

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

MAURÍCIO TEIXEIRA MENDES

**O LUGAR DO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA
COMUNIDADE DO CAMPO**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Maurício Teixeira Mendes

**O LUGAR DO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA COMUNIDADE
DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Linguagem e tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Fricke Matte

M538l Mendes, Maurício Teixeira.
O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo [manuscrito] / Maurício Teixeira Mendes.
– 2021.
196 f., enc.: il.

Orientadora: Ana Cristina Fricke Matte.
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 134-140.
Apêndices: f. 141-148.
Anexos: f. 151-195

1. Letramento digital – Teses. 2. Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Educação rural – Brasil – Teses. I. Matte, Ana Cristina Fricke. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 401



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

O LUGAR DO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA COMUNIDADE DO CAMPO

MAURICIO TEIXEIRA MENDES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 26 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Cristina Fricke Matte - Orientadora

UFMG

Prof(a). Daniervelin Renata Marques Pereira

UFMG

Prof(a). Carlos Henrique Silva de Castro

UFVJM

Belo Horizonte, 26 de maio de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 26/05/2021, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Henrique Silva de Castro, Usuário Externo**, em 27/05/2021, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Fricke Matte, Professora do Magistério Superior**, em 28/05/2021, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0687589** e o código CRC **C4AD8AEE**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos povos do campo e da floresta deste país.

AGRADECIMENTOS

A vida nasce de um sopro e é uma dádiva do Criador. Como escreveu Clarice Lispector, “dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender”. Na caminhada até aqui, muitas pessoas marcaram minha trajetória de forma significativa, ajudando-me a arriscar e a aprender, então deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente a minha mãe que se aposentou como professora em uma escola do campo sem a oportunidade de ter um curso superior, e o seu desejo de me ver em uma faculdade foi o primeiro passo para que hoje alcançasse este título.

À minha orientadora, professora Ana Matte, uma mulher guerreira que neste tempo de orientação passou por grandes turbulências, mas permaneceu de pé e orientou-me com carinho e dedicação proporcionando-me experiências significativas para a vida profissional e pessoal. Além da ótima relação entre orientadora e orientando, acredito que construímos uma amizade duradoura.

Ao professor Carlos Castro, um excelente professor em quem sempre espelhei. Foi em sua orientação que realizei a primeira escrita acadêmica, e através da nossa participação no UEADSL comecei a sonhar com este novo mundo que se concretizou, a UFMG.

Ao professor Diogo Pereira que foi uma influência marcante em minha trajetória, enxergando, e mostrando o melhor de mim. Foi com sua parceria que, durante a graduação trabalhei no projeto *Comunidades do Campo*, espaço em que comecei a pensar na relação linguagem, sujeito e tecnologia.

Ao professor Luiz Henrique Magnani, que tive a honra de ter como professor, fizemos ótimas parcerias no projeto *Olhares do Campo*. Sempre foi solícito para falar desta pesquisa e sempre me incentivou a ocupar novos espaços, eterna gratidão.

Ao agradecer a comunidade da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, estendo o agradecimento a todos os professores, técnicos administrativos e aos meus colegas estudantes. Foi neste espaço que me tornei um educador do campo.

Ao programa de Estudos Linguísticos da UFMG (Poslin) que além abrir as portas para a pós-graduação, ofereceu todos os subsídios necessários para a realização desta pesquisa enriquecendo minha formação profissional e pessoal. Desta forma estendo meu agradecimento a todos os professores e aos muitos amigos que conquistei na caminhada,

como a Natália, Jaqueline e Silvane.

À minha família, que tanto tem me ajudado. Minha esposa Hemerenciana que sempre foi companheira, cuidadosa e junto dela descobri a minha melhor face. Ao Paulo André, meu filho que foi a partir de seu nascimento que tive a necessidade de fazer um curso superior. Ao vê-lo comecei a acreditar que através da educação poderia proporcioná-lo uma vida menos sofrida que a minha. Ao Miguel, meu segundo filho que foi gerado e concebido durante esta pesquisa, ele foi um presente que nasceu no final do mês de Março de 2020, em plena pandemia, ele foi o responsável por me manter sóbrio durante esse tempo em que o mundo estava uma verdadeira loucura. Foi pensando neles que, muitas vezes encontrei forças nos momentos de dificuldades.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por ter me concedido uma bolsa de estudos permitindo que dedicasse em tempo integral à pesquisa.

Ao meu irmão Matheus pelas várias contribuições com ferramentas digitais utilizadas nesta pesquisa.

À Escola Estadual Padre João Afonso, que foi onde tive a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental, anos depois me acolhe como um profissional da educação, e mais adiante me abre as portas para a realização desta pesquisa. Minha profunda gratidão à direção da escola, aos funcionários escolares, aos professores, aos estudantes e a toda comunidade escolar.

Por fim, mas não menos importante, ao agradecer o *Movimento Sem Terra* (MST) estendo os agradecimentos a todos os movimentos sociais ligados ao campo. São movimentos que além das várias lutas em prol do menos favorecido socialmente, acreditam e lutam por uma educação pública de qualidade, tanto no campo quanto na cidade, foi através das lutas desses movimentos que tive a oportunidade de realizar meu sonho, o de cursar o ensino superior, pois a Licenciatura em Educação do Campo é fruto da luta desses movimentos.

RESUMO

O presente trabalho traz o resultado de uma pesquisa desenvolvida em um contexto de educação do campo. Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, buscou-se analisar, à luz dos novos estudos do letramento, narrativas de estudantes de uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do campo localizada no interior de Minas Gerais. A pesquisa teve como objetivo investigar práticas de letramento em ambientes digitais na escola e comunidade de Padre João Afonso e seu potencial educativo para atividades no contexto escolar. Ao todo, foram geradas dezenove autobiografias de letramento, que estão nos anexos, que compuseram o corpus de análise. Além desses dados, para verificar algumas questões que dizem respeito ao letramento digital, também foram realizadas o que chamamos de atividades práticas, que foram atividades desenvolvidas em um site criado para dar uma devolutiva aos estudantes sobre as narrativas escritas. Os dados foram analisados sob a ótica de estudos na área do letramento, em uma perspectiva sociocultural, e a estudos ligados ao uso de tecnologias digitais na educação. A pesquisa buscou respostas nas próprias narrativas permitindo compreender o percurso histórico das práticas de letramento, no que diz respeito a diversos espaços como escola, comunidade e ambientes digitais. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes passaram a ler e a escrever mais em plataformas digitais do que antes do ensino remoto emergencial, no entanto, no contexto da pesquisa são apontados diversos problemas decorrentes do acesso desigual às tecnologias digitais. Por esse motivo, esse estudo pautou-se diversas vezes pela necessidade, em relação a pesquisas em torno do letramento digital, de se incluir em seus debates, além dos aspectos linguísticos, também a inclusão digital e a democratização do acesso à internet, principalmente em contexto de vulnerabilidade social. Pelos resultados desta pesquisa pontua-se ainda que o uso de tecnologias digitais na educação do campo requer um processo de planejamento-ação-reflexão, e não somente a aplicação de teorias genéricas produzidas a partir de contextos e olhares de pesquisadores, em sua ampla maioria, urbanos e com foco na educação da cidade.

Palavras-chave: Práticas de letramento, tecnologias digitais, educação do campo.

ABSTRACT

The present dissertation brings the result of a research developed in a rural education context. Through a qualitative research, we sought to analyze, in the light of new literacy studies, narratives of students from a third-year high school class at a public school in the countryside located in the interior of Minas Gerais. The research aimed to investigate literacy practices in digital environments in the school and community of Padre João Afonso and their educational potential for activities in the school context. Throughout the analysis, nineteen literacy autobiographies were generated that comprised the corpus of analysis. In addition to these data, to verify some issues that concern digital literacy, we also carried out what we call practical activities, which were developed on a website created to give feedback to students about the written narratives. The data were analyzed from the perspective of studies in the field of literacy, from a sociocultural perspective, and from studies related to the use of digital technologies in education. The research sought answers in the narratives themselves, allowing to understand the historical path of literacy practices, with regard to different spaces such as school, community and digital environments. The study showed that most students started to read and write more on digital platforms than before their use. However, in the context of the research, several problems arising from unequal access to digital technologies are pointed out. For this reason, in view of the particularities of research on digital literacy, in their debates, in addition to linguistic aspects, digital inclusion and the democratization of internet access were also included, especially in the context of social vulnerability. From the results of this research, it is pointed out that the use of digital technologies in rural education requires a process of planning, action and reflection, not only the application of generic theories produced from the contexts and views of researchers, in its broad scope mostly urban and focused on city education.

Key words: Literacy practices, digital technologies, Education for and by the countryside

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista aérea da comunidade de Padre João Afonso.....	46
Figura 2: Manifestação contra o fechamento de escolas do campo.....	52
Figura 3: As recorrências nas narrativas.....	72
Figura 4: Página inicial do site.....	112
Figura 5: Área de trabalho do aluno.....	113
Figura 6: Formulário de avaliação.....	115
Figura 7: Amostra teste de velocidade de internet.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo de carga horária.....	59
Quadro 2: <i>Resumo de Matriz curricular do Ensino Médio</i>	95
Quadro 3: Avaliações sobre o uso das tecnologias digitais.....	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: As primeiras práticas de letramento.....	77
Gráfico 2: As práticas de letramento na escola.....	88
Gráfico 3: Como foi a experiência de digitar online?.....	117
Gráfico 4: Qual ferramenta foi utilizada para realizar a atividade?.....	119
Gráfico 5: A conexão com a internet que os estudantes utilizaram.....	120
Gráfico 6: Avaliação das práticas de letramento em plataformas digitais durante a pandemia....	122

ABREVIATURAS

Anatel – Agência Nacional de Telecomunicações.

APPR – A Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Padre João Afonso.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

EAQ – Entidade Aferidora da Qualidade de Banda Larga.

EEPJA – Escola Estadual Padre João Afonso.

EMNPJA – Escola Municipal Núcleo de Padre João Afonso.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Gesac – Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão.

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LA – Linguística Aplicada.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEC – Licenciatura em Educação do Campo.

Mbps – Mega *BITS* por segundo.

NLS – Novos Estudos do Letramento, ou New Literacy Studies.

PET – Plano de Estudos Tutorado.

PET – Planos de Estudos Tutorados

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

UEADSL – Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

USB – *Universal Serial Bus*.

Wi-Fi – Wireless Fidelity.

SUMÁRIO

O LUGAR DO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA COMUNIDADE DO CAMPO.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. OBJETIVOS.....	20
1.2. A organização da dissertação.....	21
2. LETRAMENTO, UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	24
2.1. A alfabetização crítica de Freire, similaridades ao conceito do letramento.....	24
2.2. O conceito letramento.....	26
2.3. Letramento digital em contexto de vulnerabilidade social.....	29
3. O TERRITÓRIO DIGITAL COMO ESPAÇO DE DISPUTA NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	33
3.1. Tecnologias digitais em território campesino.....	36
3.2. O uso de TDICs e a participação social em território campesino.....	41
4. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	45
4.1. Contextualizando a comunidade de Padre João Afonso.....	45
4.2. As agências de letramento da comunidade.....	48
4.3. As igrejas da comunidade.....	49
4.4. A Associação.....	50
4.5. As escolas da comunidade.....	51
4.6. A Escola Estadual Padre João Afonso.....	54
4.7. A turma do terceiro ano Alecrim.....	58
5. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	61
5.1. A natureza da pesquisa.....	61
5.2. Instrumentos e estratégias para a geração de dados.....	62
5.3. Procedimentos utilizados para análise de dados.....	67
5.4. A pesquisa narrativa.....	68
6. ANÁLISE DE DADOS.....	71
6.1. Escola em movimento: o papel da escola no campo.....	73
6.2. Os primeiros letramentos.....	76
6.3. Os principais agentes de letramento.....	80
6.4. As práticas de letramento na escola e na comunidade.....	87
6.4.1. As práticas de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	89
6.4.2. As práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental.....	91
6.4.3. As práticas de letramento no Ensino Médio.....	92
6.4.4. As práticas de letramento na comunidade.....	97
6.5. O lugar do digital nas práticas de letramento.....	98
7. ATIVIDADES PRÁTICAS EM AMBIENTE DIGITAL.....	108
7.1. A criação do site.....	110
7.2. Dados do formulário.....	114
7.3. A experiência de digitar online.....	117
7.4. As ferramentas utilizadas.....	119
7.5. A conexão com a internet.....	120
7.6. Letramento digital em tempo de pandemia.....	121
7.7. Estudantes (des)conectados.....	123

8. IMPRESSÕES QUE FICAM.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
9. APÊNDICES.....	141
Apêndice A – Roteiro para escrita de autobiografia.....	141
Apêndice B – Termo de anuência da escola.....	143
.....	143
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	144
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido 2.....	146
Apêndice E – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	148
ANEXOS.....	151
Anexo A – Viagem pela imaginação.....	151
Anexo B– Minha jornada com a leitura.....	154
Anexo C – Autobiografia de vida escolar.....	156
Anexo D – A importância da leitura em minha vida.....	159
Anexo E – Aprender mais do que ler e escrever.....	162
Anexo F – Tempos bons.....	165
Anexo G – Aprendendo com a leitura e escrita.....	167
Anexo H – No caminho para o futuro.....	169
Anexo I – Primeiros letramentos.....	171
Anexo J – Minha caminhada.....	173
Anexo K – Saudades de minhas recordações.....	175
Anexo L – Letramento da vida.....	177
Anexo M – Construindo meu futuro.....	179
Anexo N – Detalhes sobre mim.....	181
Anexo O – Recordações de minha vida escolar.....	183
Anexo P – Simplesmente acontece.....	186
Anexo Q – A arte da leitura.....	191
Anexo R – Minhas lembranças.....	193
Anexo S – Minhas primeiras palavras.....	195

O LUGAR DO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA COMUNIDADE DO CAMPO

Só investigamos de verdade o que nos afeta, e afetar vem de afeto (Gramsci)

1. INTRODUÇÃO

Desde o Brasil Colônia, o campo vem sendo explorado como meio de produção, sem se levar adequadamente em conta o sujeito que ali habita e luta para permanecer nesse espaço de adversidades. Durante muitas décadas, a classe campesina esteve majoritariamente sujeita às práticas e epistemologias produzidas e privilegiadas, tendo em vista sua aplicação em contextos de educação urbana. Ao longo da história, o meio rural foi estigmatizado como um lugar de atraso e as pessoas que ali subsistem sofriam um descaso muito grande, tanto por parte do Estado, quanto por boa parte da sociedade, a qual vive, até os dias atuais, e em sua maioria, no meio urbano.

A aprovação da Constituição Federal, em 1988, foi um dos marcos importantes para os povos do campo, pois pela primeira vez se tratava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Mais adiante, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/96), que passava a reconhecer as diversidades e os desafios da educação brasileira, de modo que as comunidades do campo, indígenas e quilombolas começaram a ser incluídas nos debates em torno da educação. A partir da Constituição Federal e da LDB

começaram as tensões nas quais os movimentos sociais camponeses passam a pressionar o Estado para que cumprisse o seu papel de oportunizar uma educação básica de qualidade para todos, inclusive aos povos do campo.

Os movimentos sociais ligados ao campo, como a Comissão Pastoral da Terra (CTP), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), entre outros, vieram em defesa desse território, partindo do princípio de que não se trata apenas de um espaço geográfico. O campo também é espaço de lutas pela terra, pela sobrevivência, onde seus sujeitos possuem cultura própria e modos de vida específicos.

Foi a partir da luta desses movimentos que, em 1998, surge a I Conferência Nacional de Educação do Campo¹, na qual se iniciam os primeiros debates em torno de uma educação pensada com foco no sujeito camponês, fazendo oposição ao modelo de escola rural, então descontextualizado e replicador dos modelos de educação urbana. Nesse mesmo ano, por meio da portaria 10/98, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), mais um outro movimento relevante para a educação do campo.

O movimento por uma educação do campo foi ganhando força e, em 2004, acontece a II Conferência Nacional de Educação do Campo, no mesmo ano em que foi criada, dentro do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), um marco importante pois, a partir de sua criação, se começa a inclusão da educação do campo, de fato, como responsabilidade do Governo Federal. A partir dessa secretaria se iniciam várias ações, dentre as quais cito o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado para apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do campo.

Através do Procampo é que surgem as Licenciaturas em Educação do Campo (LEC) no Brasil. Em 2014, esse curso chega na Universidade Federal dos

¹ A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia, GO, entre os dias 27 e 31 de junho de 1998. Durante esse evento os movimentos sociais ligados ao campo criaram a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), local de formação do autor deste texto. Vale ressaltar que foi através de projetos de extensão da LEC UFVJM que chegaram as primeiras discussões sobre educação do campo na Escola Estadual de Padre João Afonso, local em que foi realizada a presente pesquisa.

A partir de então, percebe-se que cada vez mais o campo vem conquistando novos espaços, especialmente o acesso à educação como um direito, tanto na educação básica com um ensino de qualidade no campo, quanto na educação superior, onde surgem cursos de licenciatura específica que formam professores para atuarem nas escolas do campo. É importante destacar, no entanto que, mesmo estando a educação do campo em crescimento nestes últimos tempos, ainda são necessárias pesquisas acadêmicas sobre o tema, em especial aquelas a serem construídas a partir do território, ou seja, por sujeito e território camponeses.

As discussões sobre Educação do Campo mais comuns são voltadas para questões de direito e de políticas públicas. A institucionalização da Educação do Campo como licenciatura acaba fazendo emergir desafios também pedagógicos, em particular na área de linguagens, que é o campo de atuação deste estudo. Partindo desse princípio surgiu esta proposta de realizar a pesquisa em uma escola/comunidade do campo. Vale destacar que o campo é o local de fala do autor desta pesquisa, um sujeito nascido e criado neste espaço.

Esta pesquisa surge a partir das problemáticas relacionadas às práticas letradas que permeiam a relação linguagem, sujeito e tecnologia, em contexto camponês. Dessa forma, *“O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo”* teve como foco a pesquisa de práticas de letramento (digital) na escola e comunidade de Padre João Afonso e seu potencial educativo para atividades no contexto escolar.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu ainda durante minha graduação na LEC da UFVJM, habilitação em Linguagens e Códigos, tempo em que passei a observar, principalmente no período de estágio, as práticas de linguagem na EEPJA, uma escola do campo, e o modo pelo qual a escola está ligada à comunidade. Como consequência, passaram a chamar maior atenção os espaços

formativos que os estudantes frequentavam fora dos muros da escola. Um exemplo é a proibição do uso do celular dentro da escola. Ou seja, a escola desconsiderava a vida social do estudante. Cabe lembrar que um dos pilares da educação do campo é justamente uma relação estreita entre escola e comunidade.

Antes da pandemia causada pelo Covid 19, as práticas com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) não eram necessariamente apoiadas no contexto escolar. Na EEPJA, como em várias outras escolas estaduais, a proibição do uso do celular dentro da escola estava embasada pela lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que traz em seu primeiro artigo “Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas”. A esse respeito, vale ressaltar que a lei passou por reformulações, mas sempre proibindo o uso do aparelho nas escolas. A lei foi vetada² pelo governador de Minas Gerais em janeiro de 2018. Porém, várias escolas continuaram com a proibição, pois não alteraram o regimento escolar. Em junho de 2018, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais promulgou a lei nº 23.013³ que, na prática, retornou com a lei nº 14.486, porém, permitindo o uso do celular para atividades com fins pedagógicos. Vale ressaltar que, essa lei ainda está vigente mesmo após o celular se tornar uma das principais ferramentas utilizadas no ensino remoto emergencial. Assim sendo, este trabalho se debruçou em refletir sobre as relações que perpassam questões sobre linguagem, sujeito e tecnologia digital em uma escola e comunidade do campo.

O cenário de pandemia causada pela Covid 19 trouxe à tona a necessidade de pensarmos no uso das tecnologias digitais na educação, principalmente as que dizem respeito às escolas do campo. Se tomarmos como exemplo as pesquisas sobre ensino desenvolvidas neste tempo de pandemia, em sua maioria, não dizem respeito ao uso de tais tecnologias na educação do campo.

² A este respeito ver: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/193646>.

³ A lei nº 23.013 altera o artigo 1 da lei nº14.486 e entrou em vigor em 21 de junho de 2018. Pode ser consultada no endereço eletrônico: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2018/06/L20180622.pdf.

O uso de tecnologias digitais na educação do campo dificilmente é tema de interesse de pesquisas vinculadas às TDICs. Entende-se aqui que as universidades, em geral, estão focadas na lógica da cidade, inclusive geograficamente. A maioria dos dados são coletados na cidade, ou, ainda, produzidos em outras localidades, mas, interpretados a partir de um olhar urbano que não prevê certos elementos educacionais que são relevantes para o campo. Existem poucos trabalhos produzidos em contexto do campo por sujeitos do campo que conhecem essa realidade de uma forma rotineira.

Para, Munarim (2014) e Magnani e Castro (2019) pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais na educação tendem a ser invisibilizadas quando dizem respeito a territórios não-urbanos. A principal problemática nesse sentido é o fato das “universidades e seus pesquisadores se localizarem majoritariamente nos espaços dos centros urbanos, a partir de onde costumam operar” (MAGNANI; CASTRO, 2019, p. 56).

A mesma tendência ocorre com a produção científica pois, como afirmam os autores, “esquecer que a produção científica também é um gênero discursivo – localizado no tempo e no espaço, produzido por sujeitos e coletivos sociais – induz a uma impressão de desterritorialização da ciência” (MAGNANI; CASTRO, 2019, p. 61). Dessa forma, a ciência poderia ser produzida em qualquer território, considerando-se que, o que deveria ser levado em conta, é o conhecimento produzido e não o local de sua produção. A desterritorialização da ciência pode inclusive implicar no apagamento de conhecimentos de diversas culturas, principalmente no que diz respeito aos povos do campo. Neste sentido, pesquisas que apontem para práticas em contextos menos favorecidos socialmente podem contribuir para a valorização de diferentes saberes (FREIRE, 1992).

Braga e Vóvio (2015, p. 15) afirmam que “a apropriação de toda e qualquer tecnologia é sempre local e particular” e que “diferentes formas de registro das culturas locais podem ampliar o âmbito de circulação de saberes e valores particulares, e é uma alternativa para ampliar o poder de comunidades em situação de fragilidade social”.

Os novos estudos do letramento também apontam para pesquisas focadas em práticas de letramento em contextos específicos que pensem nas implicações ideológicas e culturais. Nesse sentido, como lidar com tecnologias digitais em contexto de comunidade, ou na educação do campo? Tendo em vista que essas relações campo com tecnologias digitais podem ser particulares e diferentes do que acontece nos grandes centros. Ou podem generalizar o campo como um lugar de atraso em relação as tecnologias digitais. Um dos pontos que passamos a defender neste trabalho é justamente que as pesquisas em torno do letramento digital foquem também o contexto onde as práticas acontecem e questões que indiquem como os sujeitos se apropriam das ferramentas digitais e como acessam a internet, além de outras implicações. Dessa forma, defendemos que a inclusão digital, a democratização do acesso à internet e a formação continuada para professores na área de educação e tecnologia devem fazer parte dos debates em torno de tais pesquisas.

Nesse sentido, esta investigação se ocupou em trazer para os debates dos estudos linguísticos, essas implicações, no que dizem respeito às práticas de letramento em ambiente digital de um contexto campesino. Tendo como principal metodologia a pesquisa narrativa, ao longo do ano de 2020 refletimos sobre as práticas de letramento de dezenove estudantes de uma turma do terceiro ano do ensino médio da EEPJA. Esses estudantes escreveram suas memórias de letramento, e dessa forma fizemos um percurso desde as primeiras práticas de letramento desses sujeitos até as práticas escolares e as vividas em ambientes digitais, discutindo o avanço das tecnologias que perpassam o território e a vida desses estudantes.

1.1. OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho foi a pesquisa de práticas de letramento em ambientes digitais na escola e comunidade de Padre João Afonso e seu potencial educativo para atividades no contexto escolar.

Assim sendo buscou-se através dos objetivos específicos:

1. Entender o percurso histórico das práticas de letramento de estudantes do Ensino Médio na comunidade de Padre João Afonso, observando os processos de ressignificação de tais práticas;
2. Investigar o uso das tecnologias digitais que os estudantes utilizaram nos espaços que perpassam escola e comunidade;
3. Refletir sobre quais tecnologias digitais poderiam ser apropriadas para atividades educativas no contexto escolar do campo, com base na pesquisa;
4. Verificar se a territorialidade – incluindo particularidades, tais como o fato de a escola ser distante de grandes centros urbanos – é um dado importante para se pensar no uso de tecnologias digitais para fins educativos.

1.2. A organização da dissertação

Até aqui situamos o contexto da pesquisa e escrevemos sobre as motivações, justificativas e sobre os objetivos dessa investigação, de modo que, para finalizar este capítulo introdutório, cabe fazer uma descrição dos capítulos que compõem a dissertação.

O próximo capítulo, intitulado letramento, traça uma perspectiva sociocultural numa revisão de literatura sobre as implicações de pesquisas em torno do letramento. Abordamos algumas aproximações da alfabetização crítica de Freire (1989) com os estudos do letramento. Em seguida, apresentamos um breve histórico do conceito letramento, no qual aborda-se as principais pesquisas em torno desse conceito e dos Novos Estudos do Letramento propostos por Street (2014). Como esta pesquisa se centra em práticas de letramento em ambiente digital, ainda tratamos do conceito de letramento digital segundo Soares (2002), e, Coscarelli e Ribeiro (2014), em contexto de vulnerabilidade social, abordando a diferença entre as tecnologias e as práticas de letramento mediadas pelo impresso/gráfico e o

digital.

No Capítulo 3, trataremos da problemática acerca do território digital como espaço de disputa nas escolas do campo, com um breve histórico das principais disputas territoriais no contexto campestre brasileiro com foco no território digital que é uma ideia inicial de Munarim (2014). Também abordamos, a relação de tecnologias digitais com as práticas letradas em território campestre, baseados em Magnani e Castro (2019). Por fim, problematizamos o uso de *softwares* livres e proprietários, e a lógica mercantilista com que tais tecnologias chegam na educação, tendo como principais referenciais Munarim (2014), Braga e Vóvio (2015) e Matte (2018a).

O Capítulo 4, como contexto da pesquisa, é dedicado a apresentar o espaço onde esta pesquisa foi realizada, contextualizando-se a comunidade de Padre João Afonso e, em seguida, outros espaços a que nos referimos, com base nas análises, como as principais agências de letramento da comunidade, tais como as igrejas, uma associação e duas escolas, incluindo-se aí algumas particularidades da turma do terceiro ano Alecrim, turma em que os estudantes colaboradores desta pesquisa estudavam.

O Capítulo 5, discorre sobre a natureza metodológica desta investigação, bem como das estratégias utilizadas para a geração e análise de dados. O capítulo também é composto de uma base teórica sobre pesquisa narrativa que é o principal método utilizado nesta pesquisa.

O Capítulo 6 é dedicado à análise dos dados gerados na pesquisa. São tratados temas como o papel da escola na vida dos estudantes nas primeiras práticas de letramento, com o foco nos ambientes onde ocorreram tais práticas. O capítulo inclui outros tópicos que abordam os principais agentes de letramento envolvidos na vida desses estudantes, como também um enfoque nas experiências vivenciadas no que diz respeito às práticas de letramento que perpassam os ambientes da escola e da comunidade.

No Capítulo 7, descrevemos a realização do que nomeamos como atividades práticas que foram realizadas em ambientes digitais. Trata-se de uma observação

de atividades realizadas pelos autores das autobiografias em um site criado com o objetivo de verificar o desenvolvimento/habilidades desses estudantes com a tecnologia/letramento digital.

Por fim, o último capítulo é dedicado à conclusão da dissertação, na qual é feito um apanhado geral dos principais pontos discutidos na pesquisa e se faz uma breve menção a respeito das possibilidades da aplicabilidade da pesquisa narrativa para compreender o contexto em que estamos inseridos e aprender sobre as experiências de aprendizagens dos estudantes camponeses.

2. LETRAMENTO, UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Paulo Freire (1989).

Este capítulo traz uma revisão de literatura sobre o conceito de letramento na perspectiva sociocultural do uso da leitura e da escrita, com base nos Novos Estudos do Letramento proposto por Street (2014). No primeiro tópico, abordaremos algumas aproximações da alfabetização crítica de Freire (1989) com os estudos do letramento. Em seguida, explanaremos a gênese deste conceito no contexto brasileiro. Como esta pesquisa se centra em práticas de letramento em ambiente digital, no terceiro tópico trataremos do conceito de letramento digital em contexto de vulnerabilidade social, justamente em virtude da diferença entre as tecnologias e as práticas de letramento mediadas pelo impresso/gráfico e o digital.

