão orientar os alunos a entenderem tal realidade e agirem para que haja melhoria, para que os direitos humanos sejam garantidos e a cultura seja reconhecida e não deixada em último plano pelo poder público.

2.2 OS ALUNOS

Depois de uma interação que tive com a direção da escola, convidei os alunos para participarem de uma roda de conversa, a fim de fazer uma sondagem acerca da realidade atual da escola, dos materiais didáticos utilizados, da contextualização dos conteúdos com a realidade dos discentes, da noção de gêneros textuais e os aspectos culturais do campo trabalhados pela escola. Outra ação que realizei foi o levantamento de quais gêneros textuais os alunos gostariam de trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa.

A roda de conversa contou com 15 alunos, representantes de seis turmas de Ensino Médio (1º, 2º e 3° anos). No primeiro momento apresentei-me e falei um

pouco sobre o conceito e a importância de se aprender de forma contextualizada, citando ainda quais seriam os objetivos da minha visita na escola e como funcionaria o projeto a ser desenvolvido com eles. Expliquei que a construção do material para as aulas iria partir da troca de informações que estávamos tendo. De início, os alunos se mostraram um pouco tímidos, todavia participaram de forma bastante produtiva e suas respostas foram bem coerentes em relação ao que foi conversado com a professora regente e a direção da escola.

A primeira questão abordada foi a respeito do material utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos afirmaram que a escola adotava o livro didático ofertado pela Secretaria de Educação a várias escolas do município. Inclusive as do centro da cidade. Aproveitando o ensejo, questionei-os acerca da presença de textos voltados à realidade no campo nesses livros. Os alunos então negaram ter visto algo do tipo em livros didáticos durante a vida escolar. Ainda sobre este assunto, uma aluna pontuou que às vezes os professores trazem textos extras sobre a vida no campo, contudo tais materiais não fazem parte das práticas diárias dos alunos.

Registro aqui que não há um exemplar por aluno, portanto os livros didáticos, que costumam ficar na biblioteca, podem ser pegos apenas durante as aulas. Em visita neste espaço, notei que há mais um problema sério em termos de estrutura. Os livros didáticos e literários precisam ficar cobertos, pois não há forro no teto e a biblioteca fica ao lado da estrada principal, lugar de movimento considerável. O que acontece é que com a cobertura precária os livros não ficam devidamente protegidos da poeira e se deterioram em pouco tempo. Além disso, o fato de estarem cobertos dificulta o acesso aos alunos.

No âmbito do ensino contextualizado, chegamos ao assunto da horta e do pomar mantidos pela escola. Os alunos afirmaram que no passado alguns professores trabalhavam nesses espaços com a participação dos alunos, todavia as atividades acabaram sendo interrompidas pelo fato de que os professores tinham contratos temporários e acabavam não voltando no outro ano. Em visita posterior a esses espaços confirmei que estavam praticamente inativos e tomados pelo mato, pois os atuais professores não demonstraram interesse em cultivar. As ações feitas em relação a esses espaços estão ligadas à roçagem através de mutirões realizados pelos alunos.

Outro ponto levantado nessa conversa foram as atividades que promoviam, por meio da escola, a cultura do campo. Os alunos apontaram que há na escola a festa junina, na qual eles se vestem de caipiras. No instante desse comentário houve piadas, o que demonstra a banalização dessa cultura pelos próprios alunos.

Voltando às atividades desenvolvidas, um dos alunos recordou que houve uma prática na aula de Português, no ano anterior, na qual eles deveriam fazer um cordel sobre variados temas. Dessas produções resultou um trabalho acadêmico, que foi apresentado em formato de banner em um evento de educação no campo na cidade de Curitiba. Na época, o professor mostrou o banner a eles e falou sobre o momento de apresentação e divulgação do trabalho. “Foi um trabalho diferente que mostrou o que tem a nossa escola aqui no assentamento. Esse ano a gente ia fazer texto da nossa vida, mas a professora não tá mais aqui” (L.W.R, 16 anos).

Na finalização da conversa, expliquei-lhes que na maioria de nossas práticas diárias fazemos usos de diferentes textos, sejam eles, conversa de *whatsApp,* programas de rádio, jornais locais, narração de futebol, recibos, cédulas de dinheiro, conversa informal, entre outros. E que esses textos são chamados de gêneros textuais e podem ser estudados assim como os textos que costumam aparecer nos materiais didáticos. Em seguida, falei novamente sobre a importância de compreender as características de cada um. Por fim, chegou o momento dos alunos enumerarem gêneros textuais, os quais gostariam de estudar.

Como primeira sugestão indicaram os textos ligados à área da economia, por exemplo, nota fiscal do produtor, extrato bancário e folha de cheque. Em seguida, pontuaram gêneros ligados à saúde, por exemplo, receita médica e anúncio de campanha comunitária. Ao final, citaram também a embalagem de agrotóxicos e o funcionamento do medidor de terras por GPS. Expliquei que os textos sugeridos seriam analisados com a participação da professora regente de turma e selecionados para a montagem de material.

A conversa terminou com simpatia por parte dos alunos, que disseram nunca terem tido a oportunidade de escolher o que gostariam de estudar.

2.3 O PROFESSOR

Na primeira etapa dessa pesquisa, em meados do ano de 2018, tive o contato com uma professora regente das turmas. Ela se mostrou bastante receptiva

em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Em conversa posterior, falamos sobre o papel cultural da Língua Portuguesa, aliado ao estudo dos gêneros textuais, e ela me afirmou que seu trabalho focava mais no ensino de literatura. Concordou com a ideia de que o estudo dos gêneros textuais deveria sim ser focado em um projeto, conforme a minha proposta de intervenção.

Ela me propôs ainda que acrescentasse um gênero textual que promovesse a valorização da história de vida dos alunos, já que vários deles passaram boa parte do tempo embaixo de um barraco de lonas. Foi então que optamos por adicionar no produto educacional o gênero autobiografia. Em seguida, optamos também por escolher os gêneros anúncio de campanha comunitária, nota fiscal do produtor e folha de cheque. As escolhas serão justificadas e explicadas, mais amplamente, na seção de metodologia desta pesquisa.

Montei o material e quando retornei à escola para divulgar o projeto que iria desenvolver em contraturno, me deparei com outra professora. Ao explicar os objetivos a ela, mostrei a apostila e expliquei quais eram os conteúdos e as minhas abordagens metodológicas. Ela se mostrou receptiva e me convidou para fazer uso do produto educacional ministrando suas aulas, pois assim ela teria a oportunidade de aprender também a abordagem que eu estava propondo e, com isso, fazer uso da apostila em outras turmas que julgasse necessário. Posteriormente, abordarei detalhadamente como foram as aulas e as demais contribuições dadas pela docente.

A educação no campo surgiu com o intuito de promover a cultura campesina e o amor pela terra, no entanto o que pude notar foi uma escola que perde suas forças a cada dia devido à falta de investimentos da esfera pública. Essa falha faz com que o local, de difícil acesso e infraestrutura precária, trabalhe com o mínimo de condições possíveis e isso por vezes reflete no aluno que também tem sua parcela de esforço para frequentar e manter a escola em funcionamento. Há incentivo por parte das famílias, todavia elas não possuem condições de ajudar financeiramente.

3 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

Nesta seção, promovo um estudo sobre o histórico da Educação no Campo, com a finalidade de discutir as diferenças entre educação rural e do campo. Também serão discutidas temáticas como: políticas públicas, formação de professores e criação de materiais, bem como o perfil das escolas de assentamento e suas particularidades.

Ressalto, antes de falar do modelo de educação campesina, a imagem do camponês no Brasil. Os termos “camponês/campesinato” surgiram em meados de 1950, juntamente com as lutas dos trabalhadores do campo. Segundo Martins (1995), além dos termos anteriormente citados, no Brasil havia nomenclaturas próprias de acordo com cada região: caiçara (litoral paulista); caipira (São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e Mato Grosso do Sul); caboclo (outras regiões), etc. Essas palavras eram usadas para fazer referência aos trabalhadores. Já os proprietários de terras eram tratados de outras formas: *fazendeiros, senhores de engenhos, estancieiros, seringalistas*, etc.

Com o tempo, essas palavras quase caíram em desuso dando lugar aos termos: *camponês e latifundiário*. Martins (1995) afirma ainda que os novos termos fazem referências políticas e de luta de classes, realçando principalmente a luta camponesa. Aponto aqui que, para este estudo, é importante entender a diferença de ideologias envolvidas nestas duas classes, haja vista que o modelo de educação a ser especificado reflete na importância de compreender que camponês é uma palavra que denomina lugar social e histórico de lutas, cultura e amor pela terra e seus respectivos meios de produção. Enquanto o latifundiário vê na terra uma ferramenta de trabalho capaz de produzir, visando sempre ao lucro e ao aumento de riquezas, muitas vezes, desrespeitando o meio ambiente e os pequenos produtores. Em outras palavras, segue um modelo capitalista de produção sem se preocupar com os aspectos culturais envolvidos.

3.1 O INÍCIO: EDUCAÇÃO RURAL

O ensino nas áreas rurais de nosso país, desde o início, apresenta uma dualidade de discussões:

> Por um lado, temos os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada "rural`" (PIRES, 2012, p. 81).

Com a crescente industrialização e o aumento do fluxo migratório, nos períodos que antecederam o século XX, a educação denominada rural tinha como objetivo apenas a formação de mão de obra, a qual era condicionada às necessidades apresentadas pelo setor agrícola, ou o desenvolvimento do setor urbano, mais precisamente as indústrias. Entretanto a preocupação dos governos era quase nula, fato que tornava a educação rural bastante limitada aos interesses das classes dominantes.

É de se evidenciar que, nessa época, o descaso não atingia apenas as escolas rurais, as quais sequer eram institucionalizadas, o trabalhador do campo sofria com a ausência de políticas públicas e outros serviços básicos que deveriam atender suas respectivas necessidades e garantir-lhes minimamente os direitos humanos. Desse descaso, surgia o sonho de morar nos grandes centros. Então, com a modernização da agricultura, fator que fez crescer os grandes produtores e prejudicar o agricultor familiar e os trabalhadores desse setor, o êxodo rural se acentuou ainda mais. Em síntese, "O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração" (SILVA; NETTO, 2011, p.48).

A educação rural foi referência em estudos pela primeira vez em 1923, no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, momento no qual criaram-se Aprendizados e Patronatos Agrícolas nas regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste do país.

Os Aprendizados eram destinados aos filhos de agricultores, com faixa etária entre 10 e 16 anos. Já os Patronatos eram uma espécie de abrigo para jovens de 14 a 18 anos, sendo eles pobres das regiões rurais ou da zona urbana (muitas vezes em situação de rua), que apresentassem interesse pela agricultura. As metas para ambos os públicos era a "contribuição ao desenvolvimento agrícola e a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos" (BRASIL, 2002, p.03).

Na ótica do poder público, houve um sério problema em relação às pessoas que migravam para os grandes centros: o número de analfabetos havia aumentado

consideravelmente nas periferias e esse acontecimento era visto como um obstáculo no desenvolvimento do país.

Em resposta a essa questão social surge, segundo Leite (1999), o “ruralismo pedagógico”. Pelo fato de muitas pessoas terem ido para os centros urbanos, não houve total absorção das forças de trabalho disponíveis, então se fez necessário um modelo de educação que ressaltasse a importância da civilização rural brasileira. Portanto, os currículos eram adaptados às necessidades da cultura rural, objetivando a criação de mão de obra e o lucro.

Com o colonialismo[5], essas ideias foram ainda mais reforçadas, haja vista que o ruralismo pedagógico mascarava o esvaziamento populacional do campo e consequentemente o enfraquecimento do patriarcalismo em termos social e político. Além disso, essa pedagogia era apoiada por vários segmentos das elites urbanas com a finalidade de amenizar ou evitar os problemas sociais nas cidades.

Já no início do século XX, o ruralismo foi apoiado por movimentos nacionalistas e católicos, os quais acreditavam que a riqueza e o desenvolvimento do país estavam ligados à produção agrícola, visão mantida até os anos 30. Com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), recomendava-se que todos os estudantes tivessem acesso às mesmas oportunidades, relacionando a educação e o desenvolvimento, a fim de oferecer formação em diferentes áreas, contemplando, em caráter de igualdade, as demandas do campo e da cidade (LEITE, 1999).

Na Constituição de 1934, a educação rural passou a ser financiada pela União, mesmo seguindo um modelo de dominação da elite latifundiária. Fato que foi amenizado na Constituição de 1937, período no qual esse modelo de educação poderia também ser subordinado às indústrias e aos sindicatos. Para isso, o Estado se propôs a subsidiar esses setores, incluindo os rurais, na criação de instituições de ensino que contemplassem suas necessidades (PIRES, 2012).

---

[5] O colonialismo é uma prática na qual um território exerce domínio político, cultural ou religioso sobre um determinado povo. O controle é exercido por meio de uma potência ou força política militar externa que deseja explorar, manter ou expandir seu território. Na maioria das vezes, essa prática acontece sem o consentimento de seus habitantes, que com a exploração, perdem parte de seus bens (solos, recursos naturais, moradia) ou possíveis direitos políticos que pudessem ter. Dessa forma, a potência exploradora consegue se desenvolver às custas das riquezas encontradas nas colônias exploradas, que se tornam cada vez mais parte do Império explorador e reféns das suas ordens.

Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/colonialismo>. Acesso em 18 set. 2019.

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1942, propôs-se preparar profissionalmente os trabalhadores ligados aos ramos agrícolas. O modelo rural organizou-se em dois ciclos. O primeiro contava com o ensino básico agrícola (4 anos) e o de maestria (2 anos). O segundo (3 anos) oferecia cursos técnicos como prática veterinária, zootecnia, laticínios, agricultura, horticultura, indústrias agrícolas, dentre outros. Neste modelo, a educação rural mantinha um perfil capitalista e não contemplava toda a população envolvida.

Segundo Pires (2012, p.85), na Constituição de 1946, a proposta foi descentralizar o sistema educacional fazendo da União a maior responsável pelas instituições, haja vista que seria responsabilidade das instâncias governamentais a proposição de “Linhas gerais para a educação nacional”. O ensino primário passou a ser gratuito e cabia às indústrias e comércios o ensino aos trabalhadores menores. Neste caso, as empresas de perfil agrícola não foram contempladas, fato que denota desinteresse pela aprendizagem dos trabalhadores rurais por parte do Estado.

Nas décadas de 1950 e 1960, havia uma certa exigência em relação à extinção dos termos “campo/camponês”, pois estes eram considerados atrasados em termos de vivência e produção. Na sequência, apresento um trecho publicado na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em comemoração aos modelos de educação rural propostos:

> [...] dois terços dos 56.000.000 da população do Brasil vivem em tristes, primitivas e penosas condições, prêsas do analfabetismo, das endemias, da má alimentação, da ignorância que gera ou acolhe a superstição, da ausência de processos racionais de trabalho e de produção, da falta de estímulo, enfim, e de meios que condicionem à auto-superação de seus males humanos e mesológicos. São problemas com base, portanto, na “cultura” em que acham mergulhadas as populações rurais. De nada adianta levar a essas populações bens materiais, sem que haja a competente compreensão e aceitação pelo “querer” da vontade e da mentalidade aberta e predisposta às iniciativas próprias e à melhoria que tais benefícios lhe atribuíram. [...] É a cultura que surge em moldes racionais como fôrça que se avigora para a liberação do homem que a CNER encontrou ignorante, desanimado, desajudado (BRASIL, 1959, p.11-12).

Portanto, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instância apoiadora da educação rural, tratava esse modelo como um meio de modernizar o campo através de projetos de desenvolvimento comunitário para jovens e adultos, desconsiderando os contextos vividos nas “dimensões políticas, socioculturais, econômicas, institucionais e ambientais” (PIRES, 2012, p.86). Em consequência

disso, as minorias do meio rural, (trabalhadores sem-terra, arrendatários, agricultores familiares, dentre outros), as quais não possuíam nenhuma forma de representatividade, se viram sem voz frente a essas decisões e acabaram tendo que acatar os moldes propostos.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61), a ideia era não ter um currículo fixo para o território nacional como um todo, possibilitando aos estados e municípios o acréscimo de disciplinas e conteúdos optativos. Essa diretriz não especificava a educação rural, apenas a delegou aos municípios, mas pela falta de recursos, houve uma certa marginalização.

Na Constituição de 1967, quando o país era controlado pelos militares, a submissão da educação rural às elites industriais foi reforçada, no entanto as empresas agrícolas tinham a obrigatoriedade de oferecer ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos. Os empresários, a partir da Emenda n.1 de 1969, não eram obrigados a ofertar o ensino primário, essa oferta poderia ser substituída por uma contribuição denominada “salário educação”.

Com isso, mais uma vez a educação rural era comandada, ainda que indiretamente, pelas classes dominantes, promovendo assim um “adestramento profissional para resolver o atraso econômico camponês, traduzido nas produções para subsistência ou venda em pequena escala” (PUZIOL, 2014, p.86).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo crescimento dos movimentos sociais ligados à luta pelos direitos dos trabalhadores do campo. Dentre eles, os sindicatos, as Federações de Trabalhadores, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), ligas camponesas, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ação pastoral de bispos da Igreja Católica, Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Esses movimentos começaram a discutir como seria uma educação ideal na zona rural, e neste tempo em que o governo militar colocava o aluno a serviço da produção agrícola, constituíram-se, através do investimento em “educação sindical”[6], o início da Educação do Campo.

Conforme apresentei, a educação rural foi criada sem que houvesse as mínimas discussões no que tange às suas finalidades, ou seja, o Estado a criou e a

---

[6] Educação Sindical tinha o objetivo de orientar os dirigentes e lideranças rurais na organização dos sindicatos, com vistas às reivindicações acerca dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais. (PIRES, 2012, p.88)

manteve com recursos limitados. Com isso, as classes dominantes tiveram o pleno domínio das ideologias a serem ensinadas, diminuindo, extinguindo e, de certa forma, criminalizando a cultura camponesa e seus meios de produção. Diferente da Educação do Campo, a qual tem como base uma educação contextualizada em termos sociais, políticos e pedagógicos, levando em consideração principalmente os sujeitos a quem se destina (CALDART, 2004).

3.2 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

Após anos de desrespeito, a partir da década de 1980, o cenário da Educação no Campo começou a ser modificado. Este fato se deve ao crescimento dos movimentos sociais, principalmente do MST, que compreendeu o quanto seria importante formar seus indivíduos, a fim de enriquecer suas lutas em termos intelectuais e preparatórios. O grupo compreendia que, além da Reforma Agrária, se fazia necessária a compreensão da “situação econômica, política, social e cultural do Brasil, a origem da luta do campo, a inserção da realidade brasileira em um contexto global” (PUZIOL, 2014, p.86).

A partir dessas considerações, o movimento não só questionou os modelos de educação rural, como propôs a educação do campo determinando uma nova tendência nas práticas pedagógicas ligadas aos envolvidos com a realidade do campo. Esse modelo de educação foi pensado e devidamente discutido durante o “I Encontro Nacional de Educação”, realizado em São Mateus, Espírito Santo, no ano de 1987.

Com a Constituição de 1988, instituiu-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam colaborar para que uma educação de qualidade fosse garantida a todos os brasileiros, incluindo a população do campo, considerando-se que a educação é um direito de todos e ao Estado cabe o dever de ofertá-la (BRASIL, 1988). Porém, apenas em 1996, com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), a educação do campo passou a ser entendida como aquela que ocorre nas escolas situadas na área rural.

Pelo artigo 28 da Lei citada acima[7], há uma conquista pelo fato de que, pela primeira vez, se propõe um plano pedagógico relacionado à vida no campo, entretanto, segundo Leite (1999), ainda não leva em consideração o contexto de todos os envolvidos.

Em 1988, o MST criou os Setores de Educação Estaduais, assim seria mais fácil discutir as necessidades de cada região em termos educacionais e formadores. O movimento tinha como principais objetivos em sua proposta a alfabetização, em caráter de urgência de crianças, jovens e adultos que faziam parte de seus coletivos. Nesse período, era do MST a responsabilidade sob suas escolas. Então, em 1990, houve a formalização do Coletivo Nacional de Educação, o qual tinha a finalidade de expandir o conceito de educação no campo por meio de parcerias com a sociedade civil e as instâncias governamentais.

Assim, a formação da proposta educativa do MST foi se construindo, sempre se utilizando de discussões coletivas entre seus sujeitos. No primeiro momento, identificam-se os problemas, sejam eles infraestruturais, de mão de obra, formativos, de transporte, curriculares, etc. Em seguida, organizam-se as lutas, com o intuito de tentar resolver os problemas que mais afetam a população do campo (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999).

Um dos pontos essenciais na institucionalização da Educação do Campo foram os eventos e conferências realizados pelo MST, que contavam com a participação de vários representantes das mais renomadas universidades do país, dentre os eventos, um dos primeiros de relevância nacional foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em julho de 1997 e teve a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UNESCO, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além de várias universidades brasileiras. Discutiu-se, principalmente, a ausência de políticas públicas educacionais específicas às escolas do e no campo. Então, após reuniões posteriores estabeleceu-se a urgência em alfabetizar jovens e adultos em áreas de

---

[7] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Art. 28).

Reforma Agrária, bem como organizar uma comissão, na qual instituições de Ensino Superior[8] pudessem atuar nos assentamentos do MST (PUZIOL, 2014, p.92).

Da união entre o MST, as Instituições de Ensino Superior e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em abril de 1998. O programa já teve seu manual reformulado algumas vezes e tem como finalidade formalizar projetos educacionais voltados aos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) ou projetos oferecidos pelas instâncias estaduais, com a condição de que sejam aprovados/reconhecidos pelo INCRA.

Quanto às áreas de atuação, o PRONERA contempla a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, desde o Ensino Fundamental, passando pelo Médio, formação Integrada, formação profissional de nível superior, especialização, capacitação de professores em todos os níveis, produção e organização de materiais didáticos, realização de pesquisas, organização de eventos, debates e outras atividades que visem ao fortalecimento da formação educativa (BRASIL, 2010).

A partir de tais organizações, houve um ponto de grande relevância no ano de 1998. A I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* em seu texto base propôs e realçou a importância do resgate do termo “campo” e a negação do termo “rural”, tendo em vista que o termo rural remetia à submissão dos camponeses em relação aos interesses das classes dominantes. O campo passaria a ser visto como parte importante do mundo e não apenas como margens das cidades.

Sobre isso Caldart faz as seguintes considerações:

> A Educação do Campo se identifica pelos sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, sem suas diferentes identidades e em sua identidade comum; [...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensando desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2008, p.27).

[8] Projeto Educacional das Instituições de Ensino Superior (IES).