2.1. A alfabetização crítica de Freire, similaridades ao conceito do letramento

Por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, simples atividades diárias, como ir ao supermercado fazer compras, tomar um ônibus, pagar contas, dentre outras, faz com que tenhamos o contato com diversas práticas letradas. Essas diversas atividades são denominadas práticas sociais.

Paulo Freire, mesmo sem usar o termo letramento, já problematiza a leitura e escrita nessas práticas sociais. Segundo Oliveira e Sussekind (2017), Paulo Freire foi um dos precursores das teorias críticas, de forma que os estudos freireanos são pontos de partida para problematizarmos as teorias pós-críticas ou mesmo os modelos de educação progressista. Além do mais, Freire atuou preferencialmente com educação de jovens e adultos e em contextos de comunidades do campo. Se tomarmos os seus escritos, como por exemplo Freire (1989), ler e escrever era mais do que o domínio de uma técnica, pois abrangia também a possibilidade do sujeito participar da sociedade de forma crítica e autônoma.

Freire compreendia a alfabetização como um processo de conscientização e isso, conforme pensamos, o coloca à frente de seu tempo. Em seus diversos escritos, mostrava-se preocupado com o uso social do conhecimento adquirido, cobrando de seus alunos, inclusive, engajamento político, visando uma atuação do sujeito alfabetizado no uso da leitura e da escrita como prática social, a qual passava a ser uma ação para transformar a sociedade em um espaço mais justo e igualitário.

Se tomarmos como exemplo as obras: *Pedagogia do Oprimido* (1978b), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (2002), perceberemos que Freire enfatizava a importância do contexto no processo de alfabetização. Sobre os sujeitos envolvidos nesse processo, Freire considerava o aluno como um sujeito autônomo que ocupava a centralidade, opondo-se à posição passiva que tradicionalmente ocupava (e ocupa) no processo. Sobre o papel do professor, Freire o considerava como um mediador de conhecimentos que deveria pautar-se em uma educação dialógica construída com o aluno e não para ele.

Um outro exemplo em que o autor evidencia a importância do contexto, Freire (1987b) critica o modelo de educação homogênea, a partir de metodologias de alfabetização, citando que uma pessoa que vive no Nordeste não poderia ser alfabetizada com as frases prontas de cartilhas como *Eva viu a uva*, visto que a fruta seria própria de regiões com temperatura amena sendo uma raridade no Nordeste. Nota-se, de fato, uma dissonância do cenário educacional brasileiro, no qual projetos

pensados a partir do contexto urbano são aplicados em todo território brasileiro sem se levar em conta as particularidades/necessidades de diversas comunidades.

Dessa forma, percebemos uma aproximação da alfabetização crítica de Freire com os estudos de letramento, principalmente quando ele associa a leitura da palavra (linguagem) à leitura do mundo (relações sociais), um princípio dos Novos Estudos do Letramento, ou seja, a leitura e escrita como prática social, não como algo universal, mas como práticas localizadas e contextuais.

2.2. O conceito letramento

De acordo com Soares (2009) o termo letramento chegou ao Brasil por volta de 1986, em uma obra de Mary Kato denominada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Desde então, o termo passou a atrair a atenção de estudiosos em diversas áreas do conhecimento. Antes dessa data, 1986, para se referir ao domínio das práticas de leitura e escrita existia apenas o termo alfabetização. Dessa forma, quem sabia ler e escrever era chamado de alfabetizado e quem não tinha o domínio dessa técnica era considerado analfabeto.

No Brasil, na década de 80, mais de 30%⁴ da população era analfabeta e o conceito letramento surge como uma nova oportunidade para estudos na área, no sentido de reverter esse cenário⁵. Segundo Kleiman (2008), o conceito letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 15).

A partir de então, muitos autores, ao explanar o conceito letramento, o comparam com a alfabetização. De acordo com Magnani (2011) “o termo “alfabetismo”, concorrente de “letramento”, não chegou a ter uma vida acadêmica

⁴ Esses dados foram apontados por Ferraro (2002).

⁵ A este respeito ver Grando (2002).

muito longa ou notória” (p. 2). O autor cita um trabalho de Soares (2003) em que afirma que o termo letramento começou a ser mais corrente na bibliografia da área do que o termo 'alfabetismo'.

Embora tenha chegado no Brasil tardiamente, o termo letramento já vinha sendo estudado e já aparecia nos dicionários ingleses desde o século XIX. Entre suas diversas definições, Cook-Gumperz afirma que:

Letramento não é apenas a simples habilidade de ler e escrever: mas ao possuir e desempenhar essas habilidades nós exercitamos talentos aprovados e aprováveis socialmente; em outras palavras, o letramento é um fenômeno socialmente construído. (COOK-GUMPERZ, 1986, p. 1)⁶.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Kleiman (1995) e Soares (2009) são algumas das bibliografias mais citadas quando o assunto é definir o conceito letramento e, ao fazerem um percurso histórico desse conceito, definem-no como a prática social da leitura e escrita. Esta também é a perspectiva que a presente pesquisa pretende abordar, mais precisamente alinhada aos “*New Literacy Studies*” (Novos Estudos sobre Letramento, ou *New Litteracy Studies*, cuja sigla é NLS) propostos por Street (2014).

De acordo com Braga e Vóvio (2015) os NLS partem de uma perspectiva sócio histórica e cultural:

diz respeito ao conjunto de práticas discursivas, as formas de usar a língua e outorgar sentido tanto na fala como à escrita. Trata-se de práticas discursivas constituídas a partir da língua escrita, concebida como variáveis no tempo e espaços sociais, e que se encontram integralmente conectadas às possibilidades de construção identitária daqueles que as realizam (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 43).

Dessa forma não deve haver uma dicotomia entre pessoa alfabetizada/escolarizada e não alfabetizada/não escolarizada. Para Street (2014), as práticas de letramento são cultural e socialmente determinadas, devendo ser examinadas nos contextos específicos de sua produção, “deixando de lado a prática

⁶ Do original “Literacy is not just the simple ability to read and write: but by processing and performing these skills we exercise socially approved and approvable talents; in other words, literacy is a socially constructed phenomenon”, tradução nossa.

de comparações e distinções e abrindo espaço para a percepção das diferenças, não como equivalentes, nem como déficits, mas como possibilidades inscritas e socialmente situadas” (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 43).

De acordo com Gumperz (1991), devemos estar atentos para que pesquisas nessa área não pejorem os sujeitos analfabetos, ou que as práticas escritas se sobressaíam sobre as práticas orais, assim como motivar que pesquisadores trabalhem com a perspectiva de entrelaçamento dessas práticas, pois, como propõe Gumperz (1991, p.15), “as práticas escritas e orais não podem ser consideradas opostas (...) são as nossas definições de alfabetização que tiveram em seu centro o conflito entre as tradições disciplinares oral e escrita”.

Esse conflito, entre práticas escritas e orais, se deu principalmente pelas campanhas de alfabetização promovidas nas sociedades ocidentais, incentivadas pela UNESCO. Havia a crença de que a sociedade que dominasse a leitura e escrita teria mais chance de acender socialmente. Kleiman (1995) apresenta alguns dados de alfabetização e oralidade nos esforços das campanhas de alfabetização em países do hemisfério norte. Em seus estudos sobre a história do letramento, Graff (1979) mostra, através da análise de esforços concretos de alfabetização em massa em países do hemisfério Norte no século passado:

que não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social. Pelo contrário, alguns indivíduos conseguiram ascensão social mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres. Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização (KLEIMAN, 1995, p. 37).

Assim sendo, o domínio da leitura e da escrita não significam necessariamente a ascensão social. Nesse sentido, Street (2014) cita a posição de Freire (1978b), que acreditava que sujeitos não escolarizados também eram capazes de fazer uma leitura do mundo e ascenderem socialmente.

Nessa mesma direção, os estudos realizados por Street (2014) apontam problemáticas relacionadas ao letramento autônomo, além de outras implicações, tais como, problemas técnicos de aquisição de letramento, questões sobre o futuro do letramento e as campanhas de alfabetização/letramento, principalmente por

serem centradas no modelo autônomo de letramento.

Esse modelo autônomo de letramento “considera a aquisição da escrita como um processo neutro”, (KLEIMAN, 1995, p. 44), ou seja, a leitura e escrita não são práticas sociais contextualizadas. Segundo Kleiman (1995), as pesquisas desenvolvidas a partir da perspectiva dos NLS apontam (...) “que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 22), sendo esse o modelo ideológico de letramento defendido por Street.

Segundo Street (2014), as campanhas de letramento/alfabetização devem observar os estudos feitos por etnógrafos, e outros pesquisadores, de práticas de letramentos, em diferentes contextos para que possam ter sensibilidade ao criarem critérios para “medir” ou transmitir o letramento, e pensarem em questões que são relevantes para a interação e participação social de pequenos grupos, como é o caso do contexto desta pesquisa.

Para os NLS, as práticas sociais de leitura e escrita são ideológicas não devendo ser, portanto, reduzidas a habilidades e competências. Vale ressaltar, as contribuições dos NLS sobre as visões tradicionais de letramento, abrindo margens para problematizar outras teorias progressistas sobre as várias práticas sociais de leitura e escrita, inclusive as realizadas em ambientes digitais que será o assunto da próxima seção.

2.3. Letramento digital em contexto de vulnerabilidade social

Com a chegada das TDICs, percebem-se várias mudanças sociais, locais e globais, principalmente na relação sujeito e tecnologia digital. No Brasil, surgem inúmeras pesquisas que abordam o papel das TDICs na mediação/organização das linguagens, por exemplo, Soares (2002); Buzato (2006; 2009; 2010); Paiva (2014; 2019); Rojo e Moura (2012); Coscarelli (2016), dentre outros.

Mesmo com os avanços em pesquisas que tratem da relação sujeito-linguagem-tecnologia, o cenário atual (pandêmico) tem demonstrado⁷ que ainda são necessárias pesquisas nessa área, principalmente, que tratem de práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Além de refletir criticamente sobre o uso de tais tecnologias, também faz-se necessário que discutamos a democratização do acesso à internet e a inclusão digital, pois o exercício de práticas letradas nesses ambientes exige outras habilidades e tecnologias para além do domínio da leitura e escrita nas tecnologias papel e caneta.

Na seção anterior, o conceito de letramento já foi definido como a prática social da leitura e escrita. Talvez nem caiba aqui adicionar ao conceito letramento o adjetivo digital, já que, com o advento das TDICs, as práticas de letramento em plataformas digitais estão se naturalizando de tal modo que as crianças da atualidade, antes de terem contato com as letras pelas tecnologias lápis e papel, já participaram de práticas letradas em plataformas digitais.

Essa imersão no mundo digital também está naturalizada em nossas práticas diárias, a ponto de ser difícil trabalhar, estudar, comunicar, locomover, dentre tantas outras atividades, sem as TDICs. Ou seja, essa distinção entre letramento e letramento digital pode ser menos evidente em determinados contextos. Porém, quando pensamos em letramento digital, além das práticas que envolvem o domínio da leitura e escrita, existem outras implicações como o acesso às máquinas, conexão com internet, e em contextos de vulnerabilidade social a questão do território digital, como um espaço de disputa, o direito à informação, o custo e o acesso a essas tecnologias e outras demandas emergentes de cada contexto. Por esse motivo, na perspectiva desta pesquisa, trataremos brevemente dessa distinção entre o letramento mediado pelo impresso e o letramento digital.

⁷ Em decorrência da pandemia causada pela COVID 19, a sociedade em geral precisou se reinventar. No cenário educacional aulas a distância (ensino remoto) tornam-se a única alternativa, mediadas pelas tecnologias digitais. E o que as recentes pesquisas têm mostrado é que a maioria dos professores brasileiros não estão preparados para essa modalidade de ensino. Por exemplo uma matéria disponível na Revista Educação aponta que 83% dos professores não se sentem preparados para dar aulas online (Cf. <https://revistaeducacao.com.br/2020/05/19/covid-professores-aulas-online/>). No mundo acadêmico as pesquisas apontam na mesma direção, por exemplo (CANI, et al, 2020); (RIBEIRO, 2020).

Segundo Soares (2002) o letramento digital é o “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela” (p. 151), que segundo a autora se difere “do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

As práticas de letramento em plataformas digitais envolvem várias questões, por exemplo, entender as funcionalidades de processadores de texto como Word, ODT, bloco de notas, uso de aplicativos de mensagens, redes sociais, dentre outras tantas funcionalidades e ferramentas. Os gêneros textuais que circulam nesses ambientes também são diferentes e podem envolver vários recursos semióticos como hiperlinks, imagens em movimentos, dentre outros, o que acaba exigindo um amplo repertório linguístico para participar dessas práticas letradas.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro, letramento digital:

diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.” (Coscarelli; Ribeiro, verbete, 2014).

Dessa forma ser letrado digitalmente é usar a leitura e escrita em ambientes digitais. Porém, esse uso não se restringe somente ao sentido de consumir. Como aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os alunos, ao concluírem o Ensino Fundamental, devem ser capazes de usar várias ferramentas digitais, produzir multimídia, entender de algoritmos, ler e interpretar criticamente textos digitais, usar de forma ética tais ferramentas, dentre outras competências.

Ainda de acordo com a BNCC, nas competências gerais, no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, é dever de todas as disciplinas da escola proporcionar momentos formativos a seus estudantes, a fim de capacitá-los a:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 09)

Dessa forma, práticas de letramento em ambiente digital não são uma exclusividade da disciplina de língua portuguesa, pois essas devem ser exploradas por todas as disciplinas da escola.

Para que a escola se aproprie com criticidade das práticas de letramento digital, é necessário que essa também possua máquinas, conexão com a internet, formação continuada dos professores e outros recursos. Por esse motivo discutiremos na próxima seção alguns pontos sobre acesso, território digital e capitalismo, tendo em vista que se torna difícil desassociar o letramento digital dessas questões.

3. O TERRITÓRIO DIGITAL COMO ESPAÇO DE DISPUTA NAS ESCOLAS DO CAMPO

O intuito nesta seção é trazer alguns pontos sobre as disputas que permeiam o território digital campesino brasileiro. Porém, frente ao fato de que parte da sociedade, principalmente a que vive em contexto urbano, desconhece a realidade das comunidades campesinas, com eventuais visitas a pontos turísticos dessas comunidades ou em ocasiões de festas, ou reconhecer como campo o dos hotéis-fazenda, ou o campo do agronegócio que está sempre verde e produtivo por não respeitar o ciclo da terra e da natureza, ou aquele campo de um sítio com piscina e sauna. Dessa forma, torna-se importante apresentar um breve panorama sobre a disputa territorial no campo brasileiro a fim de situar o leitor sobre as lutas que vem acontecendo nesse espaço.

Desde o Brasil colônia, no campo acontecem várias disputas pela terra. Em uma breve reflexão histórica, percebemos que as disputas territoriais atendem a uma demanda de um capitalismo desenfreado. Por exemplo, a chegada dos portugueses no Brasil teve como intuito desbravar novas terras, de modo que, na exploração desse território, travaram uma batalha sangrenta contra os verdadeiros donos dessa terra, os povos indígenas.

Essas disputas territoriais sempre foram mediadas pela linguagem, por exemplo, o Tratado de Tordesilhas, (MAIA, 1994), que foi um acordo feito entre o Reino de Portugal e a Coroa de Castela para a exploração de novos territórios. Um outro exemplo foi a catequização⁸ dos povos indígenas, na qual os jesuítas impunham aos indígenas uma nova cultura (cristianismo) através do ensino da língua portuguesa.

As atividades desenvolvidas nesse 'novo' território careciam de mão de obra para a extração de madeira, minério, para o cultivo da terra e outras atividades. Como solução, os portugueses recorreram ao comércio⁹ mundial de escravos, dessa forma chegam ao território brasileiro, negros escravizados, trazidos de diversas tribos do continente Africano. Foi um número significativo desses povos trazidos para o Brasil. Bagno (2016), ao escrever sobre a influência das línguas africanas na formação do português brasileiro, afirma que a população negra no Brasil nunca foi inferior a 30% e já chegou a 75% e nos dias atuais são aproximadamente 52%.

Devido à situação desumana em que essa população negra escravizada vivia, muitos tentaram fugir e alguns conseguiram se libertar, formando pequenos núcleos de resistência conhecidos como quilombos, o que era uma nova forma de apropriação da terra. Mais tarde, já no final do século XIX, no momento em que 75% da população brasileira era negra, foi criada a Lei Áurea, abolindo a escravatura. Porém, esse foi um movimento sem planejamento que deixou a maioria desses povos sem terra, sem sustento, sem teto e sem identidade.

Nesse breve histórico é possível notar que a luta pela terra no Brasil já vem acontecendo há muito tempo e povos negros e indígenas, nessas lutas, sempre foram sabotados. Mesmo depois da Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 5º, incisos XXII e XXIII, garante a todos os brasileiros o direito à propriedade dando

⁸ Alguns autores afirmam que esse foi o primeiro modelo de escola brasileiro. A este respeito ver (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

⁹ A este respeito ver (MARQUESE, 2006).

ao Estado a responsabilidade da divisão de terras fazendo com que essa cumpra uma função social, é notório que isso nunca chegou a ser uma realidade. Várias comunidades remanescentes dos quilombos ou indígenas que conseguiram ocupar algum território vêm sendo alvo de práticas de grilagens, invasões de terras e assassinatos¹⁰.

Essas lutas perduram até os dias atuais. Recentemente vimos comunidades inteiras sendo dizimadas por mineradoras, como é o caso dos desastres de Mariana e Brumadinho (Minas Gerais). Em 2020, as queimadas pelo Brasil em nome do agronegócio, as invasões de terras indígenas e quilombolas, a desapropriação de assentamentos¹¹, dentre outras, nos mostram que o território do campo brasileiro é um espaço de luta constante.

No âmbito local desta pesquisa, essas lutas também são constantes. Almeida (2018) disserta sobre a expropriação do Vale Jequitinhonha que foi conduzida pelo Estado, onde várias comunidades tradicionais, fauna e flora foram destruídas em prol da monocultura do eucalipto. Também há um livro organizado por Pereira, Silva e Mendes (2018), que traz a história da comunidade de Padre João Afonso. Nesse livro é relatada a trajetória dos negros na comunidade, que, com a abolição da escravatura, ficaram sem terras, muitos desses tendo sido brutalmente assassinados. Não são poucas as histórias contadas nesse livro, tal como, por exemplo, a biografia de Maria Joaquina Gomes que nasceu, cresceu e viveu mais de 60 anos no mesmo território, porém como não tinha o documento da terra, em certo momento chegou um fazendeiro, apropriou-se das terras dela e a expulsou, sem nenhum direito.

¹⁰ No YouTube há vários documentários que retratam lutas sangrentas pela ocupação da terra. Des- ses documentários destaco o “Vale dos Esquecidos” que conta uma história recente da ocupação da fazenda Suiá-Missú no Mato Grosso. Tal documentário pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/bmaaGjC4-Kg>.

¹¹ Dentre essas lutas destaco uma ação de despejo promovida pelo Estado de Minas Gerais ao Qui- lombo Campo Grande que é um assentamento do MST. A ação foi vista como um total desrespeito aos direitos humanos uma vez que várias ações deste despejo aconteceram em meio à pandemia. Esse assunto repercutiu em vários jornais do país, por exemplo a matéria do jornal Brasil de Fato, dis- ponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/12/acampamento-do-mst-em-mg-e-alvo-de-des- pejo-em-meio-a-pandemia>. Acesso em 20 de out. de 2020.

Além dessas lutas, no cenário educacional o campo vem sendo explorado como meio de produção, sem se levar adequadamente em conta o sujeito que ali vive e luta para permanecer nesse espaço de adversidades. Durante muitas décadas, a classe camponesa esteve majoritariamente sujeita às práticas e epistemologias produzidas e privilegiadas tendo em vista sua aplicação em contextos de educação urbana. Ao longo da história, o meio rural foi estigmatizado como um lugar de atraso e as pessoas que ali viviam sofriam um descaso muito grande. Tanto por parte do Estado, quanto por boa parte da sociedade, a qual vive, até os dias atuais, e em sua maioria, no meio urbano. Por isso precisamos de:

Uma educação que não reforce a desterritorialização desses sujeitos ao incentivar dicotomias entre campo e cidade, mas que mostre e ajude a construir, junto a políticas públicas de afirmação desses coletivos, as condições necessárias para que jovens de zonas rurais possam escolher onde ficar e viver com dignidade nos territórios aos quais pertencem, tendo acesso a bens e serviços essenciais às suas vidas cotidianas. Territórios, muitos desses, que são também digitais, espaços de disputa que fazem parte da luta política por terra, espaços onde acontece a vida. (MUNARIM, 2014, p. 25)

Arroyo (2013) afirma que o processo de desterritorialização é uma forma brutal de opressão, reforçando a ideia de que, na educação do campo, a luta por uma educação de qualidade no e do campo é uma luta conjunta pela reforma agrária e pela demarcação de terras indígenas e quilombolas. Não há educação do campo sem o camponês e esse também não existe sem a terra.

Além de todas essas disputas pela terra, com o recente avanço das tecnologias digitais, o território digital também se torna um espaço em disputa, tanto no campo quanto na cidade. Nesse tempo de pandemia onde as escolas passam a ofertar o ensino remoto emergencial, essa disputa se torna mais evidente, principalmente nas escolas do campo, dadas as dificuldades quanto ao acesso à internet e a equipamentos, problemática a ser abordada no próximo tópico.

3.1. Tecnologias digitais em território camponês

Um dos objetivos dessa pesquisa foi verificar se a territorialidade é um dado

importante para se pensar no uso das TDICs na educação do campo. Para elucidar essa questão, fazia-se necessário buscar autores da educação do campo que tivessem feito pesquisas na área de educação e tecnologia, visto faltar bibliografia na área da Linguística Aplicada (LA) que abordasse o assunto em contexto da educação do campo. Por esse motivo, para pensar no uso das TDICs neste contexto recorreremos à tese de Munarim (2014), que versa sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo no Brasil contemporâneo. Há também alguns estudos locais como o de Magnani e Castro (2019) e Pereira e Mendes (2019) que trazem algumas reflexões sobre o papel das tecnologias digitais em práticas letradas ligadas a contextos campestinos.

Segundo Munarim (2014), boa parte dos projetos de “inclusão digital” que chegaram às escolas do campo foram pensados a partir de experiências já feitas na cidade, de maneira que as questões de acesso ou os problemas que já foram abordados em estudos nos contextos urbanos servem como um ponto de partida para pensar no uso das TDICs em escolas do campo.

Uma das preocupações de Munarim (2014) eram as políticas de inserção das TDICs nas escolas do campo. Segundo a autora, na maioria dos projetos de inclusão digital destinados às escolas do campo “parece predominar uma visão (...) daquele “campo” que se opõe à “cidade”, uma compreensão de campo como lugar do atraso, da pobreza, do arcaico” (p. 19). Desse modo, tais tecnologias são empreendidas como poderosas ferramentas transformadoras da realidade rural, no sentido em que o progresso se encontraria na cidade, incentivando, inclusive, o êxodo rural. Conforme aponta a autora, dificilmente encontraremos “projetos educacionais que vinculem a opção de uso das tecnologias digitais ao contexto de vida de quem nasceu, cresceu e escolheu viver no campo” (MUNARIM, 2014, p. 19).

Assim como acontece na disputa pela terra, a disputa pelo território digital também atende a uma demanda de um capitalismo que visa, em sua maioria, o consumismo. Segundo Munarim “existe um forte interesse de mercado em equipar escolas do campo com computadores e redes de tecnologias, estratégias que geram grande lucro para seus fabricantes” (MUNARIM, 2014, p. 41). Tomamos como

exemplo o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) que, através de recursos financeiros do Ministério da Educação, distribuiu computadores a várias escolas públicas do Brasil. Porém, esse programa, como apontado por Munarim (2014), não deu suporte para a instalação de tais computadores e nem capacitou os professores para utilizarem essas novas tecnologias.

No âmbito educacional há falta de formação continuada para professores e, quando acontece alguma dessas formações, não há o interesse em promover uma educação crítica ou em utilizar as tecnologias digitais como ferramenta potencializadora para a participação social juntamente às demandas dos povos do campo. O interesse dessas ações “recai sobre o consumidor em potencial, que pode acessar a diversidade de opções ofertadas pela internet e gerar lucros, a curto e longo prazo, na contratação de seus serviços.” (MUNARIM, 2014, p. 88). É o que está acontecendo neste tempo de pandemia, em que a educação no Brasil passa a ser ofertada de forma remota e, para mediar esse ensino, as escolas e universidades recorrem às TDICs e são seduzidas por serviços de grandes empresas privadas que atuam na internet.

Um fato preocupante é que a maioria das ferramentas utilizadas neste ensino remoto são da empresa Google, por exemplo, *Google Meet*, *Google Classroom*, *YouTube* e outras ferramentas proprietárias¹², desta e de outras empresas, notadamente a Microsoft. Vale ressaltar que, durante esse tempo de pandemia, o Google ofereceu formação e suporte para professores utilizarem suas ferramentas de ensino, mas, já no início de 2021, começou a cobrar por parte dos serviços. Provavelmente, no futuro, esses professores serão potenciais consumidores de armazenamento em nuvem e outras assinaturas de serviços dessa empresa, caso tenham condições para isso, ou ficarão excluídos novamente das novas tecnologias proprietárias. Dessa forma, talvez devamos questionar qual a real intenção de tais empresas, ou a serviço de quem e de que estão essas tecnologias que passam a

¹²Tecnologia proprietária são sistemas, ferramentas ou processos técnicos desenvolvidos por uma entidade comercial. A tecnologia livre está vinculada a comunidades de produção de software livre e ciência aberta (especialmente educação aberta). Esta liberdade é definida como possibilidade de usar para o que quiser, distribuir livremente, modificar conforme a necessidade e criar obras derivadas, conforme a Free Software Foundation (<https://www.fsf.org/pt-br>).

fazer parte do cotidiano da educação brasileira. Enfim: por qual motivo as universidades brasileiras e as secretarias de educação dos estados e municípios não desenvolvem softwares próprios, ou não utilizam os softwares livres para a mediação do ensino?

Freire, na década de 80 já problematizava a chegada da informática nas escolas. Segundo Freire essas novas ferramentas poderiam ser aliadas da educação, porém, indagava justamente a serviço de quem as máquinas e as tecnologias avançadas estariam, e essa mesma pergunta se faz pertinente nos dias atuais. Porém, segundo o autor essa pergunta:

Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos estudantes que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de quê, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho. (FREIRE, 1984, p. 92).

Décadas após esse alerta de Freire (1984), esbarramos nos mesmos problemas. Munarim (2014), pontua que há falta de formação “para o uso de *Softwares Livres*, que seguem uma lógica solidária de produção e consumo de tecnologias digitais contra o fluxo de grandes empresas que dominam o mercado, como *Apple* e *Microsoft*” (p. 130). Conforme a autora, na época *softwares* livres já vinham instalados nos computadores disponibilizados pelo governo, porém, “em muitas escolas são desinstalados por falta de conhecimento/familiarização tanto dos professores quanto dos técnicos que se dedicam a “consertar” os problemas dos equipamentos, trocando um *software* livre por outro pirata” (p. 131).

Munarim (2014), Braga e Vóvio (2015), Matte (2018a), dentre outras pesquisadoras, apontam que o uso de *softwares* livres faz mais sentido para a produção e propagação de conhecimento, principalmente nos contextos de vulnerabilidade social. Matte (2018a), vai além, problematizando o uso do *software* livre como um caminho para uma educação libertadora, como a proposta por Freire (1978a).

Dessa forma um dos maiores desafios para o uso desses softwares livres é a inclusão digital, contudo atrelada à formação/educação crítica, seja de professores, seja dos alunos, para o uso dessas novas tecnologias.

Segundo Munarim, a educação para o uso dessas tecnologias não deve ser tomada como uma atividade neutra, pois a informação e o poder possuem uma relação estreita. Dessa forma, faz-se necessário entender as estruturas de poder envolvidas nessa inclusão digital, para então, lutar por uma educação libertadora como propõe Freire (1986); (1978a).

Todas essas discussões sobre o uso/implicações das TDICs na educação permeiam o cenário educacional brasileiro. Porém, tratando-se de comunidades do campo, o desafio é ainda maior. Um fato é que “as próprias tecnologias, sejam digitais ou não, não são dirigidas especificamente para os povos do campo” (MUNARIM, 2014, p. 92). Ou seja, o território digital campesino não é tema de debate do uso dessas tecnologias.

Completando essa crítica, devemos destacar o trabalho de Magnani e Castro (2019) ao citarem a influência de reflexões sobre a 'cultura da convergência' de Jenkins (2008), afirmando que:

Mais de dez anos após sua publicação [Jenkins (2008)], muitas práticas e formas de interagir com a tecnologia descritas no livro não são comuns ou, por vezes, possíveis a muitos sujeitos de comunidades do campo brasileiro. Isso, seja por questões de acessos às estruturas (computadores, banda larga, consoles de videogame, acesso a cinemas físicos), domínio de práticas letradas necessárias às interações ou, mesmo, domínio da língua utilizada em muitas dessas práticas – o inglês. (MAGNANI; CASTRO, 2019, p. 62).

Sendo o território campesino excluído desses debates sobre a inclusão digital, faz-se necessário problematizar o uso de tecnologias digitais na educação do campo, como forma de participação social crítica no sentido de aplacar os efeitos da segregação social que tais grupos vivem, assim como conhecer essas estruturas, estendendo esses debates para além de pesquisas na área da educação, é essencial na luta por direitos à educação e ao acesso à informação.

Como já pontuado anteriormente, os povos do campo vivem em um movimento constante pelo direito à terra, por uma educação de qualidade, dentre

tantas outras lutas. Se tratando das TDICs percebe-se que o direito de acesso à informação também é negado aos camponeses. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 5º assegura a todos os brasileiros o acesso à informação. Tendo em vista que, esta circula cada vez mais através de plataformas digitais, a falta de acesso a essas tecnologias, além de ferir mais um direito, contribui para a desigualdade social, mais um fator para que esses povos estejam em desvantagem em relação aos moradores da cidade.

Segundo Munarim (2014), o acesso desigual às TDICs entre campo e cidade “contribuem para a inferiorização daqueles que vivem do cultivo da terra, que além de já terem sido isolados do aprendizado das letras na escola, têm assim também desconsiderado seu legítimo direito de fazer uso de outras ferramentas de comunicação” (p. 103). Dessa forma, percebe-se que essas tecnologias tidas como inovadoras acabam por reproduzir as estruturas de poder que privilegiam o contexto urbano.

Essas reflexões sobre o território são pertinentes em estudos de práticas de letramento pois, como já apontado pelos NLS, são práticas contextuais e locais que devem ser examinadas no contexto de sua produção. Contudo, as práticas realizadas em um contexto podem não fazer sentido em outro. Por esse motivo, há essa necessidade, no contexto da presente pesquisa, de se pensar no território, tanto no espaço em que a comunidade se localiza (terra) quanto no território tecnológico, ressaltando que ambos territórios estão em constante disputa.

3.2. O uso de TDICs e a participação social em território camponês

Segundo Matte (2018b), “nenhuma tecnologia é boa ou ruim por si só, depende do uso que fazemos dela” (p. 57). Ainda de acordo com a autora “novas tecnologias só são novas. Serão boas ou más, adequadas ou inadequadas dependendo de como as usarmos” (p. 35). Às vezes, o uso de novas tecnologias na educação ou no ensino são temas de grandes debates, e é preciso incluir nesses

debates o propósito, a concretude na relação linguagem, sujeito e tecnologia. Dessa forma, não seria o caso de usar uma nova ferramenta e sim de que tal atividade faça sentido no contexto dos envolvidos. Por isso, para que se tenha um bom aproveitamento da prática pedagógica é necessário um planejamento pensando na aplicabilidade e no contexto em que será utilizado a “nova” tecnologia, Matte (2018b).

Nesse sentido, para que haja uma participação social crítica em contexto campesino, há a necessidade de se pensar o uso das TDICs com os sujeitos do campo. Ao planejar o uso dessas tecnologias, devem ser levados em conta o contexto e a bagagem de conhecimento cultural dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos.

Segundo Munarim (2014) há, pelo menos, dois desafios para que as escolas se apropriem das tecnologias digitais como prática social crítica. O primeiro desafio “é o formato do currículo, que na sua lógica fragmentada e linear dificulta conexões com a ampla possibilidade de recursos oferecida pela internet” (p. 171). Dessa forma, não é somente a escola acompanhar a dinâmica da comunidade, mas, reconhecer que, no processo de ensino-aprendizagem, deve haver uma via de mão dupla de trocas de saberes na relação escola-comunidade, pois a comunidade também ensina a escola.

O segundo desafio destacado pela autora “vem da ideia de que projetos de inclusão digital nas escolas não dão certo por conta da resistência dos professores em assimilar novos conhecimentos e por não estarem dispostos a mudar suas formas de ensinar” (MUNARIM, 2014, p. 171). Por um lado, o novo pode causar estranhamento, mas por outro, que sentido teria o professor em aprender a utilizar um novo *software* ou investir na formação para o uso das TDICs na sala de aula se, por exemplo, é uma prática das escolas a proibição¹³ do uso do celular, não só no

¹³ Na EEPJA, como em várias outras escolas mineiras, o uso do celular é proibido dentro da escola embasados pela lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002 que traz em seu primeiro artigo “Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas”. A esse respeito, vale ressaltar que a lei já passou por reformulações, sem que o uso do aparelho nas escolas tivesse sido liberado. A lei foi vetada pelo governador de Minas Gerais em janeiro de 2018. Porém várias escolas continuaram com a proibição do uso do celular, pois não alteraram esse item no Regimento escolar. Em junho de 2018 a Assembleia Legislativa de Minas

campo, o que mostra essa dissonância entre as práticas de letramento da escola e as da comunidade.

Cabe lembrar que essa dissonância entre os letramentos da escola e os da comunidade é uma preocupação dos NLS:

Os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramento não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada. (STREET, 2014, p.121)

Essas dissonâncias nos provocam a pensar que a escola, talvez, seja (o único) espaço em que a leitura e escrita não sejam utilizadas de fato como prática social. E aqui pode estar o cerne da questão de desinteresse dos estudantes ou do insucesso escolar.

Porém, devemos reconhecer as potencialidades que as novas tecnologias podem oferecer ao cenário educacional. Como apontado por Coscarelli (2005), “a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (p. 27), dentre esses sujeitos, destaco os povos do campo, pelo fato de estarmos distantes dos grandes centros.

Nesse mesmo sentido, Braga e Vóvio (2015) afirmam que “a internet potencialmente oferece mais possibilidades de exposição e uso de gêneros hegemônicos do que aqueles oferecidos na educação escolar” (p. 57) e nesse movimento de constantes avanços, principalmente ocasionados pelo advento das TDICs, é necessário que a escola acompanhe tais mudanças. Para que isso aconteça seria necessário um “tripé básico”: o acesso às máquinas, a uma conexão com internet de qualidade e à formação dos professores. Este tripé nas escolas do campo é um grande desafio; por exemplo, no caso da EEPJA, a conexão sempre é interrompida nos dias chuvosos, há dificuldade financeira do Estado em manter os

Gerais promulgou a lei nº 23.0133 que, na prática, retornou com a lei nº 14.486, porém permite o uso do celular para atividades com fins pedagógicos. Essa lei ainda está vigente, em plena pandemia, momento no qual o ensino é mediado majoritariamente pelo celular.

equipamentos funcionando e falta formação continuada para professores.

De acordo com Braga e Vóvio (2015) “uma reflexão mais ampla sobre as TDICs pode abrir novas possibilidades de ampliação cultural e participação social da população de adultos pouco e não escolarizada” (p. 34). Bem como “aplacar os efeitos nocivos de segregação e isolamento de certos grupos em condição de vulnerabilidade social” (p. 57). Com o acesso a um aparelho como *smartphone*, conectado à internet, tais indivíduos podem participar sendo autores e produtores de acervos da internet, além de poderem circular por diferentes espaços de usos reais da língua, palestras, conferências e reportagens que circulam na rede. A esse respeito o relato de Castro, Mendes e Silva (2020)¹⁴ demonstra, na prática, que o uso dessas tecnologias no contexto do campo pode promover autoria, letramentos e trocas de saberes.

Como ainda apontado por Coscarelli (2005), “com a internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro” (p. 28), dentre tantas outras coisas que podem contribuir para diminuir a segregação em que esses grupos vivem.

Dessa forma, entende-se que o uso dessas tecnologias nas escolas do campo pode ser uma ferramenta para o empoderamento social. Por esse motivo, ressaltamos que a luta pela inclusão digital, acompanhada da democratização do acesso à internet, deve fazer parte dos debates políticos e principalmente do contexto das pesquisas acadêmicas.

¹⁴ Nesse trabalho os professores relatam a participação de turmas da educação básica e da licenciatura em educação do campo no Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre, que é um evento totalmente online, assíncrono e semestral promovido pelo grupo Texto Livre, da Faculdade de Letras da UFMG.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo aprofunda-se em aspectos contextuais em que esta pesquisa foi realizada. Esse texto está dividido da seguinte forma: apresento a comunidade de Padre João Afonso; em seguida, contextualizo outros espaços como as igrejas, uma associação e duas escolas, pois são as principais agências de letramento da comunidade, e, por fim, escrevo sobre algumas particularidades da turma do terceiro ano, que é o espaço onde os dados desta pesquisa foram gerados.

4.1. Contextualizando a comunidade de Padre João Afonso

Padre João Afonso é uma comunidade do campo pertencente ao município de Itamarandiba, localizado no Vale do Jequitinhonha, no nordeste de Minas Gerais. Segundo dados da prefeitura de Itamarandiba, a comunidade possui cerca de 250 famílias e um número aproximado de 1500 habitantes.

Situada às margens do rio Itamarandiba do Mato e do parque Estadual Serra Negra, a comunidade de Padre João Afonso é cercada por grandes belezas e riquezas naturais. Suas principais fontes de renda são a pecuária, a agricultura familiar e o plantio do eucalipto.

Figura 1: Vista aérea da comunidade de Padre João Afonso



Fonte: <https://www.facebook.com/parqueserranegra/photos/3145470082199319>

A imagem acima é um registro aéreo da comunidade, feito em junho de 2020. Nota-se que a pequena comunidade é cercada pela verde paisagem. Do lado direito, é possível observar trechos do rio Itamarandiba do Mato. Ao fundo da imagem, a montanha escura é parte do parque Estadual Serra Negra.

Uma das características comuns das comunidades do campo é a manutenção de tradições históricas, passadas de geração em geração. Um dos traços marcantes na comunidade de Padre João Afonso é a religiosidade, o que é possível notar pelo seu próprio nome, uma homenagem ao padre que celebrou a primeira missa na localidade. Outro fato que demonstra essa cultura religiosa são as principais festas e eventos do local, que também possuem características religiosas.

Desses eventos, se destaca a festa em homenagem à padroeira da comunidade, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que ocorre na última semana de junho. Nessa ocasião, há barraquinhas com comidas e bebidas típicas como canjica grossa, chá de amendoim, quentão, feijão-tropeiro, caldo de mandioca, banana frita, dentre outros. Na comunidade, ainda, são realizadas outras festas em homenagem a outros santos, tais como São Sebastião, São Vicente, Nossa Senhora Aparecida e

a Folia do Divino.

A comunidade ainda preserva outras tradições como a cavalgada, a fabricação de queijo e cachaça de forma artesanais, o gosto por músicas raíz e outros costumes que, segundo Carvalho (2018), a caracterizam como uma comunidade tradicional.

Em estudos de práticas de letramento em contexto específico como apontado por Street (2006) é através da imersão na cultura que os sujeitos constroem suas identidades, ou seja:

(...) quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (...). [E] que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia [portanto] não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2006, p. 466).

Em 2017 escrevi um trabalho intitulado “Práticas de letramento na comunidade Padre João Afonso¹⁵” no qual dissertei sobre minhas primeiras experiências com as letras. O fato de estar imerso nessas práticas arraigadas na cultura religiosa e tradicional da comunidade contribuiu para que me tornasse uma pessoa machista e preconceituosa. Enquanto estava na comunidade não percebia esses preconceitos. Somente me causou estranhamento quando, ao ingressar na Universidade, deparei-me com debates acerca do machismo, da homofobia e outros tipos de preconceitos. Experiências semelhantes como essa que relato também são encontradas em Castro e Magnani (2017) e Castro, Mendes e Santos (2020), que são duas obras que reúnem várias narrativas de memórias de letramento de sujeitos do campo.

Ao enfatizar a influência da cultura e da religião nas práticas letradas de determinado contexto, entende-se que existem outros vários espaços (Agências de Letramento) que não são exclusivos da escola, nos quais os sujeitos fazem o uso social da leitura e escrita. Como exemplificado acima, a igreja é uma dessas agências de letramento. Tendo em vista a importância dessas práticas de letramento

¹⁵ O referido trabalho pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2016.2/papers/upload/91.pdf>.

na formação identitária dos colaboradores desta pesquisa, na próxima seção tratarei de descrever as principais agências de letramento da comunidade.

4.2. As agências de letramento da comunidade

Silva Filho e Rodrigues (2012), fizeram um apanhado entre as várias definições sobre o que seria agência de letramento. Segundo os autores “áreas da vida dos sujeitos” ou “espaços sócio-discursivos” são definidas como agências de letramento que são materializadas como:

instituições ou grupos sociais em que se promovam eventos de letramento. Portanto, (...) as agências de letramento materializam-se como loci, como ambientes no qual se dão letramentos, mediados pelos agentes de letramento. (SILVA FILHO; RODRIGUES, 2012, p. 526).

Nesse sentido, instituições ou grupos como igrejas, associações, escolas e famílias são considerados agências de letramento, pois são espaços em que sujeitos utilizam a leitura e a escrita como prática social.

Já os agentes de letramento são definidos por Silva Filho e Rodrigues (2012), como:

agente humano (indivíduo ou grupo) que medeia semioticamente a aprendizagem sobre algum uso social da modalidade escrita da língua, mesmo que essa ação mediadora não constitua prática consciente e sistemática visando produzir letramento. (SILVA FILHO; RODRIGUES, 2012, p. 525).

Ou seja, na escola, segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) “todo professor é por definição um agente de letramento” (p. 16). Noutros espaços, tais como uma associação ou uma igreja, seu presidente, ou o sujeito que preside e conduz os momentos de leitura e escrita, são também agentes de letramento.

Na comunidade de Padre João Afonso existem várias agências de letramento, dentre as quais descreverei brevemente as igrejas e uma associação da comunidade, tendo em vista que esses são os ambientes em que se reúnem o maior número de pessoas, seja para práticas de letramento, seja para festas e confraternizações. Como esta pesquisa parte da observação de práticas de

letramento de estudantes, enfatizarei as escolas.

4.3. As igrejas da comunidade

A comunidade de Padre João Afonso, como já descrito anteriormente, tem uma relação estreita com a religiosidade, precisamente com o cristianismo. Sua principal igreja é a católica e têm o nome de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, uma homenagem à padroeira da comunidade, e, por esse motivo, a comunidade de Padre João Afonso também é conhecida como Socorro. Aproximadamente 70% dos moradores da comunidade são católicos.

Na comunidade existem outras três igrejas (evangélicas) cristãs. Dessas, a Assembleia de Deus concentra o maior número de fiéis. Cerca de 20% dos moradores da comunidade a seguem. Ainda pode-se citar as igrejas Deus é Amor e a Congregação Cristã do Brasil, as quais reúnem um número menor de seguidores.

Os encontros nessas igrejas ocorrem com frequência, pelo menos duas vezes por semana. As práticas de letramento nessas igrejas geralmente giram em torno da leitura de trechos bíblicos ou de cartilhas formativas. Nesses espaços também são realizados cursos bíblicos ou formações religiosas, que atendem desde crianças até o público adulto. Há, também, cursos de músicas, de noivos, de batismo, de liturgia, dentre outros.

Na igreja católica o principal agente de letramento é o Padre, que é de uma cidade vizinha e celebra aproximadamente uma Missa por mês na comunidade. Há ainda os ministros da palavra que também são importantes agentes de letramento. São pessoas da comunidade que receberam formação e autorização da Igreja para administrar e conduzir os momentos religiosos. Nas igrejas evangélicas os pastores são os principais agentes de letramento, com características parecidas às dos ministros e também designados para administrar e conduzir suas igrejas.

As igrejas da comunidade são importantes espaços de letramento. A maioria dos estudantes colaboradores dessa pesquisa tiveram suas primeiras experiências

com as letras através da influência dessas instituições. Alguns relataram que foram nesses espaços que leram a primeira vez em público, e motivados pela igreja também ingressaram em outras práticas sociais.

Devido ao fato de a comunidade carecer de espaços de lazer ou de pontos de encontros, as igrejas são também ambientes de socialização. Esses espaços, ainda, são utilizados para palestras de cunho social, realizadas por outras instituições como a Escola, Polícia Militar, Secretaria de Saúde, Sindicatos, dentre outros. Ou seja, é corriqueiro que os assuntos que circulam nesses espaços se tornem temas de debates na escola, nos grupos de *WhatsApp*, nas rodas de conversas familiares e em outros grupos da comunidade.

4.4. A Associação

A Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Padre João Afonso (APPR) foi fundada em 1987 e atua na defesa social e no apoio ao pequeno agricultor, trabalhando com parcerias para compras de sementes, adubos, arações de terras, assistência técnica e outras atividades.

As práticas de letramento mais comuns desse espaço são as reuniões mensais e, também, cursos em torno de práticas agrícolas, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). A APPR também possui um dos principais grupos de *WhatsApp* da comunidade, onde os sócios e outras pessoas da comunidade postam informações, dúvidas e ainda vendem produtos e serviços.

Essa é uma importante agência de letramento da comunidade. Depois das igrejas e escolas, a APPR é o espaço mais frequentado, visto ser um ambiente de debates e de busca por políticas públicas em prol da comunidade, e onde geralmente acontecem as reuniões com prefeito e vereadores e outras lideranças políticas do município. A associação também possui um espaço que é utilizado para festividades de aniversário, de formatura, festa junina e o tradicional encontro de cavaleiros.

4.5. As escolas da comunidade

Como já mencionado, esta pesquisa parte da observação de práticas de letramento de estudantes do Ensino Médio. Mesmo que algumas pesquisas apontem para a importância das práticas de letramento fora da escola, há de se relevar a importância dessa na formação da identidade dos nossos estudantes, pois é na escola que os estudantes devem permanecer, segundo a LDB, no mínimo 14 anos, sendo, assegurada como um direito de todos e dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”.

Na comunidade de Padre João Afonso há duas escolas: a Escola Municipal Núcleo de Padre João Afonso (EMNPJA) e a Escola Estadual Padre João Afonso (EEPJA). Elas são, depois da igreja, os ambientes que aglomeram o maior número de pessoas em eventos realizados em datas comemorativas ou mesmo palestras, seminários, oficinas, dentre outros.

A EMNPJA é mantida pela prefeitura municipal de Itamarandiba. Teve o início de suas atividades no ano 2000 e atende desde a educação infantil (pré-escola) até o quinto ano do Ensino Fundamental. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde.

O ‘Núcleo’ que a escola traz em seu nome, se refere a um projeto de nucleação, que como aponta Gonçalves (2010), consistia no fechamento de várias escolas multisseriadas do campo e direcionamento dos alunos para escolas núcleos localizadas nas cidades ou em regiões centrais.

A comunidade de Padre João Afonso foi escolhida para a construção dessa escola núcleo devido ao fato de ser uma comunidade central. Em um raio aproximado de 20 quilômetros da comunidade foram fechadas 11 escolas do campo e seus alunos foram transferidos para EMNPJA e para a EEPJA. Devido à resistência dos moradores das próprias comunidades, algumas dessas escolas só foram fechadas recentemente, por exemplo a Escola Municipal Afonso Felício Coelho, que foi fechada em 2015.

Figura 2: Manifestação contra o fechamento de escolas do campo



Fonte: Imagem do jornal Acontecimentos da Vila¹⁶

A imagem acima foi registrada no tradicional desfile de 7 de setembro da comunidade, no ano de 2017. O desfile foi dedicado à educação do campo e havia um pelotão que pedia o fim do fechamento das escolas do campo. Na faixa se manifesta o sentimento de perda dos moradores daquela comunidade.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷, nas últimas décadas, no Brasil, foram fechadas em torno de 80 mil escolas do campo. O fechamento dessas escolas e a implantação de escolas núcleos teve sua ascendência na década de 90, mesmo período da construção da EMNPJA, a qual veio a ser inaugurada no ano 2000.

A criação das escolas núcleos se justificava por mais investimentos nas escolas rurais¹⁸. Colocando um fim nas salas de aulas multisseriadas, acreditava-se na melhoria do ensino e economia para o Estado no ponto de vista da redução na

¹⁶ Disponível em: <http://acontecimentosdavila.blogspot.com/search?updated-max=2017-11-29T09:44:00-08:00&max-results=7>. Acesso em 24 ago.2020.

¹⁷ Esses dados compreendem o período entre 1997 e 2018. Essas informações foram divulgadas por vários veículos de mídia, dentre esses destaco a matéria publicada pelo jornal Brasil de Fato que pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos#:~:text=Levantamento%20atualizado%2C%20com%20base%20nos,brasileiro%20entre%201997%20e%202018>. Acesso em 14 ago.2020.

¹⁸ O índice de analfabetismo no campo também foi um dos fatores que impulsionou a nucleação. Segundo Ferraro (2012), na década de 90, os indicadores apontavam que cerca de 30% da população do campo era analfabeta.

contração de professores e serviços por número de alunos, possibilitando, ainda, que os alunos fossem separados por faixas etárias e séries de ensino, além de permitir uma maior troca cultural entre eles.

O fechamento de escolas do campo e a criação de escolas núcleos recebe críticas de movimentos ligados ao campo como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que vêm denunciando a distância das comunidades de origem dos alunos dessas escolas núcleos. Por exemplo, a EMNPJA recebe alunos que percorrem mais de 15 quilômetros para chegar a escola. Essas viagens são longas, alguns acordam 4 horas da manhã para chegar na escola às 7 horas. Além disso, por ser esta uma região menos favorecida socialmente, a maioria desses alunos sequer tomam café da manhã, chegando à escola com sono, com fome e cansados. Alguns estudantes colaboradores dessa pesquisa relataram que já foram reprovados devido à dificuldade de conseguir estar na escola.

Essa distância entre a comunidade de origem do aluno e a escola núcleo ainda provocam uma série de outras dificuldades no aprendizado. Padre João Afonso, que é a localidade dessas escolas, é uma região com muitas montanhas e com alto índice de chuva, principalmente nos meses entre fevereiro e maio e nos meses entre outubro e dezembro. Segundo dados dessas escolas, cerca de 70% dos estudantes dependem do transporte escolar. Os únicos acessos às escolas são através de estradas de terra e, em dias chuvosos, ficam intransitáveis. No ano de 2017, enquanto atuava como professor na EEPJA, tive alunos que, de 200 dias letivos, só conseguiram 40 presenças na escola, com todas as faltas decorrentes da falta do transporte escolar.

Na região de Padre João Afonso há também a falta de manutenção nas estradas de terra¹⁹, o que as torna também intransitáveis mesmo em períodos de

¹⁹ As más condições das estradas da comunidade de Padre João Afonso são divulgadas com frequência nas redes sociais dos próprios estudantes. Também são divulgadas na página da EEPJA no Facebook: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1694359010614470&id=1261747173875658 e também em um jornal local <https://aconteci-mentosdavila.blogspot.com/2015/06/as-condicoes-precarias-das-estradas-que.html>. Acesso em 25 ago.2020.

estiagem, devido aos mata-burros e pontes que quebram ou mesmo estradas esburacadas. Os carros (transporte escolar) que transitam nessas estradas precárias sofrem muitos desgastes, sempre estão em manutenção e nesses dias os alunos que dependem do transporte escolar também não conseguem chegar à escola.

Além dos fatores aqui citados como causa de prejuízos aos alunos, Arroyo (1999) afirma que “a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de suas experiências completa” (p. 35). Ou seja, a criação dessas escolas núcleos desvincula os alunos de suas raízes, impedindo que esses aprendam com os plantios, colheitas e com as demais atividades do campo, pois gastam a maior parte do dia dentro de um transporte escolar.

Arroyo (1999) ainda afirma que “podemos ter professores muito bons, numa escola nucleada e estar completamente distante das lutas que acontecem naquele lugar de onde as crianças saem para ir àquela escola nucleada” (p. 35).

Por tudo isso é que as escolas do campo necessitam de metodologias diferenciadas que pensem nessas particularidades. Portanto:

Quando dizemos “Por uma educação do campo” estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p. 19).

4.6. A Escola Estadual Padre João Afonso

A EEPJA foi fundada em 1963, sua antiga estrutura era de latão, permanecendo até os anos 2000 como a única escola da comunidade. Essa escola passou por várias transformações, tanto estruturais quanto em metodologias de ensino. No início do seu funcionamento a escola atendia somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 1996, a escola começou a ofertar o Ensino

Fundamental completo e, em 2007, passou a ofertar o Ensino Médio. Nesse mesmo período, em 2007, a escola foi ampliada e reformada, tendo sido sua antiga estrutura de latão substituída por uma estrutura de alvenaria.

A metodologia de ensino da EEPJA foi, por longos anos, centrada no ensino tradicional; mesmo estando no campo, seguia o modelo de ensino proposto para escolas urbanas. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999), essa foi a realidade da maioria das escolas situadas no campo brasileiro. Ao longo da história, o modelo educacional destinado ao campo foi descontextualizado, ficando fora da realidade vivenciada por estes povos que, por se tratar de um grupo minoritário se comparado ao restante da sociedade brasileira, e alvo de subordinação.

Somente com os avanços recentes da educação do campo, a EEPJA passou a reconhecer-se como uma escola do campo, começando a trabalhar no intuito de construir uma educação dialógica entre escola e comunidade, valorizando os diferentes saberes nessa preexistente. Em 2014 a UFVJM inicia a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo. Desde então a Universidade começou a desenvolver projetos de pesquisa, ensino e extensão na EEPJA, trazendo o debate sobre a educação do campo para esse espaço.

Em 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu, por meio da resolução 2820/2015, as “Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais”, sendo esse o primeiro documento que tratou especificamente de escolas do campo do Estado. Tal documento chama a atenção para o respeito à diversidade do campo e à valorização da identidade das escolas do campo, incentivando, inclusive, a reformulação dos projetos pedagógicos tendo em vista olhar para a realidade de tais escolas, assim, instruídas com “metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região” (p. 9).

Essa mudança pedagógica da EEPJA reflete positivamente nas avaliações sistêmicas. De acordo com microdados divulgados pelo INEP, em 2018 nas avaliações do ENEM essa escola teve o oitavo melhor desempenho entre as 89

escolas localizadas no Vale do Jequitinhonha. Em 2019, o Ensino Médio da EEPJA obteve a nota 5.4 nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ocupando a primeira posição entre as 118 escolas da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, e a 37ª posição em um cenário de 3670 escolas estaduais em Minas Gerais.

A EEPJA, desde sua fundação, vem sendo mantida pelo governo do Estado de Minas Gerais. Seu funcionamento se dá em regime regular em três turnos: manhã, tarde e noite. A escola atende desde os anos finais do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, além de turmas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Integral.

No ano de 2020, quando foi realizada a coleta de dados, em questão de quadro de pessoal a escola contava com vinte e três professores, nove ajudantes de serviços gerais, dois assistentes técnicos da educação básica, uma supervisora pedagógica, três bibliotecárias, uma secretária, um diretor e um vice-diretor e atendia cerca de 300 estudantes.

Quanto à infraestrutura, a escola necessita de reforma e ampliação, pois não há espaços de lazer para os estudantes, tais como quadra, auditório ou pátio coberto. Segundo o diretor da escola, além dos problemas citados acima, as redes lógica, elétrica e hidráulica da escola necessitam de reparos urgentes; desde de 2016 existe um projeto de reforma e ampliação da escola o qual, devido à situação financeira do Estado, não teve o recurso liberado e, portanto, continua apenas no papel.

Mesmo com todas essas dificuldades, a EEPJA possui uma boa estrutura²⁰ se tratando das tecnologias digitais, pois possui uma TV de 48 polegadas em cada uma das suas oito salas de aula e, desde 2019, conta com um laboratório de informática com 30 computadores ativos e com acesso à internet. Mas essa nem sempre foi a realidade da escola.