Caldart (2008), nesse contexto, afirma ainda que a Educação do Campo não pode acontecer apenas por iniciativa de projetos ou programas comunitários, se faz necessária a presença de políticas públicas, a fim de tornar essa educação um direito de todo o povo do campo.

Após todos os trabalhos, estudos e lutas, em 2001, com a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,* a Educação do Campo teve sua primeira vitória em termos de políticas públicas, afinal, a partir desta conquista, ganhou-se o apoio pedagógico, político, administrativo e financeiro, além da regulamentação no que tange aos ensinos federal, estadual e municipal.

Quando se fala em educação do campo, é impossível desvincular esse termo das lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores da terra e da educação. Desse modo, a luta serve como uma forma de refletir acerca das incontáveis possibilidades que o campo pode oferecer. Sobre o seu surgimento, Caldart aponta:

> 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 escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p.15).

Depois da solidificação desse conceito, os autores envolvidos na discussão dessa temática consideram de grande importância que os movimentos acompanhem de perto as escolas envolvidas, afinal o perfil do Estado está ligado a uma hegemonia-burguesa e isso pode fazer com que as instituições tenham que mudar seu foco e fujam dos ideais propostos nas suas origens. A Educação do Campo "como direito, não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria" (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2011, p.150).

3.2.1 Educação do campo e seus sujeitos

Como citei anteriormente, a Educação do Campo surgiu de ideias e mobilizações coletivas. Levando isso em conta, meu objetivo, nesta seção, é falar um pouco sobre esses sujeitos que não só dependem, como participam da construção de uma escola com caráter colaborativo, baseando-se na obra de

Caldart (2011), a qual aborda traços de identidade na luta por uma Educação do Campo.

A reivindicação de políticas públicas é uma das maiores questões que envolvem a população do campo, não só no âmbito educacional, como também em outras questões infraestruturais. Nesse caso, a educação enquanto formadora de cidadãos participativos socialmente não só é parte, como corrobora nas lutas, e assim deveria ser incorporada nos debates gerais sobre educação enquanto projeto popular de desenvolvimento do país.

Ainda falando sobre a educação do campo como direito, Caldart (2011, p.150) considera que “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito”. Portanto, se faz importante uma educação de qualidade no campo, com a finalidade de fazer com que os sujeitos compreendam o meio em que vivem e tenham autonomia para reivindicar seus direitos enquanto cidadãos.

É por meio da formação que haverá uma compreensão de que existe uma parte da população brasileira que vive nesses espaços, que não são só meros dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), afinal essas pessoas possuem suas relações sociais e pontos específicos em comum com seus determinados grupos, “em suas diferentes identidades e em sua identidade comum” (CALDART, 2011, p.150). São movimentos sociais, famílias grandes e pequenas, idosos, homens e mulheres, crianças, organizações, comunidades, etc. Todos com um ponto em comum: vivem do e no campo. E todos merecem uma educação de qualidade para que tenham a autonomia de “se articularem, se organizarem e assumirem a direção de seus destinos” (CALDART, 2011, p.150).

Historicamente, os relatos de políticas educacionais ou de projetos pedagógicos específicos eram feitos, em sua maioria, para o meio rural, deixando de lado os cidadãos trabalhadores do campo. Além das questões de reconhecimento, os modelos de educação tinham como objetivo “domesticar” os trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado, desconsiderando a importância da relação com a terra e a forma simples e natural de produzir o alimento.

Para que haja uma quebra do paradigma de que o campo brasileiro tem suas atividades voltadas unicamente para a produção e o lucro e que seus habitantes são apenas os produtores a serviço do mercado, faz-se necessário

vencer as discriminações política, econômica e cultural e reconhecer que o campo é formado por

> pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. [...] Há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2011. p.153).

Trata-se, portanto, de uma combinação de pedagogias que eduque as pessoas como sujeitos humanos, sociais e políticos em caráter de igualdade, afinal a escola não pode ser o lugar onde o aluno deva sentir vergonha de ser da roça. É através da escola que as crianças e os jovens devem sentir orgulho de suas origens e ter força para reconhecer e lutar por seus direitos. Caldart (2011) afirma ainda que uma educação do campo de qualidade colabora com o enraizamento social, com a formação de novas relações de trabalho, com o fortalecimento da identidade de sujeito e de coletivo e, consequentemente, atua na resistência aos modelos de produção excludentes que visam apenas ao lucro advindo da terra.

3.2.2 Educação do Campo e as escolas de assentamento

A educação do campo surgiu dos movimentos sociais, mais precisamente do MST. Hoje, há escolas do campo em vários lugares do Brasil, não só em contextos de assentamento. A escola onde ocorreu essa pesquisa é de assentamento e isso a torna um pouco diferente em termos metodológicos. Então, neste espaço, trarei alguns aspectos relevantes acerca das escolas que atendem alunos assentados/acampados.

Quando um grupo de pessoas acampa em determinado lugar, antes que os barracos de moradia sejam construídos, já é determinado o lugar onde irá funcionar a escola. Constrói-se o barraco que também funciona como um espaço de reuniões do grupo. Esse modelo de escola é chamado de Escola Itinerante. Ela foi criada com o intuito de garantir o direito à educação às pessoas em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento.

Após a distribuição das terras, a comunidade constrói um novo espaço que atende aos alunos do acampamento e aqueles que continuam assentados na região, então, inicia-se o processo de transição para que a escola, antes itinerante, torne-se escola do campo. Após se estabelecer como do campo, a escola passa a ser responsabilidade dos órgãos públicos e não mais do movimento. Isso implica mudanças em vários aspectos, dentre eles, a contratação de novos professores que, em sua maioria, estão fora da realidade dos movimentos.

Segundo o *site* de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil, são mais de 2 mil escolas construídas dentro de assentamentos que atendem mais de 200 mil alunos entre crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Uma das características marcantes do movimento é a luta pelo investimento nos estudos dos assentados, sejam eles nas escolas ou em parcerias com universidades locais. O calendário é diferenciado pelo fato da educação ser vista como algo emancipatório, portanto, consideram-se os dias de protestos, datas importantes, como o massacre de Eldorados dos Carajás[9], por exemplo, ou épocas de colheitas, períodos nos quais as atividades são realizadas no coletivo e os alunos necessitam se ausentar. Quando isso ocorre, as aulas são ministradas nos finais de semana e dias considerados recesso nos calendários das escolas de cidade.

Mesmo quando as escolas são oficializadas e devem seguir as diretrizes curriculares, ofertando aulas nas disciplinas obrigatórias por lei, alguns conteúdos relativos às práticas do movimento e particularidades locais são mantidos, ainda que em contraturno ou em dias específicos.

Outra característica marcante das escolas de assentamento é a gestão democrática. O assentamento é dividido em brigadas com uma determinada quantidade de famílias divididas em núcleos. Um desses núcleos fica responsável pela representatividade nas questões relacionadas à educação. As pessoas responsáveis se reúnem, discutem os problemas, determinam as ações e procuram os órgãos competentes pela resolução. Quantos às crianças e jovens, eles fazem parte dos grupos setoriais organizados pela escola, cada um fica responsável pela

---

[9] Acampados na rodovia PA-150 depois de uma marcha de sete dias rumo a Belém, 1.500 trabalhadores sem-terra são atacados pela Polícia Militar, em abril de 1996. Dezenove deles são brutalmente assassinados. O episódio teve enorme repercussão internacional e ficaria conhecido como o Massacre de Eldorado dos Carajás, município do sudoeste do Pará onde aconteceu a matança. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/policia-massacra-em-eldorado-dos-carajas>. Acesso em: 31 ago. 2019.

manutenção de algo dentro do espaço escolar: horta, pátio, salas de aula, biblioteca, etc. Esses grupos agem em dias predeterminados em calendários para a manutenção do espaço escolar. Segundo o projeto político pedagógico da escola em questão, essas atividades são importantes na formação do indivíduo e na transformação social.

Quanto aos métodos de avaliação utilizados, as escolas de assentamento costumam ter uma maior flexibilidade em relação às outras. Na escola pesquisada, por exemplo, a avaliação acontece por meio de pareceres descritivos. Este método reforça a individualidade do aluno, pelo fato de considerar a teoria e as práticas das vivências e dificuldades do aluno, além disso oferece subsídios, sugestões e possibilidades de intervenção, tanto da comunidade escolar quanto da família e do próprio aluno (HOFFMANN, 2000).

Em um âmbito geral, as escolas do campo de assentamento possuem determinadas particularidades que variam de acordo com a região. Tudo depende da presença e participação do movimento no contexto escolar. Contudo, em termos gerais, buscam sempre dar utilidade social aos conteúdos aprendidos na escola, enfatizam a importância da coletividade e gestão democrática e procuram atender aos anseios e necessidades das comunidades próximas à escola.

4 MULTILETRAMENTOS

A escola do campo, em seus objetivos, busca formar pessoas que sejam capazes de compreender suas práticas diárias e exercer plenamente o papel de cidadão ativo em sociedade, apresenta certa semelhança com um conceito bastante conhecido no âmbito educacional, que é a teoria dos “multiletramentos”, a qual tem objetivos muito parecidos em termos de formação.

A recente inclusão deste tema na educação brasileira é resultado dos inúmeros estudos acerca do letramento. Esse conceito instituiu-se no Brasil a partir da década de 1980, período no qual se discutiam os altos índices de analfabetismo e repetência nas escolas do país. Nessa época, surgiu a necessidade de encontrar um termo que se opusesse à palavra analfabetismo, uma vez que alfabetismo, além de limitar o conceito apenas para aquele que aprendeu a ler e a escrever, não contempla o indivíduo que, além de alfabetizado, domina o uso da leitura e da escrita, incorporando-as em suas práticas diárias.

Kleiman (2018, p.15) afirma que, entre os pesquisadores da área de linguística, surgiu a necessidade de fazer uso do termo letramento para além da alfabetização, ou seja, “o termo começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’, dos estudos sobre a alfabetização”.

Quanto à origem do termo letramento, Soares (2006) explica que vem da palavra *literacy*, da Língua Inglesa. Ao analisar a tradução, a autora chega à seguinte definição:

> Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2006, p.17).

Apesar de Soares (2006) apresentar o conceito acima, a autora defende que não há uma definição precisa para o termo em questão, tendo em conta que o “letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais (SOARES, 2006, p.65-66).

Como o letramento está ligado às práticas sociais, com o passar dos anos, os estudos ampliaram os campos de atuação, deixando de ter apenas a visão sob a

perspectiva escolar, levando em conta outras instâncias que antes eram ignoradas, fazendo parte dos mais variados contextos e práticas. A partir daí, o termo foi sendo reinventado para “tipos e níveis de letramento”, “letramentos”, “práticas de letramento” e multiletramentos (SOARES, 2003).

Uma das temáticas principais deste estudo trata-se do termo criado pelo Grupo de Nova Londres (GNL)[10], *multiliteracies*, em português multiletramentos. O grupo de pesquisadores americanos, em 1996, colocou as seguintes questões:

> O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes em geral? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (NEW LONDON GROUP, 2006[1996], p. 10).

E foi a partir de questionamentos dessa natureza que, após uma semana de discussões, o grupo publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures* - Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais. O estudo foi mais tarde apresentado e discutido por Rojo (2012) na obra brasileira *“Multiletramentos na escola”,* referência que será utilizada a partir de agora nesta pesquisa.

Rojo (2012) enfatiza que o grupo via a indispensabilidade de trabalhar os novos letramentos no âmbito escolar, haja vista que novos tipos de compreensão são necessários devido à constante presença e evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nesse contexto. Além disso, se fazia necessário também considerar que era urgente

> [...] incluir novos currículos à grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um grupo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

Os pesquisadores do GNL citavam também que, em 1996, já havia diferentes formas de acesso à informação e comunicação que geravam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico[11], fato que resulta na

---

[10] o grupo de pesquisadores dos letramentos reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA). Dentre eles, Couftney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Cunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Maftin Nakata.

[11] “Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas

necessidade de compreender e dominar a multiplicidade de linguagens presentes nos gêneros textuais emergentes, sobretudo na atualidade, período no qual se vive a facilitação do acesso à informação dos mais variados aspectos.

Rojo (2012) referencia, em alguns momentos, o pesquisador na área de linguística, alfabetização, educação científica e semiótica, Jay Lemke. Este autor defende a hipótese de se juntar vários recursos (diferentes gêneros de textos, imagens, áudios, vídeos, etc.) na construção de um significado final. Ao ser capaz de realizar um trabalho com este método, o discente torna-se multiletrado por ter desenvolvido múltiplas habilidades.

> Queremos pessoas que sabem as coisas que são úteis em práticas fora das escolas [...] que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções (LEMKE, 2010 apud ROJO, 2012, p. 27-28).

Quando se trata do porquê de tal pedagogia, usa-se como justificativa o fato de que os alunos, em sua maioria, já dominam várias tecnologias, o que facilita a associação destes recursos com os ambientes de aprendizado. A escola, segundo a autora, tem o papel de orientar os discentes a guiarem seus estudos e terem autonomia para se tornarem letrados dentro dos mais variados contextos, respeitando as multiculturas e sabendo diferenciar o que é aproveitável do que não está dentro dos padrões aceitos. Para que isso ocorra, Rojo apresenta os princípios criados pela GNL, a fim de trabalhar em tais ideias.

> Resumidamente, tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para que (em favor de quem).
> O trabalho da escola sobre alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012, p. 29).

Rojo (2012) expõe ainda um tema interessante e contextualizado com o atual momento da educação em que professores competem com os mais variados

---

tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade.” Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em 11 fev. 2019.

recursos em sala de aula. A cada ano, os métodos tradicionais tornam-se menos atrativos aos alunos, que se veem rodeados de tecnologias que facilitam seus estudos. “Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essa mudança” (DIAS apud Rojo, 2012, p.99). Faz-se necessário, portanto, aliar as práticas de ensino às tais tecnologias e a conteúdos contextualizados, a fim de que haja uma evolução/atração no ensino, bem como há nas tecnologias de interação e comunicação.

Levando-se em consideração que o ambiente escolar contempla multiculturas, e que os discentes advindos da mais variadas realidades necessitam de uma compreensão de suas práticas diárias, um trabalho com os multiletramentos na escola seria de tamanha importância, pois ao considerar a pluralidade cultural, a exclusão de determinados grupos seria diminuída pelo fato de que os alunos, ao compreenderem suas respectivas realidades, teriam uma competência maior para divulgá-las e, ao divulgar, seria possível manter certas tradições e costumes que, por vezes, se perdem.

Este estudo irá trabalhar especificamente com o público da zona rural, mais precisamente das escolas do campo instauradas dentro de assentamentos. Em uma análise rápida, o público dessas escolas conta com particularidades culturais muito ricas pelo fato de que os alunos, em vários casos, nasceram e viveram boa parte de suas vidas dentro de um barraco de lona, migrando de uma região à outra, estudando em escolas itinerantes e convivendo com muita gente na realidade dos acampamentos.

Hoje, assentados e contando com uma certa estabilidade, estes alunos, além de toda essa bagagem cultural, advindas das ideologias do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), já possuem uma relação maior com o campo, com a produção de alimentos, dentre outros aspectos. Portanto, se faz necessária uma metodologia que contemple e valorize a vivência dessas pessoas para que não sejam esquecidas e hostilizadas perante a sociedade que, muitas vezes, tratam-nas com desprezo.

4.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO E SEUS ASPECTOS CULTURAIS

Quando falo em cultura e campo, reconheço que não é algo tão simples assim, afinal a escola do campo foi construída sob um viés cultural de dominação das elites produtivas ligadas ao setor agrícola. Desde que se construiu a primeira escola em uma fazenda, pensou-se em formar mão de obra capacitada a produzir cada vez mais, seja na zona rural ou na urbana. Portanto, o que quero dizer é que requer um tempo para que esses paradigmas sejam de fato rompidos.

A educação é parte fundamental tanto na compreensão de como eram as escolas rurais, como nas ideologias propostas pelas atuais escolas do campo. Cabe aos espaços escolares conscientizar, por meio de metodologias e conteúdos diferenciados e atualizados, os alunos e o restante da população de que, mesmo dentro do campo, há uma multiplicidade cultural e que deve haver, no mínimo, respeito para com ela.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) enfatizam que há uma raiz cultural peculiar nos povos do campo, pelo fato de terem um jeito próprio de viver e trabalhar que se diferencia do mundo urbano. Isso inclui diferentes maneiras de ver o tempo, o espaço, o meio ambiente, a família, a comunidade e a educação. Nesse âmbito, conhecer e reconhecer a própria cultura é fundamental pelo fato de que o campo necessita ser compreendido como um modo de vida social e cultural para que assim possa ser devidamente respeitado. Em outras palavras,

> Há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p.3).

Em termos pedagógicos e curriculares, os documentos oficiais que embasam a educação do campo também destacam a necessidade de valorização da identidade e cultura campesina. Nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, art.2º - parágrafo único, encontra-se:

> 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).

Nesse plano, o que se espera da escola, segundo Souza (2011), é mais que mencionar a realidade do aluno, faz-se necessária a ênfase no conhecimento das práticas sociais e dos indivíduos envolvidos na execução e criação dessas relações. Os conteúdos a serem abordados na escola devem relacionar as práticas cotidianas com o desconhecido e com o que se busca conhecer, sejam elas outras relações sociais ou lugares diferentes. Para que isso ocorra, é preciso profissionais engajados com o modo de vida e produção dos sujeitos do campo, bem como os aspectos culturais e produtivos construídos historicamente pelo trabalho camponês.

Espera-se, com a educação no campo, a superação da visão tradicionalista e estereotipada de que as pessoas que vivem no campo participam de uma cultura do atraso, ou que têm menos direitos que os moradores da cidade. As novas metodologias em vigência devem formar cidadãos que compreendam que campo e cidade se completam, têm pontos em comum e muitas vezes se relacionam por meio de uma das formas mais antigas de reunir as pessoas, tanto em comunidade, quanto em celebração: o alimento.

Antonio Candido (2017), crítico literário brasileiro, afirma que a formação dos primeiros grupos e comunidades ocorreu por conta da extração e produção de alimentos em comum. Desde a época em que a caça era o principal meio de obter sustento, as pessoas se reuniam para fazerem suas refeições. “Sendo condição de vida, ela é pressuposto de toda vida social [...]. Vida, meio e grupo se integram e unificam muitas vezes em função do alimento (CANDIDO, 2017, p. 34-35).

Em suma, a educação enquanto formadora de caráter social, individual e coletivo deve atuar diretamente para a valorização cultural dos povos do campo que tanto trabalham e lutam por seus direitos, não só de subsistência, como também de produzir com dignidade e a devida valorização o alimento que, na maioria das vezes, atua no sustento de suas famílias. Isso se dará a partir da abordagem de novas metodologias que estejam relacionadas especificamente com o grupo em questão, pois a partir do momento em que o camponês compreender suas práticas sociais, ele poderá atuar de forma mais intensa e participativa na sociedade como um todo.

4.2 O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE ECONOMIA NO CAMPO

A escola do campo foi construída sob as mais variadas discussões. Hoje, o modelo de educação que era considerado impossível em outras épocas está em funcionamento e permite uma vasta possibilidade de ações docentes baseadas nas práticas diárias dos alunos, e que atendam às demandas das comunidades camponesas.

> O campo da agricultura camponesa é o da policultura - uso múltiplo dos recursos naturais; da paisagem heterogênea e complexa; da produção para o mercado de trabalho interno e para exportação; do cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local; da conservação e enriquecimento da diversidade biológica primária da natureza; do trabalho familiar e geração de emprego; da democratização das riquezas e no desenvolvimento local; da permanência, resistência na terra e migração urbano-rural; do campo do trabalho familiar e da reciprocidade, do paradigma da Educação do Campo e da riqueza cultural diversificada (FERNANDES; MOLINA, 2012 apud PIRES, 2012, p.25).

Essas considerações estão relacionadas com o fato de que os conhecimentos e valores que nós seres humanos adquirimos em nossas práticas diárias estão diretamente ligados às histórias de nossos genitores, dos grupos sociais dos quais participamos e às nossas diversas experiências de mundo constituídas, segundo Bakhtin (1988, p. 123), “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação”.

Em termos de educação escolar, desde os anos iniciais, a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis nos processos de ensino-aprendizagem, entretanto para que haja maior motivação e até mesmo justificativa para conteúdos, faz-se necessária a abordagem de variados temas que estejam relacionados ao cotidiano dos alunos. Dentre eles, proponho, nas aulas de Língua Portuguesa, os estudos ligados às práticas de economia do campo, considerando-se que neste contexto há uma vasta quantidade de gêneros textuais e nós professores, ao adentrarmos nas especificidades que cercam a linguagem escrita e as práticas de letramento, poderemos formar alunos capazes de compreenderem, de maneira mais consciente e crítica, suas vivências.

No campo, pela dificuldade de acesso a alguns estabelecimentos, é comum que se faça em casa, ainda que informalmente, um tipo de contabilidade. Além disso, o preenchimento de notas fiscais dificilmente é feito por máquinas e a forma

de pagamento mais acessível e praticada costuma ser o cheque. Outro fato que está atrelado a essas práticas é a participação dos filhos nas atividades não só de produção, como também no auxílio com o preenchimento de documentos relacionados à compra e venda de produtos, pois alguns pais, apesar de saberem ler, possuem certa dificuldade, então depositam nos filhos, que frequentam a escola, a responsabilidade de participar ativamente dessas práticas econômicas. A esse fato se deve a escolha dos alunos pelos gêneros relacionados ao assunto para serem estudados durante o projeto.

Nesse sentido, quando o aluno aprende o que faz parte de sua vivência, nasce nele uma certa mobilização pelo ato de aprender, tendo em vista que irá ter a percepção de sua relevância social ao ser inserido numa sociedade letrada, a qual estará bem próxima de sua realidade imediata. Será possível, então, estabelecer a compreensão dos gêneros textuais que estão concatenados às relações de trabalho e produção conhecidos pelos alunos, aliada a novos gêneros que porventura venham a complementar e/ou facilitar suas práticas futuras.

Para tal, nós pesquisadores e agentes da educação devemos estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e tecnológicos e o conhecimento dos povos do campo e da floresta, o qual incorpore as dimensões econômicas, ecológicas, ética e cultural (GUHUR; TONÁ, 2012). Nessa linha de pensamento, haverá uma compreensão maior de ideias como agroecologia e desenvolvimento sustentável, termos que são citados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e que não costumam ser aceitos ou compreendidos pelos estudantes.