²⁰ Vale ressaltar que a conquista desses equipamentos foi um esforço da comunidade escolar que, através da direção da escola, recorreu a recursos de emendas parlamentares para equipar a escola.

Em 2011, a EEPJA foi contemplada com 20 computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Mas os computadores ficaram na escola mais de quatro anos encaixotados. Segundo a direção da escola, os computadores chegaram, porém, o governo não fez a instalação, não capacitou os professores para trabalhar com tais ferramentas, as quais constituem uma realidade à qual não estavam habituados. Durante todo esse tempo, a escola aguardava uma solução por parte do governo, que nunca aconteceu. Quando a direção da escola resolveu fazer a instalação, por conta própria, os programas dos computadores estavam desatualizados, alguns não funcionavam. O navegador dos computadores não abria a maioria dos sites, como, por exemplo, o site do INEP.

A escola recebeu 30 tablets educacionais que também faziam parte deste projeto de inclusão digital, porém, segundo a direção da escola, não foi possível sua utilização devido ao sistema operacional ser de baixa qualidade e a memória não permitir instalar nenhum programa ou aplicativo. Outro movimento de inclusão digital foi a promessa da aquisição de lousas digitais para a escola, o que, até o momento de defesa desta pesquisa, não aconteceu. Essa é também a realidade de outras várias escolas do campo brasileiro, visto que, como apontado por Munarim (2014), esse movimento de inclusão digital não foi pensado para os povos do campo.

Esse contexto de lutas e desafios faz parte da trajetória escolar dos estudantes colaboradores dessa pesquisa, pois todos eles tiveram suas práticas de letramento nesses espaços. Atualmente, esses estudantes estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio na EEPJA. Por ser uma turma do turno noturno e com uma grade curricular reduzida, cabe, na próxima seção, descrever esse contexto.

4.7. A turma do terceiro ano Alecrim

Há vários pontos em comuns entre as escolas EEPJA e a EMNPJA, por exemplo, as duas são do campo e estão localizadas na mesma comunidade. Desse modo ambas passam pelas mesmas dificuldades já relatadas como os reflexos da nucleação, as más condições das estradas, a dependência do transporte escolar, a distância que os estudantes percorrem até as escolas e outras mais.

Como já citado anteriormente, a EMNPJA oferta a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a EEPJA prossegue com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, todos os estudantes colaboradores dessa pesquisa que hoje estão no terceiro ano do Ensino Médio da EEPJA tiveram suas primeiras experiências com as letras na EMNPJA ou nas várias escolas multisseriadas que foram fechadas.

Como apontado por Munarim (2014), as escolas do campo possuem uma lógica diferente das escolas da cidade no que diz respeito à sua temporalidade e organização. Um exemplo disso é que as escolas do campo são frequentadas por estudantes que trabalham na agricultura familiar e, dessa forma, também “aprendem e se socializam na própria produção do campo, no ritmo das colheitas e plantações, nos tempos de trabalho e nos tempos de descanso”. (MUNARIM, 2014, p. 61). Ou seja, o estudante do campo tem a possibilidade de aprender tanto na escola quanto em suas vivências no campo.

Como já descrito, a EEPJA funciona em três turnos: manhã, tarde e noite; a grade noturna da escola é diferenciada dos demais turnos pois foi pensada para atender a especificidade de estudantes que trabalham. No quadro abaixo é perceptível a diferença no número de aulas quando comparamos o turno diurno com o noturno.

Quadro 1: Comparativo de carga horária

Matriz curricular do Ensino Médio		
	3º ano diurno	3º ano noturno
	Aulas semanais	Aulas semanais
Componentes curriculares		
Língua portuguesa	4	3
Língua Inglesa	2	1
Arte	1	1
Educação Física	2	1
Matemática	4	3
Física	2	2
Química	2	2
Biologia	2	2
Geografia	2	2
História	2	2
Sociologia	1	1
Filosofia	1	1
Projeto de Vida	*	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações da resolução SEE Nº 4234/2019

O quadro acima apresenta uma comparação da matriz curricular de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, uma do turno diurno e outra do noturno. A duração das aulas em ambas as turmas são de 50 minutos, porém há algumas diferenças na grade curricular.

A primeira é a carga horária. Nota-se que no turno da noite os estudantes têm uma aula a menos nas disciplinas de português, inglês, educação física e matemática. Porém, a disciplina “projeto de vida” pode compensar essa defasagem. Essa disciplina foi pensada para explorar os anseios dos estudantes sobre suas trajetórias e projeções para o futuro. A disciplina possui caráter interdisciplinar e nela são desenvolvidos projetos com temas transversais que perpassam várias áreas do conhecimento. Ou seja, é pensada para acompanhar o “desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (BNCC, p. 473).

Segundo dados da EEPJA, todos os seus alunos são de baixa renda. No caso do terceiro ano, a maioria trabalha para ajudar a família, motivo pelo qual a escola prioriza a vaga no turno noturno ao estudante que comprove a necessidade de trabalhar. Desses alunos, somente três são filhas de professoras, os demais são filhos de agricultores.

Dos dezenove alunos colaboradores desta pesquisa onze dependem do transporte escolar. De modo geral esses alunos saem de suas casas entre 16:00 e 17:00 horas e caminham até um ponto para pegarem o transporte. Durante todos os dias as aulas noturnas se iniciam às 18:00 horas. Na segunda feira a aula termina às 22h20min, e, de terça a sexta feira, o término acontece às 21h30min. A maioria dos estudantes usuários do transporte escolar gastam cerca de duas horas para retornarem as suas casas, ou seja, chegam em casa todos os dias após as 23h30min.

Esse tempo que os estudantes passam no transporte escolar deve ser levado em conta. Por exemplo, um dos colaboradores desta pesquisa, trabalha em uma fazenda tirando leite e cuidando do gado, ele inicia sua rotina as 5h da manhã e somente termina as 15h. Ele relatou que somente tem tempo de chegar em casa, tomar banho e ir para a escola, o que prejudicava a realização das atividades extraclases.

Pelo breve relato, é perceptível a luta diária desses estudantes para estarem na escola. Cabe também notar que, mesmo que essa realidade possa ser parecida com a de outras comunidades do campo, sempre há particularidades. Segundo Street (2014) educadores devem observar os estudos que apontam para práticas de letramentos em diferentes contextos para que possam ter a sensibilidade ao criarem critérios únicos para “medir” ou “transmitir” o letramento.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia utilizada para a geração e análise de dados. Em um primeiro momento, apresento a natureza desta investigação. Em seguida, descrevo os instrumentos utilizados para geração de dados. Na terceira parte trato das estratégias para análise de dados e, na última parte, exponho uma base teórica sobre pesquisa narrativa que é método utilizado nesta pesquisa.

5.1. A natureza da pesquisa

Esta pesquisa se ocupou em analisar à luz dos Novos Estudos do Letramento narrativas de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio acerca de suas práticas de letramento. Assim sendo, o método de pesquisa utilizado foi a pesquisa narrativa. De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014), a pesquisa narrativa é uma forma de pesquisa qualitativa, pois se ocupa da interpretação dos dados gerados pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa na linguística aplicada, em sua maioria, acontece no “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (LOPES, 1996, p. 23). De acordo com Paiva (2019) tal pesquisa tem como propósito descrever ou explicar fenômenos sociais.

Podem ser “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística” (PAIVA, 2019, p. 13).

Ainda de acordo com Paiva (2019), há diferentes tipos de pesquisas narrativas e a primeira distinção a ser feita é se a pesquisa é biográfica ou autobiográfica. Na pesquisa autobiográfica “o pesquisador utiliza sua própria história como fonte de pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 92), e na pesquisa biográfica, “o pesquisador usa como dados a história de alguém ou um conjunto de histórias de outras pessoas” (PAIVA, 2019, p. 92). Dessa forma, como a análise se pauta em histórias de estudantes de uma comunidade do campo acerca de suas práticas de letramento, a pesquisa narrativa aqui empregada é de cunho biográfica.

De acordo com Paiva (2019), Lieblich, Tuval-Mashiach e Ziber (1998) classifica a pesquisa narrativa em holística e categorial, ambas com foco na forma ou no conteúdo. “A pesquisa holística tem por unidade de análise uma narrativa integral e a categorial utiliza excertos” (PAIVA, 2019, p. 92). Assim sendo, como foco desta pesquisa é analisar/comparar relatos (excertos) de práticas de letramento extraído das biografias a unidade de análise nesta pesquisa será categorial com foco no conteúdo.

5.2. Instrumentos e estratégias para a geração de dados

A presente investigação esteve centrada em fazer um levantamento a respeito de práticas de letramentos que perpassam o uso das tecnologias digitais na escola e na comunidade de Padre João Afonso. De acordo com Paiva (2019) “uma narrativa é sempre uma história (eventos do passado) real ou fictícia, narrada oralmente ou por escrito” (PAIVA, 2019, p. 87). No caso desta pesquisa, as narrativas foram geradas no modo escrito. Para entender algumas particularidades do contexto dos estudantes houve a necessidade de realizar algumas entrevistas abertas que foram coletadas por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Durante todo o processo de pesquisa, principalmente na coleta de dados, além de seguir os objetivos específicos fomos direcionados pelas seguintes perguntas:

1. Que conflitos emergem nas práticas de letramento em ambientes digitais na educação do campo?
2. Qual a relação da Escola Estadual Padre João Afonso com as práticas de letramento que perpassam os espaços escola/comunidade?
3. Quais práticas sociais vinculadas às tecnologias digitais são, ou poderiam ser, utilizadas na comunidade escolar, considerando o acesso às máquinas e a conexão com internet que tais sujeitos acessam?

Durante a realização das disciplinas do mestrado havia percebido uma distância entre as discussões realizadas na academia com as práticas reais nas escolas em que trabalhei. Dessa forma, pensando no cunho social desta pesquisa, procurava uma forma de dar um retorno para minha comunidade. Assim sendo, fiz um planejamento com a direção da escola (EEPJA) com a finalidade de colaborar como professor voluntário de língua portuguesa na turma do terceiro ano da escola, a mesma turma em que geraria os dados.

Essa estratégia me permitiria acompanhar melhor a rotina desses estudantes. Estando no dia a dia com eles poderia causar um menor estranhamento, entre nós, no momento da geração de dados. Assim sendo, fui recebido pela professora Hemerenciana que era regente das aulas de língua portuguesa na turma. As minhas atividades como professor colaborador consistia em práticas de regência no primeiro semestre de 2020.

Na primeira reunião para o planejamento das aulas percebi que a produção de uma autobiografia era o primeiro conteúdo a ser trabalhado. Dessa forma, em diálogo com a professora Hemerenciana transformamos aquela produção escrita em uma autobiografia de letramento, dessa forma poderia gerar os primeiros dados desta pesquisa. Para auxiliar os estudantes na escrita da autobiografia de letramento elaboramos o seguinte roteiro:

ROTEIRO PARA ESCRITA DE AUTOBIOGRAFIA DE LETRAMENTO.

Relação com gêneros textuais antes de frequentar a escola

- ◆ Em um primeiro parágrafo, se apresente, diga de onde você é, por onde passou e informações, que julgue relevantes, sobre sua trajetória.
- ◆ Era comum o acesso a textos escritos na sua casa/comunidade?
- ◆ Você se lembra de ter visto outras pessoas lendo/escrevendo/manuseando algum livro/folheto/jornal/revista/papel com algum texto escrito? Se sim, quais e em quais situações?
- ◆ Alguém te apresentou/presenteou com algum texto no suporte livro, tela ou outras imagens, quebra-cabeças, áudio, áudio e vídeo? Se sim, quais e em que situações? Você se lembra do primeiro de todos? De qual gostou mais? Por quê?

Relação com a escrita antes de frequentar a escola

- ◆ Você escrevia alguma coisa antes de frequentar a escola ou aprendeu as primeiras letras na escola? Quantos anos tinha? Como foi a experiência?
- ◆ Como foi sua relação com a escrita nos primeiros anos da escola? Era motivado a escrever? Se lembra sobre o que escrevia? Que tipos de texto escrevia?
- ◆ Como você avalia o papel da escola nos seus letramentos iniciais?

Relação com gêneros textuais na vida escolar

- ◆ Você se recorda que textos lia e produzia na escola? Consegue dar exemplos de diferentes épocas como fundamental (I e II) e agora no ensino médio?
- ◆ Sua(s) escola(s) tinha(m) biblioteca? Se sim, era motivado a frequentar a biblioteca?
- ◆ Que tipo de mudanças nas suas relações com a leitura e a escrita você nota avaliando toda a sua vida escolar?
- ◆ Você notou alguma mudança na sua relação com a leitura e com a escrita que você considera que não tenha sido motivada pela escola?

Relação com gêneros textuais nos dias atuais

- ◆ Que mudanças você nota nos seus hábitos de leitura e escrita com o advento das tecnologias digitais?
- ◆ O que você acha que essas mudanças trazem de positivo e de negativo?
- ◆ Você tem lido autonomamente ou lê somente na escola?
- ◆ De quais tipos de textos você mais gosta?
- ◆ Você lê e escreve na Web? Possui redes sociais? Quais?
- ◆ Quando você quer aprender algo, quais mecanismos de busca você utiliza?
- ◆ Se você lê e escreve na Web, como faz para conseguir acesso à internet (na escola? Tem internet em casa? Utiliza dados móveis?)
- ◆ Etc.

Tendo feito o planejamento, então se inicia o trabalho como professor voluntário. Entre os meses de fevereiro e março de 2020, período antes do fechamento da escola devido a pandemia, participei de doze aulas de língua portuguesa. Nas primeiras aulas trabalhamos alguns gêneros textuais ligados ao mundo digital, dentre eles memes e notícia. Dando sequência introduzimos o gênero autobiografia e apresentamos aos estudantes a proposta (roteiro) de escrita da autobiografia de letramento. Todos os estudantes mostraram-se entusiasmados com tal produção, o que facilitou a primeira coleta de dados.

De acordo com o roteiro os estudantes deveriam escrever sobre suas trajetórias com as práticas de letramento que compreendessem um período anterior à escola, como tais práticas foram se resignificando ao passarem pela educação básica até a atualidade. Seguindo o roteiro eles também escreveram sobre suas práticas de leitura e de escrita em ambientes digitais, além de fazerem uma avaliação dessas práticas e uma projeção para o futuro. E dessa forma foram geradas dezenove autobiografias de letramento que compõe os anexos desta dissertação.

Com os dados gerados, em um momento posterior, todos os colaboradores citados nesta pesquisa foram informados dos procedimentos²¹ metodológicos desta pesquisa conforme orientações e exigências do Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG. Vale ressaltar que, esta pesquisa foi submetida pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 34085620.8.0000.5149 e foi aprovada mediante o parecer nº 4.350.172.

Um dos movimentos realizados para preservar a identidade dos colaboradores foi o uso de pseudônimos tanto para substituir o nome dos estudantes quanto ao nome de membros familiares citados nas narrativas. Algumas outras informações que pudessem comprometer a integridade desses sujeitos também foram retiradas das autobiografias.

²¹ Antes da assinatura dos Termos de Assentimento (Apêndices C, D e E), todos os colaboradores foram esclarecidos sobre todas as etapas da pesquisa como também da importância deste estudo para a comunidade e para a academia.

Ainda estava previsto fazer uma observação mais exploratória na Escola Estadual Padre João Afonso, principalmente em sala de aula, com a finalidade de verificar quais e como as tecnologias digitais eram utilizadas nas práticas de letramento durante as aulas de português. Tal observação, que estava prevista para acontecer nessa mesma turma em que as narrativas foram geradas, com a chegada da pandemia tornou-se inviável, pois as aulas na escola foram suspensas por tempo indeterminado.

Como as aulas passaram a acontecer de forma remota, em diálogo com minha orientadora, surgiu uma nova possibilidade de realizar uma atividade prática que pudesse observar algumas práticas desses sujeitos em ambiente digital. Com a colaboração da professora Hemerenciana, acompanhei pelo aplicativo *WhatsApp* mais de um mês de aula online. Houve a possibilidade de terminarmos a realização da atividade autobiografia de letramento.

Dessa forma, fizemos a devolutiva das narrativas através de um site criado unicamente para essa finalidade. Desenvolvemos uma atividade online no qual os alunos deveriam acessar um site²², fazer o *download* de sua autobiografia que continha algumas marcas de correções gramaticais. Os estudantes deveriam digitar as autobiografias em um documento online criado para essa finalidade. E para saber do grau de dificuldade por eles enfrentado neste processo e outras questões como acessaram a internet e quais ferramentas utilizaram, pedimos a colaboração da turma para responder um formulário eletrônico semiestruturado.

Neste tempo de pandemia, seguindo recomendações de órgãos ligados à área da saúde, para diminuir o contágio da Covid 19 deveríamos manter o isolamento social. Dessa forma outra estratégia para a geração de dados foi a realização de entrevistas pela internet. Utilizamos recursos como os aplicativos de mensagem *Telegram* e *WhatsApp* para a realização de entrevistas complementares a fim de entender alguma particularidade dos dados ou mesmo questões sobre a escola e seu sistema educacional. Para tanto, entrevistamos o diretor, o vice-diretor,

²² No capítulo 7 “Atividades Práticas em ambiente digital” detalharemos esta atividade.

uma professora e alguns alunos.

5.3. Procedimentos utilizados para análise de dados

De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014), como o método de pesquisa narrativa é uma forma de pesquisa qualitativa, os “estudos narrativos geralmente empregam as mesmas abordagens de análise de dados que são usadas em outros tipos de pesquisa qualitativa²³” (p.72). Assim sendo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de paradigma interpretativista, na análise de dados deste trabalho foram seguidos os seguintes passos: 1) leitura e releitura das narrativas; 2) destaque de trechos considerados relevantes para a temática; 3) agrupamento dos trechos de acordo com regularidades semânticas, criando categorias; e 4) criação de um quadro com pontos de divergências categorizados como pontos positivos e pontos negativos em relação ao uso das tecnologias digitais e outros dados que foram relevantes para a elucidação do objetivo desta pesquisa.

Em um segundo momento, os dados das narrativas e do formulário eletrônico foram confrontados e analisados, com base em teorias ligadas aos Novos Estudos do Letramento e aos usos de tecnologias digitais na educação do campo no intuito de refletir sobre quais experiências com tecnologias digitais já ocorrem no âmbito escolar e na prática de tais estudantes e como elas são percebidas pelos agentes envolvidos em termos educacionais.

Uma outra estratégia para análise de dados foi a utilização do aplicativo *WordSmith* que é um pacote de software desenvolvido para trabalhos no campo da linguística de corpus. Essa ferramenta possibilita localizar dentro de um texto padrões, (ir)regularidades, termos em seus contextos dentre outras funcionalidades.

O software, *WordSmith*, tem três funções/aplicativos:

WordList permite que você veja uma lista de todas as palavras ou grupos de

²³ Do original “narrative studies often employ the same approaches to data analysis that are used in other types of qualitative research”, tradução nossa.

palavras em um texto, definido em ordem alfabética ou de frequência.

KeyWords permite encontrar as palavras-chaves de um texto.

Concord tem a função de verificar palavras ou frases dentro do contexto em que ela é mencionada.

Todas essas funções me auxiliaram a criar nuvens de palavras e verificar como as palavras são utilizadas e com que frequência aparecem dentro das narrativas.

5.4. A pesquisa narrativa

Esta seção apresenta alguns conceitos sobre a pesquisa narrativa, bem como sobre o seu papel investigativo no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo dos séculos, a narrativa, seja oral, escrita ou imagética circula na sociedade por meio de histórias (re)contadas, relatos de eventos reais ou fictícios, dentre outros. Segundo Riessman (1993, p. 3), a arte de contar histórias de eventos passados é uma “atividade humana universal”. A narrativa como objeto de estudo, a pesquisa narrativa, surge no início do século XX no campo da Psicologia, no qual biografias eram utilizadas para investigação de indivíduo e suas condições sociais. Em meados do século XX, as ciências sociais começam, então, a explorar a pesquisa narrativa no cenário do ensino e aprendizagem de línguas.

Para Barkhuizen, Benson e Chik (2014), as narrativas “são textos falados ou escritos, são produzidos por pessoas que têm algo a dizer, estão situados no tempo e no espaço, (...), tem propósito e significado dentro do contexto de sua narração” (p.7).²⁴

Ainda de acordo com esses autores (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014),

²⁴ Do original: “are spoken or written texts, are produced by people who have something to tell, are situated in time and space, (...), have purpose and meaning within the context of their telling.”, (tradução nossa).

Jerome Bruner (1986), um dos pioneiros na pesquisa narrativa, descreve duas maneiras básicas de pensamentos a saber “história” e “argumento”, que mais tarde os chama de “paradigmáticos” e “narrativos”. Nessa classificação, “os argumentos convencem de sua ‘verdade’, apelando aos procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas; as histórias convencem de sua ‘vitalidade’, apelando mais aos critérios de verossimilhança”²⁵. (p. 1). O pensamento paradigmático se associa também ao desenvolvimento do pensamento racional, porém “pode levar a conclusões divorciadas da realidade vivida dos fenômenos (...), justamente porque lhes falta a qualidade de vida que esperamos de uma boa história”²⁶ (p. 1).

Partindo das críticas ao pensamento paradigmático, surge uma “virada narrativa”, na qual a pesquisa narrativa torna-se um modo legítimo de pensar e escrever, uma variedade de abordagens complementares a experimentação, observação, pesquisa, outros métodos, e um paradigma alternativo para pesquisa social, com o foco em como as pessoas usam histórias para dar sentido às suas experiências (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014).

Clandinin e Connelly (2011) traçam uma linha de conceitos e de pesquisadores na área de pesquisa narrativa, onde percebe-se a ideia de elo entre a narrativa e a vida. Desses pesquisadores destacam-se Dewey (1938), Coles (1989) e Polkinghorne (1988). Clandinin e Connelly explicam que, para Dewey, a experiência é pessoal e social e as pessoas são indivíduos que participam de um contexto social e precisam ser entendidas nessa inter-relação. Já Coles parte da psiquiatria para a narrativa e “constrói conhecimento sobre a vida - morte, casamento, moralidade - com seus pacientes e seus estudantes” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 41). Os autores ainda mencionam que, de acordo com Polkinghorne, a narrativa é uma pesquisa ainda em seus estágios iniciais. Por incluir a dimensão temporal em sua estrutura organizacional, é muito diferente da organização formal que coloca ‘fatos’ em categorias.

²⁵ Do original “Arguments convince of their “truth,” appealing to procedures for establishing formal and empirical proof; stories convince of their “lifelikeness,” appealing more to criteria of verisimilitude.”, (tradução nossa).

²⁶ Do original, “can lead to conclusions that are divorced from the lived reality of phenomena (...), precisely because they lack the quality of lifelikeness that we expect of a good story”, (tradução nossa).

Clandinin e Conelly (2011) trazem esses percursos para contextualizar essa gênese da pesquisa narrativa que se torna uma importante metodologia no que se refere a compreender as nossas experiências. Ainda pode-se destacar um outro ponto forte dessa metodologia que é o vínculo que se cria entre o pesquisador e objeto (participante) ao ponto de haver trocas de experiências significativas entre ambos.

Em sua maioria, as pesquisas narrativas na área da Linguística Aplicada se ocupam da análise do ensino e aprendizagem de línguas. Por exemplo, Barkhuizen, Benson e Chik (2014) citam uma pesquisa narrativa de Menezes (2008) que faz uma análise estrutural temática sobre como os alunos construíram aberturas e fechamentos de histórias de aprendizagem de línguas “*Language Learning Histories*” (LLHs):

Ela concluiu que o conhecimento da segunda língua não é apenas “um produto de contextos formais de aprendizagem, mas surge da interação de diferentes redes sociais (família, produção cultural, escola) com os fatores cognitivos e afetivos individuais”. [...] Essa conclusão é baseada tanto no conteúdo quanto no discurso das narrativas — sobre o que os alunos dizem, mas, mais importante, sobre como eles organizam o que dizem²⁷. (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 82).

Apesar dos contextos da pesquisa narrativa na área da Linguística Aplicada, em sua maioria, como no exemplo acima, se ocuparem do ensino e aprendizagem de segunda língua ou língua adicional, entende-se que esses processos ocorrem em várias esferas e a pesquisa narrativa pode contribuir para entender outros contextos, como por exemplo, a relação o sujeito e as tecnologias digitais, o que vai ao encontro desta pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa narrativa pôde contribuir significativamente para entender as experiências de aprendizagem de sujeitos reais, situados em um tempo e espaço em seus relatos sobre suas práticas de letramento e o uso de tecnologias digitais em um contexto campesino.

²⁷Do original, “She concluded that second language knowledge is not only “a product of formal learning contexts, but it emerges out of the interaction of different social networks (family, cultural production, school) with the individual cognitive and affective factors” (...).This conclusion is based on both the content and discourse of the narratives — on what the learners say, but more importantly how they organize what they say”, (tradução nossa).

6. ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção dedicaremos a analisar os dados gerados na pesquisa. Como já citado anteriormente, temos dois objetos de análise:

- **Memórias de letramentos:** um compilado de dezenove narrativas autobiográficas de estudantes do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Padre João Afonso, acerca de suas práticas de letramento.
- **Letramento digital:** observação de atividades realizadas pelos autores das autobiografias em um site criado com o objetivo de verificar o desenvolvimento/habilidades desses estudantes com a tecnologia/letramento digital.

Vale ressaltar que todos esses dados foram gerados especificamente para esta pesquisa. No primeiro momento nos dedicaremos a analisar as narrativas. Para respondermos as perguntas de pesquisa, observamos como os estudantes adquiriram o letramento e como tais práticas foram ressignificando-se na passagem pela vida escolar. Para fazer uma observação mais geral sobre as narrativas, utilizando o aplicativo WordSmith, elaboramos a imagem abaixo, uma nuvem de palavras como forma de sintetizar as principais recorrências nas narrativas autobiográficas dos estudantes.

seção “Os primeiros letramentos”.

- **Família, mãe e irmãos:** são palavras que os estudantes utilizam para destacar o papel fundamental que a família exerceu em suas primeiras práticas de letramento. Trataremos dessas questões na seção “Os principais agentes de letramento”. Ainda nessa seção, faremos uma breve reflexão sobre o papel feminino na educação, pois, em suas biografias, os estudantes atribuem às mães, irmãs e professoras o cuidado e o ensino no que dizem respeito às práticas de letramento.
- **Ensino, leitura, escrita, livro e biblioteca:** dizem a respeito aos relatos das práticas que os estudantes exercem na escola e comunidade. Trataremos dessas questões na seção “As práticas de letramento na escola e na comunidade”.
- **Acesso, redes sociais, Internet, Facebook, WhatsApp e celular:** dizem respeito às práticas de letramento que esses estudantes exercem em ambientes digitais. Dedicaremos a seção “O lugar do digital nas práticas de letramento” para tratar desses assuntos.

6.1. Escola em movimento: o papel da escola no campo

Nesta seção, nos dedicamos a analisar o papel que a escola teve na vida dos estudantes colaboradores desta pesquisa.

Quando se pensa sobre o papel social da escola vários pesquisadores relacionam a escola com a formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Por exemplo, em uma visão neoliberal Gentili (1996) afirma que:

na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito (GENTILI, 1996, p. 959).

Nessa mesma direção, a LDB define o papel da escola nessa relação entre

educação e o capitalismo ao dar ênfase na formação de jovens para o mundo do trabalho. Porém, no documento, há alguns pontos (otimistas) na relação entre a escola e a comunidade. Por exemplo, nos artigos 12 e 13, ao definir os papéis dos estabelecimentos de ensino, é cobrada uma relação estreita entre escola e comunidade a ponto de formar uma efetiva integração entre família, escola e comunidade.

Segundo Freire (1978b) “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos”. As escolas frequentadas pelos colaboradores desta pesquisa possuem um papel fundamental na vida dos educandos, papel este que vai além da formação e, até mesmo, além das paredes da instituição.