Em síntese, formar indivíduos letrados, capazes de compreenderem suas práticas diárias, contribuirá também com suas atividades desenvolvidas no âmbito da economia, pois com um estudo direcionado, lhes será facilitada a compreensão de variados gêneros textuais/discursivos que fazem parte de suas atividades sociais, uma vez que os gêneros são “modos de organização dos enunciados, elaborados para dar conta das diferentes necessidades sociais das pessoas, das instituições e dos grupos” (GOULART, 2011, p.45).

5 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA DO CAMPO

Trabalhar com alunos de educação do campo exige metodologias de cunho participativo que levem em consideração os saberes e as práticas sociais dos discentes e suas respectivas comunidades. No caso da Língua Portuguesa, essas teorias se coincidem nesse ponto, pelo fato de que, atualmente, as abordagens que são fundamentadas nos princípios dos gêneros textuais/ discursivos/ do discurso[12] fazem referência a um ensino voltado ao papel social e cultural da língua. Levando isso em consideração, abordarei, neste capítulo, alguns aspectos referentes ao histórico da utilização de textos na escola, algumas particularidades dos gêneros textuais, bem como seu papel social e cultural no âmbito das escolas do campo.

Falar do uso dos gêneros textuais na escola tornou-se comum no Brasil nos últimos anos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde a década de 1990, oficializaram os programas e propostas para as aulas de Língua Portuguesa, ação que já havia sido feita em alguns Estados por diversas propostas curriculares. Com isso, as situações de produção e de circulação dos textos, e suas respectivas intenções, passaram a ter importância nas aulas e o termo *gêneros textuais ou discursivos* passaram a ser instrumento de estudo e substituíram a nomenclatura e as abordagens das tipologias textuais.

Segundo Marcuschi (2008), o uso do termo “gênero” teve seu início vinculado aos estudos de Literatura com Platão, Aristóteles, Horácio e Quintiliano, na Idade Média, Renascimento, Modernidade até o início do século XX. Aristóteles foi o primeiro a interligar de forma mais clara os gêneros à natureza do discurso, afirmando que havia três elementos que o compunham: “aquele que fala; aquilo sobre o que se fala; aquele a quem se fala” (MARCUSCHI, 2008, p.147). Com a classificação dos gêneros em *epopéia, tragédia e comédia* (dentre outros que se perderam em termos de análise), Aristóteles, ainda na Idade Média, deu maior importância às tradições estruturais conhecidas na atualidade.

Intitulados de gêneros do discurso por Mikhail Bakhtin (1992), o tema teve seu primeiro conceito concretizado pelo autor:

---

[12] A diferença de nomenclatura se dá por conta dos diferentes teóricos que pesquisam nesta área, todavia o significado em sua essência não é alterado, portanto adotarei o termo “gênero textual”.

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Em outras palavras, os gêneros textuais são determinados pelos indivíduos em suas várias práticas sociais de comunicação. Esses enunciados são resultados de cada esfera, bem como suas respectivas necessidades e finalidades. Em consequência disso, tornam-se relativamente estáveis, pelo fato de trazerem consigo as peculiaridades de acordo com cada grupo envolvido.

Rojo (2004) explica que, durante vários anos, o texto foi utilizado nas escolas como um material, o qual era objeto de leitura, de produção e análise linguística. Os objetivos eram criar os hábitos de leitura e escrita por meio do uso dos textos, mas ele não era propriamente estudado.

Em seguida, anos mais tarde, o texto passou a ser um suporte para o desenvolvimento de estratégias de construção, ou seja, focava-se nos procedimentos de realização e não em seu conceito como um todo. A partir daí, deu-se início a uma certa valorização da estrutura dos gêneros escolares (narração, descrição e dissertação), por meio de noções da Linguística Textual, como coesão, coerência, tipos de texto, enfim, novamente valorizavam-se a estrutura e a linguagem.

> Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.
> Além disso, as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias), que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados (ROJO, 2004 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 09).

Neste caso, por existir uma vasta gama de produções, era comum determinados textos não se encaixarem nas tipologias estipuladas, ou se encaixarem em mais de uma. Foi então, a partir de trabalhos de diversos estudiosos, americanos, franceses e brasileiros que teve início uma nova abordagem com “práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos” (ROJO, 2004, apud

DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.09). Em outras palavras, a leitura visa à extração de vários elementos ligados aos processos de construção e recepção dos textos, sendo eles orais ou escritos,

> [...] trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. (ROJO, 2004, apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.11)
> Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais (MARCUSCHI, apud KARWOSKI et al, 2011, p.19).

Bakhtin (1992) já considerava que a língua, o enunciado e os gêneros estão intimamente relacionados, em se tratando de um funcionamento satisfatório da comunicação. Ele afirmava também que os gêneros são oriundos das mais variadas atividades humanas e podem sofrer mudanças de acordo com o contexto de produção. Sendo assim, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, é cada vez mais evidenciada a importância de se trabalhar com os gêneros textuais numa perspectiva ampla, levando-se em conta uma série de fatores essenciais, que devem ser considerados antes mesmo que um pequeno texto seja lido pelo discente.

Nos documentos oficiais que norteiam os objetivos e práticas pedagógicas, aparecem pontos que tornam evidente a importância do ensino baseado nas propostas de trabalho com gêneros no âmbito da formação social do indivíduo:

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam [...]
> Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão [...]
> No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.21-32).

Quando se usa o espaço escolar para desenvolver as capacidades linguísticas no sentido de compreender os enunciados e seus respectivos contextos, o aluno consequentemente terá uma formação social, visto que

> cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando (BAZERMAN, 2005, p.106).

Portanto, nas aulas de Língua Portuguesa, se faz necessário ter uma abordagem que leve em consideração o fato da linguagem ser fruto de uma produção humana, possui finalidades específicas, características próprias, dentre outros fatores determinados pelo contexto de produção.

Marcuschi sintetiza em outras palavras:

> [...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular da linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, apud KARWOSKI et al, 2011, p.18).

Para que se realizem trabalhos baseados em tais perspectivas, o docente, no papel de mediador do conhecimento, deverá detalhar o texto a ser lido, citando a importância de se compreender o contexto de produção, ou seja, quem escreveu, para quem o texto foi escrito, qual foi seu objetivo, qual o lugar de produção, entre outros aspectos.

A partir de tal entendimento, o aluno será capaz de compreender o gênero textual em questão de forma ampla e terá autonomia para produzi-lo, aliando os conhecimentos adquiridos à sua vivência, realizando assim uma produção com base em suas práticas sociais de comunicação. Como afirma Antunes (2009), a escola não pode se isentar da responsabilidade de apresentar ao aluno as práticas sociais que acontecem a partir das trocas efetivadas pela linguagem, e isso se dá a partir do entendimento de diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas do cotidiano das pessoas.

O discente hoje é considerado um colaborador na construção dos saberes, ele contribui de acordo com sua experiência de vida e faz participações com variados tipos de comentários durante as aulas. A partir do momento que o autor expressa suas marcas, estando apto a se fazer comunicar/entender por meios de gêneros textuais adequados ao contexto, parte da sua formação, almejada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), está se fazendo de maneira satisfatória,

além do fato de que o discente estará conquistando sua autonomia ao passo que é capaz de exercer determinados papéis sociais que se darão a partir do uso da língua.

5.1 DOMÍNIOS DISCURSIVOS

O domínio discursivo compreende as mais diferentes atividades das práticas humanas e propicia a criação de diversos tipos de discurso, assim cada atividade humana origina um discurso específico. Por exemplo, as atividades religiosas dão origem a um discurso religioso, as atividades jurídicas dão origem a um discurso jurídico, as atividades pedagógicas dão origem aos discursos pedagógicos, as atividades camponesas dão origem ao discurso camponês, e assim sucessivamente. E cada um desses discursos irá, por sua vez, originar diferentes gêneros textuais, orais e escritos.

Neste caso, trabalha-se com a afirmação de que o domínio abrange uma determinada esfera de comunicação, formada por diferentes gêneros textuais, em determinadas rotinas comunicativas. É a partir dessas considerações que conseguimos, segundo Marcuschi, unir o gênero ao seu envolvimento social, haja vista que “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Segundo o autor, cada campo, institucional ou social (pedagógico, jornalístico, industrial, político, familiar, do campo, rural, etc), conta com modelos próprios de comunicação de acordo com as necessidades de seus respectivos grupos, logo “no caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos” (MARCUSCHI, 2018, p.158). Em outras palavras, cada grupo ou comunidade social específica utiliza-se e/ou produz determinados conjuntos de textos, os quais possuem:

> Uma série de traços identificadores compartilhados e defendidos pelas pessoas integrantes de tal comunidade, a saber: conhecimentos, experiências, expectativas, convicções, interesses, posições políticas, objetivos, entre outros (SANTOS, 2013, p.133).

Marcuschi (2008) exemplifica ainda que é por causa das particularidades presentes em cada domínio que sabemos que o comportamento dentro de uma igreja não pode se assemelhar com o do circo, ou que a escrita de um texto para uma revista científica não pode ter a mesma abordagem de uma revista de variedades. “Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p.194).

Quando se pensa no ambiente escolar, uma abordagem que não leve em consideração os domínios nos quais os alunos estão inseridos acaba sendo falha pelo fato de não contemplar os conhecimentos práticos e a formação social do indivíduo. Desse modo, deveria ser obrigatório que os materiais didáticos de Língua Portuguesa apresentassem uma maior flexibilidade em relação aos exemplos de textos a serem utilizados como base nas aulas. Por exemplo, nas escolas do campo, o material didático utilizado é o mesmo direcionado às escolas da zona urbana, e como mostrarei posteriormente isso pode gerar consequências desastrosas, não só ao aluno, como à sua família e demais setores que ocupa.

5.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ÂMBITO CULTURAL

Nossa posição na sociedade é determinada por nossas ações, relações e práticas com pessoas e objetos, ao passo que quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e fortalecendo os papéis sociais próprios de cada domínio. Assim, sair-se bem em uma conversa formal ou informal, ter competência de negociar um imóvel por um bom preço, comercializar determinados produtos, apreciar um bom romance ou filme, avaliar propostas de candidatos a fim de votar de forma correta, fazer uma compra pela internet, dentre outras atividades, são ações que fazemos em nosso cotidiano sem nos dar conta de que estamos agindo “de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.54).

Para que a prática de nossas ações ocorra de forma satisfatória, é necessário que sejam racionalizadas, éticas e responsáveis, nas mais variadas esferas de atividades humanas. E, nessas ações, estão as maneiras de se comunicar/interagir, escrita e/ou oralmente, em outras palavras, os gêneros textuais.

Se falo em um estudo pautado nessas ações comunicativas, é da escola o papel de mostrar ao indivíduo a multiplicidade cultural contida nas atividades humanas, mostrar que a língua é variável de acordo com suas situações de uso e interferências culturais. Entender tais variações, e ter competência de refletir sobre elas, é entender que não há certo e errado na Língua Portuguesa, e sim um propósito comunicativo com indivíduos de diferentes níveis. Nesse viés, Marcuschi enfatiza:

> A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a idéia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos (MARCUSCHI, 2008, p.163).

Considero que se faz necessária ao menos uma sensibilidade, ao tratar de cultura nas escolas, sobretudo pelo fato de que nosso país apresenta heterogeneidade neste aspecto. Nesse sentido, o autor afirma que não há um consenso sobre a abordagem correta dos materiais didáticos, por exemplo.

Além disso, Marcuschi considera ainda que, apesar dos materiais já terem sofrido uma mudança considerável, trazendo atividades que direcionam a um viés cultural, o urbanismo elitizado não deveria ser tão valorizado nos livros didáticos, dando lugar às variações linguísticas, sociais, temáticas, de costumes, crenças, valores, dentre outros.

E quanto ao estudo da Língua Portuguesa na escola:

> [...] é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana (MARCUSCHI, 2008, p.173).

Portanto, pelo fato de existir um vasto acervo de gêneros textuais, determinados pelos domínios nos quais eles foram criados e são utilizados, considero que, para que haja maior compreensão e valorização da população

trabalhadora e moradora do campo, é preciso que haja pluralidade na escolha dos textos a serem trabalhados em sala. Assim, os alunos, oriundos de diferentes culturas, têm maior oportunidade de compreender a realidade de locais que estão próximos às suas casas e às suas práticas sociais diárias, bem como a compreensão de que, além de seus costumes e particularidades, há uma variedade de culturas em nosso país e a elas devemos, antes de tudo, respeito. Afinal “a linguagem é uma forma de ação e inserção social e cultural” (MARCUSCHI, 2008, p.173).

6 METODOLOGIA

A pesquisa aconteceu em uma escola do campo situada em um assentamento do MST, no município de Londrina. A escola atende cerca de 400 alunos, os quais são todos ligados ao movimento. Conforme exposto na seção “Os indivíduos envolvidos”, contou com a colaboração da escola, dos professores e dos alunos participantes, resultando assim num método de pesquisa-ação. A partir da vivência prévia com os indivíduos que colaboraram com essa pesquisa, produzi um caderno de atividades sobre gêneros textuais para Escola do Campo, intitulado “Eu, minha cultura e a terra”, o qual propõe o estudo de gêneros textuais a partir das práticas de multiletramento e valorização cultural. Esse material foi aplicado de abril a junho de 2019 e seus resultados serão expostos posteriormente neste trabalho, através de relatório descritivo-analítico. Analisarei também as produções feitas pelos alunos, bem como seus pareceres em relação às aulas aplicadas e seus respectivos resultados.

Este capítulo irá abordar a definição do método utilizado, bem como as etapas que foram seguidas para chegar aos resultados. Além disso, descreverei o processo de elaboração do produto educacional criado, considerando as escolhas e abordagens.

6.1 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é a junção de vários métodos, caracteriza-se pelo equilíbrio entre teoria e prática, ou seja, esses dois conceitos se entrelaçam e não há superioridade de um ou de outro, tendo em conta que se completam. Este método, ao invés de pesquisar determinado contexto social e seus indivíduos, é uma pesquisa feita através da inserção nesse contexto, o que a faz ser realizada pelos próprios participantes.

> Na maioria dos casos ela consiste num processo colaborativo que transcende entre as distinções entre pesquisador(res) e sujeito(os). O propósito é ter impacto imediato na prática, mediante sua ligação integral com o trabalho cotidiano.
> [...] Além disso, ganharam maior importância as formas de pesquisa-ação que salientam uma forte ligação com o contexto social mais amplo onde as práticas estão inseridas, ressaltando questões de justiça social e econômica. (NOFFKE; SOMEKH, 2015, p. 141-142).

Nesse caso, ao pensar na teoria dos gêneros textuais, aliada aos multiletramentos e a Educação no Campo, surgiu-me a curiosidade científica de averiguar o quanto esses conceitos eram aplicados durante as aulas de Língua Portuguesa, e qual era a influência dessas aulas nas práticas sociais dos alunos participantes. A partir desse viés, busquei unir representantes da escola enquanto instituição, a professora regente das turmas e os alunos, com a finalidade de construir um material que atendesse às necessidades citadas por todos os envolvidos.

Segundo Noffke e Somekh (2015, p.142), “o surgimento desta forma de pesquisa tem raízes mundiais em lutas sociais” e, apesar de não se saber com precisão quando esse método começou, as considerações sobre a pesquisa-ação costumam citar com frequência o trabalho de Kurt Lewin durante a Segunda Guerra Mundial. O psicólogo alemão exilado nos Estados Unidos abordava diferentes assuntos referentes ao cenário de guerra, dentre eles os processos democráticos e o racismo. Na América do Sul, os influentes nesse método foram Paulo Freire e outros estudiosos que teorizavam e praticavam suas pesquisas objetivando emancipar seus envolvidos (NOFFKE; SOMEKH, 2015).

Os autores, em sua teoria de pesquisa-ação, dividem o trabalho em etapas, as quais estão inseridas em ciclos. O primeiro ciclo é determinado pelo “reconhecimento”, tendo como etapas a coleta de dados e análise, as quais contribuirão para o desenvolvimento de “hipóteses” que serão utilizadas para dar norte às ações. No segundo ciclo, é o momento de testar as hipóteses na prática e promover uma avaliação das mudanças (NOFFKE; SOMEKH, 2015).

Nesta pesquisa, no ciclo de reconhecimento, a coleta de dados aconteceu a partir de pesquisas teóricas e rodas de conversa com a professora, equipe pedagógica e os alunos, no segundo semestre de 2018.

Nas pesquisas bibliográficas, compreendi que a Educação no Campo traz uma abordagem que condiz com as teorias dos gêneros textuais e dos multiletramentos pelo fato delas terem um viés de valorização cultural, entretanto ao analisar o cenário, notei que na prática nem sempre a Educação no Campo consegue atender às necessidades dos discentes no que diz respeito aos conteúdos e às abordagens metodológicas.

Ao conversar com a professora regente das turmas, verifiquei que as falhas se dão pelo fato dos materiais didáticos não contemplarem os conteúdos desejados. Também constatei que há uma rotatividade considerável de profissionais, que não permite um trabalho contínuo. Outra dificuldade citada foi em relação à quantidade de falta dos alunos, que dificulta um trabalho de excelência dentro dos objetivos propostos pelas Diretrizes referentes a esse tipo de educação.

No momento de interação com a equipe pedagógica, falamos sobre a infraestrutura precária da escola por falta de subsídios advindos do Estado, dentre eles a pequena quantidade de livros didáticos que não permite a saída dos livros do ambiente escolar, a dificuldade no transporte que, além de ser limitado, é impedido em dias de chuva. Falamos também sobre a cooperação dos alunos na manutenção do espaço escolar, por meio de coletivos que trabalham em prol da escola, do formato de avaliação que se dá por meio de pareceres descritivos, além da quantidade de alunos que a escola atende.

Na roda de conversa com os discentes, após definir os gêneros textuais, exemplificando-os, notei que eles não tinham domínio de tal conceito. Em consequência disso, eles não tinham consciência de que seria possível estudar a Língua Portuguesa a partir de textos utilizados em suas práticas diárias. Ao questioná-los sobre os livros didáticos, afirmaram que não é comum a presença de textos com abordagem da cultura campesina e que isso mostra uma certa desvalorização. Ao explicar meus objetivos, pedi a eles que sugerissem gêneros textuais, os quais gostariam de estudar durante as aulas. Eles foram receptivos e, mesmo apresentando dúvidas sobre o tema, foram capazes de sugerir gêneros que colaborassem com suas práticas sociais.

Após essas conversas, mostrei à professora as sugestões dos alunos, as abordagens teóricas que eu propunha e meus objetivos, assim pensamos na hipótese de formular um material específico de estudo dos gêneros textuais voltados à realidade camponesa e ao multiletramento. Ela se mostrou bastante receptiva e ainda sugeriu um trabalho que valorizasse individualmente a história dos alunos. Além disso, expusemos à equipe pedagógica e às pessoas envolvidas, que aprovaram as ações. Então, trabalhei na elaboração do material.

No segundo ciclo, foi a hora de testar as hipóteses formuladas e aplicar o material. Ministrei aulas em duas turmas de Ensino Médio (1° e 2° ano), no período de 30 de abril a 18 de junho de 2019, com a carga horária total de 12 horas-aula por

turma, até aplicar por completo o material elaborado, processo que será relatado no próximo capítulo, que trata especificamente da aplicabilidade.

Na última etapa do segundo ciclo, que trata da avaliação em termos de mudança e resultado, os alunos responderam a três perguntas contidas no final do material, as quais tratavam respectivamente da abordagem baseada no estudo dos gêneros textuais, dos exemplos de textos utilizados no material e a opinião final sobre as aulas que foram ministradas. Então, no último dia, em conjunto com as turmas, promovemos um café da manhã que contou com a presença da professora regente de turma, os alunos e a equipe pedagógica. Neste momento, informalmente, conversamos sobre as abordagens e os resultados em sua totalidade.

Noffke e Somekh, sobre a relevância social da pesquisa-ação, afirmam que:

> [...] sempre se arraiga nos valores dos participantes. [...] O processo de projetar “ações” (intervenções na situação social) aprofunda nos participantes a compreensão dos processos sociais e desenvolve novas estratégias para induzir melhorias (NOFFKE; SOMEKH, 2015, p.144).

Neste caso, o método utilizado contribuiu diretamente com o reconhecimento da cultura campesina por parte dos alunos integrantes do projeto, levando em consideração que eles se mostraram empolgados quando viram e compreenderam textos comuns em suas práticas. Além disso, pelo fato da ação influenciar os métodos, a receptividade da professora regente de turma, ao querer participar das aulas com o intuito de aprender para fazer uso em outras turmas, mostrou que houve uma mudança em relação à abordagem que ela passará a ter após a aplicação do material.

Em suma, pela razão de fazer dos participantes produtores de conhecimento sobre a própria realidade, o método da pesquisa-ação utilizado apresentou, por si só, a valorização de seus aspectos culturais.

6.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL

Após a junção do aporte teórico às considerações feitas pelos envolvidos nesse estudo, dei início à criação do material intitulado “Eu, minha cultura e a terra” (Ver produto educacional em Apêndice). A escolha do nome justifica-se pela valorização do indivíduo, seus costumes e crenças, bem como sua relação com o

lugar onde vive. Na capa, apresento a imagem de duas mãos segurando ervilhas. Essa foto foi feita por mim, meses antes, no mesmo assentamento onde ocorreu a pesquisa. Ela simboliza a luta camponesa, o trabalho manual e a delicadeza na produção. A imagem é apresentada na capa como se fosse a tela de um aparelho de celular, o que remete à constante evolução tecnológica e o conhecimento científico.

O material é dividido em seis partes:

- Gêneros textuais;
- Autobiografia;
- Letramento e economia no campo:
- Anúncio de campanha comunitária;
- Nota fiscal do produtor;
- Folha de cheque.

Na sequência, irei expor o que contém em cada uma e o motivo das escolhas dos textos, bem como alguns dos objetivos que foram almejados.

Sobre os gêneros textuais, procurei seguir as abordagens citadas na seção referente a este conteúdo, as quais consideram que o ensino deve se aproximar da realidade do aluno, a fim de que ele compreenda não só o conteúdo, mas também suas práticas diárias.

Antes de definir o que é gênero, apresentei uma série de exemplos e situações nas quais fazemos uso de textos. Em seguida, após definir o gênero textual, especifiquei que, pela ampla variedade, é necessário entendermos que cada um possui traços característicos diferentes a serem analisados. Há uma lista de tópicos que devem ser estudados em um gênero, e suas respectivas explicações, baseados na pesquisa de Santos (2013). Nos exercícios referentes a essa parte, coloquei gêneros de diferentes nomes, objetivos e características, com a finalidade de promover a assimilação dos conteúdos. Esses textos possuem uma característica em comum: todos estão ligados ao ambiente campesino.