Essas escolas proporcionaram a seus estudantes, além das práticas de letramento, várias experiências marcantes. Por exemplo, alguns desses estudantes começaram a frequentar a escola por outras necessidades que não se restringiam a aprender a ler e a escrever:

Meu primeiro contato escolar foi antes mesmo de cursar a Educação Infantil. Sendo que, inúmeras vezes ia para a Escola Estadual Vicente Sena, onde mãe atuava como regente de turma nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de coordenadora. (Tarsila, 2020)

No excerto acima a estudante, Tarsila, relata que ia com sua mãe para a escola, algumas vezes para fazer companhia para a mãe e, outras vezes, para não ficar sozinha em casa. Podemos encontrar outras situações semelhantes nos excertos abaixo:

Por vezes mãe e pai estavam trabalhando, então tinha que ir com minhas irmãs para a escola, pois não podia ficar sozinha em casa. (Úrsula, 2020)

No exemplo acima, Úrsula passa boa parte de sua infância na escola. Ela morava em uma região isolada, sem vizinhos por perto, e, devido à necessidade de seus pais de trabalhar ela tinha que ir para a escola para não ficar sozinha em casa. No exemplo abaixo Sofia tinha a obrigação de ir para a escola para acompanhar seu irmão:

Comecei a frequentar a escola com cinco anos, no início o intuito era apenas fazer companhia para meu irmão mais velho. (Sofia, 2020)

No excerto acima Sofia inicia uma rotina escolar de forma precoce, vale ressaltar que nessa época não existia ainda a educação infantil ou pré-escola, os estudantes entravam na escola com sete anos de idade. O caminho que o irmão de Sofia percorria até a escola oferecia riscos, por ser feito de trilhas no meio do mato, e em local isolado longe de vizinhos, de modo que a companhia dela era um suporte para seu irmão.

Pelos relatos acima podemos notar que a experiências escolares das estudantes começaram de forma diferente das quais estamos habituados, pois foram questão de necessidade. A escola, mesmo sem uma estrutura adequada, exerce um papel social muito importante para a sobrevivência da comunidade. Nos excertos abaixo os estudantes descrevem as estruturas de tais escolas:

A situação era precária quando chovia tinha que liberar os alunos porque molhava tudo e todos. A turma era multisseriada havia apenas uma sala e não era grande, mas cabia todo mundo. Ficava um pouco apertado mas dava para estudar. (Úrsula, 2020).

Com o passar do tempo o número de alunos aumentou, mas diminuía o espaço na sala de aula e como não havia mais onde colocar os alunos, alguns de nós fomos separados e fomos estudar em uma casa de fazer farinha. Não era o lugar desejado, mas era o que tinha. Devido a extrema necessidade e por não dispor de mais salas a turma era multisseriada. (Guimarães, 2020).

Nos dois relatos acima é notável a falta de infraestrutura dessas escolas que deveriam ser acolhedoras e promoverem a inclusão destes sujeitos que por séculos tiveram seus direitos negados. A problemática em questão não é o ensino multisseriado que, inclusive, conforme aponta Morais e Santos (2019), pode resultar em práticas exitosas. O que percebemos nesses excertos, e pela própria história da educação do campo, é uma negação do Estado em garantir condições mínimas para a educação que é um direito constitucional assegurado a todos os brasileiros.

Por outro lado percebemos os esforços dos moradores dessas comunidades, oferecendo seus espaços, mesmo em uma casa de farinha, pois foi nesse local que o estudante Guimarães relatou ter tido uma experiência marcante, como segue no excerto abaixo:

Quando já estava para ir embora a professora chamou e me presenteou com aquela mochila, foi muito emocionante e importante para mim. Foi minha primeira mochila e um incentivo para que eu permanecesse na escola. (Guimarães, 2020)

Na narrativa de Guimarães, como em várias outras, é notável o perfil socioeconômico desses estudantes que passaram por muitas dificuldades para estudar. Os próprios estudantes reconhecem esse papel fundamental da escola em abrir-lhes um novo horizonte:

O papel da escola foi crucial no meu aprendizado, tinha grande incentivo e apoio em tudo que precisava. (Aureliano, 2020)

Reconheço que a escola teve papel fundamental em minha vida, pois o incentivo renova e desperta olhares para novos horizontes. (...) apesar dos desafios nos leva a crer diariamente que a educação move o mundo. (Tarsila, 2020)

Ao dissertarmos sobre o papel da escola na vida dos estudantes é perceptível esse movimento de pessoas que lutaram e lutam para oferecer aos seus filhos e à sua comunidade uma educação de qualidade, cedendo espaço, doando alimentos, fazendo mutirões para arrumar estradas, dentre tantas outras ações, permitindo a esses sujeitos ser autores de suas próprias histórias.

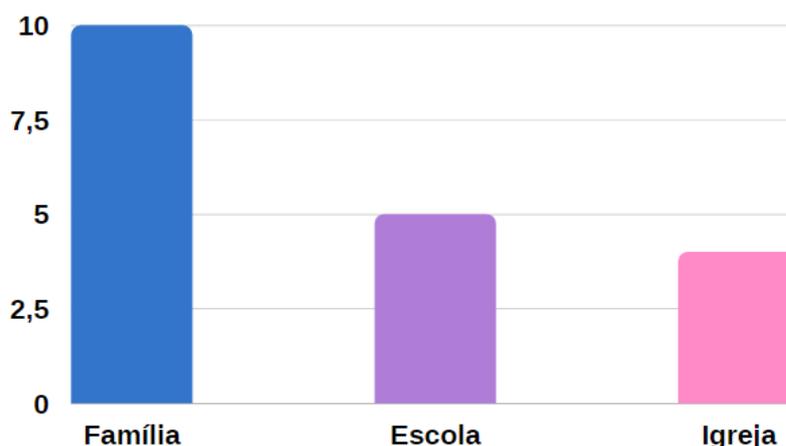
6.2. Os primeiros letramentos

Essa seção debruça-se sobre as primeiras práticas de letramento dos estudantes desta pesquisa, a fim de verificar onde ocorreram tais práticas.

Em uma leitura geral das memórias de letramento dos estudantes, percebe-se uma semelhança nos relatos sobre suas primeiras práticas de leitura e escrita. Elaboramos o gráfico abaixo como uma forma de sintetizar estas informações.

Gráfico 1: As primeiras práticas de letramento

ONDE FORAM MINHAS PRIMEIRAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO



Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos notar pelo gráfico acima, a maioria dos estudantes relataram ter tido suas primeiras práticas de letramento com sua família, brincando de escolinha, escrevendo em vários locais com barro, carvão, lápis de cor e outras tecnologias, como seguem os excertos abaixo:

Quando pequena sempre gostava de brincar de escolinha com minha irmã e minha prima, as vezes até mesmo com as bonecas, adorava ser a professora das brincadeiras, o dom de ensinar é simplesmente encantador, a paixão cresceu e hoje ser professora é um dos meus objetivos. (Alice, 2020).

Decorei o livro e então brincava de escolinha com meus irmãos mais novos e primos. Pegávamos folhas de caderno para rabiscar, eu era a professora escrevia nas paredes da cozinha usando carvão da fornalha como se fosse giz. Rabiscava na parede e eles no papel. Pegava os livros de minhas irmãs e ficando tentando rabiscar as letras, assim aprendi a escrever algumas letras. (Úrsula, 2020).

A leitura e escrita sempre estiverem presentes em minha casa, eu e meus irmãos gostávamos muito de brincar de escolinha. Pegávamos fundos de guarda roupas velhos e usávamos como quadro, era muito bom. As folhas de bananeira eram nossas folhas de papel e um garrancho de madeira era o lápis, acredito que foi assim que tive meu primeiro contato com as letras. (Marielle, 2020).

Pelos relatos, podemos perceber o tamanho da criatividade de tais estudantes que, mesmo sem recursos tecnológicos, lançam mão do que dispõem: a folha de bananeira se torna papel e o garrancho se torna o lápis e, assim, de forma

lúdica, vão tendo o primeiro contato com as letras.

Parte dos estudantes relatou ter tido suas primeiras práticas de letramento na igreja, em livros de novena, em folhetos e na bíblia, como seguem os exemplos abaixo:

Quando ainda criança, meus primeiros contatos com a escrita e leitura foram através de folhetos religiosos e a bíblia que sempre ouvia meus pais ou alguma outra pessoa ler. (Sofia, 2020).

Comecei a desenvolver a leitura com seis anos de idade, nessa mesma época ganhei uma Bíblia infantil, contendo imagens e uma leitura simples, foi o primeiro livro que comecei a ler, embora não conseguisse ler quase nenhuma palavra, mas, olhando os desenhos tentava entender o que poderia ser. (Alice, 2020).

O meu primeiro contato com o livro foi quando ainda tinha uns três anos de idade, quando via minha mãe lendo a bíblia. Somos evangélicos com muito orgulho. O primeiro livro que ganhei foi uma Bíblia Sagrada e gostava muito de ler. (Marcos, 2020).

Mesmo havendo um número menor de estudantes relatando ter seu primeiro contato com as letras na igreja, na maioria das narrativas, o primeiro contato com as letras, em ambiente familiar, foi permeado por textos religiosos como a Bíblia e livros de novena de natal:

Lembro das novenas que aconteciam na comunidade, de casa em casa, observava as pessoas lerem e ficava repetindo o que eles falavam na minha mente, queria poder pegar o livro e ler também. (Úrsula, 2020).

Lembro de meus pais lendo jornais em folhas, inclusive foi de onde saiu o nome de minha irmã, também em novenas de natal, recordo que as vezes mesmo sem saber arriscava ler o folheto da novena. (Maia, 2020).

Em nossa comunidade o acesso a textos escritos era comum, pois todos os domingos tinham celebrações na igreja e todo fim de ano realizávamos a novena de natal na casa dos moradores. (Jorge, 2020).

Embora se possa argumentar que essa exposição dos estudantes a livros/gêneros religiosos é marcado por ideologias religiosas e, por isso, cria uma tendência ideológica, não se deve ignorar que esses são os materiais mais acessíveis a esses estudantes, cabendo ressaltar que todos eles relataram ter a Bíblia em casa.

Essa imersão desses estudantes com práticas de letramento ligada a gêneros religiosos abre margem para pensarmos nesse letramento como o dominante na comunidade. Por exemplo, no excerto de Marcos ele enfatiza o

orgulho de ser evangélico. Um outro dado é a narrativa de Marielle que, além de relatar que sua mãe escrevia cânticos religiosos, também conta que foi muito incentivada pelos seus pais para seguir a Igreja. Outros estudantes também relataram que suas primeiras práticas de leitura em público aconteceram em ambientes religiosos.

Sobre as primeiras práticas de letramento na escola, cinco estudantes relataram ter sido nesse espaço seus primeiros contatos com as letras. Porém a escola passa a se tornar a legitimadora/definidora das práticas de letramento. Mesmo os estudantes chegando na escola já sabendo ler e escrever, eles relatam que foi na escola que aprenderam a ler e a escrever “de verdade”, como é o caso de Aureliano que, mesmo tendo o contato com as letras antes da escola, relata que:

Entre os quatro e cinco anos de idade ingressei na escola. Daí veio os primeiros contatos de verdade com a escrita e a leitura que foi algo inédito aprender a ler e escrever (Aureliano, 2020).

Com seis anos de idade comecei a frequentar a escola, desde então percebi que a escola não estava tão distante daquilo que pensava. Aprendi escrever meu nome. A relação com a escrita foi tranquila, pois antes de entrar para a escola já tentava rabiscar porque queria escrever as histórias que ouvia. (Úrsula, 2020).

Esses dados reforçam o que pesquisadores na área do letramento vem discutindo sobre a escolarização do letramento. Segundo Matte (2018, p. 38):

A institucionalização da escola e, conseqüentemente, da escrita, tornou a escrita um ato desvinculado da vida. Mesmo que, antes da escola, estivéssemos envolvidos nessa escrita por todos os lados – e nos dizem os cientistas da educação: quanto mais a escrita faz parte da vida da criança, maior a facilidade de aprendizagem – a professora – sim, sexista e realista – trabalha, em geral, como se não houvesse lápis nem papel nem escrita nem leitura antes daquele fatídico primeiro dia de escola.

A escolarização do letramento, além de contribuir para a marginalização daqueles que não dominam a leitura e a escrita da maneira que a escola define, passa a deslegitimar também tais práticas em outros ambientes que não seja a escola. Por esse motivo é interessante observar como acontece esse movimento de aquisição do letramento, processo no qual a escola deveria ser uma extensão da vida familiar, ou seja, deveria considerar o conhecimento que o estudante traz consigo e potencializar essas habilidades.

6.3. Os principais agentes de letramento

Como já citado anteriormente essa pesquisa se passa na comunidade de Padre João Afonso. Esses agentes e pessoas são sujeitos situados em um espaço específico que interfere notadamente em seus relatos, de forma que se torna importante descrever, mesmo que brevemente, como os narradores concebem esse espaço.

Todos os estudantes que colaboraram escrevendo suas narrativas sobre suas memórias de letramento fazem parte desta comunidade ou das comunidades circunvizinhas, exceto Madalena, que estudou os três primeiros anos em uma escola da cidade, porém, cujos pais são naturais da comunidade de Padre João Afonso e depois retornam para a comunidade, assim permanecendo até o presente momento.

Alguns estudantes relataram ter nascido em Itamarandiba, que é a sede do município, tendo em vista que é onde se encontra o hospital mais próximo da comunidade. Tal informação seria irrelevante, pois o fato deles somente nascerem na cidade não impactaria no processo de aquisição do letramento. Porém, ao projetarem o futuro, os estudantes que possuem uma tendência maior em sair da comunidade vão se desvinculando dela através de suas narrativas, dessa forma essa citação soma-se à menor frequência com que eles citam atividades tidas como características ao espaço rural.

Alguns estudantes relatam práticas relacionadas com a agricultura ou a algo que está mais próximo ao estereótipo sobre o que é viver no campo, como Roberta que relata praticar agricultura familiar junto com seus pais, ou a maneira que descrevem os locais e objetos em seus entornos, como folha de bananeira, terra, garrancho, barro entre outros. Porém, alguns estudantes exercem outras atividades, como, por exemplo, Arcádio que trabalha em uma mercearia, Madalena trabalha como babá e Tarsila é manicure, ou seja, há várias atividades exercidas no campo que são comuns também a outros espaços, inclusive o urbano. Contudo, os estudantes que relataram ter o desejo de sair do campo descrevem esse espaço com menos características do rural, por exemplo Tarsila, que somente cita ter

nascido na comunidade e relata estar se preparando para fazer vestibulares e, dessa forma, sair da comunidade para estudar.

Na seção “As agências de letramento da comunidade” começamos a falar sobre o agente de letramento que, em tese, é toda pessoa que medeia semioticamente o uso social da leitura e escrita, ou seja, a professora, a mãe, os irmãos e outras pessoas que, de alguma forma, incentivam, proporcionam ou façam parte do processo de ensino-aprendizado da leitura e escrita.

Como já discutido até aqui, os processos de aquisição do letramento não são neutros, para Freire (1989), ler e escrever é mais do que o domínio de uma técnica, pois abrange também a possibilidade do sujeito participar da sociedade de forma crítica e autônoma. Nessa mesma direção Street (2014) afirma que as práticas de letramento são ideológicas, ou seja, são socialmente e culturalmente determinadas. Dessa forma, a aquisição do letramento também forma a identidade do sujeito, e essa identidade é construída na interação com o outro.

Moita Lopes (2002) também defende que a linguagem (práticas de letramento) tem um papel fundamental na constituição de quem somos. Conforme o autor, pelo discurso nos construímos, construímos o mundo e nessa relação de alteridade construímos o outro. Pensando nessas problemáticas procuramos identificar esse agente de letramento que perpassa as experiências dos colaboradores desta pesquisa, são pessoas que têm o papel fundamental na formação identitária desses sujeitos.

Conforme apontam Street (2014), Caxangá (2007), Scopel, Souza e Lemos (2012), dentre outros, a escolaridade dos pais/mães interferem na forma em que os estudantes (seus filhos) são incentivados nas práticas de letramento. No contexto desta pesquisa, como apontam os dados das narrativas dos estudantes, mesmo os pais/mães com pouca escolarização veem a escola como uma instituição importante para a comunidade.

Sobre a escolarização dos familiares dos estudantes, dos pais somente um concluiu o Ensino Fundamental, três concluíram os anos iniciais do Ensino

Fundamental, seis chegaram a quarta série primária e os demais não são escolarizados ou não permaneceram mais que dois anos na escola. Já as mães dos estudantes são mais escolarizadas, três chegaram ao Ensino Superior e são professoras, duas concluíram o Ensino Fundamental, as demais mães não chegaram a concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo sendo a maioria dos pais/mães pouco escolarizados eles foram os principais agentes de letramento na vida dos estudantes.

No contexto desta pesquisa, a família exerce um papel fundamental nas práticas de letramento, dessa forma, como relatado pelos estudantes, os principais agentes de letramento fazem parte de seus convívios familiares, como segue nos recortes abaixo:

Desde pequena fui incentivada pela família a ler e escrever, mas principalmente por minha mãe. (Tarsila, 2020).

Meus avós liam jornais nos fins de semana, reuniam toda a família e os adultos faziam a leitura e as crianças escutavam e faziam perguntas naquilo que despertava interesse. (Úrsula, 2020).

Lembro de meus pais lendo jornais em folhas, inclusive foi de onde saiu o nome de minha irmã. (Maia, 2020).

Desde pequena minha família incentivava a estudar. (Dandara, 2020).

Como mencionado nos excertos acima, no convívio familiar, os estudantes são influenciados a ingressarem nas práticas de letramento. Esse incentivo e aprovação foi fundamental para que esses estudantes mantivessem o interesse em ingressar/aprofundar nas práticas de letramento. No excerto abaixo Tarsila relata a importância da aprovação das pessoas com quem ela interagiu:

Por volta dos meus quatro anos de idade, antes mesmo de ter o contato direto com a escola já escrevia rabiscos e garatujas. Gostava muito de ler minhas artes para as pessoas, que aplaudiam e incentivavam cada vez mais. (Tarsila, 2020).

No exemplo acima percebemos o quanto a aprovação do outro é importante na vida de Tarsila, já que ela relata os aplausos como uma forma de incentivo em buscar cada vez mais o aperfeiçoamento de suas práticas.

Desses agentes de letramento que são uma mola propulsora na vida dos estudantes, há um destaque no papel feminino. Como já apontado por Biasoli-Alves,

(2000), historicamente compete à mulher o cuidado do lar como também a tarefa de educar, tanto no sentido da transmissão de valores como a inserção das crianças na vida escolar. No contexto em que foi realizada esta pesquisa, o papel feminino nas práticas de letramento é muito evidente nas narrativas dos estudantes:

Minha mãe e irmã ensinaram a escrever meu nome, alfabeto e alguns números em casa, faziam pequenos traços pontilhados formando as letras e números. (Amaranta, 2020).

A partir da iniciativa de minha mãe, Marta a irmã mais velha resolveu também nos ajudar. (Sara, 2020).

Minha mãe sempre ajudou nos momentos difíceis, nas lições de casa. (Marielle, 2020).

Nos relatos acima é perceptível o papel feminino na tarefa de educar. Ressalto também que as mães tiveram um papel fundamental no incentivo às práticas religiosas, por exemplo em cantar na igreja, como pode ser observado na narrativa de (Marielle).

Minha mãe cantava na igreja e escrevia alguns cânticos, tinha entre três e quatro anos de idade e era muito bom ouvir. (Marielle, 2020).

Ana apresenta um outro dado interessante sobre o papel feminino na vida familiar. Em sua narrativa esse processo do cuidado com a educação começou a partir da experiência de sua avó:

Minha avó, uma mulher forte e batalhadora, lutou muito para conseguir estudar, pois como sabemos a geração de nossos avós, não possuíam acesso aos meios de comunicação de hoje em dia (...) Ela exercia o papel de professora, já que na época o requisito para lecionar era apenas ter a quarta série. (Ana, 2020).

A narrativa de Ana centra na história de duas pessoas, sua avó e sua mãe, ambas fonte de inspiração tanto para ela quanto para todos os membros de sua família. Nos excertos acima Ana descreve o percurso escolar de sua avó com destaque na luta, força e coragem para vencer os obstáculos de seu tempo que segundo a autora seria a falta de acesso a informação e a escolarização, tanto é que sua avó começa a dar aula tendo apenas, como formação, a quarta série.

Um outro dado interessante é que Ana faz uma comparação da época em que sua avó estudava e trabalhava com o tempo presente, e pela avaliação de Ana, hoje as coisas estão mais acessíveis do que naquele tempo. Ana ainda relata que, mais adiante, para suprir as necessidades pessoais e da escola, sua avó se empenhou e conseguiu concluir o ensino médio e um curso superior.

Esse processo de luta e superação é o que impulsiona a mãe de Ana a se tornar professora:

Toda essa trajetória de minha avó e minha mãe, surtiram uma grande influência em todos da família, (...). Direcionando o relato para minha mãe, professora licenciada em Ciências Biológicas e Educação do Campo. Filha de minha magnânima avó sendo a mais velha de quatro filhos, ajudava meu avô na labuta diária a cuidar de seus irmãos mais novos. Uma família humilde, que volta e meia passava necessidades. E para sair desses momentos conturbados ela recorria aos seus melhores amigos, os livros. (Ana, 2020).

No excerto acima, conforme relata Ana, sua mãe, além de desempenhar um papel importante no cuidado de seus irmãos mais novos, também se torna professora.

A história da família de Ana é marcada pelos exemplos de sua avó e de sua mãe, ambas professoras que desempenharam um importante papel nas práticas de letramento de sua família. Porém, em lares em que os pais eram menos escolarizados, esses também acreditam na importância da escola na vida de seus filhos, por exemplo, os pais de Dandara não eram escolarizados, mas incentivavam a estudar e ainda compravam livros para ela:

Desde pequena minha família incentivava a estudar, então ao invés de pedir um brinquedo para meus pais sempre pedia livros. (Dandara, 2020).

Vale ressaltar que o contexto familiar de Dandara sempre foi menos favorecido socialmente e, mesmo assim, seus pais colocavam como prioridade a escolarização da filha.

Além da importância da figura feminina nas práticas de letramento, esses estudantes relatam outros importantes agentes em seu processo de leitura e escrita, por exemplo, a atitude do pai de Aline:

Com sete anos de idade, quando já estava com a escrita e leitura um pouco mais desenvolvidas, meu pai me deu dois livros que havia guardado da sua

época de escola, um deles era: Vivi e Fafau. (Aline, 2020).

Esse livro tinha um valor simbólico para o pai dela e ele o guardava como um bem material e o passa para Aline com uma forma de “transmissão” de valores.

As narrativas dos estudantes ainda estão repletas de menções a professoras que liam histórias para eles e os ajudavam em suas práticas de letramento. Desses há um destaque na narrativa de Riobaldo:

Alguns professores acabavam emprestando livros de suas próprias coleções, porém nem sempre é possível contemplar todos os alunos. (Riobaldo, 2020).

Mencionaremos na próxima seção a falta de biblioteca e de acervo literário nas escolas em que esses estudantes estudaram. O que Riobaldo relata no excerto acima é um exemplo de como os professores dessas escolas fazem a diferença na vida desses estudantes. A atual professora de língua portuguesa dessa turma relatou ter adquirido por conta própria mais de sessenta livros literários para poder desenvolver minimamente atividade de leitura com seus estudantes. Tendo em vista que geralmente ela tem mais de cento e cinquenta alunos, e esse seu acervo é insuficiente. Dessa maneira, ela trabalha na medida de suas possibilidades.

O Ministério da Educação tem dentro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) uma subdivisão denominada PNLD Literário que é destinado a disponibilizar obras literárias para as escolas públicas. A direção da escola (EEPJA) informou que tal programa não tem atendido à instituição, de forma que os estudantes ficam sem acesso a esses livros e os professores e a comunidade precisam fazer o papel do Estado para proporcionar a seus estudantes esse acesso.

Na seção “o contexto onde os dados foram gerados” enfatizou-se a importância das práticas de letramento na formação identitária. Ao longo deste estudo, percebe-se que as práticas de letramento ligadas a gêneros religiosos são dominante neste contexto. Esse contato com gêneros religiosos acontece nos inúmeros discursos (interações) que permeiam a comunidade. Essa interação com o outro também imprime crenças e valores na vida desses estudantes. Nas narrativas

em vários momentos os estudantes relatam esse contato massivo com gêneros religiosos, mas essas crenças e avaliações ficam mais evidentes quando fazem projeção para o futuro:

Todavia, tento não ser influenciada pela mídia, tenho sempre em mente que meu futuro está em minhas mãos, lógico, com as bênçãos de Deus. (Tarsila, 2020).

Agora no terceiro ano do ensino médio, não sei ainda se quero fazer uma faculdade, só Deus sabe do meu futuro, mas com o estudo você passa a conhecer como é viver no mundo lá fora e apesar de minha jornada não ter sido fácil sou feliz por optar pela escola, pois o mundo ensina de outras maneiras e nos leva para o extremo. (Guimarães, 2020).

Nos dois excertos acima, os estudantes confiam seu futuro nas mãos de Deus. Mesmo Tarsila acreditando que o futuro está em suas mãos esse somente se efetivará com as bênçãos de Deus. Guimarães projeta um futuro incerto pois não sabe ainda se quer fazer uma faculdade, mas, demonstra-se confiante ao afirmar que Deus sabe do seu futuro.

Uma outra projeção que fazem sobre o futuro é a confiança na educação escolar, e nas práticas de letramento. Como já apresentamos anteriormente, os agentes de letramento desta comunidade atribuem um valor positivo às práticas escolares, como também às práticas de leitura e escrita:

[A] leitura e a escrita vão além disso pois elas fazem parte do nosso dia a dia e não conseguimos viver se não as colocar em prática. (Sara, 2020).

Uma pessoa que consegue ler pode ir bem longe, onde quiser, a leitura e escrita são muito importantes. (Maia, 2020).

E mesmo que não leia ou escreva todos os dias, sei da importância que a escrita e leitura têm para a garantia de um mundo melhor e igualitário. Em um mundo onde letras se fazem presentes, aprender é essencial e mágico. (Maia, 2020).

A escrita com sabedoria e respeito é um dos jeitos mais bonitos de opinar sobre algo e através da leitura é possível visualizar milhões de perspectivas, possibilidades e alternativas. (Ana, 2020).

Pelos excertos acima, pode-se perceber que, para esses estudantes, a condição de dominar a leitura e escrita é essencial para a conquista de novos espaços. Freire (1989) acreditava que, através do domínio dessas práticas, era possível lutar para a construção de um mundo mais igualitário, tal como para Maia (vide excertos acima). Um outro dado importante é a questão de usar essas práticas

para a participação social, o que Ana chama de opinar, o que, conforme a autora, abre várias perspectivas, possibilidades e alternativas.

Na narrativa de Maia, ela afirma que estudar na comunidade nem sempre teve essa importância:

Vejo as dificuldades que minha avó enfrenta pelo fato de não saber ler, pois na época em que ela poderia estudar os pais não permitiram. Acreditavam ser uma bobagem ou perda de tempo. Nos dias atuais é algo essencial. (Maia, 2020).

Além de relatar a dificuldade que sua avó enfrenta pelo fato de não saber ler, Maia relata que no tempo da sua avó a educação escolar não era valorizada naquela família. Dessa forma é interessante pensar que os discursos em torno da educação escolar vão se modificando conforme muda a própria valorização da educação escolar neste contexto.

6.4. As práticas de letramento na escola e na comunidade

A presente seção está centrada em analisar as práticas de letramento que perpassam os ambientes escola e comunidade dos colaboradores desta pesquisa. Primeiramente, discorreremos sobre as experiências vivenciadas no tempo escolar, período que compete ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, seguido de uma breve avaliação sobre os principais pontos abordados. Num segundo momento, o foco será na análise das práticas de letramento na comunidade.

No roteiro que direcionava as escritas das narrativas dos estudantes, havia pelo menos duas questões tratando especificamente das práticas de letramento na escola:

- Você se recorda que textos lia e produzia na escola? Consegue dar exemplos de diferentes épocas como fundamental (I e II) e agora no ensino médio?
- Sua(s) escola(s) tinha(m) biblioteca? Se sim, era motivado a frequentar a biblioteca? (Roteiro de escrita, 2020).

A partir dessas questões, com base nas narrativas dos estudantes, procuramos identificar quais práticas de leitura e escrita eram realizadas na escola e também sobre os livros que leram durante as práticas escolares. O gráfico abaixo é uma síntese dessas informações:

Gráfico 2: As práticas de letramento na escola



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico acima os textos escritos dentro das colunas correspondem às menções que os estudantes fizeram sobre suas práticas de leitura e escrita. O tamanho das colunas se refere ao quantitativo de práticas realizadas em cada ciclo. Dessa forma, é perceptível que os estudantes relataram ter um contato mais efetivo com as práticas de letramento, principalmente com livros, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que essas práticas vão diminuindo à medida que passam pelos anos finais do Ensino Fundamental e quase desaparecem no Ensino Médio. Para exemplificar melhor esses dados apontados no gráfico, trataremos dessas questões separadamente.