Após a compreensão dos conceitos a serem trabalhados, o material propõe uma roda de conversa que promove a socialização entre os alunos e professor. Depois desse momento, inicia-se o estudo do gênero autobiografia que teve como objetivo promover a cultura do campo e conhecer mais detalhadamente a história de vida dos envolvidos no contexto de sala de aula.

O texto apresentado, “Fragmentos de uma vida”, foi retirado do livro, *Lutas e vitórias de uma vida*, escrito por um morador camponês do estado de Minas Gerais, aos 82 anos de idade. A escolha desse texto demorou um tempo considerável, pois eu não encontrava uma autobiografia marcante sobre a vida no campo. Então, a partir de pesquisas na internet, além de ter encontrado e adquirido o livro, tive a oportunidade de entrar em contato com o autor pelo *Facebook*. Ele se mostrou surpreso e bastante honrado por ter sua obra divulgada em sala de aula, colocou-se à disposição para esclarecer dúvidas e outras contribuições. Por conta de sua gentileza, pedi a ele que gravasse um áudio explicando o porquê de ter escrito e publicado sua história; ele o fez, então, o material conta também com o áudio disponibilizado no *youtube*.

Após mostrar as características do gênero em questão, o material introduz uma discussão acerca da vida no campo com fotos e perguntas pessoais sobre a temática. Dando continuidade, apresenta uma música chamada “Meu recanto, meu paraíso”, a qual exalta a figura do homem do campo e fala de suas práticas. As questões relacionadas aliam o estudo do gênero, a cultura campesina e a comparação da letra com a vivência dos alunos. Ao final, propõe uma produção textual, na qual o aluno deveria fazer sua autobiografia e enviar para avaliação, via *whatsapp,* ou em folha manuscrita, no caso de alunos que não possuíssem o aplicativo.

Na sequência, começa a seção referente ao letramento e economia no campo. Na introdução a esse assunto, aparece a consideração de que essas práticas dão origem a uma série de gêneros textuais com características particulares. O primeiro gênero a ser escolhido foi o anúncio de campanha comunitária. O intuito, além da compreensão, é mostrar aos alunos que é possível agir dentro de sua própria comunidade através dos gêneros textuais, ou seja, ao surgir uma necessidade como uma festa comunitária, por exemplo, os alunos estarão preparados a fazer uma campanha de arrecadação de produtos para isso. O anúncio utilizado como exemplo fala de agricultura familiar, exaltando seus produtos e a valorização de quem produz alimentos nesse setor. A escolha mostra a valorização das práticas de trabalho da família dos alunos, além de conter todas as características do gênero proposto. Nos exercícios, há um anúncio de arrecadação de livros para crianças do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), para que a proposta se aproxime ainda mais do público estudante.

Após estudar uma variação do anúncio, que permite ao pequeno produtor divulgar seus produtos, vem o estudo do gênero nota fiscal do produtor, um dos gêneros escolhidos pelos alunos. Esses textos são utilizados com frequência por eles, que auxiliam no preenchimento, quando sua família efetua as vendas no sítio. A proposta, então, foca nas instruções de como adquirir um talão de notas, preencher de forma adequada, dar o destino certo às vias geradas, bem como solucionar problemas ou dúvidas que porventura venham a aparecer. Optei por colocar um exemplo bem nítido e, em seguida, estudar cada tópico a ser preenchido para que o discente, quando estiver fazendo o preenchimento, tenha autonomia para realizar esse ato e seja capaz de compreender a importância daquilo que ele, às vezes, considera corriqueiro.

A última seção do caderno de atividades sobre gêneros textuais para Escola do Campo trabalha a compreensão do gênero folha de cheque, outro texto sugerido pelos alunos, o qual completa um ciclo de divulgação (anúncio), venda (nota fiscal do produtor) e recebimento (folha de cheque). Neste gênero, também foquei os estudos na compreensão de cada tópico a ser preenchido e/ou lido na folha de cheque, e nos caminhos que percorre ao sair das mãos do pagador. Apesar do cheque não ser uma forma de pagamento muito utilizada nas cidades, no campo, lugar que dificilmente aceita-se cartão ou possui caixa eletrônico, seu uso é comum. Tanto na nota fiscal, quanto no cheque, o objetivo é que os alunos consigam compreender que os traços presentes nesses textos também podem ser estudados, como em qualquer gênero textual de presença comum nos livros didáticos.

Ao final, o material conta com três perguntas, as quais propõem um *feedback* sobre as aulas, os conteúdos e a metodologia proposta. Essas questões fecham um ciclo da pesquisa-ação, a qual sugere uma análise junto com os participantes da pesquisa.

Os alunos tinham sugerido ainda o estudo da embalagem de agrotóxicos e o funcionamento de medidores de terra por Sistema de Posicionamento Global (GPS). Sobre os medidores, além do tempo de aula ser curto, a abordagem teria que ser mais técnica do que o estudo do gênero em si. Quanto à embalagem de agrotóxicos, pensei que seria relevante, todavia como o assentamento preza pelo cultivo de alimentos orgânicos e a Educação no Campo tem uma abordagem de uma produção mais pura, visando à qualidade, seria incoerente e os alunos poderiam encarar como um incentivo ao uso. Em conversa com os representantes da equipe pedagógica, foi

possível comprovar a inviabilidade do estudo desse gênero, pelo fato de que há, no assentamento, pessoas que já fazem uso dos produtos, ainda que seja proibido.

Em síntese, o caderno de atividades sobre gêneros textuais para Escola do Campo, “Eu, minha cultura e a terra”, propõe o estudo de gêneros textuais, voltado à prática de multiletramentos, pelo fato de trabalhar com um público específico. Ao focar na área da economia do campo, o estudo dos gêneros propostos tende a proporcionar ao aluno a compreensão de sua realidade, seus meios de produção e suas práticas, ideias propostas por Rojo (2012), Caldart (2008) e pelas Diretrizes Operacionais pela Educação Básica no Campo (BRASIL, 2002).

Com essa valorização da cultura e da prática, será possível conscientizá-los do valor do trabalho em família, evitando assim o abandono e a ida para a cidade, por parte dos jovens que tanto ajudam com suas atividades diárias (FERNANDES, 2008). Com a abordagem de ensino dos gêneros textuais propostos por Marcuschi (2008), será possível mostrar aos alunos o papel social dos textos e suas respectivas variações de acordo com as diferentes esferas de circulação, com isso, eles poderão entender que campo e cidade possuem uma relação de completude.

Portanto, a união dos conhecimentos práticos aos conhecimentos científicos, ao papel social e cultural da língua, pretende formar indivíduos capazes não só de compreenderem suas vivências, mas também de terem poder de ação e modificação sobre elas, com autonomia e confiança.

7 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em uma visita prévia, tinha a ideia de aplicar as aulas em contraturno, porém havia um problema em relação ao transporte, que é liberado aos alunos apenas no período no qual eles estudam. Por fim, levando-se em consideração as disponibilidades de dias e horários, cheguei ao consenso de aplicar em horário de aula para duas turmas (2°A e 2°B), do período matutino, uma vez por semana, com a carga horária de 2h/a por turma. As salas possuíam em média 15 alunos matriculados, sendo que, em cada turma, frequentavam em média 9 a 10 alunos.

Nos relatos que seguem, descreverei as aulas dadas, em âmbito geral, diferenciando as turmas apenas em momentos considerados relevantes a esse estudo. Dividirei as seções que seguem pela temática das aulas, e não por data, a fim de enfatizar a sequência cronológica dos acontecimentos. Além disso, colocarei registros de atividades feitas pelos alunos para demonstração dos conteúdos trabalhados, bem como as reações e desempenhos dos alunos em relação às atividades propostas.

7.1 GÊNEROS TEXTUAIS E LEVANTAMENTO DOS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS

As aulas tiveram início no dia 30/04/2019 com a apresentação do projeto, do material e seus respectivos objetivos. Nessa etapa, falei sobre a importância dos gêneros textuais nas práticas diárias das pessoas, ressaltando exemplos dados pelos alunos e cartazes pregados pela parede da sala.

A finalidade dessa aula foi expor aos alunos o conceito de gênero textual, bem como a importância desse estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Com os exemplos utilizados, adequados à realidade deles, objetivei aproximar o ensino da língua à vivência dos alunos e mostrar que, a partir das análises dos traços característicos, seria mais fácil de compreender o conteúdo propriamente dito.

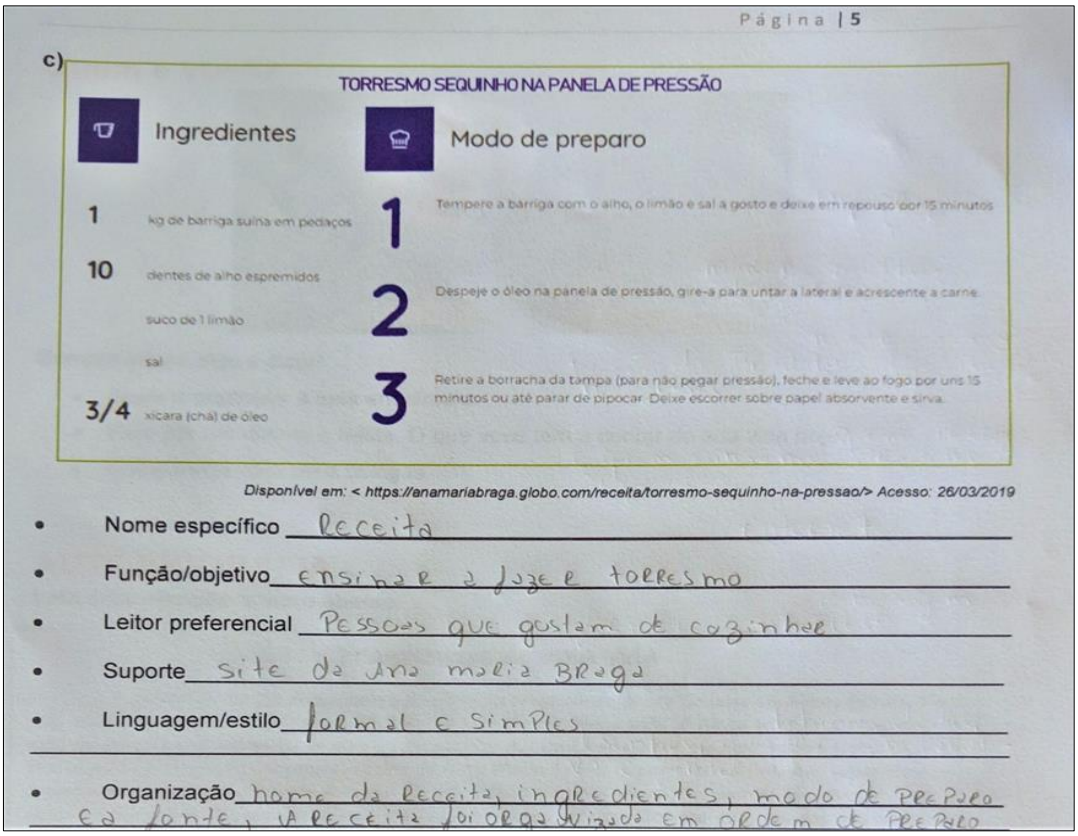
Os alunos demonstraram uma satisfatória compreensão do conceito de gênero textual, então dei início ao quadro de levantamento dos traços característicos (Apêndice, p.03), no qual defini o que é analisado em cada tópico do quadro apresentado no material. Abordei questões referentes aos contextos de produção e recepção, o assunto, os objetivos, a análise da linguagem utilizada, a organização e

a estrutura da construção. Durante a exposição oral do conteúdo, procurei usar textos de diferentes natureza, como conta telefônica, bilhete, cartaz, *folder,* rótulos, além dos que estavam contidos no material. Ambas as turmas apresentaram bastante dificuldade durante questionamentos feitos em sala, pois aparentavam não terem tido uma noção aprofundada no que tange ao estudo dos textos.

Ao empregar diferentes exemplos utilizados nas práticas diárias, mostrei-lhes um boleto de conta telefônica. Na turma de 2°A, a identificação foi imediata, o que não aconteceu na turma do 2°B, onde foi necessário dizer qual era o gênero em questão, pois eles não conheciam uma conta telefônica. No final, deixei exercícios de tarefa, com a finalidade de assimilar o conteúdo apresentado e montei um grupo no *Whatsapp* com alunos das duas turmas, com a finalidade de ter um contato mais próximo, em caso de dúvidas.

No segundo encontro (07/05/2019), minha primeira atitude foi comentar a tarefa. Ao questionar os alunos, detectei que tiveram uma certa dificuldade na realização e, em alguns momentos, responderam às questões da forma com que estavam acostumados a interpretar, colocando como nome específico o título da receita, dizendo que a linguagem era Língua Portuguesa, e apresentando insegurança pelo fato do texto não “contar uma história”, conforme eles estavam acostumados. Durante a correção, os conceitos e definições dos traços característicos foram enfatizados novamente, então percebi maior assimilação, principalmente do gênero receita culinária, que era o terceiro exemplo na seção de atividades. A essa altura, eles já conseguiram realizar a atividade sem muito auxílio, conforme o registro que segue:

Figura 1 – Levantamento dos traços característicos da receita culinária



Página | 5

c)

TORRESMO SEQUINHO NA PANELA DE PRESSÃO

Ingredientes

1 kg de barriga suína em pedaços

10 dentes de alho espremidos

suco de 1 limão

sal

3/4 xícara (chá) de óleo

Modo de preparo

1 Tempere a barriga com o alho, o limão e sal à gosto e deixe em repouso por 15 minutos

2 Despeje o óleo na panela de pressão, gire-a para untar a lateral e acrescente a carne.

3 Retire a borracha da tampa (para não pegar pressão), feche e leve ao fogo por uns 15 minutos ou até parar de pipocar. Deixe escorrer sobre papel absorvente e sirva.

Disponível em: < https://anamariabraga.globo.com/receita/torresmo-sequinho-na-pressao/> Acesso: 26/03/2019

- Nome específico Receita
- Função/objetivo ensinar a fazer torresmo
- Leitor preferencial Pessoas que gostam de cozinhar
- Suporte site da Ana maria Braga
- Linguagem/estilo formal e simples
- Organização nome da receita, ingredientes, modo de preparo e a fonte, a receita foi organizada em ordem de preparo

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Na figura acima, as respostas mostram que o aluno identificou adequadamente os traços essenciais de análise do processo de construção do gênero receita. A partir dessas atividades, ressaltei que, além das palavras escritas ou imagens utilizadas na construção de um texto, há uma série de fatores a se levar em consideração, desde o momento de construção do gênero, haja vista que, segundo Rojo (2004), é preciso “enfocar em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura” (ROJO, 2004 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Além da receita, os exercícios traziam também um infográfico sobre o consumo de alimentos orgânicos e um meme do cantor sertanejo Tião Carreiro. As duas turmas também tiveram desempenhos bem satisfatórios no reconhecimento dos traços característicos desses dois gêneros textuais. Durante a leitura do infográfico, os alunos comentaram sobre a produção de alimentos orgânicos dentro do Assentamento, bem como a organização dos produtores e suas respectivas participações nas atividades de agricultura familiar. Na leitura do meme, eles se

divertiram e chegaram a explicar o significado uns aos outros, tendo em vista que fazia referência a um jogo de baralho, e nem todos já haviam jogado.

A interação dos alunos, citada anteriormente, é uma forma de ação da linguagem que possibilita a inserção social e cultural, a qual é citada por Marcuschi (2008), ao falar sobre o papel social do estudo dos gêneros textuais. Através dessa troca de conhecimentos, pude aprender um pouco mais sobre os meios de produção existentes no Assentamento, bem como as atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias habitantes do lugar.

Ao serem questionados sobre a importância de entender o processo de construção e recepção de um gênero textual, as duas turmas enfatizaram que, ao entender esses processos, tanto a interpretação, quanto a escrita desses textos na escola e fora dela seriam mais fáceis. Conforme afirma Bazerman:

> Cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando (BAZERMAN, 2005, p.106).

Nesse caso, ter promovido o estudo dos gêneros textuais colaborou não só com a valorização cultural desses jovens, houve também a construção do conhecimento de forma colaborativa, levando em consideração os saberes e as práticas dos discentes e mostrando a eles que a compreensão de um texto traz consigo inúmeras possibilidades.

E quanto à atividade antecedente para citarem 4 gêneros, as duas turmas apresentaram facilidade em respondê-la, pois vários exemplos haviam sido trabalhados anteriormente.

Sobre o trabalho com os gêneros textuais comprovo a ideia de Antunes de que o estudo do texto, em uma escola que se preocupa com a formação do cidadão, deve partir de uma “construção e interpretação de um dizer e um fazer”, em outras palavras, o texto a ser trabalhado em sala de aula é aquele “texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidade, que não acontece apenas para ser treino” (ANTUNES, 2016, p.38-39). Portanto, utilizar exemplos comuns às práticas dos alunos contribui diretamente, não só em suas vivências, mas também em suas respectivas participações em nos processos de ensino e aprendizagem.

7.2 GÊNERO AUTOBIOGRAFIA E A VIDA NO CAMPO

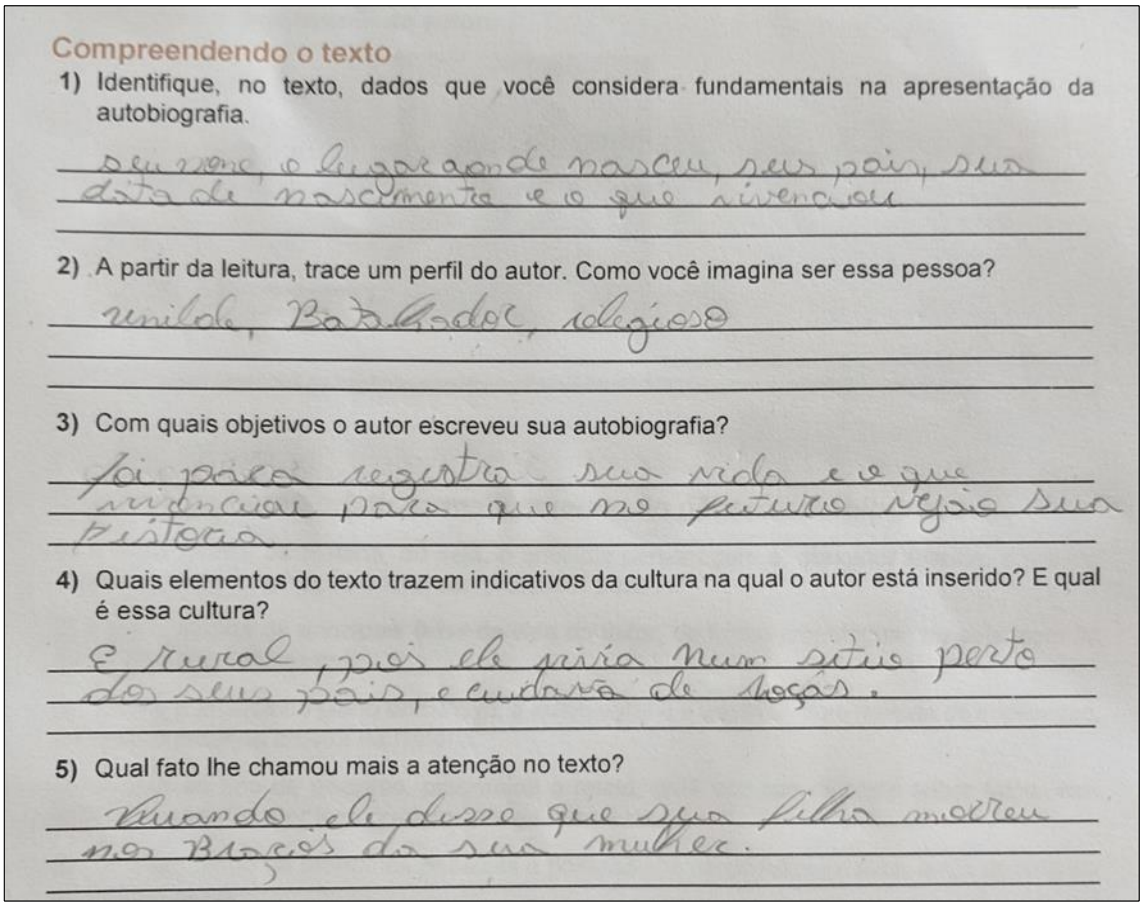
Ainda na aula do segundo encontro, questionei os alunos acerca do que eles tinham para contar sobre suas vidas naquele dia. Alguns se apresentaram meio tímidos, porém, ao serem questionados, acabaram falando algo. Após esse momento de conversa, falamos sobre a importância do gênero autobiografia, bem como sua definição.

Os objetivos referentes a esse conteúdo estavam diretamente ligados à cultura camponesa de forma individual. Busquei conhecer os alunos, a fim de traçar um perfil da turma e assim decidir as abordagens a serem tomadas. Falar sobre sua própria vivência faz com que o aluno passe a dar valor à sua própria história, afinal, como aponta Caldart (2008), a educação do campo, além de ter suas relações sociais específicas, se identifica, sobretudo pelos sujeitos. Em outras palavras, a autora propõe que deve haver uma preocupação em relação à forma com que o sujeito do campo deve ser educado, então conhecê-los torna-se primordial nos processos de ensino e aprendizagem.

Em seguida, fizemos a leitura silenciosa e oral do texto “Fragmentos de uma vida”, trecho retirado do livro *Lutas e vitórias de uma vida*, escrito por José Lopes de Lima, um senhor mineiro, de bastante idade que registou sua história com a ajuda de um de seus filhos e a publicou. Os alunos comentaram os assuntos abordados no texto e tentaram entender um pouco mais quem seria aquele simpático autor.

Nesse momento, coloquei a eles um áudio enviado por José, no qual falava o porquê de ter registrado sua história e algumas particularidades dos momentos de escrita. Todos se admiraram e afirmaram nunca terem tido contato com alguém que já escreveu um livro. Após o áudio, fazer as atividades referentes ao gênero autobiografia, lido momentos antes, foi mais prazeroso e apresentou maior facilidade. Segue um exemplo, antes da correção:

Figura 2 – Atividades referentes ao texto “Fragmentos de uma vida”



Compreendendo o texto

1) Identifique, no texto, dados que você considera fundamentais na apresentação da autobiografia.

seu nome, o lugar aonde nasceu, seus pais, sua data de nascimento e o que vivenciou

2) A partir da leitura, trace um perfil do autor. Como você imagina ser essa pessoa?

unilde, Batalhador, religioso

3) Com quais objetivos o autor escreveu sua autobiografia?

foi para registra sua vida e o que vivenciou para que no futuro leja sua historia.

4) Quais elementos do texto trazem indicativos da cultura na qual o autor está inserido? E qual é essa cultura?

E rural, pois ele vivia num sitio perto dos seus pais, e cultivava de roças.