6.4.1.As práticas de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A maioria dos estudantes descrevem as primeiras práticas de letramento na escola com empolgação, era um mundo novo e cheio de descobertas:

A experiência foi **maravilhosa** quando cheguei a escola, pois tudo era **novidade**. Minha relação com a escrita foi muito boa, apesar de já ter escrito várias coisas antes chegar a escola. A professora incentivava demais a escrever. (Dandara,2020).

[F]oi uma experiência bastante importante, pois fiquei muito **feliz e empolgado** por estar aprendendo a ler e escrever (...) Naquela época aprendia a escrever palavras simples e textos de **fácil** interpretação como, poemas infantis e outros tipos de textos. (Arcádio, 2020).

Era tudo **incrível** estar na escola e aprender cada dia mais, estava **fascinado**. A relação com a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental foi fundamental para o aprendizado sobre os valores da vida e também para começar a pensar o futuro (...) a maioria dos textos que escrevia eram contos, histórias e outros textos infantis como fábulas e lendas. (Riobaldo, 2020).

Nos primeiros anos de escola a relação com a escrita foi **sensacional**, pois aprendi os primeiros rabiscos e aquilo foi **inesquecível** todo aquele conhecimento sendo adquirido na escola. (Jorge, 2020).

Comecei a escrever o alfabeto com letras em caixa alta, ficha individual, calendário, numerais, e em boa parte do tempo **brincávamos** de quebra-cabeça, jogo de dados, etc. (...) os professores nos **incentivavam** a produzirmos textos sobre nossa realidade, e a partir da escrita trabalhavam nossas dificuldades. (Tarsila, 2020).

Nos excertos acima, as palavras que destacamos focam o primeiro contato desses estudantes com a escola. Nota-se que esses estudantes têm uma experiência de aprendizado lúdica e prazerosa. Pelo relato de Tarsila, pode-se notar uma prática de ensino que, além de ser contextualizada, ainda intercalava atividades de leitura e escrita com atividades recreativas, que foi também para Úrsula uma relação tranquila:

A relação com a escrita foi tranquila, pois antes de entrar para a escola já tentava rabiscar porque queria escrever as histórias que ouvia. Nos anos iniciais a escola era o melhor lugar e tudo o que queria era aprender e brincar. Amava quando os professores chegavam com coisas diferentes (...). Adorava produzir textos sobre a turma da Mônica e criar histórias em quadrinhos, (Úrsula, 2020).

Pelo relato de Úrsula, as práticas de letramento eram sempre uma novidade e dessa forma favoreciam uma boa relação com a escrita.

Em se tratando do contato com livros, Branca de Neve, Rapunzel e Cinderela foram os mais citados. Sobre as práticas de leitura e escrita essas eram bem diversificadas:

Minha primeira professora se chamava Ana Maria e ela contava para nós aquelas historinhas da Chapeuzinho Vermelho, Sitio do Pica Pau Amarelo. (Guimarães, 2020).

Nessa fase do ensino fundamental o texto que mais gostava de ler e produzir na escola era os gibis (aquelas histórias em quadrinhos). Os preferidos eram Chico Bento, Hagar e várias outras. (Aureliano, 2020).

Os textos que produzia nos anos iniciais do ensino fundamental eram bem fáceis. Os poemas eram de fácil entendimento. (Jorge, 2020).

A relação com a escrita nos primeiros anos na escola foi boa, a minha letra não era muito bonita mas gostava de escrever. Era muito motivado a escrever pela minha professora para poder melhorar a minha letra. Gostava de escrever fábulas, pois eram histórias em que animais conversavam. (Marcos, 2020).

Pelos relatos acima, as principais práticas de letramento giravam em torno de gêneros literários como contação de histórias, produção textual de histórias em quadrinhos, poemas, fábulas, dentre outras.

Nesse ciclo escolar, as narrativas dos estudantes se dividem no que diz respeito ao acesso a livros e a biblioteca. Por exemplo, quem estudou na Escola Municipal Núcleo de Padre João Afonso relata que, mesmo não tendo uma biblioteca suficiente, esse acesso era frequente:

Os professores passavam livros de contos, como eram pequenos praticamente toda semana trocávamos de livro. A escola não tinha uma biblioteca adequada, e aliás até hoje não tem, tínhamos que revezar os livros sempre, (Madalena, 2020).

Porém, esse acesso a livros e bibliotecas se torna um aspecto dificultador para quem estudou nas escolas multisseriadas, como segue o excerto de Sofia:

Nas primeiras escolas que frequentei, os alunos não tinham contato direto com os livros, pois a escola não possuía biblioteca, por esse motivo as

professoras sempre traziam textos em xerox para lermos e fazermos algumas atividades propostas, (Sofia, 2020).

Como descrevemos na parte do contexto onde os dados foram gerados, essas escolas multisseriadas além de estarem distante dos centros urbanos ainda careciam de infraestruturas adequadas para atenderem seus estudantes.

Mesmo com a dificuldade de acesso aos livros, foram nesses anos iniciais que os estudantes relataram ter um contato mais efetivo com sua leitura e também com a produção de diferentes gêneros textuais.

6.4.2.As práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental

Conforme os relatos, à medida que esses estudantes vão avançando em seus estudos, a diversidade de práticas de letramento e o contato com os livros vão diminuindo. A maneira como os estudantes relatam o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental é diferente dos primeiros anos na escola. Nota-se uma ruptura tanto em sua rotina, quanto nas práticas escolares. Nos excertos abaixo, os estudantes descrevem esse novo espaço enfatizando a complexidade que o ensino apresenta:

No sexto ano percebi que as coisas já não eram tão fáceis, então a dedicação aumentou, (Madalena, 2020).

Já nos anos finais do ensino fundamental os textos ficaram mais complicados, as produções eram sobre a atualidade e também tinham os resumos de livros literários, (Jorge, 2020).

Já nos anos finais do ensino fundamental os gêneros textuais e as exigências na escrita foram ficando cada vez mais complexas. Os textos ficaram com mais conteúdos e informações, a maioria das atividades de escrita eram interpretação de texto ou mesmo transcrever exercícios do livro para o caderno, (Riobaldo, 2020).

Um dos principais motivos de estranhamento desses estudantes é o fato da fragmentação do ensino. Enquanto nas séries iniciais eles tinham apenas uma professora que trabalhava de forma integrada todos os conteúdos, nos anos finais do Fundamental esse ensino passa a ser ministrado por, pelo menos, sete professores de diferentes áreas do conhecimento. O tempo passa a ser dividido em

aulas de cinquenta minutos. A maioria (se não todas) das atividades desenvolvidas não são interdisciplinares – realizadas de forma conjunta entre diferentes disciplinas – e, dessa forma, demanda do estudante um esforço maior para assimilar todos esses conhecimentos.

As principais práticas de escrita nesse período são resumo de livro, redação, transcrição (copiar do livro didático para o caderno) e interpretação textual.

Lembro que tínhamos que ir à biblioteca pegar algum livro para ler e fazer um pequeno resumo sobre o que havia entendido, dessa atividade até gostava. (Aureliano, 2020).

Em algumas épocas do ensino fundamental do sexto ao nono ano lia textos em livros e fazia resumos e produções de textos. (Dandara, 2020).

Era solicitado que fizéssemos a leitura e depois uma síntese do que entendemos sobre o livro. (Sofia, 2020).

Se tratando de livros literários os estudantes relatam poucas práticas de leitura:

Quando cursava o oitavo ano, tinha treze anos e uma professora de Língua Portuguesa sugeriu ler o livro “O diário de um banana”, (...) aquilo era maravilhoso, quanto mais lia, mais queria ler, se não me falha a memória o livro tinha trezentas e doze páginas. (Natânia, 2020).

[N]o oitavo ano do ensino fundamental li o livro “O medo e a ternura” de Pedro Bandeira, e gostei muito. (Marielle, 2020).

[Q]uando estava terminando o ensino fundamental li Como eu era antes de você de Jojo Moyes. (Alice, 2020).

Nos exemplos acima, estão praticamente todas as menções à leitura de livros literários que os estudantes relataram ter realizado na escola, ou seja, poucas menções nessa fase. Alguns estudantes ainda disseram que faziam resumo de livros como produção textual, porém, não dão detalhes sobre como eram tais atividades ou sobre os livros e como era esse acesso.

6.4.3.As práticas de letramento no Ensino Médio

Novamente percebe-se uma ruptura na passagem de um ciclo para outro. Para os estudantes, as práticas de letramento vão se tornando mais complexas no

Ensino Médio:

No ensino médio percebi que não havia nada de brincadeira, o lance é sério. (Marielle, 2020).

No ensino médio trabalhamos com uma linguagem mais formal e com palavras mais complexas. (Riobaldo, 2020).

Mas agora no ensino médio as coisas já são mais complicadas agora a leitura é mais centrada em livros para poder prestar o vestibular para ser alguém na vida, pois minha vida praticamente está começando agora. (Marcos, 2020).

Pelos excertos acima, pode-se notar que os estudantes sentem um tipo de pressão ao ingressarem no Ensino Médio. Isso se dá devido à formação centrada somente no mundo do trabalho ou para o ingresso deste estudante no Ensino Superior. Marcos afirma que é preciso “prestar o vestibular para ser alguém na vida” e, mesmo que tenha passado, até naquele momento, por, pelo menos, onze anos de práticas escolares, ele relata que sua vida está “praticamente começando agora”, ou seja, a conclusão do Ensino Médio passa a significar um ponto inicial para novas conquistas.

Deveria ser um processo natural de incremento recíproco na relação direta entre o aprofundamento das práticas escolares e a complexidade dos conteúdos, porém:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga das rigorosidades. Pelo contrário, quanto mais metodicamente me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2002, p. 73).

Dessa forma, corroborando Freire (2002) poderia nesse percurso o processo de ensino-aprendizagem tornar-se mais complexo, mas não deveria perder a boniteza, como aquela que os estudantes relatam sobre os primeiros anos de escola.

As práticas de escrita neste ciclo também vão seguindo nessa linha de aumento de complexidade, concentrando-se em sínteses, em resumos e nas redações para o ENEM:

[J]á no ensino médio é mais comum resumos de livros de difícil interpretação e de redações sobre temas polêmicos da sociedade como:

drogas, dengue, e agora Corona vírus; além da longa preparação para prestar vestibulares e para o ENEM. (Arcádio, 2020).

Atualmente as práticas de escrita são redações sobre temas polêmicos, porém não interessa muito nesse tipo de escrita. (Aureliano, 2020).

O ensino médio considero mais difícil ainda, pois temos que fazer textos a todo momento, pois precisamos falar de política, educação, preconceito dentre outros temas em preparação para o Enem. (Jorge, 2020).

[M]eus professores atuais pedem muitas redações, mas é completamente diferente, pois agora precisamos fazer redações dissertativas-argumentativas, porque precisamos nos preparar para o vestibular e existe toda uma pressão por trás de tudo isso. (Alice, 2020).

Ao ingressar no primeiro ano do ensino médio além de fazer a síntese do livro lido a professora também passava temas de redação toda semana. Tive um pouco mais de dificuldade, pois eu tinha uma péssima interpretação, e não sabia lidar muito bem com as palavras na hora de pôr no papel, mas a professora era de muita paciência e ajudava nas redações e incentivava a procurar livros para ler. (Sofia, 2020).

Os relatos dos estudantes confirmam o resultado apresentado no gráfico “As práticas de letramento na escola” e, como afirma Alice, o foco somente na formação para o trabalho ou para o ingresso no Ensino Superior traz como consequência uma pressão por parte da sociedade e da escola, os quais tendem a traçar o futuro do estudante sem levar em conta seus gostos e/ou preferências.

Essas atividades centradas na preparação do estudante para o vestibular ou para o mundo do trabalho acaba forçando esses sujeitos a deixar de lado a escrita prazerosa, como afirma Aureliano:

Até nos dias atuais, mesmo estando no ensino médio gosto de ler gibis, história em quadrinhos e também as produzir. (Aureliano, 2020).

E como Aureliano, outros estudantes também relatam que seus gostos e preferências não são levados em conta nas produções textuais e isso também se repete nas práticas de leitura.

Alguns estudantes vão se desinteressando pela leitura e, além desse descompasso entre as práticas escolares e algo que faça sentido na vida desses sujeitos, atribuem à falta de livros adequados às suas preferências o desestímulo ao gosto pela leitura, como pode ser observado nos excertos abaixo:

De lá para cá não leio muito, por não ter tempo e porque nada me interessa, pois desde o oitavo ano são os mesmos livros. (Natânia, 2020).

Já na minha escola atual onde estou cursando o ensino médio, somos

incentivados a leitura, mas aqui não há muitos recursos então relemos livros que já somos acostumados a ler desde os anos iniciais. (Arcádio, 2020).

No ensino médio não li livros literários visto que na escola há uma falta de livros para o público jovem. (Riobaldo, 2020).

Como relatado pelos estudantes, as práticas de leitura vão se tornando menos atrativas devido à falta de acervos suficientes e também por não ter livros que se adéquem à faixa etária em que eles estão.

Se observarmos as matrizes curriculares que direcionam o Ensino Médio, a falta de acervos literários compromete a formação desses estudantes. O quadro abaixo é uma síntese das principais práticas de leitura e escrita que deveriam fazer parte da formação desses estudantes:

Quadro 2: Resumo de Matriz curricular do Ensino Médio

1º Ano		2º Ano		3º Ano	
Literatura	Gênero discursivo	Literatura	Gênero discursivo	Literatura	Gênero discursivo
Trovadorismo	Poema	Romantismo	Crônica	Manifesto futurista	Entrevista
Classicismo	Resumo	Realismo	Relatoria	Modernismo	Carta
Literatura de Informação	Textos instrucionais	Naturalismo	Biografia	Autopsicografia Fernando Pessoa	Currículo
Barroco	Carta pessoal	Parnasianismo	Artigo enciclopédico	Lendas	Narrativa de memória
Arcadismo	Gêneros digitais	Simbolismo	Argumentação Resenha crítica	Literatura-africana	Discurso oral
	Artigo de opinião		Debate	Memória	Discurso político
	Seminário		Audiência pública	Poesia e prosa	Mesa redonda
	Divulgação científica			As Canções	
				Drama	
				Teatro	

Fonte: Elaborado pelo autor²⁸

Vale ressaltar que o quadro acima foi elaborado tendo como referência a BNCC.

Dos conteúdos presentes no quadro acima há alguns destaques na coluna do

²⁸ Esse quadro foi elaborado observando a BNCC e os conteúdos dos seguintes livros didáticos: CE-REJA, William, VIANNA, Carolina Dias, DAMIEN, Cristiane. Português contemporâneo diálogo, reflexão e uso. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.; SER PROTAGONISTA: Língua Portuguesa. 2º ano: Ensino Médio. 2 ed. Obra coletiva. Editor responsável: Rogério de Araújo Ramos. São Paulo: Edições SM, 2013.; FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. Linguagem e Interação. 1.ed. São Paulo: Ática, 2012. Trata-se dos livros utilizados pelos estudantes durante o Ensino Médio.

primeiro ano como por exemplo os “gêneros digitais”; nessa unidade temática há propostas de produção de vários gêneros digitais, criação de blogs, comentários na internet, uso de e-mail e outras atividades. Em cada final de capítulo do livro há um tópico denominado “Por dentro do ENEM e do Vestibular” que são compostos por questões de provas do ENEM e algumas propostas de redação.

Em uma leitura geral do quadro percebe-se que as produções escritas são a partir de gêneros textuais como proposto por Marcuschi (2001), tais como a escrita de cartas, resenhas e redações. Quanto às práticas de leitura, o material contempla uma introdução à literatura seguindo os principais movimentos históricos/literários como Trovadorismo, Barroco, Realismo, Naturalismo e os movimentos Modernistas tanto na Europa quanto no Brasil.

Ao contrastar esse quadro (Matriz curricular do Ensino Médio) com as narrativas dos estudantes, percebe-se uma dissonância entre as práticas relatadas com os conteúdos propostos. Os estudantes resumem suas produções escritas entre sínteses, resumos e as redações para o ENEM; quanto às práticas de leitura, eles não citaram nenhuma obra que faça menção aos marcos literários compreendidos no quadro.

Difilmente será possível atender minimamente à matriz curricular para o Ensino Médio sem o contato com obras literárias de autores como Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Antonio Candido, Luiz Gonzaga, Gil Vicente, Camões, Victor Meireles, Fernando Pessoa, Oswald de Andrade, Érico Veríssimo, Carolina de Jesus, Lima Barreto, Conceição Evaristo, Jarid Arraes entre outros. Dessa forma, é imprescindível o contato com uma diversidade de livros literários e, também, uma formação que compreenda a produção de vários gêneros textuais. Um primeiro passo para que tais ações se efetivem é o investimento na educação por parte do Estado, para que escolas como essas possam ter um acervo literário que atenda a seus estudantes e à sua comunidade.

6.4.4.As práticas de letramento na comunidade

Sobre as experiências de leitura na comunidade o foco neste momento de análise são as práticas atuais dos estudantes. Em um ponto específico do roteiro de escrita da narrativa sobre as memórias de letramento, foi questionado se eles tinham lido de forma autônoma ou somente na escola. Sem entrar no âmbito das práticas de letramento em ambiente digital, que será o tema da próxima seção, as práticas de leitura e escrita de gêneros religiosos são predominantes na família sendo, portanto, as práticas mais realizadas fora da escola:

A escola ajudou-me a evoluir, com doze anos já sentia a necessidade e vontade de estudar depois da aula. Nesse mesmo período gostava de cantar e também escrevia letras de músicas. As pessoas sempre falavam que tinha talento para cantar na igreja, (Marielle, 2020).

Minha família vem de um berço católico, então sempre houve música, quem não cantava, compunha ou tocava algum instrumento, são os famosos dons, muitas vezes usados na igreja e sempre nas reuniões de família, (Ana, 2020).

Para além dessas práticas de leitura e escrita ligada a gêneros religiosos, os estudantes dificilmente conseguem se empenhar em outras práticas de letramento, a não ser as realizadas na escola:

[M]inha relação com a leitura fora da escola era bastante escassa, pois trabalhava o dia todo e ia para a escola a noite. Por isso tinha mais contato com os livros na escola, (Arcádio, 2020).

Nos dias atuais meus hábitos de leitura e escrita são quando estou na escola, pois durante o dia trabalho. Quando chego em casa não dá tempo de ler ou escrever, é apenas o tempo de tomar banho e ir para a escola. Por isso quase não leio em casa, somente na escola, (Aureliano, 2020).

Os únicos momentos que utilizo um livro na maioria das vezes são na escola, devido ao uso do livro didático, (Alice, 2020).

Em relação a leitura leio mais na escola do que em casa, na escola somos incentivados a ler e em casa dedicamos ao trabalho e outras tarefas familiares e a leitura acaba ficando em segundo plano, (Riobaldo, 2020).

Essas narrativas acabam reforçando a importância da escola no contexto em que estes estudantes vivem. Pelos relatos dos estudantes, percebe-se que há uma dificuldade em conciliar o tempo de estudo com o trabalho: como relatado por Arcádio, o tempo é muito corrido. Dessa forma, para muitos estudantes a escola é praticamente o único espaço em que eles podem ter acesso a variados gêneros

literários e discursivos, e à norma culta da língua.

6.5. O lugar do digital nas práticas de letramento

Segundo Braga e Vóvio (2015), antes de problematizar a participação em letramentos digitais nos contextos de desigualdade social, é necessário:

uma reflexão inicial que busque esclarecer como, antes do advento das tecnologias digitais, as práticas comunicativas mediadas pela tecnologia escrita foram historicamente produzidas e exploradas por grupos sociais dominantes para preservação de sua hegemonia sobre aqueles socialmente desfavorecidos (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 33).

Esse foi um dos movimentos que já fizemos ao problematizar como as políticas públicas de inclusão digital excluem do debate o contexto da educação do campo, ou como tais políticas atendem à lógica do capitalismo desenfreado e como essa estrutura posta favorece alguns grupos em detrimento de outros.

Segundo Soares (2002), pesquisas em torno do letramento digital devem ser “um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, (...), conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita [no papel]” (p. 146). Esse foi um dos motivos que nos levou a tentar compreender o percurso histórico das práticas letradas dos colaboradores desta pesquisa, que se dividem em dois momentos significativos, um antes e um após as tecnologias digitais. Analisando esses momentos é possível problematizar como a chegada de tais tecnologias passou a ressignificar as práticas letradas desses estudantes.

Todos os estudantes colaboradores desta pesquisa nasceram após o ano 2000, que é considerado um período de ascensão da internet no Brasil. Segundo Carvalho (2006), em 2005 o Brasil contava com mais de vinte e dois milhões de internautas ocupando a décima posição entre os países mais conectados do mundo. Porém, a realidade do contexto desta pesquisa era muito diferente, dado que, em algumas comunidades dos estudantes, por exemplo, nesse período não havia sequer energia elétrica:

Vivi até o ano de 2007 sem energia elétrica, utilizávamos luz de velas ou de lamparinas. Dessa forma tinha acesso a meio de comunicação somente pelo rádio a pilha. (Roberta, 2020).

Essa realidade relatada por Roberta começou a ser mudada a partir do programa social *Luz Para Todos* criado em 2003 pelo Governo Federal. Através dessa política pública a comunidade de Roberta como todas as comunidades circunvizinhas à Padre João Afonso puderam ter acesso à energia elétrica e, a partir de então, começaram a ter contato com outros meios de comunicação como, por exemplo, a televisão.

A história da comunidade Padre João Afonso com as tecnologias digitais também é recente, principalmente se considerarmos o acesso à internet, a chegada de computadores e a tecnologia celular móvel.

A internet somente chega na comunidade em 2010, via rádio e oferecida por uma empresa de provedores de internet, com acesso restrito a algumas poucas pessoas, pois quase ninguém tinha computadores e/ou não sabia utilizá-los. Deve-se notar, inclusive, que o tipo de conexão oferecido nessa época somente poderia ser utilizado em computadores com entrada USB (*Universal Serial Bus*), dessa forma não era possível a conexão via *Wi-Fi*.

O contato mais efetivo da comunidade com a internet foi em meados de 2015. Neste ano foi instalada na comunidade a primeira torre de telefonia celular com a tecnologia 3G. Foi a partir desse momento que vários moradores adquiriram aparelhos celulares tipo *smartphones* e começaram a participar das práticas de letramentos digitais. Rapidamente esses novos usuários descobriram plataformas de comunicação e redes sociais como o *Facebook* e *WhatsApp*.

No cenário escolar, a realidade foi um pouco diferente. Em 2008 o Governo Federal criou o programa Banda Larga nas Escolas que tinha como objetivo conectar todas as escolas urbanas à internet. Porém, esse programa não incluía as escolas do campo. Para tentar suprir a necessidade dessas escolas, o Governo Federal utiliza por meio do programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), a possibilidade de instalar internet via satélite nas escolas do campo e foi desse modo que em 2012 a EEPJA recebeu o primeiro sinal de internet

que era via satélite.

A internet via satélite da escola era precária, tinha a velocidade máxima de 2 Mbps (Mega BITS por segundo) e, quando chovia, a conexão era interrompida. Somente em 2014 a escola passa a receber do Governo Estadual uma rubrica específica para a contratação de internet. Porém o valor, em torno de trezentos reais mensais, era insuficiente para a contratação de uma conexão que atendesse minimamente aos seus estudantes. Ainda havia outro agravante: devido à situação financeira do Estado, os repasses financeiros sempre atrasavam, ficando a escola na maioria das vezes sem acesso à internet.

Esse breve contexto histórico da chegada das TDICs na comunidade e escola é imprescindível para se pensar na relação sujeito linguagem e tecnologia ou em implementação de projetos educacionais que preveem o uso de internet, pois, como é muito mais frequente no meio urbano, um estudante que nasceu permeado de livros e acessos a essas tecnologias pode ter uma experiência bem diferente das aqui analisadas.

Até aqui refletimos sobre como foram as primeiras experiências dos estudantes com as letras em um período anterior às TDICs. Dedicaremos esta e a próxima seção a refletir sobre as práticas de letramento digital que perpassaram a vida desses estudantes.

No roteiro de escrita da autobiografia de letramento haviam duas perguntas específicas sobre as relações das práticas dos estudantes com as tecnologias digitais, eles deveriam responder sobre:

- ◆ Que mudanças você nota nos seus hábitos de leitura e escrita com o advento das tecnologias digitais?
- ◆ O que você acha que essas mudanças trazem de positivo e de negativo?

Com base nas respostas dos estudantes, para se ter uma visão panorâmica sobre a relação desses sujeitos, elaboramos o quadro abaixo a partir de suas avaliações.

Quadro 3: Avaliações sobre o uso das tecnologias digitais

Pontos positivos	Pontos negativos
<p>Essa inovação favorece pesquisas, acesso a informações, o contato imediato com pessoas distantes e ainda auxilia na leitura de livros que podem ser acessados pela internet, (Tarsila,2020).</p>	<p>Já em contrapartida, prejudica-me na relação de propagandas que apoiam o consumismo que exercem um poder persuasivo. Também é fato que quem está mais próximo torna-se mais distante, pois as conversas e bate-papos entre familiares e amigos nos fins de tarde foram esquecidos, (Tarsila,2020).</p>
<p>Temos também uma sala de informática que podemos acessar e ler livros novos, são recursos que facilitam e auxiliam na leitura e escrita (...). Percebo também um avanço em relação a tecnologia, pois (...) Fazemos pesquisas, tiramos dúvidas e aprendemos coisas novas como, digitar textos, acessar e-mails, etc (Úrsula, 2020)</p>	<p>A tecnologia também tem seu lado negativo, por isso temos que ter cuidado para sempre fazer um bom uso e usufruir de seus benefícios (Úrsula)</p>
<p>Então abriram várias oportunidades, esse avanço trouxe muitas praticidades, como carregar vários livros em um celular ao invés de encher a bolsa deles (Arcádio, 2020)</p>	
	<p>Percebo que devido ao avanço tecnológico as crianças de hoje em dia não se divertem brincando de escolinha, como costumava brincar com minhas primas e irmãs. (Maia, 2020)</p>
<p>A chegada das tecnologias digitais na comunidade foi um avanço, uma mudança muito boa para todos. Ficou tudo mais fácil de resolver e se comunicar, tanto dentro da comunidade quanto fora. Pois passamos a ter acesso, através da internet, de informações em todo o mundo (...). Comecei a ficar mais conectado, em frente a tela, lendo palavras mais complicadas, por isso acredito que a leitura melhorou (...), considero positivo o fato de ficar mais ligado no que acontece no país. É um auxílio nas pesquisas escolares, traz ensinamentos de diversas áreas e acredito que ajudou em tudo, (Aureliano, 2020).</p>	<p>Já a escrita, acredito que as tecnologias colaboraram para um fator negativo. Fui perdendo o hábito de escrever e comecei a digitar e teclar, minha grafia piorou bastante... Algo que considero negativo seria o uso exagerado das redes sociais, fazendo esquecer um pouco da família, de nossas obrigações. Esse tempo nas telas podem trazer problemas de vista e inúmeras outras coisas que não percebemos, (Aureliano, 2020).</p>
<p>Uso as tecnologias digitais para fazer alguns cursos em preparação para o ENEM, (marielle, 2020)</p>	<p>Algumas pessoas esquecem os livros e focam nas redes sociais. Faço os dois, mas não esqueço do mundo real das pessoas e</p>

das coisas boas da vida, (Marielle, 2020).

Acredito que a tecnologia trouxe muitos benefícios para as pessoas, deixando a vida mais fácil e conectada com o mundo... Não vejo pontos negativos em relação as tecnologias digitais, pois lidar com a mesma é uma oportunidade de constante aprendizado, (Jorge, 2020).

As mudanças positivas é que as novas tecnologias têm facilitado muita coisa por exemplo, às vezes a pessoa não têm dinheiro suficiente para comprar um livro e através da internet ela tem acesso gratuito, (Dandara, 2020).

É notório que antes de ter relação com as novas tecnologias lia muito mais e hoje leio bem menos. ... Um dos pontos negativos que percebo são as *fake news*, onde jovens e crianças acabam compartilhando e compactuando com informações falsas por falta de conhecimento, (Dandara, 2020)

[os] pontos positivos temos as pesquisas de trabalhos que auxilia muito para tirar dúvidas, (Sofia, 2020)

Como ponto negativo acredito que passamos muito tempo nas redes sociais, algo que prejudica tanto na leitura quanto na escrita. No meu caso depois que comecei a ter um contato direto com a internet, já não leio com a mesma frequência, (Sofia, 2020).