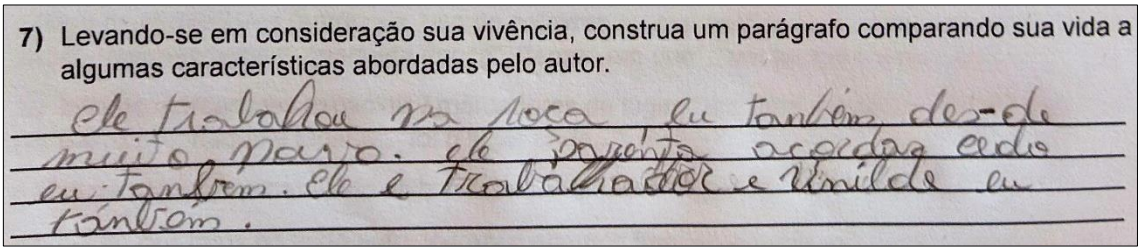
5) Qual fato lhe chamou mais a atenção no texto?

Quando ele disse que sua filha morreu nos Braços da sua mulher.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Constatei também a identificação dos alunos com aspectos culturais presentes na autobiografia apresentada:

Figura 3 – Identificação dos aspectos culturais



7) Levando-se em consideração sua vivência, construa um parágrafo comparando sua vida a algumas características abordadas pelo autor.

ele trabalha na roça eu também desde muito novo. ele lavrenta acordava cedo eu também. ele e trabalhador e unilde eu também.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Durante a leitura, discussão e análise da autobiografia, os alunos se mostraram empolgados em saber que uma pessoa como eles teve a oportunidade de publicar sua história. Ao mostrar o livro completo, os alunos folheavam e

comentavam entre si as fotos presentes e o local em que estava o trecho utilizado para exemplificar o material estudado.

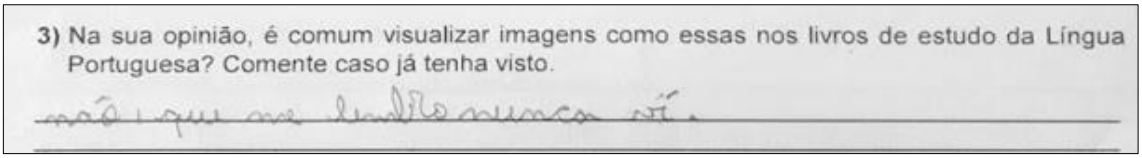
A segunda parte referente a este conteúdo se deu no terceiro encontro (14/05/2019). Nessa aula, retomamos e aprofundamos as características pertencentes ao gênero autobiografia; o objetivo era mostrar aos discentes o tipo de narrador, os tempos verbais e pronomes mais utilizados, assuntos pertinentes e relevantes na produção de um texto dessa natureza, os marcadores de tempo e espaço, os relatos e suas riquezas em termos de caracterização da época citada. Durante a explicação, fui demonstrando essas características no texto lido para que os alunos assimilassem melhor.

Em seguida, iniciei a parte intitulada “A vida no campo”. O material, neste momento, apresentou fotos do universo camponês e propôs questões comparativas com a vida dos alunos. Foi então que uma das meninas, do 2°B, identificou uma das imagens em que duas mãos seguravam ervilhas. A foto que tinha sido feita no próprio assentamento era das mãos de sua mãe, uma senhora que cultiva alimentos orgânicos.

Foi notório o quanto a aluna ficou lisonjeada em saber que o alimento produzido pelas mãos de sua mãe estava presente em um material de estudos. Esse fato comprova a teoria de Caldart (2008) de que é direito do povo uma educação que seja pensada desde o seu lugar, contando com a sua participação e vinculada aos seus aspectos culturais, bem como suas necessidades humanas e sociais, pois, com isso, o aluno se sente valorizado e tende a responder melhor aos conteúdos propostos.

Passado este momento, perguntei aos alunos se é comum encontrar imagens como aquelas nos materiais didáticos de Língua Portuguesa que eles costumavam utilizar. As respostas foram todas negativas e similares ao exemplo a seguir:

Figura 4 – Presença de imagens do campo nos livros didáticos


3) Na sua opinião, é comum visualizar imagens como essas nos livros de estudo da Língua Portuguesa? Comente caso já tenha visto.

não, que eu lembre nunca vi.

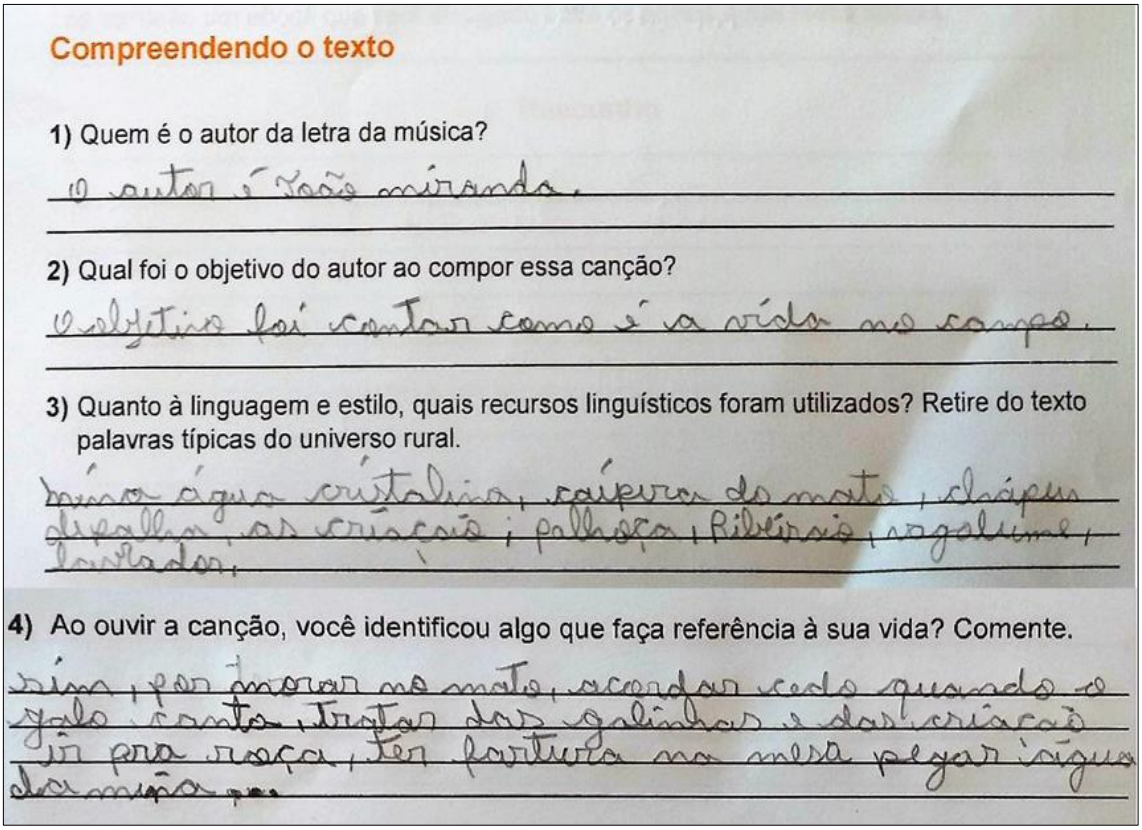
Fonte: arquivo da autora, 2019.

Aproveitando as respostas negativas, inseri a música “Meu recanto, meu paraíso", do compositor João Miranda. A letra fala sobre o orgulho de ser caipira e a rotina das pessoas que moram na roça e vivem dela. Após ouvirem, os alunos chegaram a citar outras canções que abordam o tema.

Nessa parte, constam traços propostos por Rojo (2012), os quais consideram a importância de se incluir nos currículos a grande variedade cultural presente em sala de aula. Em consequência disso, torna-se indispensável o trabalho com os novos letramentos na escola. Caldart (2011) considera, ainda, a importância de uma educação que aborde as diferentes identidades e as identidades em comum, assim o aluno será capaz de compreender a si mesmo e também seus grupos de interação.

Ao fazerem um breve levantamento dos traços característicos da letra, obtive as respostas, as quais comprovam que todos os alunos conseguiram compreender a autoria, os objetivos, a linguagem e estilo, e os aspectos culturais apresentados, conforme aparece no seguinte registro:

Figura 5 – Levantamento dos traços característicos do gênero letra de música



Compreendendo o texto

1) Quem é o autor da letra da música?

o autor é João miranda.

2) Qual foi o objetivo do autor ao compor essa canção?

o objetivo foi contar como é a vida no campo.

3) Quanto à linguagem e estilo, quais recursos linguísticos foram utilizados? Retire do texto palavras típicas do universo rural.

água cristalina, caipira do mato, chápeu de palha, as criação, palhoça, Ribeirão, rogolume, lavrador.

4) Ao ouvir a canção, você identificou algo que faça referência à sua vida? Comente.

sim, por morar no mato, acordar cedo quando o galo canta, tratar das galinhas e das criação ir pra roça, ter fartura na mesa pegar água da mina...

Fonte: arquivo da autora, 2019.

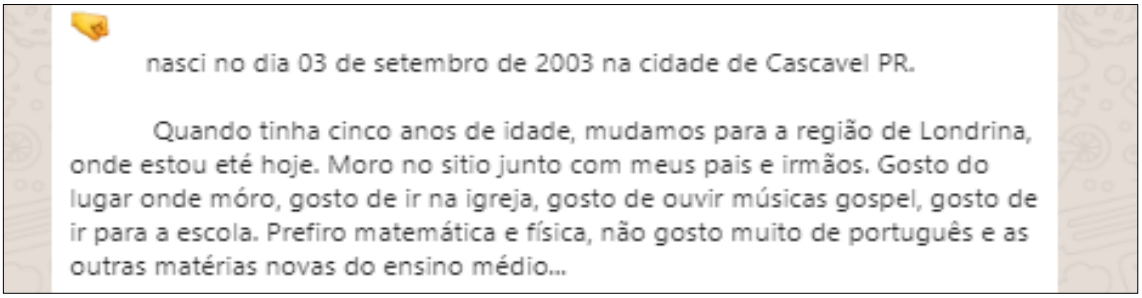
Para finalizar, fazendo a junção dos aspectos que foram abordados até esse momento, convidei os alunos a escreverem sua autobiografia, que deveria ser entregue para a professora regente da turma, para uma primeira correção e, em seguida, digitalizada e enviada a mim via *whatsapp.* Ressalto que a participação da professora, nesse momento, foi essencial, pelo fato de ela já ter uma certa intimidade com os alunos, além de ter assistido e participado de todas as aulas. A professora optou ainda por utilizar essa produção de texto como um instrumento de avaliação a ser considerado no momento de escrever seus pareceres.

Quanto aos textos produzidos, alguns deles podem ser vistos, na íntegra, no Anexo desta dissertação. Friso ainda que vários foram entregues manuscritos, considerando que alguns alunos não possuíam aparelho de celular.

Na sequência, apresentarei trechos que comprovam o quanto os alunos assimilaram as características do gênero e foram capazes de produzir suas autobiografias, ainda que usando aplicativo de conversa.

No trecho apresentado abaixo, o aluno foi capaz de acrescentar informações referentes ao local e data de nascimento, suas preferências, verbos em primeira pessoa e no pretérito e no presente, além das características referentes aos relatos.

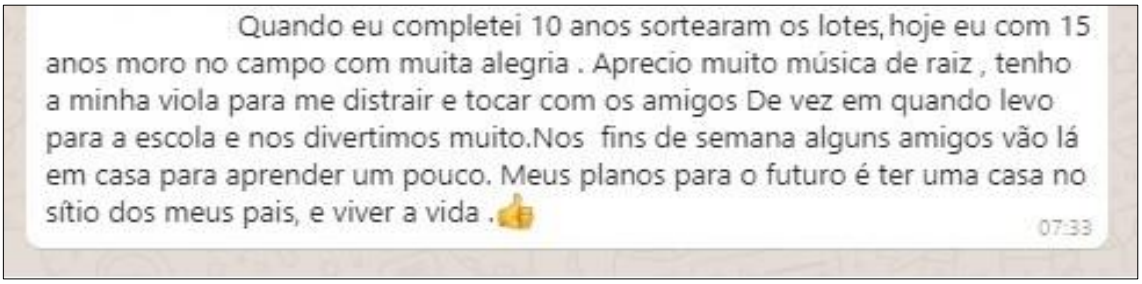
Figura 6 – Autobiografia


nasci no dia 03 de setembro de 2003 na cidade de Cascavel PR.

Quando tinha cinco anos de idade, mudamos para a região de Londrina, onde estou eté hoje. Moro no sitio junto com meus pais e irmãos. Gosto do lugar onde móro, gosto de ir na igreja, gosto de ouvir músicas gospel, gosto de ir para a escola. Prefiro matemática e física, não gosto muito de português e as outras matérias novas do ensino médio...

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Figura 7 – Autobiografia


Quando eu completei 10 anos sortearam os lotes, hoje eu com 15 anos moro no campo com muita alegria . Aprecio muito música de raiz , tenho a minha viola para me distrair e tocar com os amigos De vez em quando levo para a escola e nos divertimos muito.Nos fins de semana alguns amigos vão lá em casa para aprender um pouco. Meus planos para o futuro é ter uma casa no sítio dos meus pais, e viver a vida .

07:33

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Esse último trecho revela o quanto o autor mostra-se na história através de seus relatos, as marcas temporais referentes a acontecimentos passados, às referências ao presente e também os planos para o futuro. Outro ponto de bastante relevência é a valorização da cultura camponesa demonstrada através das preferências do autor e seus planos de continuar vivendo no sítio dos pais no futuro. Diante disso comprova-se as considerações de Koch (2010) de que “a escolha do gênero, portanto, levar em conta em cada caso, os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes (KOCH, 2010, p.61).

Em âmbito geral, a ideia proposta por Souza (2011) de relacionar os conteúdos desconhecidos com as práticas cotidianas, objetivando melhor assimilação, teve resultado positivo, tendo em conta que em todas as autobiografias entregues, constatei a presença de elementos composicionais do gênero estudado, além de apresentar uma riqueza de conteúdos surpreendente.

7.3 LETRAMENTO E ECONOMIA NO CAMPO: ANÚNCIO DE CAMPANHA COMUNITÁRIA

Neste encontro (21/05/2019), adentramos nos temas letramento e economia no campo. A fim de introduzir o conteúdo, voltei ao ponto de que os gêneros textuais estão presentes em várias práticas do dia a dia, mesmo de quem mora no campo. Para isso, falei um pouco sobre os domínios discursivos, explicando que são esferas de atividade humana, as quais determinam os textos pela indicação das instâncias discursivas e necessitam de gêneros textuais com determinadas particularidades. Por exemplo, na esfera econômica são utilizados textos como nota fiscal, cédula de dinheiro, folha de cheque, balanço financeiro, extrato bancário, contratos, folha de pagamento, etc.

Ao citar os exemplos, houve várias contribuições dos alunos em relação aos gêneros utilizados por eles. Em seguida, expliquei que nessa parte do material iríamos trabalhar com os gêneros anúncio de campanha comunitária, nota fiscal do produtor e folha de cheque. Os alunos mostraram maior empolgação em comparação às aulas anteriores.

Acerca dessa abordagem, Lemke (2010, apud ROJO, 2012) afirma que se faz necessário formar pessoas, as quais saibam conteúdos que possam ser úteis em práticas fora da escola. Essa ideia condiz com o proposto por Souza (2011), onde o

autor considera que além de mencionar a realidade do discente, é necessário enfatizar o conhecimento das práticas sociais e dos indivíduos que fazem parte na realização e criação das relações existentes. Portanto, através do letramento, seria possível unir a escola às atividades desenvolvidas pelos alunos em seus contextos sociais de produção. Ainda sobre o assunto, Antunes (2016) faz a seguinte observação:

> [...] nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais (ANTUNES, 2016, p.35).

Ao abordar o anúncio de campanha comunitária, o objetivo era, além da compreensão dos domínios discursivos, do processo de construção e leitura, fazer com que os alunos percebessem a diferença de um anúncio de campanha comunitária para o anúncio de um produto, bem como seu respectivo papel social. Os discentes afirmaram já terem visto cartazes com anúncios desse tipo em vários lugares como: postos de saúde, supermercado, rodoviária, dentre outros.

Na sequência apresentei-lhes um anúncio que falava da agricultura familiar, fizemos juntos as questões de compreensão e as duas turmas apresentaram um pouco de dificuldade em relacionar os diferentes elementos utilizados na construção.

Então, trabalhamos algumas características específicas, enquanto eu procurei trazer oralmente vários exemplos condizentes com a realidade dos alunos, sempre abordando a importância de perceber uma “necessidade” de determinada comunidade, de construir frases com caráter injuntivo, de utilizar verbos no imperativo, de fazer frases de impacto, claras e objetivas, além de saber buscar imagens que completem o sentido das frases e dos objetivos escolhidos na construção do anúncio.

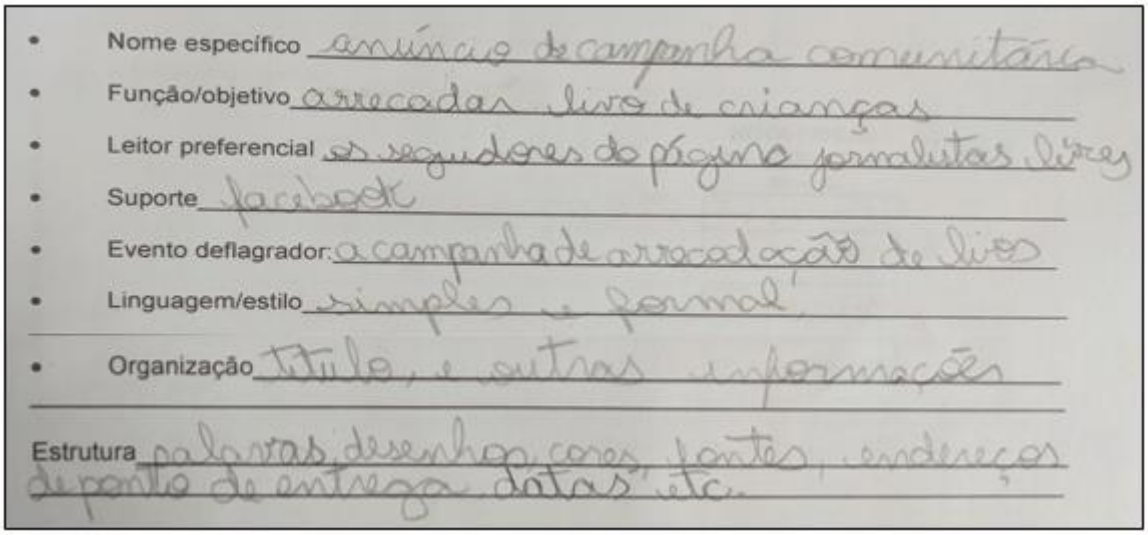
Em seguida, fizemos a leitura de um anúncio que abordava a arrecadação de livros para o “I Encontro Nacional das Crianças Sem terrinha”. Neste momento, os alunos explicaram o termo “Sem terrinha”, que também é utilizado onde eles vivem. Disseram que desde a infância eles já possuem certa organização coletiva e que o MST proporciona materiais e atividades específicas para variados grupos e faixas etárias. Nesse caso, comprova-se a importância de um material contextualizado, pois ao trabalhar com um público específico, característica das teorias de multiletramento, compreendi melhor os objetivos da campanha e o

contexto no qual ela foi criada. Notei ainda o conhecimento sendo construído de forma colaborativa, haja vista que os alunos deram suas contribuições, explicando como funciona o coletivo de crianças existentes dentro do MST.

Sobre o uso de material contextualizado, Antunes (2009) considera, ainda, que cabe à escola apresentar ao aluno que, a partir de entendimento de diferentes gêneros, é possível compreender as diferentes práticas sociais e ter o poder de ação sobre elas. Sendo assim, ao compreenderem o gênero anúncio de campanha comunitária, os alunos se tornaram aptos a agirem em possíveis necessidades de sua comunidade.

Após a leitura, ficou de tarefa a realização dos exercícios propostos pelo material acerca do anúncio trabalhado no final da aula e, ao contrário da primeira análise, os discentes apresentaram uma compreensão mais satisfatória do gênero estudado. A certificação disso está no registro que segue.

Figura 8 – Análise do anúncio de campanha comunitária


- Nome específico anúncio de campanha comunitária
- Função/objetivo arrecadar livro de crianças
- Leitor preferencial os seguidores do página jornalistas livres
- Suporte facebook
- Evento deflagrador: a campanha de arrecadação de livros
- Linguagem/estilo simples e formal
- Organização título, e outras informações

Estrutura palavras, desenho, cores, fontes, endereços de ponto de entrega, datas, etc.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

7.4 LETRAMENTO E ECONOMIA NO CAMPO: NOTA FISCAL DO PRODUTOR

Neste encontro (04/06/2019), falei sobre a nota fiscal do produtor. Iniciei questionando os alunos no intuito de verificar quem já havia visto ou utilizado algo parecido. Então, como era esperado, vários alunos se mostraram empolgados por já terem inclusive auxiliado no preenchimento de notas fornecidas por seus pais no sítio em que moram. Os objetivos dessa aula estavam ligados à compreensão dos

traços característicos do gênero estudado, passando pelo seu processo de construção e elaboração, bem como o papel que este gênero exerce durante sua utilização. Eu esperava ainda que os alunos apresentassem maior participação, pelo fato do gênero ter sido escolhido por eles no primeiro encontro desta pesquisa.

Na explicação sobre o processo para adquirir um talão de notas, os alunos foram participativos e ficaram contentes por terem um certo conhecimento do que estava sendo dito em aula. Foi realmente uma troca de conhecimentos.

Durante os estudos acerca do preenchimento dos campos, os alunos foram apresentando variadas dúvidas. Uma que me chamou a atenção foi a do transportador, já que a nota deveria ser preenchida com o nome do dono do veículo e não do motorista (trecho em destaque no material). O aluno fez exatamente a pergunta que era esperada e respondida no material e, ao responder, quando mostrei onde estava escrito, ele voltou a me questionar: “Professora, como você sabe de tudo isso?”. Então parei a aula e expliquei a ele que já auxiliei meu pai no preenchimento de notas e que fiquei horas ao telefone tirando as dúvidas que surgiam. Ele apresentou um sorriso e afirmou que também auxilia sua família nesses processos.

No campo de “descrição dos produtos”, os alunos demostraram grande experiência em especificar as unidades de medida de cada produto que costumam comercializar em seus sítios. Neste momento, fizemos uma simulação de venda, na qual eles preencheram informalmente o campo de explicação de dados do produto apresentado no material.

Houve mais uma surpresa no momento em que eu os questionei sobre o papel da nota do produtor e em quê ela poderia ser útil. Os alunos responderam rapidamente que, além de ser um comprovante de compra e venda, a nota seria utilizada no momento de comprovação junto ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para aposentadoria, ou em caso de invalidez, e serviria também como um comprovante na hora da declaração do imposto de renda.

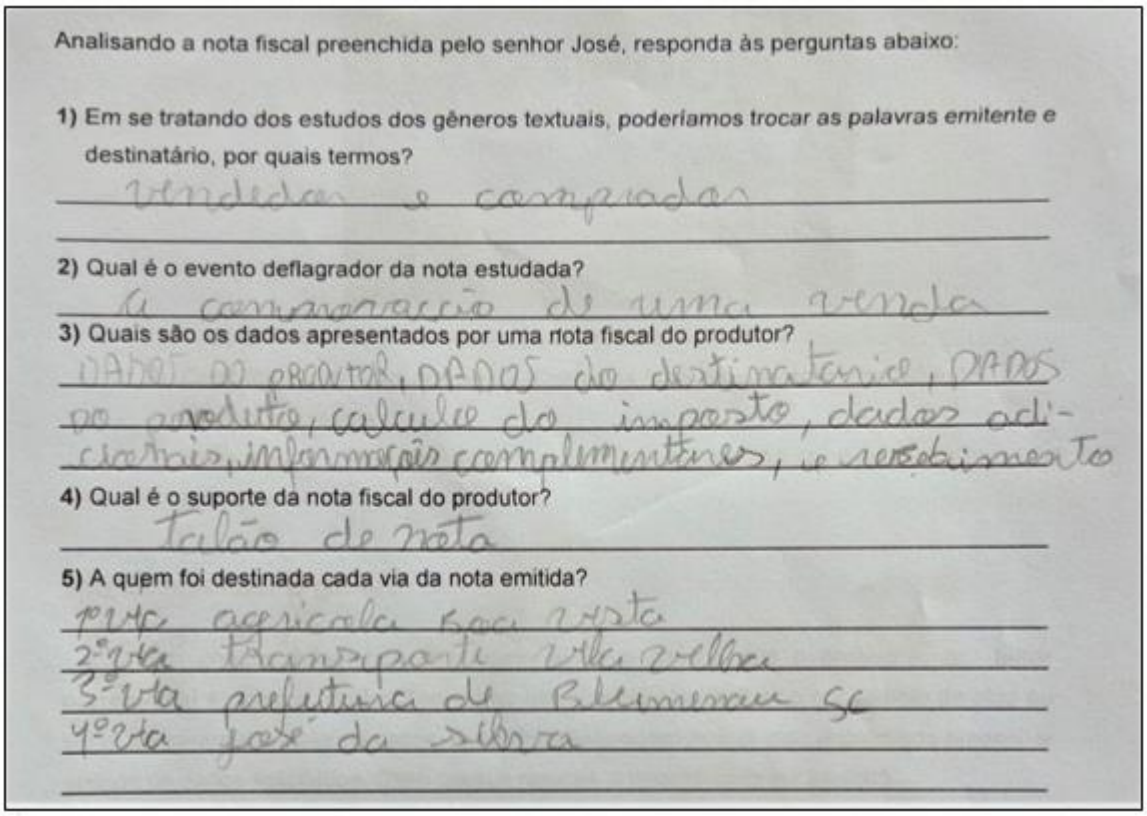
Durante a realização dos exercícios, em ambas as turmas, procurei enfatizar que a nota fiscal é um gênero textual e que apresenta apenas nomenclaturas diferentes como: emitente e destinatário, que é o mesmo que autor e leitor, respectivamente. Então, na turma do 2°B, surgiu o seguinte comentário: “pena que não é todo dia que aprendemos textos assim!”.

Quanto às atividades de compreensão, os resultados foram bastante satisfatórios e atenderam aos objetivos almejados. O que comprova as considerações de Marcuschi (2008) de que “não se pode tratar o gênero de discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (2008, p.155), afinal é das esferas e interações sociais que surgem os diferentes discursos.

Estudar os gêneros textuais e sua funcionalidade colaborou na compreensão das esferas sociais, nas quais os alunos estão inseridos. Além disso, foi possível comprovar que, levar em conta os multiletramentos, fez com que as práticas de leitura e escrita fossem transformadas em práticas sociais que resultaram na “construção e uso dos conhecimentos adquiridos” (ROJO, 2012, p.53).

A seguir, apresento um registro da atividade proposta sobre o gênero, ainda sem correção:

Figura 10 – Exercícios referentes à nota fiscal do produtor



Analisando a nota fiscal preenchida pelo senhor José, responda às perguntas abaixo:

1) Em se tratando dos estudos dos gêneros textuais, poderíamos trocar as palavras emitente e destinatário, por quais termos?

vendedor e comprador

2) Qual é o evento deflagrador da nota estudada?

a comprovação de uma venda

3) Quais são os dados apresentados por uma nota fiscal do produtor?

DADOS do produtor, DADOS do destinatário, DADOS do produto, calculo do imposto, dados adicionais, informações complementares, e recebimento

4) Qual é o suporte da nota fiscal do produtor?

Talão de nota

5) A quem foi destinada cada via da nota emitida?

1ª via agricola Bacista
2ª via transporte Vila velha
3ª via prefeitura de Blumenau SC
4ª via José da silva

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Os discentes demonstraram um interesse maior nessa aula e atribuo essa empolgação a dois fatores principais: o primeiro é de que foi utilizado um gênero

comum às suas práticas diárias e o segundo é que o estudo da nota fiscal do produtor foi sugerido pelos alunos no primeiro momento de pesquisa de campo deste trabalho. A soma dos dois fatores confirma a tese de Marcuschi (2008), de que o estudo da Língua Portuguesa, se bem contextualizado e planejado, pode provocar no aluno um aumento do interesse por essa disciplina e a compreensão das práticas desenvolvidas por eles socialmente, ao passo que torna a interação facilitada na construção do conhecimento.

7.5 LETRAMENTO E ECONOMIA NO CAMPO: FOLHA DE CHEQUE

No último encontro (18/06/2019), por uma questão de tempo, juntei as turmas para trabalhar com o gênero folha de cheque e aplicar um questionário de *feedback,* com a finalidade de encerrar o momento de aplicação do produto educacional.

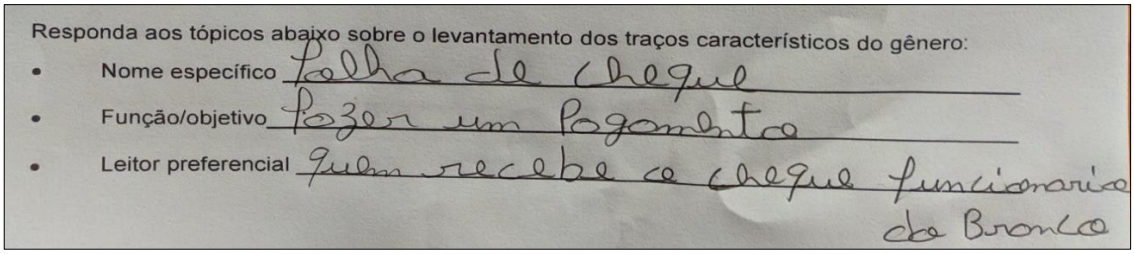
Ao iniciar, fiz algumas perguntas aos alunos sobre as formas de pagamento que eles e seus familiares costumam utilizar em suas diferentes compras. Dentre as respostas, vários alunos citaram o cheque como um instrumento comum de moeda, devido ao fato de os estabelecimentos não contarem com máquina de cartão e não haver caixas eletrônicos nas proximidades.

Ao serem questionados sobre o preenchimento, mais da metade dos discentes presentes afirmou já terem preenchido para seus pais. As dúvidas apresentadas nessa aula foram a respeito dos procedimentos necessários para que a folha de cheque vire dinheiro.

Quanto à compreensão desse gênero, os alunos apresentaram pouca dificuldade na assimilação. Expliquei a eles, além da forma correta de preenchimento tanto da folha quanto do canhoto, medidas de segurança que evitassem fraudes e alterações, e a leitura dos dados do emitente contidos na folha. Ao explicar o caminho percorrido por um cheque, os alunos demonstravam que suas dúvidas estavam sendo sanadas naquele momento. Uma aluna do 1° ano afirmou que ela havia compreendido o porquê de um cheque voltar. Na realização das atividades com o levantamento dos traços característicos desse gênero, os alunos não apresentaram dificuldades no preenchimento, como mostra o registro a seguir, e foram bastante participativos.

Nesse caso, levar em consideração o vínculo das questões inerentes à realidade da escola do campo, tendo como base os saberes próprios dos estudantes, relaciona-se com uma das propostas das Diretrizes Operacionais da Educação no Campo, na qual se aborda a construção da identidade dessas escolas a partir dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Ademais, “A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências (MARCUSCHI, 2008, p.163).

Figura 12 – Levantamento dos traços característicos da folha de cheque


Responda aos tópicos abaixo sobre o levantamento dos traços característicos do gênero:

- Nome específico Folha de cheque
- Função/objetivo Fazer um Pagamento
- Leitor preferencial quem recebe o cheque funcionario do Banco

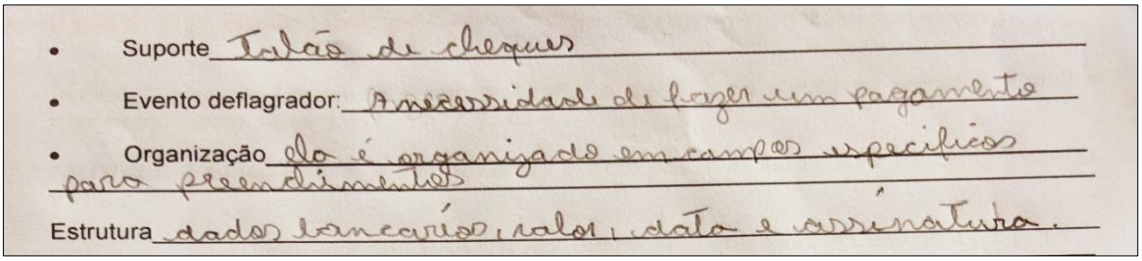
Fonte: arquivo da autora, 2019.

Sendo o último gênero a ser estudado, tive a confirmação do quanto os alunos evoluíram em relação ao levantamento dos traços característicos dos gêneros propostos. Durante a realização da atividade em que mostrei no registro anterior, eles já apresentavam o conhecimento de que todo texto é destinado a um leitor específico, no entanto estavam em dúvidas se o leitor preferencial do cheque era o funcionário do banco ou a pessoa que iria receber o cheque. Então esclareci a eles a questão, confirmando ser o recebedor do cheque.

Assim sendo, a tendência apontada por Marcuschi (2008) de que os gêneros hoje devem ser observados “pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo e cognitivo” apresenta resultados positivos em inúmeros aspectos nos processos de ensino e aprendizagem, e adotar tal metodologia em sala de aula colabora diretamente na formação do aluno enquanto cidadão participativo em sociedade.

O registro a seguir mostra que, em relação aos demais traços levantados, houve a assimilação do suporte, evento deflagrador, além das características de organização do gênero estudado.

Figura 13 – Continuação do levantamento dos traços característicos da folha de cheque


- Suporte Talão de cheques
- Evento deflagrador: A necessidade de fazer um pagamento
- Organização ele é organizado em campos específicos para preenchimentos

Estrutura dados bancários, valor, data e assinatura.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

No final da aula, fizemos uma roda de conversa com café da manhã. Nesse bate-papo, os alunos tiveram a chance de expor a opinião deles sobre as aulas ministradas. Questionei-lhes como foi a experiência de compreender os gêneros textuais que os cercam, se eles já haviam visto um material parecido, se aprender com textos voltados à vida no campo teve relevância no decorrer das aulas e o que mais chamou atenção deles durante as aulas. As respostas foram positivas. Houve ainda a participação da professora regente de turma, a qual elogiou o trabalho desenvolvido e a abordagem adotada.

No final do bate-papo, solicitei aos alunos que formalizassem suas respostas nas perguntas presentes no material, para que eu pudesse ter um registro por escrito. As respostas serão analisadas na seção seguinte desta pesquisa.

7.6 AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA PESQUISA

Essa fase final, como citado anteriormente, deu-se a partir de um café da manhã, com uma roda de conversa e posteriormente o preenchimento de um pequeno questionário de três perguntas que formalizaram o *feedback* proposto. Ao discutir os resultados, a professora regente da turma demonstrou agradecimento e interesse pelo trabalho desenvolvido, elogiou o fato do material ter contado com a colaboração dela e dos alunos. Falou também que aprendeu bastante durante as aulas e gostaria de fazer uso do material em outras turmas.

Em seguida, a pedagoga, representante da escola, elencou o quão importante é a parceria entre a escola e as universidades que tanto têm feito pela comunidade em questão. Neste momento, ainda foram doados livros de produções literárias, os quais foram presenteados por pessoas que se simpatizaram com minha

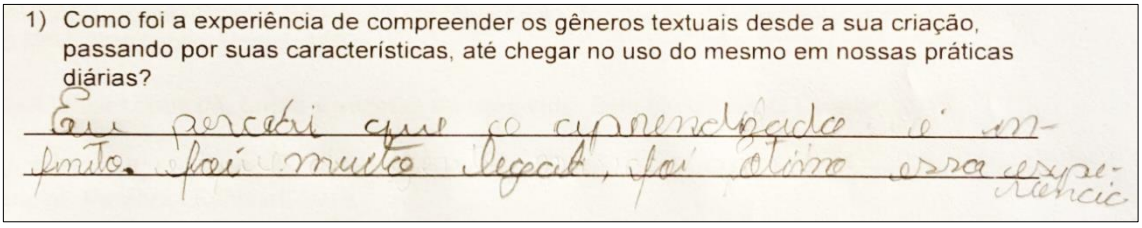
pesquisa. Há ainda um pequeno projeto se iniciando, em parceria com grupos de leitura da cidade de Londrina, com o intuito de revitalizar a biblioteca e doar ainda mais livros. Isso foi citado pela pedagoga no momento em que elogiou o fato do meu projeto acabar, mas os envolvidos continuarem atuando no espaço escolar, visando à sua melhoria.

Quanto às respostas dos alunos, escolhi fazer as análises a partir de três perguntas respondidas por eles ao final do café da manhã, as quais serão divididas em três subtítulos a seguir:

7.6.1 A experiência com o ensino dos gêneros textuais

A primeira pergunta consistiu em: “Como foi a experiência de compreender os gêneros textuais desde a sua criação, passando por suas características, até chegar ao seu uso em nossas práticas cotidianas?”. Abaixo apresentarei algumas das respostas que mais chamaram a minha atenção.

Figura 14 – Resposta à pergunta número 1

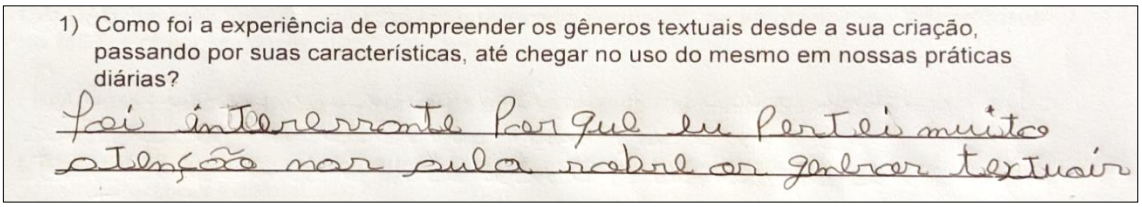

1) Como foi a experiência de compreender os gêneros textuais desde a sua criação, passando por suas características, até chegar no uso do mesmo em nossas práticas diárias?

Eu percebi que o aprendizado é infinito. Foi muito legal, foi ótimo essa experiência

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Nas respostas demonstradas, notei o quanto um ensino contextualizado contribui com a assimilação dos conteúdos. Na figura 14, além do aluno afirmar ter gostado da experiência, dizer que o aprendizado é infinito, mostra a noção de que é necessário compreender o contexto em que vivemos para que, a partir daí, possamos estudá-lo e exercermos nossos papéis com autonomia e consciência do que está sendo feito, e para quem está sendo feito. Ademais, “conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social” (ANTUNES, 2016, p.37).

Figura 15 – Resposta à pergunta número 1

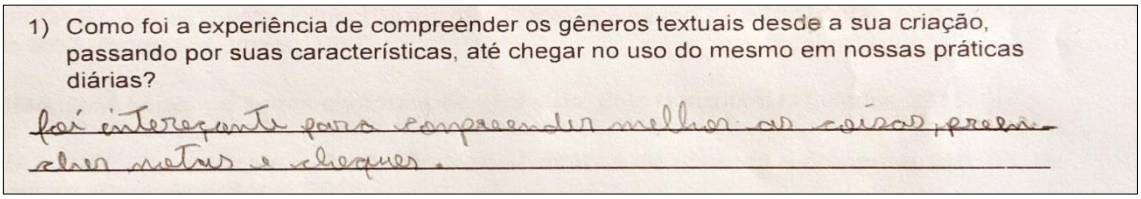

1) Como foi a experiência de compreender os gêneros textuais desde a sua criação, passando por suas características, até chegar no uso do mesmo em nossas práticas diárias?

Foi interessante porque eu pertei muito atenção nas aula sobre os genero textuais

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Nesse registro, o discente demonstrou o quanto os exemplos voltados à sua realidade contribuíram para que ele prestasse atenção nas aulas, afinal, quando estudam suas práticas, o que eles aprendem contribui diretamente em suas vidas e na vida de suas famílias, assim como proposto nas práticas de letramento/ multiletramentos. Ao trabalhar com esses conceitos, em âmbito sociocultural, levando-se em consideração o contexto social, político, econômico, cultural e histórico, os alunos “compreenderão a importância desses contextos em tudo que os cerca: naquilo que eles são, veem, ouvem e interpretam” (ROJO, 2012, p.83).

Figura 16 – Resposta à pergunta número 1


1) Como foi a experiência de compreender os gêneros textuais desde a sua criação, passando por suas características, até chegar no uso do mesmo em nossas práticas diárias?

foi interessante para compreender melhor as coisas, preen-
cher notas e cheques.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

No registro 16, enfatizo a importância do método de pesquisa-ação escolhido para elaboração dessa pesquisa, pois foi essencial conhecer os alunos e seus anseios antes da elaboração do material proposto. Quando as aulas começaram a abordar os gêneros textuais escolhidos pelos discentes, eles já tinham uma bagagem necessária para compreender o que estava sendo proposto e se mostraram bastante receptivos. Afirmo ainda que, nesse caso, as aulas de Língua Portuguesa contribuíram diretamente na formação desses indivíduos que, na maioria dos casos, já conheciam os textos a serem estudados, todavia não tinham a compreensão de vários aspectos relevantes às suas respectivas vivências.

Em um âmbito geral, sobre os gêneros textuais propostos e estudados, conheci os alunos através das autobiografias produzidas. Ao trazer a cultura do campo para as salas de aula, despertei maior interesse neles, que se sentiam cada

dia mais à vontade durante as aulas. Confirmei também que a compreensão de suas vivências é importante nos processos ensino e aprendizagem e influencia diretamente em suas vidas e práticas cotidianas.

As autobiografias produzidas mostraram-me a realidade e as dificuldades de quem já morou em um barraco de lona e hoje está feliz em dizer que mora em uma casa de alvenaria, dentro de um lote que é de sua família. Em outras palavras, conhecer a história de vida dos alunos proporcionou-me vários momentos de emoção e reflexão, pois tive a oportunidade de enxergar a dimensão do que um aluno pode ter passado antes de estar frequentando uma sala de aula e o quanto sua história de vida pode influenciar em seu aprendizado.

Ao trabalhar com as práticas de letramento e economia, aliadas às práticas de multiletramento, pude confirmar a ideia de que diferentes domínios exigem gêneros textuais específicos. Optei por partir de uma abordagem mais ampla nos anúncios de campanha comunitária, com o intuito de fazer com que o aluno pensasse acerca da comunidade em que vive e percebesse o quão importante é o agir dentro dela, para que a mesma consiga reconhecimento e emancipação. Então verifiquei que isso já ocorre dentro da realidade do MST, ou seja, os próprios alunos já possuem coletivos responsáveis por diferentes setores dentro da comunidade. Portanto, estudar o gênero anúncio auxiliou na compreensão dessas atividades já desenvolvidas por eles.

Ao falar da nota fiscal do produtor e da folha de cheque, há uma nova reflexão a ser citada sobre os domínios discursivos. Esses gêneros são utilizados de maneira diferente na área urbana, já que as notas fiscais comerciais são em sua maioria geradas por sistemas informatizados integrados às empresas, e as folhas de cheque podem ser facilmente substituídas por outras formas de pagamento mais ágeis e fáceis. Entretanto, ao falarmos das práticas econômicas do campo, por uma série de fatores, preencher uma nota fiscal à mão ou pagar algo com uma folha de cheque é algo corriqueiro.

Há ainda inúmeros fatores sociais que tornam as práticas camponesas diferentes das urbanas ou das rurais, haja vista que, desde a produção, adotam-se meios mais simples, tanto por questões culturais, quanto por questões econômicas, ou seja, nem sempre o camponês, que vive na realidade de um assentamento ou acampamento, tem a oportunidade de ter internet em casa, ou outros meios que facilitam a inserção de tecnologias em suas práticas.

Compreender os domínios discursivos foi essencial na valorização da cultura camponesa, porque foi possível construir uma compreensão de que domínios diferentes pedem gêneros apropriados, e o fato do camponês não usar muitos recursos tecnológicos não o torna atrasado, e sim uma pessoa que exerce seus respectivos papéis sociais com os recursos que lhe são ofertados. Nessa perspectiva, há então a confirmação da fala de Antunes (2016), na qual afirma que as questões que envolvem o uso da língua “não podem ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação”, pois envolvem também “questões políticas, históricas, sociais e culturais” (ANTUNES, 2016, p.21).

7.6.2 A cultura camponesa sendo estudada

A segunda pergunta a ser respondida pelos alunos foi: “Qual a sua opinião sobre o uso de exemplos que falavam da cultura e práticas do campo? Você já havia visto outro material com essas características?”.