A mudança que noto nos hábitos de leitura e escrita é que com o advento das tecnologias algumas coisas ficaram mais fáceis por exemplo procuro sempre escrever certo sem precisar de corretor, mas acaba sendo mais fácil com o corretor (...). O bom disso tudo é que escrevemos mais rápido no celular pois se errar o celular mesmo acerta depois, (Marcos, 2020).

mas o ruim é que ficamos sem o hábito de escrever em outros meios, (Marcos, 2020).

Considero que com o passar dos anos pude desenvolver certas habilidades com as tecnologias digitais. Com o avanço das tecnologias digitais tenho tido mais oportunidades de leitura e escrita. Isso porque na internet encontramos variedades de livros e outros conteúdos interessantes (...). Esse avanço tem seus pontos positivos, entre eles uma quantidade maior de informações, maior facilidade de encontrar livros, acessar redes sociais, fazer novas amizades dentre outras, (Riobaldo, 2020).

Como ponto negativo acredito que o fato de ficarmos muito tempo na frente da luminosidade de um computador ou da tela do celular acaba prejudicando a visão e acarretando outros problemas de saúde, (Riobaldo, 2020).

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro acima está dividido em duas colunas, uma com os pontos positivos onde estão todas as menções que os estudantes fizeram sobre as vantagens do uso das tecnologias digitais. À direita está a coluna com os pontos que os estudantes

destacaram como negativos quanto ao uso dessas tecnologias. As linhas das colunas estão organizadas por autores, ou seja, na mesma linha estão os pontos positivos e negativos elencados pelo mesmo estudante. Por esse motivo, há alguns espaços em branco, pois alguns estudantes disseram não ver lado positivo, ou negativo, no uso dessas tecnologias.

Em uma avaliação geral do quadro nota-se que os pontos positivos se sobressaíram sobre os pontos negativos. As palavras 'avanço' e 'acesso' são as mais utilizadas quando os estudantes se referem aos pontos positivos. Essas duas palavras estão interligadas a possibilidade de novas conexões no sentido de novas oportunidades e variedades de conteúdos e informações que o acesso às tecnologias digitais oferecem. Como uma "quantidade maior de informações, maior facilidade de encontrar livros, acessar redes sociais, fazer novas amizades dentre outras", que são mencionadas, no quadro acima, por Riobaldo, ou como aponta Alice:

[O]nde moro não temos muitas opções, é um lugar simples, pequeno, não muito movimentado, cheio de tradições, costumes e que ainda não evoluiu muito, então desse modo, as telinhas são muito bem-vindas. (Alice, 2020).

Ou seja, essa evolução tecnológica pode contribuir significativamente ao amenizar algumas defasagens que as comunidades do campo vivem, tais como o acesso à informação ou a possibilidade de troca epistêmica e/ou simbólica com outras culturas através das redes sociais.

Quanto aos pontos negativos, as maiores preocupações dos estudantes estão relacionadas ao tempo gasto nessas tecnologias, o incentivo ao consumismo que é disseminado pelas redes sociais e a quantidade de desinformação (Fake News). Dessa forma, como adverte Úrsula "temos que ter cuidado para sempre fazer um bom uso e usufruir de seus benefícios".

Sobre as práticas de leitura e escrita em plataformas digitais, alguns estudantes relataram uma influência positiva, pois na internet há uma quantidade maior de gêneros/conteúdos. Por outro lado, a maioria dos estudantes não consideram o ato de digitar ou teclar como escrita, por exemplo, no excerto de Aureliano ele relata que foi "perdendo o hábito de escrever e [começou] a digitar e

teclar” o que segundo ele foi o fator que prejudicou sua grafia.

O mesmo acontece com a leitura na tela, como afirma Sofia “no meu caso depois que comecei a ter um contato direto com a internet, já não leio com a mesma frequência”. Provavelmente esse contato efetivo com a internet proporciona diversas práticas letradas, então o fato de Sofia ter o contato direto com a internet faz com que ela exerça diversas práticas letradas. De fato, há uma diferença entre as práticas de letramento mediadas pelo impresso e as digitais, mas ambas práticas devem ser consideradas como leitura e escrita.

A chegada da tecnologia digital, na avaliação de Arcádio contribui para novas práticas letradas:

Algun tempo atrás não me importava muito em ter relações com a escrita e leitura fora do ambiente escolar; mas há mais ou menos quatro anos atrás, comecei a trabalhar em uma mercearia e como não havia nenhum tipo de computador ou algo do tipo, era obrigado a copiar todas as compras, dívidas e pagamentos usando apenas a escrita à mão. Mas logo depois chegou a tecnologia e tudo era por meio dela, até mesmo a leitura por meio digital, como livros, histórias em quadrinhos, questões para o preparo do ENEM, entre outras. (Arcádio, 2020).

No exemplo acima, Arcádio afirma nunca ter se interessado em práticas de letramento fora da escola, porém, a necessidade faz com ele exercite tais práticas. O autor descreve algumas atividades que demandava a utilização das tecnologias caneta e papel. Essa realidade muda com a chegada da tecnologia digital pois, como ele afirma, tudo passa a ser mediado pelo meio digital.

Além das ressignificações nas práticas letradas, de que já tratamos anteriormente, entre as principais mudanças que os estudantes observaram estão a possibilidade de digitar e utilizar o corretor ortográfico, o acesso a conteúdo gratuito e, como apontado por Maia:

Em pleno século XXI, podemos notar os avanços tecnológicos, que tiveram grande influência na escrita e leitura uma vez que as pessoas da nossa geração não mandam cartas e sim mensagens por *e-mail* ou mesmo leem algum livro em sites da internet, distanciando-as de uma folha de papel. Mas não posso negar que também sou fã de ler coisas em sites e redes sociais. (Maia, 2020).

Conforme no excerto acima, Maia percebe uma mudança nas práticas de letramento, por exemplo, das cartas para o e-mail, ou mesmo a possibilidade de ler

um livro na tela de um celular. A autora considera que há um distanciamento da tecnologia impressa, mas, conforme sua avaliação, a leitura em ambiente digital é algo atrativo e prazeroso, a ponto de afirmar ser fã de ler na tela.

Em uma análise geral das narrativas, no que se refere a prática de letramento em ambientes digitais, a maioria dos estudantes relataram possuir redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, e como mecanismo de busca de conteúdos e informações utilizam o *Google* e o *YouTube*. Pode-se dizer que esses estudantes consomem mais conteúdo do que produzem. Para Maia o fato de não manifestar suas opiniões nas redes sociais está ligado ao receio de um julgamento social:

Em minhas redes sociais não escrevo sobre determinados assuntos com medo de julgamentos da sociedade, prefiro ler e guardar a informação. (Maia, 2020).

De acordo com os dados das narrativas, somente três estudantes afirmaram produzirem conteúdos para a internet:

Com toda essa modernidade tenho três redes sociais *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. Costumo ler alguns textos e citações de páginas que sigo, posto fotos minhas e o famoso "*meme*". (Madalena, 2020).

Nas redes sociais não costumo ficar digitando, mas uso bastante a leitura; até mesmo porque ela é usada mais para compartilhar *memes* então precisa-se da leitura e muita capacidade de compreensão. (Arcádio, 2020).

(...) criei por meio das minhas redes sociais, uma página no *Facebook*, para divulgar minhas poesias. (Alice, 2020).

De acordo com os excertos acima, Madalena usa suas redes sociais para postagem de fotos e *memes*, tal como Arcádio. Já Alice, que, durante toda sua narrativa, expõe uma afinidade com livros literários e com a poesia, por gostar muito de escrever poesias acaba criando uma página no *Facebook* para divulgar seus feitos.

De um modo geral, há uma necessidade de problematizar, junto a esses estudantes, uma participação social crítica, principalmente em torno dos debates que atingem (in)diretamente esses sujeitos pois, além da possibilidade da internet oferecer oportunidades de trocas epistêmicas e simbólicas entre culturas, essa ainda pode contribuir para aplacar o efeito nocivo da segregação social que os povos do

campo vivenciam.

Durante a realização desta pesquisa, principalmente devido à chegada da pandemia impossibilitar as observações das práticas de letramento digital em ambiente escolar, não foi possível um aprofundamento sobre a participação social crítica desses estudantes na internet, mas os dados mostram que eles possuem uma certa consciência crítica, como com relação ao consumismo e à disseminação das notícias falsas que permeiam esse ambiente. Um outro dado preocupante é o fato desses estudantes não relatarem utilizar nenhum *software* livre, ou outro mecanismo que não seja os fornecidos pelas gigantes da internet como o Google e o *Facebook*, o que, entre outras coisas, prejudica sua privacidade e direitos na internet, com o que eles não citam preocupação alguma, como é, inclusive, muito comum mesmo em usuários de internet com alto nível de escolaridade.

Até aqui, discutimos a importância do contexto para se pensar no uso das tecnologias digitais e a apropriação que os estudantes fizeram desta tecnologia, através de um percurso histórico das práticas de letramento. Dessa forma, vale destacar que o marco inicial no que se refere ao uso das tecnologias digitais na vida desses sujeitos, como o simples fato de se colocar uma antena de telefonia, ainda não possibilitou que as comunidades circunvizinhas, ou mesmo estudantes de contextos de vulnerabilidade social, conseguissem ter esse mesmo acesso à internet.

A tecnologia impressa, de acordo com Braga e Vóvio (2015), possui custo maior do que a tecnologia digital. Contudo, mesmo que a tecnologia digital possa ser mais acessível, essa ainda tem um custo alto, por exemplo um aparelho (*smartphone*) para se conectar à internet, assistir vídeos padrão *YouTube* e acessar o aplicativo Conexão Escola²⁹, custa em média 1,5 do salário-mínimo. Somente ter a posse desse aparelho não garante uma participação nas redes que estão disponíveis na internet. Como se sabe, para isso é necessário ter um bom sinal de internet, o que traz um problema para as comunidades do campo: por exemplo, a rede 3G abrange um raio de quatro quilômetros da comunidade e, como afirmado na

²⁹ Esse aplicativo é usado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como uma estratégia complementar ao ensino remoto.

parte em que tratamos do contexto, a EEPJA recebe estudantes que residem em diversas comunidades circunvizinhas, todas fora do alcance desse sinal.

Mesmo que a comunidade receba o sinal da rede de internet, o usuário precisa adquirir planos de navegação, nos quais gastará, no mínimo, dez por cento de um salário-mínimo (mensal) e, ainda assim, não terá uma conexão de boa qualidade. Esses são alguns dos pontos que fazem emergir a necessidade de que incluamos nos debates, ou mesmo em pesquisas em torno do letramento digital, a inclusão digital e a democratização do acesso à internet. Na próxima seção, trataremos das ferramentas que os estudantes dispunham e das dificuldades relatadas para participarem de práticas letradas no mundo digital.

7. ATIVIDADES PRÁTICAS EM AMBIENTE DIGITAL

Esta pesquisa previa uma observação exploratória em sala de aula com o foco nas práticas de letramento digital, ou seja, pretendia-se acompanhar os estudantes em aulas no laboratório de informática, e/ou mesmo dentro da sala de aula nas ocasiões em que fosse proposta alguma atividade que demandasse práticas de leitura e escrita em plataformas digitais. Com a chegada da pandemia causada pelo Covid 19, essa observação foi impossibilitada devido às aulas passarem a acontecer de forma remota.

Uma das problemáticas encontradas durante esta pesquisa, e já discutida na parte em que tratamos do território digital como espaço em disputa, é que se torna indissociável pensar as práticas de letramento digital e o contexto em que tais práticas ocorrem, sob alto risco de comprometimento dos resultados. Isso também envolve o acesso a equipamentos e a conexão com a internet. Por esse motivo, fez-se necessário realizar algumas observações em campo, processo no qual nos empenhamos em verificar as condições sociais dos estudantes em meio a esse mundo tecnológico capitalista.

Como já descrevemos, havíamos coletado as autobiografias de letramento durante as aulas presenciais que aconteceram no início do primeiro bimestre de 2020. Havia uma proposta de dar retorno aos estudantes sobre os textos e depois levá-los ao laboratório de informática para que pudessem digitá-los com base nas observações dos professores.

As aulas presenciais foram suspensas nas escolas de Minas Gerais na segunda semana de março de 2020 e somente voltaram a funcionar na modalidade do ensino remoto emergencial no mês de maio de 2020. Neste período ainda havia a esperança de que as aulas pudessem voltar a acontecer de forma presencial, porém, a situação da pandemia não permitiu, até o presente momento, por agravar-se cada vez mais, tornando impossível a observação das aulas presenciais no espaço escolar para uso nesta pesquisa.

Na busca pela superação desse impasse, surgiu a ideia de elaborar uma atividade prática que pudesse ser feita através da internet e, dessa forma, pudesse, por um lado, garantir o retorno aos estudantes sobre seus textos e, por outro lado, tornasse possível levantar alguns pontos sobre como esses sujeitos se apropriam das tecnologias digitais.

Assim sendo, em parceria com a professora Hemerenciana, regente da turma, planejamos uma atividade prática que foi desenvolvida em um site criado unicamente para essa finalidade. A atividade envolvendo o site foi proposta aos estudantes na segunda quinzena de junho de 2020. Neste período já havia uma sala de aula criada no aplicativo *WhatsApp*, em que quatorze, dos dezenove estudantes da turma, mantiveram acesso frequente durante o período de realização da atividade. Dessa forma essa sala de aula foi utilizada para as instruções, que explicaremos a seguir.

7.1. A criação do site

No momento de planejar a atividade, que seria desenvolvida pela internet, havia a hipótese de que a maioria dos estudantes que estavam no grupo de *WhatsApp* utilizavam como ferramenta aparelhos celulares para interagir com os professores e colegas. Sobre a conexão com a internet, conseguiam o acesso pela rede 3G (dados móveis) fornecidos pela operadora de telefonia celular Vivo. Dessa forma, o desafio estava posto: pensar uma atividade simples que pudesse ser realizada com a tecnologia que os estudantes dispunham.

Dando seguimento à criação da atividade online, outra problemática foi considerada: a preservação da privacidade dos estudantes. Trata-se de uma preocupação historicamente desprezada, desde o advento da internet, mas que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente já indica como prioritária:

Art. 17 - " Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais."

Art 100, V - "privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada" (Cf. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf)

Por se tratar de uma atividade individual decidiu-se criar usuários com senhas de maneira que um colega não pudesse acessar o trabalho do outro, além de impedir que outras pessoas pudessem acessar os relatos dos alunos.

Um dos maiores desafios, no entanto, foi criar uma atividade que pudesse carregar tanto em *desktop* quanto no *smartphone* e que fosse funcional ao utilizar a conexão com a internet oferecida pela rede 3G que era muito instável.

Um dos primeiros passos para conceber a atividade foi realizar testes de velocidade na rede 3G, pois a partir daí tínhamos condições de pesquisar aplicativos e *plugins* que funcionassem minimamente com as tecnologias que os estudantes

dispunham. Como era uma proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que as escolas utilizassem as ferramentas do *Google* durante o ensino remoto, o primeiro teste que fizemos foi utilizando as ferramentas do *Google Drive*, muito embora já soubéssemos de limitações no que tange à liberdade e à privacidade dos usuários, posteriormente confirmada em sites como o da Educação Vigiada³⁰. Após uma semana de testes, em que não foi possível sequer abrir alguma das ferramentas do *Google* na rede 3G, visto a baixa qualidade da conexão, essa ferramenta foi descartada.

Após três semanas de pesquisas de aplicativos, *plugins* e conexão, já tínhamos uma proposta inicial para a criação do site que consistia em ter um espaço para fazer a devolutiva das autobiografias dos estudantes, deveríamos ter também um campo em que pudessem digitar o texto da autobiografia e um formulário com a avaliação da atividade.

Para a criação do site, procuramos uma interface simples e funcional de maneira que facilitasse tanto a compreensão da atividade quanto ao carregamento das páginas. Em cada etapa criada foi feito um teste em um *smartphone* conectado à internet da rede 3G, usada pela maioria dos estudantes da turma.

Para habilitar um espaço para os estudantes digitarem seus textos, foi instalado no site uma extensão de um *Etherpad*³¹, um editor de texto online em tempo real que pode ser usado tanto para escrita colaborativa, quanto para escrita individual. Vale lembrar que esse editor é um *software* livre, e a extensão utilizada no site foi criada pela “*France Université Numérique*” que é uma Universidade nacional francesa que promove vários cursos online de forma gratuita e aberta. Esse editor de texto online era o único que carregava na rede 3G. Era um editor de fácil utilização e o texto ficava salvo de forma automática podendo o estudante ir digitando na medida de suas possibilidades.

³⁰Cf. Educação Vigiada: Recomendações. In: https://educacaovigiada.org.br/?page_id=2.

³¹As informações sobre esse editor de texto pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico <https://pad.education/>.

A imagem abaixo é um recorte de como ficou a página inicial do site:

Figura 4: Página inicial do site



Fonte: Elaborado pelo autor

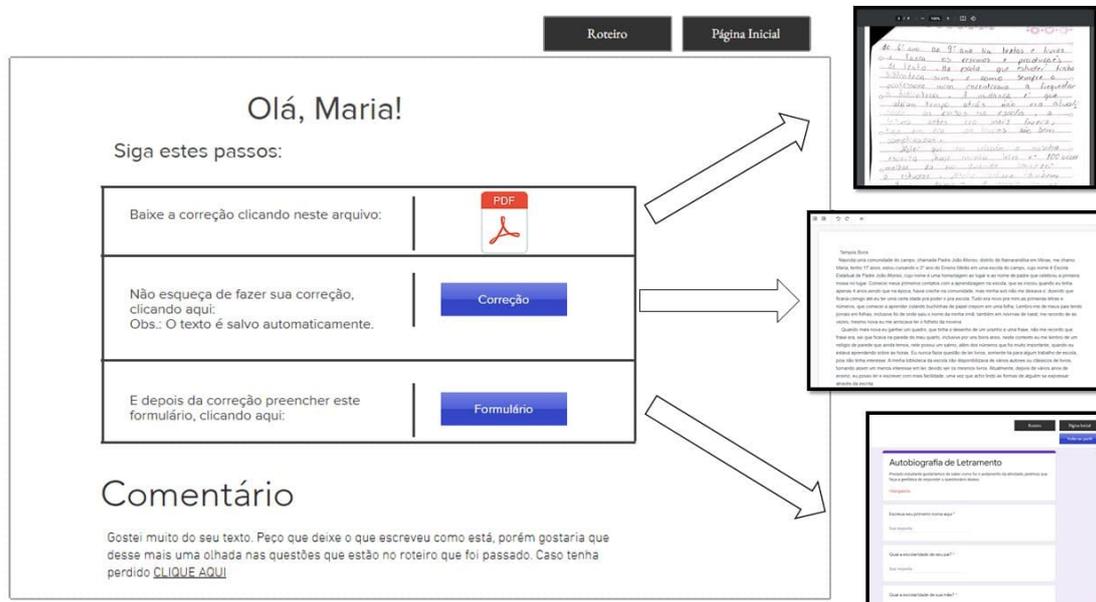
A imagem acima foi retirada da página inicial do site³², criado para a atividade prática. Como se pode observar na Figura 4, no canto superior direito haviam dois botões, acessíveis em todas as páginas do site:

- O botão “Roteiro” direciona o estudante para uma página que contém o roteiro de escrita da autobiografia, útil no caso de ser necessário consultá-lo a qualquer momento durante a realização das atividades.
- Clicando no botão “Página inicial”, o estudante volta para a página inicial do site.

Nota-se também que, no centro da página, há vários outros botões com os nomes dos estudantes, que redirecionam para a “Área de convidados”, onde o estudante deveria digitar sua senha pessoal. Feito o login, o estudante era direcionado para sua área de trabalho, como segue a imagem abaixo:

³² O site está localizado no seguinte endereço <https://mauricioedocampo.wixsite.com/meusite>. O Usuário teste foi criado caso o estimado leitor tenha curiosidades em seguir os mesmos passos que os estudantes fizeram. A senha desse usuário é 1111.

Figura 5: Área de trabalho do aluno



Fonte: Elaborado pelo autor

Na imagem acima pode-se observar a área de trabalho do aluno, na qual estão disponíveis todas as informações sobre a atividade a ser realizada. Como pode ser facilmente observado na Figura 5, era uma atividade simples³³ com apenas três passos:

- 1 **Baixar a atividade:** Nesta parte o estudante deve clicar no primeiro campo “Baixe correção clicando neste arquivo” e, dessa forma, acessar sua “autobiografia de letramento”, aquela que foi escrita anteriormente, no período em que as aulas aconteceram de forma presencial. O arquivo continha pequenas marcas de correções, precisamente em questões ortográficas, de modo a não alterar o sentido das informações do texto.
- 2 **Digitar a atividade:** Clicando no segundo botão, “Correção”, o estudante é direcionado para seu *Etherpad*, em que deve digitar o texto, observando os *feedbacks* dos professores contidos nas marcas de correções.

³³ Mesmo sendo considerada, por nós, uma atividade simples elaboramos um tutorial explicativo sobre cada passo. Esse tutorial está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/kNp24IRQpCU>.

- 3 **Avaliar a atividade:** última parte da atividade, em que o estudante deveria responder o formulário avaliando a realização desta atividade.

No próximo tópico retomaremos alguns pontos sobre a realização desta atividade, observando os dados obtidos no formulário de avaliação.

7.2. Dados do formulário

O roteiro de escrita da autobiografia trazia a questão:

“você lê e escreve na Web, como faz para conseguir acesso à internet na escola? Tem internet em casa? Utiliza dados móveis?”.

Contudo, os dados obtidos nas narrativas não estavam muito claros e, assim, sentimos a necessidade de reelaborar essa questão, apesar da maioria das perguntas do formulário estarem ligadas à atividade prática que foi desenvolvida no site, como pode ser observado abaixo, no formulário copiado na Figura 6:

Figura 6: Formulário de avaliação

Questionário sobre as atividades prática - autobiografia de letramento

Prezado estudante gostaríamos de saber como foi o andamento da atividade, pedimos que faça a gentileza de responder o questionário abaixo.

Todos os campos marcado com * são obrigatórios

1. Escreva seu primeiro nome aqui * _____
2. Qual a escolaridade de seu pai? * _____
3. Qual a escolaridade de sua mãe? * _____
4. Você trabalha? Se sim, conte-nos brevemente sobre o que faz. * _____
5. Como foi a experiência de digitar online? *
 - o Fácil
 - o Médio
 - o Difícil
 - o Outro: _____
6. Quais as dificuldades ou facilidades você encontrou ao acessar o site, baixar a correção e digitar o texto? * _____
7. Qual ferramenta utilizou para fazer a atividade? *
 - o Celular
 - o Notebook
 - o Computador de mesa
 - o Outro: _____
8. De quem era a ferramenta utilizada para fazer a atividade? *
 - o Própria
 - o Outro: _____
9. Como utilizou a internet? *
 - o Wi-fi próprio
 - o Wi-fi de amigos ou vizinhos
 - o Dados móveis (internet da vivo)
10. Caso em sua residência não possua wi-fi ou sinal da vivo, gostaria que nos contasse como fez para acessar a internet. Por exemplo, subiu em um morro, ou quantos quilômetros teve que andar para acessar a internet, e outras informações.

11. Neste tempo de pandemia como você avalia suas escritas e leituras em plataformas digitais (internet) *
 - o Passou a ler e escrever mais.
 - o Passou a ler e escrever Menos.
 - o Não percebi mudanças.
12. Conte-nos um pouco sobre suas atividades com as tecnologias digitais durante a pandemia. Passou a usar novas ferramentas? Quais? Quais dificuldade você tem (ou teve), e como está fazendo para superá-las? Alguém te ajuda? E outros detalhes que achar relevante. * _____

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados obtidos nas quatro primeiras questões do formulário foram analisadas em tópicos anteriores a este, como, por exemplo, naquele em que dissertamos sobre os principais agentes de letramento, ao comparar a narrativa dos estudantes com a escolaridade dos pais/mães. Inferimos que, mesmo no caso dos pais/mães com pouca escolarização, eles veem a escola como uma instituição importante para a comunidade.

Dos dezenove estudantes colaboradores desta pesquisa, quatorze realizaram a atividade prática elaborada e responderam a este formulário. Os outros cinco estudantes não possuíam condições mínimas de acesso à internet: é importante ressaltar que, se o ensino remoto emergencial fosse exclusivamente online, pela internet, esses estudantes seriam impossibilitados de ter acesso ao direito à educação. É notável que correspondam a 26,3% do total da turma, uma porcentagem de fato crítica. A direção da escola, durante o ensino remoto, manteve acesso às aulas, para os estudantes sem acesso à internet, por meio de atividades impressas. A professora regente da turma enviava essas atividades aos alunos bimestralmente. Foi estabelecido um cronograma para que os estudantes retirassem e devolvessem as atividades na escola, seguindo as condições estabelecidas pelos órgãos de saúde para garantir o isolamento social.

Os quatorze estudantes que tinham acesso à internet realizavam várias atividades semanais mediadas no grupo de *WhatsApp*³⁴. Tais atividades eram propostas pela professora Hemerenciana. Nesse mesmo grupo, ela os auxiliava nas atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET)³⁵, um compilado de apostilas elaboradas pela SEE/MG durante o Ensino Remoto.

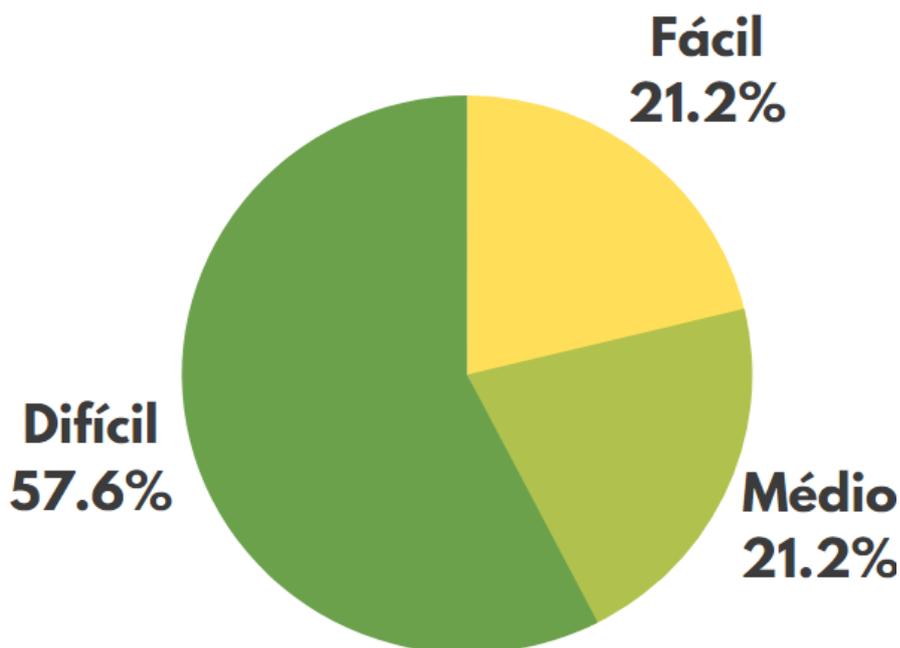
³⁴ Esse grupo era o referente ao conteúdo de língua portuguesa. Os estudantes tinham também outros grupos de outros conteúdos.

³⁵ Informações adicionais podem ser encontradas no site: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>.

7.3. A experiência de digitar online

Dos quatorze estudantes que participaram da atividade, doze possuíam as ferramentas necessárias (*desktop e/ou smartphone*) e os outros dois informaram ter usado o celular de suas mães nas atividades. Sobre o nível de dificuldades em realizar a segunda etapa da atividade prática, relativa a digitar online, organizamos a informação no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Como foi a experiência de digitar online?



Fonte: Elaborado pelo autor

Na parte de descrição da atividade nota-se que os passos eram descomplicados, pois tratava-se de digitar o texto, acessado como imagem, no *Etherpad*. Mesmo assim, mais da metade dos estudantes consideraram a atividade difícil. A questão 6 do formulário, complementar a essa, tratava dos aspectos facilitadores ou dificultadores quanto ao acesso ao site, ao download da correção e à digitação do texto. Os dados apontam que a dificuldade não consistia na

realização da atividade em si, mas devido à fraca conexão com a internet, como explicitam os seguintes excertos:

A internet foi muito difícil por que uso dados móveis, a internet é muito lenta começava a carregar depois parava e sumia tudo, aí dificultava muito para poder realizar a atividade. (Úrsula, 2020).