Em resposta a essa pergunta, os alunos foram unânimes em dizer que não viram temáticas da cultura camponesa nos materiais didáticos utilizados no decorrer da vida escolar. Isso torna o ensino atual das Escolas do Campo um tanto quanto incoerente, considerando-se que as diretrizes propostas para esse tipo de escola enfatizam a importância da identidade camponesa e a abordagem das questões inerentes às realidades e saberes dos próprios estudantes. Porém, na hora de adotar os livros didáticos, falham por não contemplarem materiais mais específicos, ou no mínimo, menos excludentes. Pude notar, então, ao abordar a questão do material didático, que ainda há semelhanças entre a Educação do Campo e a Educação Rural, afinal um livro que sequer chega a citar conteúdos voltados à realidade camponesa colabora com a desvalorização e o esquecimento da cultura campesina. Sobre o assunto, Marcuschi (2008) considera que é necessário valorizar, nos livros didáticos, as variações linguísticas, sociais, temáticas, de costumes, crenças e valores, e não direcionar o ensino a um urbanismo elitizado, como ocorre atualmente nos materiais utilizados.

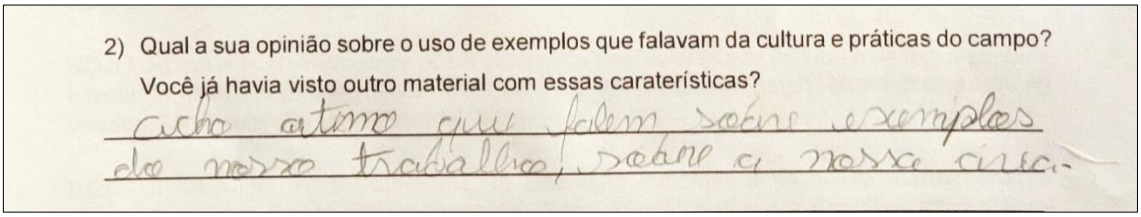
Em síntese, excluir esse tipo de conteúdo é excluir boa parte da população camponesa, e dar lugar às imagens excludentes construídas pela mídia, de que a

população do campo se resume às pessoas que estão ligadas ao agronegócio e às grandes produções que “movem o país”.

Antunes (2016) afirma que a língua, mesmo sendo um sistema em si mesma, se faz, se constrói e se renova a todo o tempo por estar atrelada à realidade histórica e social do povo. E nesse âmbito há uma “brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões” (ANTUNES, 2016, p.21). Diante disso, a educação enquanto formadora de caráter social, individual e coletivo, deve atuar na valorização cultural dos povos do campo, não só para que eles compreendam suas realidades, mas também criem forças, se emancipem e principalmente tenham o devido reconhecimento na luta por seus direitos enquanto cidadãos.

As respostas de alunos apresentadas abaixo mostram o quanto faz falta na escola o trabalho com textos mais próximos à realidade deles.

Figura 17 – Resposta à pergunta 2

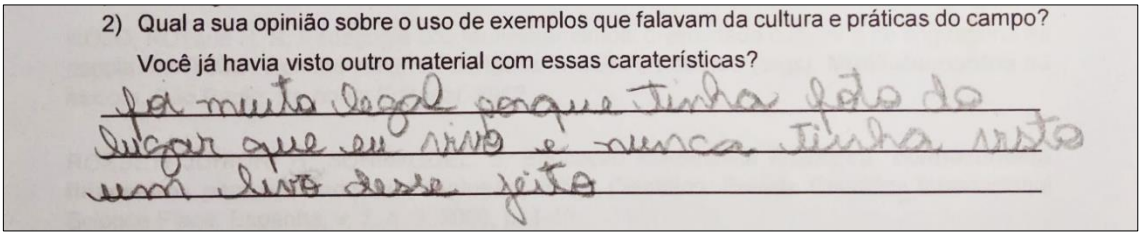

2) Qual a sua opinião sobre o uso de exemplos que falavam da cultura e práticas do campo? Você já havia visto outro material com essas caraterísticas?

acho ótimo que falem sobre exemplos do nosso trabalho, sobre a nossa cria.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Nesta resposta, o aluno enfatizou os exemplos de textos que falavam sobre os trabalhos desenvolvidos por ele e sua família na área de atuação deles em sociedade. Apresentar um material didático falando sobre o trabalho no campo, neste caso, contribuiu com a autoestima desse aluno que se sentiu valorizado e viu sua cultura sendo divulgada de alguma forma, além disso, explorou-se na língua o que ela tem de mais significativo segundo Antunes (2016): “seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social (ANTUNES, 2016, p.22).

Figura 18 – Resposta à pergunta 2

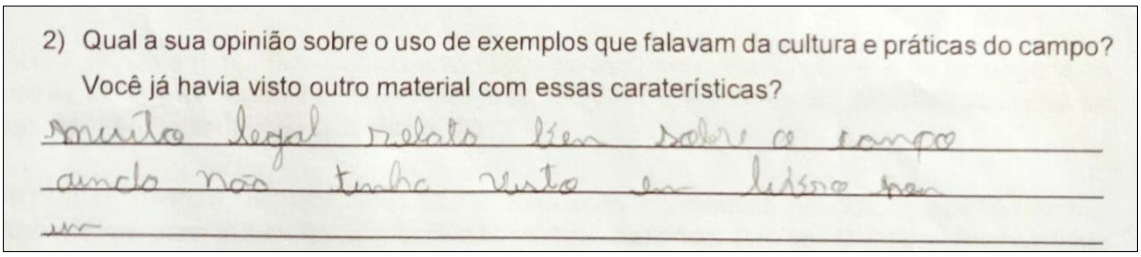

2) Qual a sua opinião sobre o uso de exemplos que falavam da cultura e práticas do campo? Você já havia visto outro material com essas caraterísticas?

foi muito legal porque tinha foto do lugar que eu vivo e nunca tinha visto um livro desse jeito

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Nesse registro, o aluno citou ter encontrado imagens do lugar em que vive no seu material de estudos. Nesse caso, o uso dessas imagens fez com que o jovem olhasse com bons olhos o lugar em que vive, e se sentisse à vontade com isso, circunstância que contribui com a perpetuação da cultura camponesa. Além disso, conforme a tese de Guhur e Toná (2012), essas práticas auxiliam na compreensão das práticas diárias dos discentes e dialogam com os conhecimentos científicos dos povos do campo.

Figura 19 – Resposta à pergunta 2


2) Qual a sua opinião sobre o uso de exemplos que falavam da cultura e práticas do campo? Você já havia visto outro material com essas caraterísticas?

muito legal relata bem sobre o campo
ancla não tinha visto em livro ser
ur

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Aqui, o discente afirma que o material relata bem sobre o campo. Há uma série de determinantes para que isso aconteça e, como já citei, conhecer a comunidade com a qual trabalhei foi primordial na elaboração de cada ação a ser desenvolvida. Isso me faz pensar que os materiais a serem utilizados nas escolas do campo não podem ser feitos por pessoas que são alheias às realidades a serem citadas nesses materiais.

O Brasil apresenta uma pluralidade cultural incontável, são caipiras, caboclos, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, agricultores, dentre outras populações advindas das regiões interioranas. Não é possível que se pensem apenas nas abordagens teóricas e metodológicas de populações urbanas e excluam todas as demais culturas, ou coloquem textos descontextualizados à atual realidade

das pessoas que habitam esses espaços. É necessário pensar no que é uma educação apropriada a públicos específicos (NEW LONDON GROUP, 2006[1996]).

Antunes (2016) enfatiza:

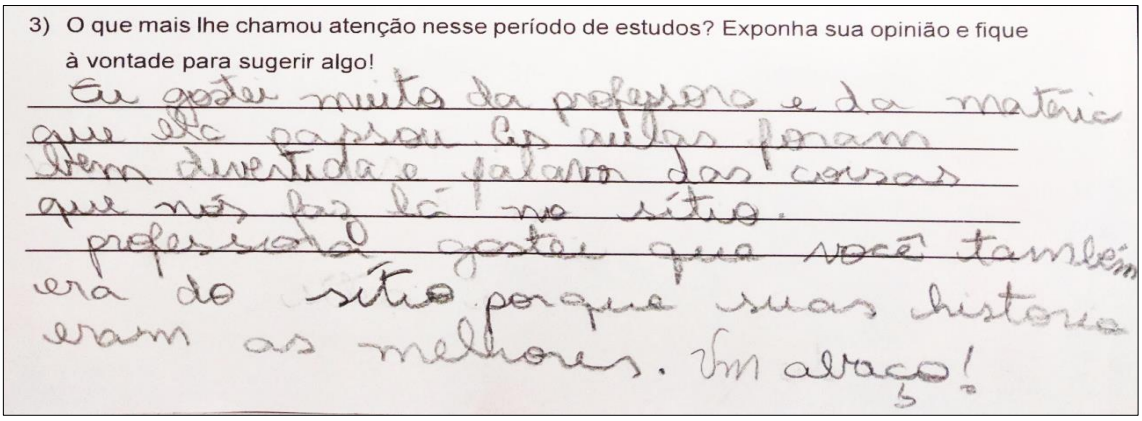
> A troca de bens simbólicos, que constituem o patrimônio cultural dos grupos humanos, passa irremediavelmente pela mão dupla da interação verbal. Quer dizer, a linguagem é o suporte, a mediação pela qual tudo passa de um indivíduo a outro, de um grupo a outro, de uma geração a outra. E é também o meio pelo qual se criam e se instauram os valores que dão sentido a todas as coisas, inclusive ao próprio homem (ANTUNES, 2016, p.22).

Enfim, não basta apresentar textos inerentes a determinadas temáticas, se não houver contextualização às pessoas dos espaços educativos, onde o material didático vai ser implementado, afinal conforme o considerado por Rojo (2012), é papel da escola orientar os alunos a guiarem seus estudos, a fim de que se tornem letrados, nos mais variados contextos nos quais estão inseridos, dando o devido respeito às múltiplas culturas existentes.

7.6.3 Opinião dos discentes

A terceira e última pergunta a ser respondida pelos alunos foi: “O que mais lhe chamou atenção nesse período de estudos? Exponha sua opinião e fique à vontade para sugerir algo!”. Em todas as respostas, eles citaram algo que os surpreendeu durante as aulas. Ainda que em poucas palavras, tanto na roda de conversa quanto nas respostas dos questionários, os alunos demonstraram um carinho enorme e me emocionaram com considerações positivas:

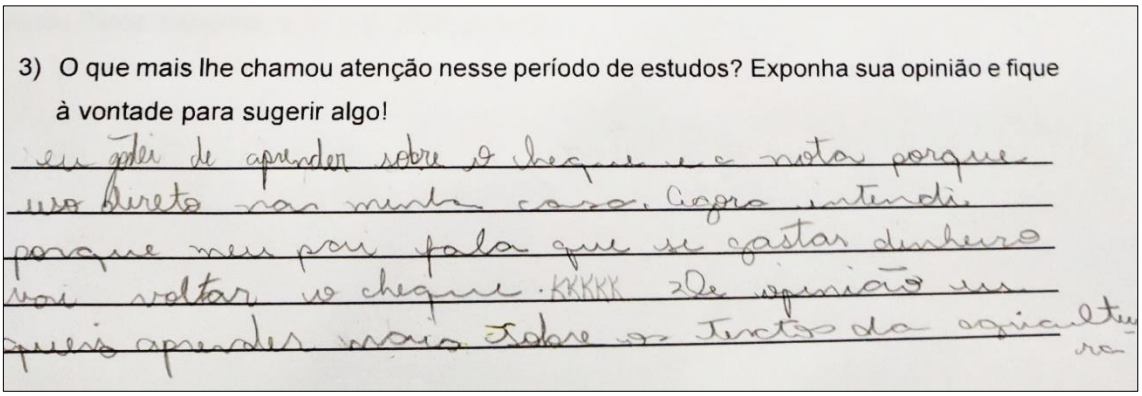
Figura 20 – Resposta à pergunta 3


3) O que mais lhe chamou atenção nesse período de estudos? Exponha sua opinião e fique à vontade para sugerir algo!

Eu gostei muito da professora e da matéria que ela passou as aulas foram bem divertida e falava das coisas que nós faz lá no sítio.
professora gostei que você também era do sítio porque suas historia eram as melhores. Um abraço!

Fonte: arquivo da autora, 2019.

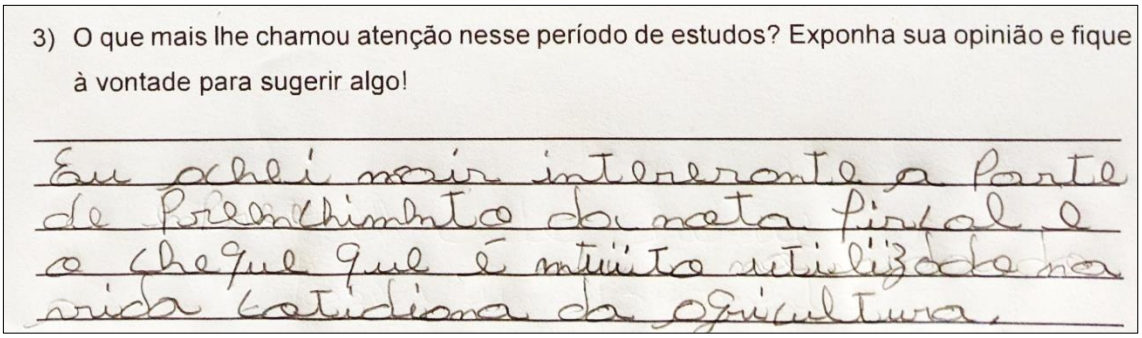
Figura 21 – Resposta à pergunta 3


3) O que mais lhe chamou atenção nesse período de estudos? Exponha sua opinião e fique à vontade para sugerir algo!

eu gostei de aprender sobre o cheque e a nota porque uso direto na minha casa. Agora entendi porque meu pai fala que se gastar dinheiro vai voltar o cheque. KKKKK Ele opinião eu queria aprender mais sobre os tipos da agricultura

Fonte: arquivo da autora, 2019.

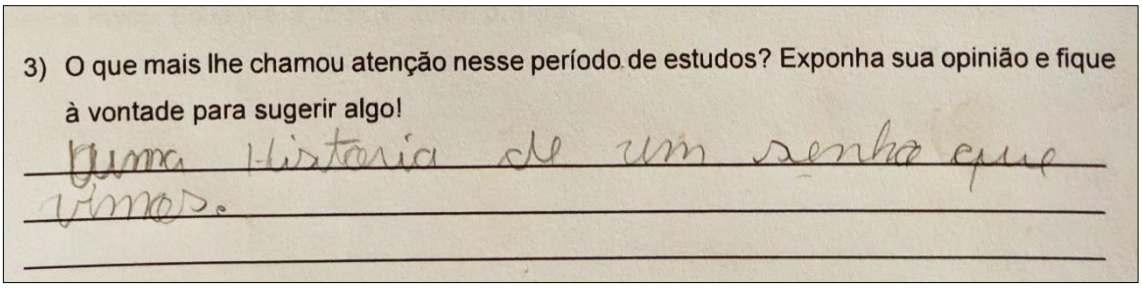
Figura 22 – Resposta à pergunta 3


3) O que mais lhe chamou atenção nesse período de estudos? Exponha sua opinião e fique à vontade para sugerir algo!

Eu achei mais interessante a Parte de Preenchimento da nota fiscal e o cheque que é muito utilizado na vida cotidiana da agricultura.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Figura 23 – Resposta à pergunta 3


3) O que mais lhe chamou atenção nesse período de estudos? Exponha sua opinião e fique à vontade para sugerir algo!

Uma Historia de um senhor que vimos.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Quanto às respostas apresentadas, ouso dizer que, ainda com as mais variadas dificuldades, um dos maiores responsáveis por um ensino de qualidade é o professor. Atribuo o carinho recebido ao fato de ter, desde o início, buscado compreender, conhecer e, acima de tudo, respeitar a realidade de cada aluno que esteve comigo durante esta pesquisa, pois mesmo já tendo vivido no campo, eu não tinha conhecimento de como era a vida e a rotina em um assentamento.

Em suma, não é necessário que o professor seja morador, ou já tenha vivido no campo, o que se propõe é que haja ao menos a formação adequada a esses profissionais que atuam nas escolas em questão, para que compreendam o contexto nos quais estão se inserindo, e possam deixar suas respectivas contribuições na formação cidadã e científica desses alunos. Afinal, independente do local onde se situa a escola, a língua deve ser estudada como “fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserida” (ANTUNES, 2016, p.30).

Na figura 21, o aluno afirma que gostaria de continuar os estudos dentro dessa temática abordada. Essa resposta comprova, mais uma vez, o quanto é importante o ensino contextualizado, visando à formação do indivíduo para as suas práticas sociais. Já na figura 22, o discente afirma ter achado interessante aprender sobre os gêneros utilizados no cotidiano da agricultura. Em outras palavras, compreender o aluno, pensar nas práticas e construir o conhecimento de forma colaborativa contribuem diretamente com as futuras interações sociais a serem desenvolvidas pelos discentes.

A figura 23 traz, em uma resposta curta, a comprovação do quão importante é o registro da história e a valorização do indivíduo. Um processo que talvez fosse ser mais útil para mim, ao conhecer os alunos, também chamou a atenção deles por conta da história escolhida. Eleger a autobiografia de um cidadão comum, que viveu a mesma realidade que os alunos vivem, além de chamar a atenção, atuou como um fator motivador de aprendizagem para eles.

Em âmbito geral, os objetivos propostos com o material criado foram alcançados de forma satisfatória e me fizeram compreender além do que esperava acerca da realidade dos alunos, suas histórias de vida, bem como os papéis que desempenham em seus contextos familiares. E, apesar de toda problemática em termos de políticas públicas e outros obstáculos estruturais, históricos, culturais e de limitação da minha formação docente, consegui, através das práticas de letramento, estudo dos gêneros textuais e a colaboração dos indivíduos envolvidos em todas as fases deste estudo, desenvolver um trabalho de enaltecimento da cultura campesina nas aulas de Língua Portuguesa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, irei expor de que forma esta pesquisa foi organizada, esclarecendo os passos que se seguiram, o público que contribuiu, a problemática encontrada, os métodos utilizados, as ações que foram tomadas e seus respectivos resultados.

Tendo como referência a temática da educação no campo, as práticas de multiletramento e o estudo dos gêneros textuais, os quais enfatizam que o ensino deve ser contextualizado à realidade dos alunos, almejei contribuir com as práticas de ensino que enfatizassem os aspectos culturais dos indivíduos envolvidos. Para isso, a metodologia utilizada, pesquisa-ação, foi organizada da seguinte forma:

De início, a partir de uma roda de conversa, conheci o público a ser estudado, bem como suas respectivas necessidades em termos de ensino de Língua Portuguesa. Nesse primeiro momento, tive a oportunidade de conhecer a escola, o professor regente das turmas e os alunos que iriam participar. Foi nessa oportunidade que conheci também uma série de problemas estruturais que influenciam diretamente nos processos de ensino e aprendizagem. Finalizando essa primeira parte, considerei várias sugestões advindas do público pesquisado.

Em seguida, através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, promovi uma reflexão acerca do histórico da educação no campo, desde o início com a educação rural, passando pela criação da Educação do e no Campo com suas pretensões e ideologias. Então ficou evidenciado que, mesmo o modelo de educação tendo mudado, na prática, muitas características das escolas rurais perduram no novo modelo de educação da população campesina.

Um dos aspectos levados em consideração, desde o início, foi o fato de os materiais didáticos de Língua Portuguesa utilizados não atenderem às necessidades dos alunos em relação aos aspectos de valorização da imagem do camponês, que sofre inúmeras formas de injustiças e, muitas vezes, acaba tendo que se mudar para as cidades em busca de uma nova vida, considerada por eles e pela sociedade como melhor. Decidi então criar um material, o qual abordasse aspectos culturais do homem do campo e mostrasse o quão importante é para a sociedade o trabalho e as práticas sociais que eles desenvolvem.

Para que o manual fosse criado, aliei as pesquisas bibliográficas à realidade das escolas de assentamento, tendo em conta que esse modelo de educação surgiu

dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Outro fator primordial na montagem foi a participação dos alunos e da professora com sugestões acerca do que gostariam de estudar.

Em seguida, fui buscar embasamento teórico sobre os multiletramentos e o estudo dos gêneros textuais, os quais visam a um ensino da Língua Portuguesa contextualizado e ligado às práticas sociais dos estudantes. Então, considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve estar diretamente ligado à identidade e à cultura de um povo, optei por um manual de estudos de gêneros textuais ligados à realidade camponesa, que apresentou todos os exemplos dentro da temática proposta e gêneros textuais sugeridos pelos participantes da pesquisa.

Concluída essa parte, apliquei o material em duas turmas da escola de assentamento na qual iniciei a pesquisa. As aulas foram relatadas, levando-se em consideração pontos relevantes da pesquisa, bem como a aplicabilidade do material proposto. No última fase, proporcionei um momento de *feedback*, no qual foi possível discutir com os indivíduos pesquisados os resultados esperados e alcançados.

Pude concluir que as práticas de ensino devem ser feitas e construídas em conjunto com seus participantes, ou seja, o conhecimento não se faz sozinho, deve ser colaborativo. Através das abordagens condizentes com as teorias de multiletramentos propostas, consegui promover um estudo dos gêneros textuais que prendesse a atenção e promovesse a valorização da cultura e das práticas diárias dos alunos, respondendo, assim, à questão central impulsionadora desta pesquisa (É possível, através das práticas de letramento, promover o estudo de gêneros textuais, aliando-os ao viés de valorização cultural do aluno do campo?) e aos objetivos projetados para este estudo (Apresentar revisão da literatura sobre a história da educação no campo no Brasil e diferenciar educação/escola do campo de educação/escola rural; Discutir os conceitos de multiletramento, gênero textual e domínio do discurso e suas relevâncias para a intervenção pedagógica na educação no campo; Aplicar produto educacional com conteúdo e metodologias contextualizados à escola do campo, a partir do trabalho com gêneros textuais, e verificar em que medida os resultados são satisfatórios.). Os discentes, ao perceberem que suas sugestões foram acatadas, e aprenderem sobre textos voltados às suas realidades, mostraram-se receptivos e satisfeitos com os resultados do trabalho e chegaram a sugerir, inclusive, a sua continuidade.

Nessa perspectiva, para que os objetivos da Educação do Campo sejam cumpridos, sugiro que haja maiores subsídios, tanto na estrutura das escolas, quanto na formação dos professores que fazem parte dessa esfera educacional. Desse modo será possível a sugestão, a escolha e a adaptação de materiais que contemplem conteúdos pertinentes à realidade dos alunos, sejam eles do campo, ou de outro grupo específico.

De imediato, seria oportuno que os docentes buscassem adequar os gêneros a serem estudados de acordo com a necessidade de seus discentes, buscando trabalhar, de forma interdisciplinar e dinâmica, os mais variados aspectos relacionados, não só aos conteúdos, mas também nas temáticas envolvidas e às necessidades dos indivíduos. Afinal, conviver diariamente com os jovens torna o processo de aproximação e percepção, acerca de seus grupos, mais facilitado, ou seja, as práticas diárias contribuem na percepção de quais ações devem ser tomadas para que se construa um saber relacionando as práticas de língua, linguagem e cultura.

Por fim, voltar a uma escola do campo, agora como pesquisadora e professora, me fez compreender muitas características da escola que frequentei na infância. Foi um período de muito aprendizado e quebra de paradigmas não só sobre o modelo de educação em vigência, mas também da importância do homem do campo na sociedade. De certa forma, a valorização cultural de minhas origens me fez enxergar minha infância com outros olhos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad.: M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, Francisca M. C. **Educação Rural:** das experiências à política pública. Brasília: NEAD, 2003.

BARROS, Aidil J. S; LEHFELD, Neide. A. S. **Fundamentos de Metodologia:** Um Guia para a Iniciação Científica**.** 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam as atividades e pessoas. In: **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org: A.P. Dionísio; J.C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BERGAMASCO, Sonia M. P. P.; NORDER, Luis Antonio Cabello. **O que são assentamentos rurais?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BONILLA Maria H.S., PRETTO, Nelson L. Formação de professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, B. S.; FREITAS, K.; LEMOS, A. (org). **Educação a distância no contexto brasileiro:** experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: UFBA / ISP, 2007. p. 73-92.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01/09/2019).

BRASIL. Ministério da Educação - **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** - Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei n°9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei n°5692/71). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 01/09/2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Edição Revista e Atualizada de acordo com o Decreto n.°7.352/2010 e Acórdão TCU n°3.269/2010**. Manual de

operações - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: MDA, 26 abr.2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação - **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, São Paulo, n.8, 1959.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p.89-131.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos Temáticos**: Educação do Campo. Curitiba: SEED-PR, 2008. p.23-34.

CALDART, Roseli S. Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.147-158.

CALDART, Roseli S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: Campo-Políticas Públicas-Educação. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p.67- 86.

CALDART, Roseli S. Sobre educação do campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012.
CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito.** 12.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Edusp, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004).

FELICIANO, Carlos A. **Movimento Camponês Rebelde:** a reforma agrária no Brasil. 1 ed. Editora contexto São Paulo, 2006, 205p.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: Questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. et al. (Org). **Letramento**

Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, in: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, R. et al. (Org) **Dicionário da Educação no Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 57-65.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.

KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S. (Org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão F.S.C.; MOLINA, Mônica C. (Org.) **Por uma Educação Básica do Campo:** memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

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

LIMA, Ana R.; SANTOS, Clarice A.; ALDRIGHI, Salete. **Educação no campo:** direito de todos os camponeses e camponesas. Brasil: Vila campesina, 2006. Disponível em: < http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/cartilha%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20Via%20Campesina.pdf> Acesso em: 13/10/2017.

MARTINS, José de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLINA, Mônica C**. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NOFFKE, Susan. SOMEKH, Bridget. Pesquida de ação. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. (Org). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PIRES, Angela M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 4).

PUZIOL, Jeinni. K. P. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná:** Forças contra-hegemônicas. Curitiba: Editora CRV, 2014.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Givan.J.F. Da Dissertação ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação. **Entretextos**: Londrina, v. 13, nº 02, p. 128-146, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16194/13893>
Acesso: 25/08/2019

SILVA JUNIOR, Astrogildo. F.; BORGES NETTO, Mario. Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando** - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 3, 2011, p. 45 – 60.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Maria. A. **Práticas Educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2011.

ANEXO - AUTOBIOGRAFIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DE ESCOLA DO CAMPO

Autobiografias na íntegra

Figura 24 – Autobiografia 1

04/06/2019

QUEM É VOCÊ?

nasci no dia 03 de setembro de 2003 na cidade de Cascavel PR.

Quando tinha cinco anos de idade, mudamos para a região de Londrina, onde estou eté hoje. Moro no sitio junto com meus pais e irmãos. Gosto do lugar onde móro, gosto de ir na igreja, gosto de ouvir músicas gospel, gosto de ir para a escola. Prefiro matemática e física, não gosto muito de português e as outras matérias novas do ensino médio...

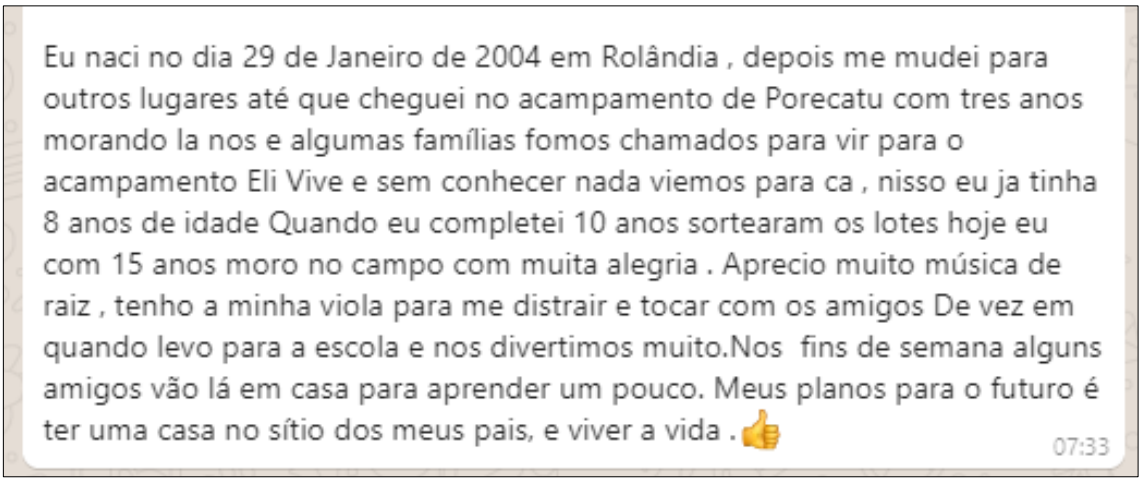
Tenho vários amigos; na escola, na igreja na familia e estou sempre disposto a fazer mais. Gosto de animais, de piadas, de mexer no celular, não gosto de atrapalhar ninguém. **Se** possível prefiro ajudar, não sou muito chegado a festas, não sou de ficar ou passar o dia a toa, não gosto de gente vagabundo, amo pessoas trabalhadoras e honestas.

Sou religioso e gosto de ler a bíblia, meu sonho é o conhecimento dela, conhecer e entender ela toda e segui-la.

para gloria de Deus sou muito feliz.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

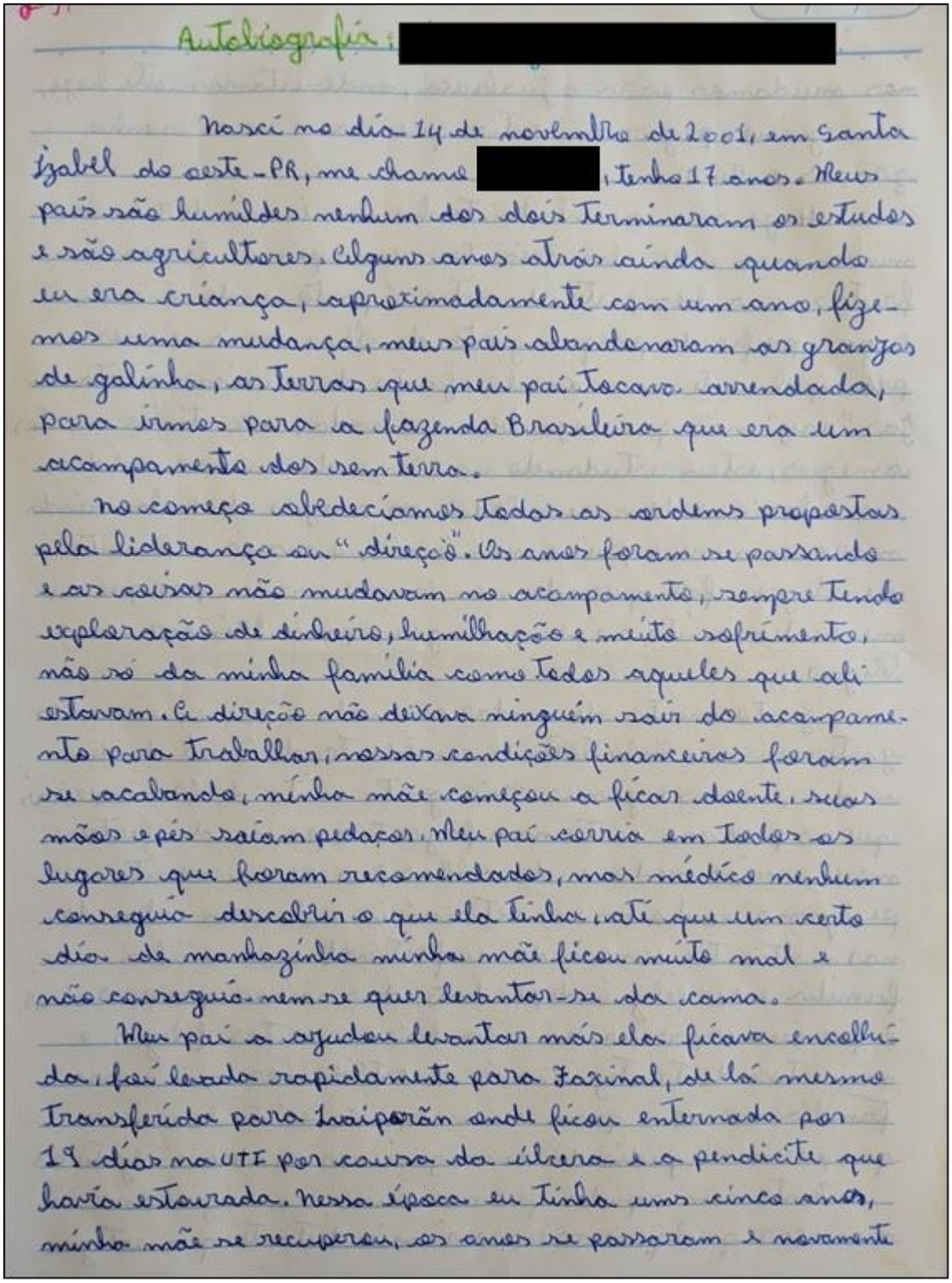
Figura 25 – Autobiografia 2


Eu naci no dia 29 de Janeiro de 2004 em Rolândia , depois me mudei para outros lugares até que cheguei no acampamento de Porecatu com tres anos morando la nos e algumas famílias fomos chamados para vir para o acampamento Eli Vive e sem conhecer nada viemos para ca , nisso eu ja tinha 8 anos de idade Quando eu completei 10 anos sortearam os lotes hoje eu com 15 anos moro no campo com muita alegria . Aprecio muito música de raiz , tenho a minha viola para me distrair e tocar com os amigos De vez em quando levo para a escola e nos divertimos muito.Nos fins de semana alguns amigos vão lá em casa para aprender um pouco. Meus planos para o futuro é ter uma casa no sítio dos meus pais, e viver a vida . 👍

07:33

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Figura 26 – Autobiografia 3



Autobiografia: [redacted]

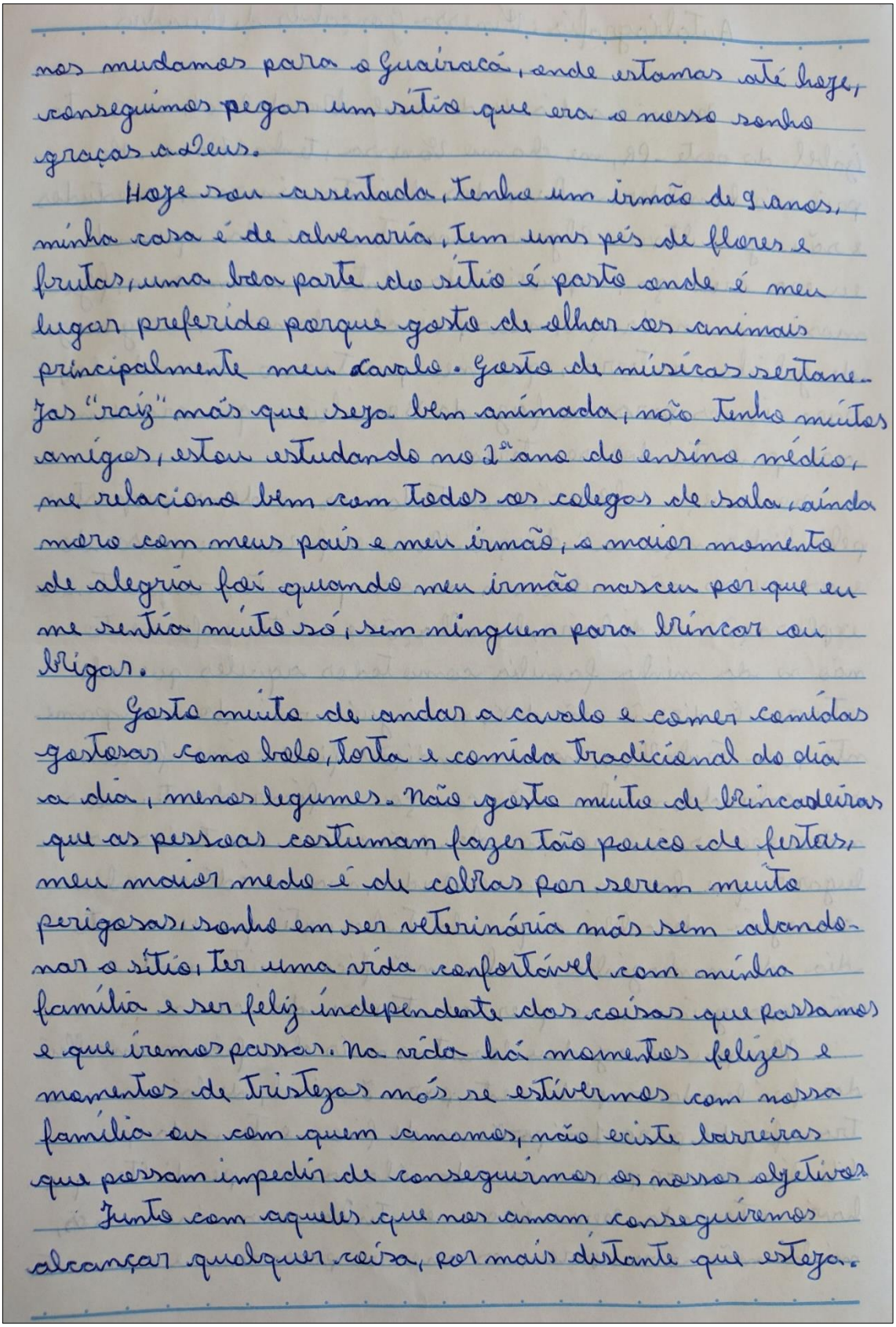
Nasci no dia 14 de novembro de 2001, em Santa Izabel do oeste - PR, me chame [redacted], tenho 17 anos. Meus pais são humildes nenhum dos dois terminaram os estudos e são agricultores. Alguns anos atrás ainda quando eu era criança, aproximadamente com um ano, fizemos uma mudança, meus pais abandonaram as granjas de galinha, as terras que meu pai tocava arrendada, para irmos para a fazenda Brasileira que era um acampamento dos sem terra.

No começo obedeciamos todas as ordens propostas pela liderança ou "direção". Os anos foram se passando e as coisas não mudavam no acampamento, sempre tendo exploração de dinheiro, humilhação e muito sofrimento, não só da minha família como todos aqueles que ali estavam. A direção não deixava ninguém sair do acampamento para trabalhar, nossas condições financeiras foram se acabando, minha mãe começou a ficar doente, suas mãos e pés saiam pedaços. Meu pai corria em todos os lugares que foram recomendados, mas médico nenhum conseguio descobrir o que ela tinha, até que um certo dia de manhazinha minha mãe ficou muito mal e não conseguio nem se quer levantar-se da cama.

Meu pai a ajudou levantar mas ela ficava encolhida, foi levada rapidamente para Xaxinal, de lá mesmo transferida para Iraporã onde ficou internada por 19 dias na UTI por causa da úlcera e a pendicite que havia estourada. Nessa época eu tinha uns cinco anos, minha mãe se recuperou, os anos se passaram e novamente

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Figura 27 – Autobiografia 4



nos mudamos para o Guairacá, onde estamos até hoje, conseguimos pegar um sítio que era o nosso sonho graças a Deus.

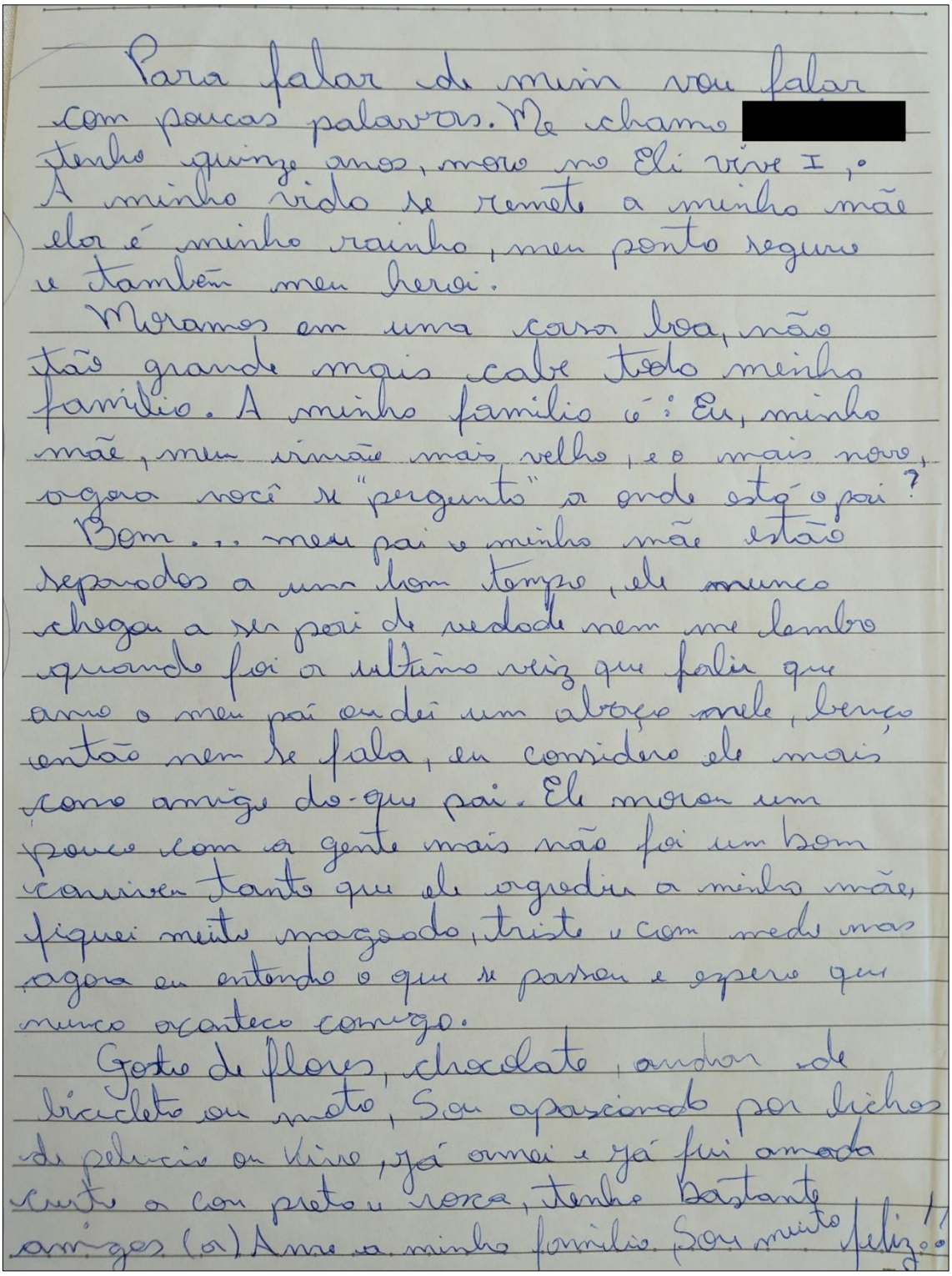
Hoje sou casentada, tenho um irmão de 9 anos, minha casa é de alvenaria, tem uns pés de flores e frutas, uma boa parte do sítio é pasto onde é meu lugar preferido porque gosto de olhar os animais principalmente meu cavalo. Gosto de músicas sertanejas "raiz" más que seja bem animada, não tenho muitos amigos, estou estudando no 2º ano do ensino médio, me relaciono bem com todos os colegas de sala, ainda moro com meus pais e meu irmão, o maior momento de alegria foi quando meu irmão nasceu por que eu me sentia muito só, sem ninguem para brincar ou brigar.

Gosto muito de andar a cavalo e comer comidas gostosas como bolo, torta e comida tradicional do dia a dia, menos legumes. Não gosto muito de brincadeiras que as pessoas costumam fazer tão pouco de festas, meu maior medo é de cobras por serem muito perigosas, sonho em ser veterinária más sem abandonar o sítio, ter uma vida confortável com minha família e ser feliz independente das coisas que passamos e que iremos passar. Na vida há momentos felizes e momentos de tristezas más se estivermos com nossa família ou com quem amamos, não existe barreiras que possam impedir de conseguirmos os nossos objetivos.

Junto com aqueles que nos amam conseguiremos alcançar qualquer coisa, por mais distante que esteja.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Figura 28 – Autobiografia 5



Para falar de mim vou falar com poucas palavras. Me chamo [redacted] tenho quinze anos, moro no Eli vive I, A minha vida se remete a minha mãe ela é minha rainha, meu ponto seguro e também meu heroi.

Moramos em uma casa boa, não tão grande mais cabe toda minha familia. A minha familia é: Eu, minha mãe, meu irmão mais velho, e o mais novo, agora você se "pergunta" a onde está o pai?

Bom... meu pai e minha mãe estão separados a um bom tempo, ele nunca chegou a ser pai de verdade nem me lembro quando foi a ultima veiz que falei que amo o meu pai ou dei um abraço nele, beijo então nem se fala, eu considero ele mais como amigo do-que pai. Ele morou um pouco com a gente mais não foi um bom convivem tanto que ele agrediu a minha mãe, fiquei muito magoado, triste e com medo mas agora eu entendo o que se passou e espero que nunca acontece comigo.

Gosto de flores, chocolate, andar de bicicleta ou moto, Sou apaixonado por lichos de pelucia ou kiwi, já amei e já fui amado curto a cor preto e rosa, tenho bastante amigos (a) Amo a minha familia. Sou muito feliz!!

Fonte: arquivo da autora, 2019.