Devido a conexão com a internet a página não estava abrindo no meu celular. (Marcos, 2020).

Devido a difícil conexão com a internet, não consegui digitar meu texto sem a ajuda da professora. (Alice, 2020).

Dos dados apresentados no gráfico acima, 21.2% dos estudantes, que consideram a experiência de nível médio, relataram que o passo era simples, porém, afirmaram que a conexão com a internet foi um aspecto dificultador:

Foi fácil, só a internet que não ajudava. (Jorge, 2020).

O bom é que o texto fica salvo, mas pra acessar é difícil por causa da internet. (Natânia, 2020)

Como apontado por Natânia, a utilização do software *Etherpad* facilitava a realização da atividade, pois o texto ficava salvo automaticamente, devendo-se ressaltar que essa foi uma de nossas preocupações: buscar uma solução que pudesse ser a mais inclusiva possível.

Os estudantes que consideraram a atividade fácil, também 21,2% do grupo, moram dentro da comunidade e são os mesmos que, no gráfico 5 (na seção “conexão com a internet”), afirmaram possuir acesso à internet via Wi-Fi, o que possibilita a realização de diversas práticas letradas em ambientes digitais, como seguem os excertos abaixo:

O site tem melhor acesso do que um e-mail. (Clarice, 2020).

Não encontrei dificuldade pois já tinha conhecimento das ferramentas utilizadas. (Tarsila, 2020).

Como eu tenho acesso a esses tipos de plataforma, pra mim foi tranquilo. (Ana, 2020).

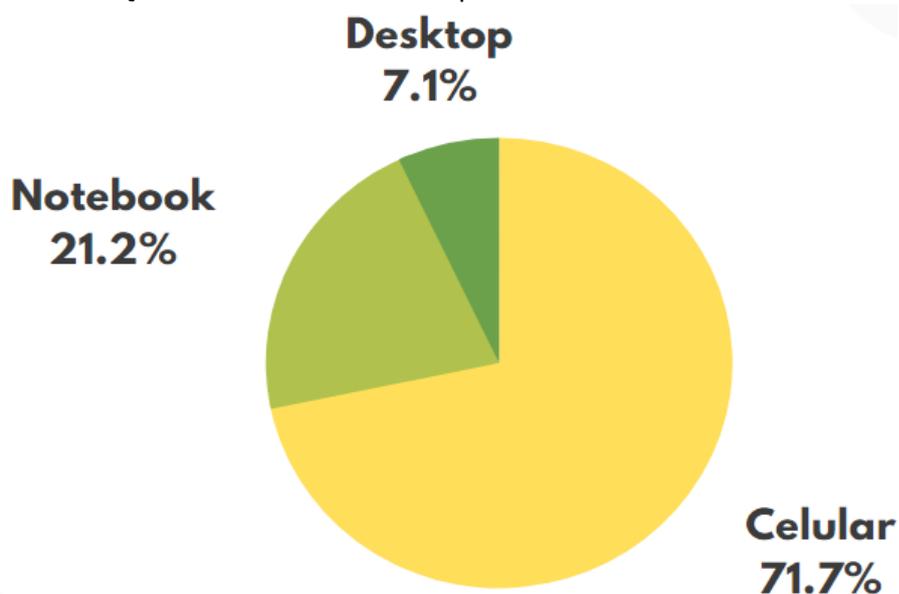
Foi fácil pois tenho acesso à internet. (Arcádio, 2020).

Nota-se que, nos três quadros analisados (médio, fácil, difícil), nenhum dos estudantes pontuou dificuldade em entender a atividade, de modo que se pode inferir que, se todos tivessem uma boa conexão com a internet, o quadro seria outro.

7.4. As ferramentas utilizadas

Um dado que consideramos importante para desenvolver atividades online, principalmente em produções textuais que demandam escritas longas, é saber que ferramenta cada informante utiliza, pois há uma diferença notória entre o teclado de um computador e o de um smartphone, ou mesmo, entre ambos no que concerne ao layout dos teclados, de forma que ler e escrever em ambas ferramentas são práticas diferentes, sujeitas a várias nuances. Os dados sobre as ferramentas que os estudantes utilizaram para realizar as atividades práticas foram sintetizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 4: Qual ferramenta foi utilizada para realizar a atividade?



Fonte: Elaborado pelo autor

Pelos dados do gráfico 4 podemos observar que a maioria dos estudantes utilizou o celular (*smartphone*). Essas outras duas categorias, notebook e *desktop*, podem ser consideradas como uma só, computador, já que não há grandes diferenças entre seus teclados e visualização na tela.

Mesmo sem saber quais ferramentas os estudantes utilizariam, tínhamos a noção das diferenças entre essas ferramentas, portanto, na criação do site

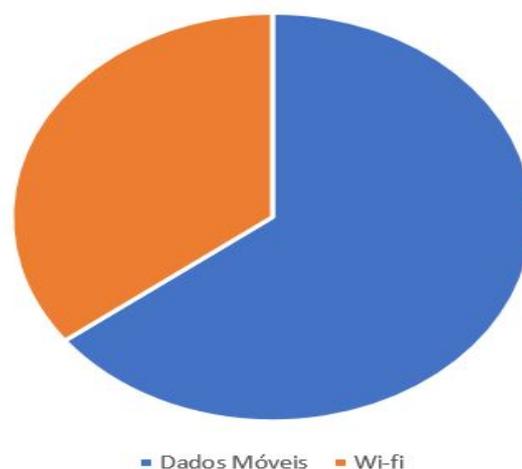
tentamos aproximar o máximo possível o layout da página do *smartphone* da versão que aparecia no computador. Esse dado é muito importante para a elaboração de atividades online, pois alguns recursos que estão disponíveis em um computador podem não estar disponíveis no *smartphone*, por isso, é necessário considerar o provável uso dessas duas ferramentas pelos estudantes.

Um outro detalhe que consideramos importante a ser observado diz respeito ao conteúdo das atividades propostas. Conversamos com alguns estudantes sobre a realização da atividade e alguns relataram dificuldade em digitar um texto longo no *smartphone* tendo em vista o tamanho das letras. Dessa forma, caso haja necessidade de escritas que ultrapassem, por exemplo, duas laudas, sugerimos que sejam feitas por etapas.

7.5. A conexão com a internet

Os dados do gráfico abaixo confirmaram nossa hipótese de que a maioria dos estudantes depende da conexão oferecida pela rede 3G (dados móveis), como segue o gráfico abaixo:

Gráfico 5: A conexão com a internet que os estudantes utilizaram



Fonte: Elaborado pelo autor

Este gráfico 5 mostra que tipo de conexão com a internet os estudantes utilizaram para realizar a atividade prática. É notável que a maioria dos estudantes, 64%, utilizou dados móveis, embora esse acesso na maioria dos casos não estava disponível na residência, de forma que os estudantes precisaram buscar diferentes estratégias para conseguir esse acesso.

Na questão 10 do formulário (Figura 6) eles deveriam responder quais foram as estratégias usadas para conseguir o acesso à internet:

- Marcos relatou ter subido em uma chapada onde o sinal era melhor.
- Alice informou que somente de madrugada a internet funcionava perto de sua residência e, assim, relatou que às duas horas da manhã conseguiu realizar a atividade online.

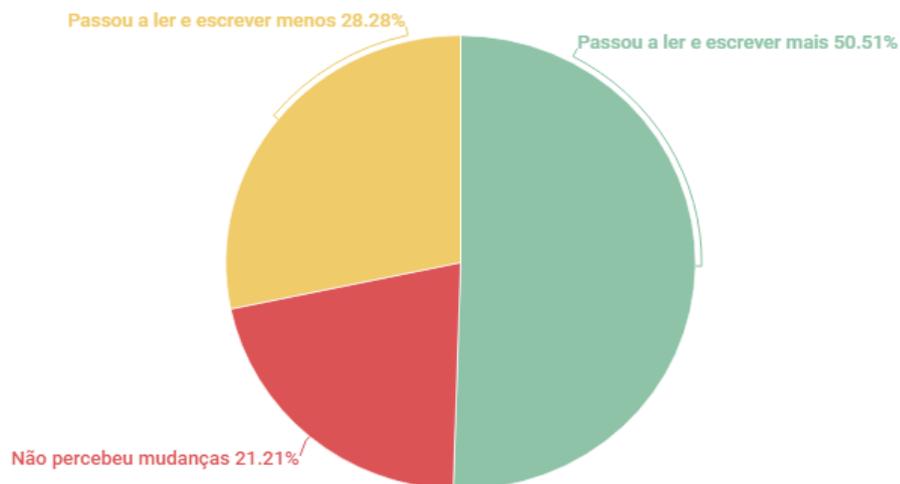
Esses relatos representam um fator preocupante, além de todos os esforços que os estudantes fizeram, inclusive devendo-se considerar um certo risco, pois no campo há muitos animais peçonhentos e, quando o estudante tem que sair no meio do mato, ou passar em estradas desertas, a procura pelo sinal de internet coloca em risco sua integridade física. Alguns estudantes também afirmaram que somente conseguiam acessar a internet nos finais de semana, período em que podiam ir na casa de parentes na comunidade.

Essas questões são fundamentais e, mais ainda, durante a modalidade de ensino remoto emergencial, generalizado em virtude da pandemia. Vivemos um tempo propício para aprender com os desafios, pensar em atividades assíncronas com maior prazo de realização e incluir nos nossos debates a luta por políticas públicas que visem a inclusão digital para os povos do campo, entre outros.

7.6. Letramento digital em tempo de pandemia

Nos dados do formulário, as respostas da questão 11 trouxeram alguns elementos interessantes para o debate sobre como a chegada da pandemia ressignificou as práticas atuais de letramento dos estudantes em ambientes digitais, como segue o gráfico abaixo:

Gráfico 6: Avaliação das práticas de letramento em plataformas digitais durante a pandemia.



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme apontado no gráfico 6, a metade dos estudantes relatou que, com a chegada da pandemia, passou a ler e escrever mais do que antes desse uso das plataformas digitais. Segundo informações dos próprios estudantes, esse aumento se deu devido às novas práticas letradas que passaram a utilizar a partir do ensino remoto emergencial.

O grupo que não percebeu mudanças representa 21.21% dos estudantes, sendo importante notar que, antes da chegada da pandemia, os membros desse grupo já possuíam acesso à internet e, assim, já participavam ativamente de diversas práticas letradas em ambientes digitais.

Já, para compreender a atuação do grupo de 28% dos estudantes, que relatou ter passado a ler e escrever menos, deve-se retomar os dados já levantados no tópico relativo às práticas de letramento na comunidade. São estudantes que somente na escola conseguiam tempo para leitura e escrita. Com a chegada da pandemia, acabaram não tendo tempo disponível, devido ao trabalho ou mesmo por não possuírem acesso à internet, dado residir em local com difícil acesso à rede.

O último tipo de dado colhido via formulário, a questão 12 (Figura 6), nos ajuda a entender quais práticas letradas esses estudantes, com a chegada da

pandemia, passaram a realizar com mais frequência:

Durante a pandemia passei a acessar mais a internet, e criei uma nova rede social, o Instagram, e também estou usando algumas plataformas de preparação para vestibulares. (Clarice, 2020).

Eu aprendi a usar novas ferramentas, afinal antes de tudo isso eu usava aplicativos e sites básicos do celular. Um exemplo de novas ferramentas é o *Google Classroom* que passou a ser usado pela escola. (Alice, 2020).

Passei a usar o *Google Classroom*, o *Zoom* e o *Conexão Escola*. Quando tenho dúvidas troco mensagens com professores e colegas pelo *WhatsApp*. (Tarsila, 2020).

Eu tenho usado bastante as mídias sociais, participei de um congresso online, eu tenho facilidade meios de comunicação, então eu os uso sozinha. (Ana, 2020).

Como mostram os exemplos acima, a maioria das novas práticas letradas relatadas pelos estudantes está ligada ao contexto escolar.

7.7. Estudantes (des)conectados

Para o planejamento da atividade prática, foram consideradas aplicações que pudessem carregar – e ser usadas – utilizando-se a rede 3G, pois, como foi constatado, era a conexão com a internet que a maioria dos estudantes utilizavam. Já havíamos verificado a lentidão na conexão com a internet, o que foi confirmado pelos relatos dos estudantes, de modo que fomos motivados a fazer um monitoramento com a finalidade de verificar a qualidade da conexão com a internet oferecida pela rede 3G.

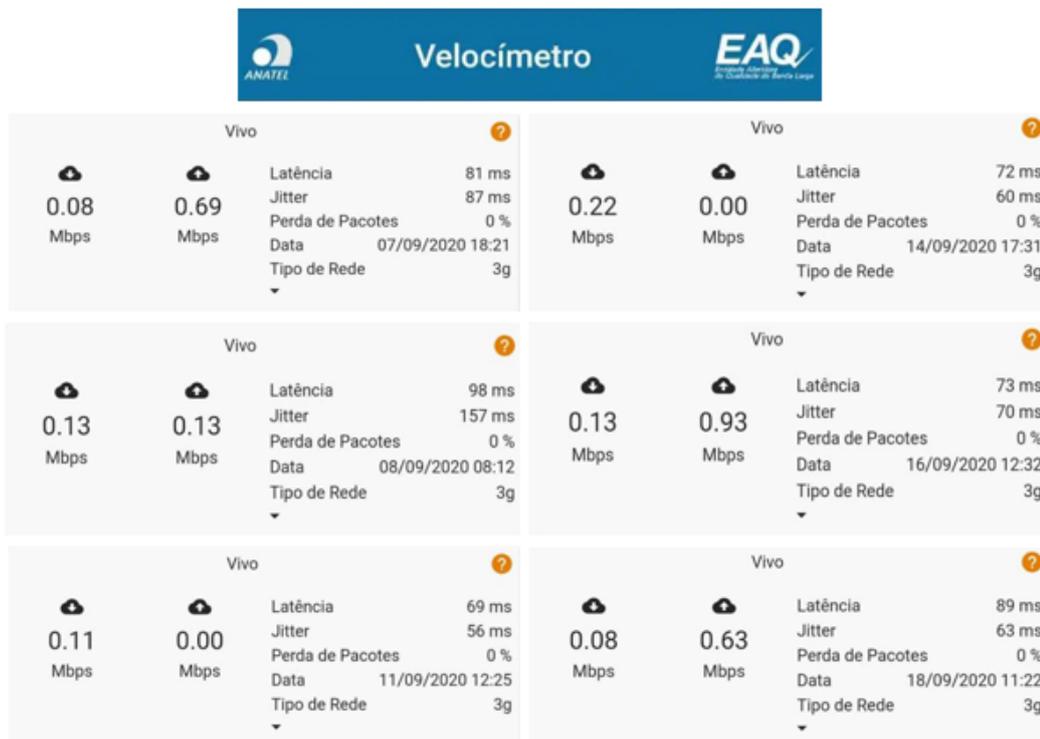
Durante o mês de setembro de 2020 fizemos vários testes de velocidade utilizando o aplicativo EAQ (Entidade Aferidora da Qualidade de Banda Larga)³⁶, que é um aferidor que mede a qualidade da internet fornecida no Brasil. Esse aplicativo foi criado pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), tendo portanto, alto grau de confiabilidade nos testes realizados.

Esses testes foram realizados em uma localidade dentro da comunidade de Padre João Afonso, a menos de um quilômetro da torre de transmissão. A

³⁶ Essas e outras informações estão disponíveis no seguinte endereço na internet <https://www.brasil-bandalarga.com.br/bbl/>.

intensidade do sinal era excelente, porém, a internet não era de boa qualidade o que pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 7: Amostra teste de velocidade de internet



Fonte: elaborado pelo autor.

Como mostrado pela imagem, os testes foram realizados em vários dias e em horários diferentes. No primeiro teste, realizado em 07/09/2020, nota-se que a velocidade da internet estava em 0.08 Mbps de capacidade de download (velocidade para baixar conteúdo da internet) e de 0.69 Mbps para *upload* (velocidade para enviar arquivos para a internet).

Para se ter uma ideia do que significam esses números, segundo informações do site Minha Conexão³⁷, que também é um aferidor de velocidade de internet, a velocidade mínima exigida para assistir vídeos padrão *YouTube* em uma qualidade de 480 pixels, que é um padrão de resolução baixa, demanda uma conexão com internet de no mínimo 1Mbps de download. Dessa maneira em nenhum dos dias em que foram realizados os testes a internet atingiu 25% do

³⁷ Fonte: <https://www.minhaconexao.com.br/blog/velocidade-da-internet-ideal-para-ver-ideos-no-youtube/>.

mínimo exigido.

Esses dados são relevantes quando se projeta um ensino remoto que prevê o uso das tecnologias digitais. Por exemplo, a SEE/MG, durante o ano de 2020, utilizou o canal da Rede Minas no *YouTube* para postar as aulas que acompanhavam o PET, certamente os estudantes não conseguiram o acesso de forma integral. E na versão 2020.1 do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre (UEADSL), foi apresentado um relato de experiência intitulado “Impactos da quarentena: conversa entre duas estudantes e uma professora³⁸”. O referido relato foi feito por uma professora e duas estudantes da EEPJA e tratava justamente de questões que envolvia o ensino remoto emergencial na escola. As estudantes ressaltaram o papel das tecnologias digitais ao possibilitar a inclusão de grupos que estão distantes dos grandes centros urbanos e até disseram que somente estava sendo possível a participação naquele evento graças a tais tecnologias. Por outro lado, as estudantes advertem que, ao mesmo tempo em que essas tecnologias permitem essa inclusão, acabam também marcando uma diferença notória entre os estudantes devido ao acesso desigual.

A fala da professora segue na mesma direção das estudantes, porém, com a visão de uma profissional da educação. Segundo a professora, a escola traçava, naquele momento, várias estratégias para conseguir chegar até o estudante que não tinha acesso à internet. Uma delas foi a impressão do PET, em papel, além de baixar e encaminhar vídeos para eles. Vale ressaltar que, são iniciativas da escola exercendo seu protagonismo enquanto escola do campo, deixando a desejar o papel do Estado na situação toda.

As discussões aqui levantadas mostram a necessidade de que pesquisas em torno do letramento digital levem em consideração o contexto de sua aplicação e produção. Certamente não se deve pensar a escola como um simples lugar de aplicação de teorias genéricas sobre esse uso das TDICs na educação, sem refletir as condições de cada uma. Vale ressaltar também, que a problemática em questão

³⁸ O trabalho pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <https://eventos.textolivre.org/module/mod/forum/discuss.php?d=764>.

não é o ensino mediado pelas tecnologias digitais em si, mas, em primeiro lugar, falta de planejamento, investimento, reflexão e escuta dos principais atores sociais – professores, alunos, administração da escola – envolvidos neste processo, por todos os níveis de governança oficial a que estão sujeitos.

8. IMPRESSÕES QUE FICAM

Antes mesmo de adentrar na pós-graduação e de saber que a pesquisa narrativa era uma metodologia de pesquisa, já colocava em prática, em minhas aulas na educação básica, a produção de relatos de vida pelos alunos, evidentemente sem o rigor metodológico que a pesquisa científica exigiria, pois a preocupação era essencialmente didática. Sempre problematizava as produções textuais com o foco no contexto do estudante. Por exemplo, no final de cada bimestre pedia que fizessem uma autoavaliação sobre sua atuação na turma, nos trabalhos em grupo e na relação do conteúdo estudado na escola com seu contexto familiar.

De um conjunto amplo de resultados, elegi alguns como amostras do alcance dessa prática. Através dessas produções, por exemplo, percebi que uma de minhas estudantes sofria *bullying* a respeito de sua baixa estatura e aquilo a reprimia muito, a ponto dela se fechar em um canto e não ter uma participação ativa na sala de aula. Sobre outro estudante, soube que convivia com violência doméstica. Outro, ainda, saía de casa às cinco da manhã sem fazer uma refeição. Em casos como esses, espera-se que o educador seja um agente social que procure meios de

envolver a comunidade escolar no processo educativo com a finalidade de debater e solucionar tais problemas. Contudo, nem todo educador recebeu, em sua formação, a valorização positiva de um olhar atento ao seu entorno, o que me faz acreditar que a pesquisa narrativa, aqui trabalhada tanto como metodologia de pesquisa, quanto como didática, pode contribuir para entendermos os contextos em que estamos inseridos. Assim, uma das primeiras contribuições do presente trabalho nos parece ser a discussão do trabalho didático com narrativas de alunos, em contexto de educação do campo.

Nos exemplos citados acima, a narrativa foi produzida como uma autoavaliação, porém, as narrativas podem ter outros focos, tais como a tecnobiografia³⁹, que é a história de vida do sujeito com as tecnologias digitais, memórias de letramento, diário pessoal, *hobbies*, trabalho, dentre outras temáticas. Dependendo do direcionamento da narrativa, pode-se levantar dados sobre os perfis socioeconômicos da turma, as condições de acesso às tecnologias digitais, as crenças e os valores compartilhados, dentre outras tantas possibilidades.

O objetivo geral deste trabalho foi justamente a pesquisa de práticas de letramento em ambientes digitais, na escola e comunidade de Padre João Afonso, e seu potencial educativo para atividades no contexto escolar. Mesmo passando pelas turbulências decorrentes da pandemia causada pela Covid-19, conseguimos desenhar um panorama bastante abrangente sobre os principais desafios que emergiram no contexto da pesquisa.

Nesta pesquisa, através da produção de uma autobiografia de letramento de uma turma do terceiro ano do ensino médio, dissertamos sobre várias problemáticas. Os dados das narrativas apontaram as práticas de letramento ligada a gêneros religiosos são dominante na comunidade dos estudantes. Um outro ponto forte é o significado da escola para a comunidade, que vai além de um espaço de

³⁹ A professora Vera Menezes tem um projeto em andamento com essa temática, mais informações podem ser encontradas no site: <http://www.veramenezes.com/tecno.html>. Com base nesse projeto, no segundo semestre de 2019, em parceria com a professora Hemerenciana realizamos um trabalho sobre tecnobiografia em turmas da EJA e do Fundamental II, alguns destes trabalhos foram apresentados pelos próprios estudantes no UEADSL 2019.2 e estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://eventos.textolivre.org/moodle/mod/forum/view.php?id=445>.

ensino-aprendizado, pois essa instituição é apresentada nos relatos como um ponto de encontro e um espaço de inclusão social muito importante para a comunidade.

Através dos dados obtidos nas narrativas, também fizemos uma comparação entre as práticas de letramento realizadas na escola, na comunidade e em ambientes digitais. Os dados assim obtidos forneceram importantes informações sobre a escolarização dos pais/mães dos estudantes, os ambientes que eles frequentavam, os livros que já leram, seus perfis socioeconômicos e, principalmente, sobre as experiências destes estudantes com as práticas de letramento. De acordo com os dados das narrativas a maioria dos estudantes afirmaram ter o primeiro contato com as letras em ambiente familiar. Eles percebem também que, nos primeiros anos de escola, as práticas de letramento são mais efetivas do que nos últimos anos da escola. Devido à falta de acesso a acervos literários, as práticas de letramento na comunidade concentram-se em gêneros religiosos. Como boa parte dos estudantes têm a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, muitos não dispõem de tempo para práticas de letramento fora do ambiente escolar. Quanto às práticas de letramento em ambientes digitais, a maioria dos estudantes navegam na internet e são usuários de redes sociais, contudo, consomem mais conteúdos do que produzem.

Quanto aos objetivos específicos, foram concebidos como os caminhos percorridos para chegar ao objetivo geral, de modo que, para observar os resultados correspondentes a cada um, retomaremos brevemente esses percursos

Para entender o percurso histórico das práticas de letramento de estudantes do Ensino Médio na comunidade de Padre João Afonso, observando-se os processos de resignificação de tais práticas, a pesquisa buscou respostas nas próprias narrativas. Através delas, conseguimos compreender o percurso histórico das práticas de letramento. Foi possível observar as novas práticas letradas que, com o passar do tempo, a escolarização, a chegada da energia elétrica e o advento da internet passaram a exigir desses sujeitos. A pesquisa mostrou que a maioria dos estudantes passaram a ler e a escrever mais em plataformas digitais, por um lado devido à grande quantidade de acervos que encontram na internet. Por outro lado,

com a chegada da pandemia, o ensino presencial passa a ser ofertado na modalidade do ensino remoto emergencial o qual, sob orientação e até exigência dos governos, levou a várias práticas letradas em ferramentas como o *Google Classroom*, *WhatsApp*, *Youtube*, dentre outras práticas ligadas à escola. Porém, há um número considerável de estudantes que são excluídos desse processo devido ao fato de não possuírem nenhuma opção de acesso à tecnologia digital.

O uso das tecnologias digitais que os estudantes utilizavam nos espaços que perpassa escola e comunidade foi investigado de forma mais objetiva, conduzido pelo enunciado da atividade. Para cumprir esse objetivo, foram incluídos alguns campos no roteiro de produção das narrativas, que tratou dessas questões com as perguntas a respeito da leitura e da escrita na Web e a respeito da forma pela qual cada estudante garantiu seu acesso à internet. Tendo em vista ampliar a nossa percepção a esse respeito, desenvolvemos o que foi chamado de “atividades práticas”, que trouxeram dados gerais e pessoais sobre a relação dos estudantes com as tecnologias digitais. Em linhas gerais, a pesquisa mostrou que nenhum dos estudantes pontuaram dificuldade em entender as atividades práticas, porém, tiveram dificuldades em acessar a internet, o que nos fez pontuar, durante várias partes desse estudo, a necessidade da inclusão digital e da democratização do acesso à internet principalmente no que diz respeito a comunidades do campo.

O terceiro objetivo tinha como propósito investigar as melhores alternativas tecnológicas digitais, para a realização de atividades educativas no contexto escolar do campo. Durante o estudo dessa questão, refletimos ser indispensável, antes de problematizar o uso de tecnologias digitais na educação, pautar a inclusão digital e a democratização do acesso à internet. O uso de ferramentas digitais deve ser pensado a partir do contexto de sua aplicação, devendo levar em conta inclusive as tecnologias que os sujeitos envolvidos neste processo já utilizam. Como foi apontado na dissertação, em contextos menos favorecidos socialmente o uso de *softwares* livres faria mais sentido, não só pela facilidade de acesso, mas principalmente por sua lógica de produção e distribuição, baseada nos princípios da solidariedade e da cooperação. Contudo, percebemos um grande avanço no uso de

softwares proprietários na educação, inclusive no ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia, muito embora esse, teoricamente, devesse atingir a todos. Um outro ponto que a realização da pesquisa envolveu como problemática é que o uso de tecnologias digitais na educação do campo requer um processo de planejamento-ação-reflexão, e não somente a aplicação de teorias genéricas produzidas a partir de contextos e olhares de pesquisadores, em sua ampla maioria, urbanos e com foco na educação da cidade.

Por fim, buscamos verificar se a territorialidade – incluindo particularidades, tais como o fato de a escola ser distante de grandes centros urbanos – seria um dado importante para a discussão do uso de tecnologias digitais com fins educativos. Em 2019, quando idealizamos tal objetivo, sequer imaginávamos que, um ano depois, estaríamos vivendo um período pandêmico no qual a educação passaria a ser ofertada na modalidade do ensino remoto emergencial, sendo, portanto, totalmente mediada pelas tecnologias digitais. No contexto desta pesquisa foi mostrado que a territorialidade é um dado importante para se pensar no uso de tecnologias digitais na educação, pois como tratamos, além das comunidades do campo terem sido excluídas dos debates em torno da inclusão digital, o quadro piora – e muito – frente ao fato do isolamento em que vivem tais grupos, à falta de ferramentas e de acesso à internet, bem como frente a diversas outras situações que foram demonstradas pelos estudantes durante a realização da atividade prática. Pensando nisso, concluímos que o uso das tecnologias digitais na educação do campo deve fazer parte da luta dos movimentos sociais ligados a ela. Como apontamos, tais tecnologias abrem um leque de oportunidades de acessos e trocas epistêmicas e simbólicas que podem contribuir para aplacar os efeitos nocivos da segregação social que estes grupos vivem pelo fato territorial de estarem distantes dos grandes centros urbanos.

Em um apanhado geral, notamos que uma formação crítica para o uso das tecnologias digitais, se bem aproveitada na escola, pode contribuir para o fortalecimento de grupos em contexto de vulnerabilidade social, uma vez que estes podem ter acesso a outras comunidades online, assim como acesso a veículos de

massa, viabilizando aos estudantes participar de debates que interfiram direta ou indiretamente em suas realidades. Dessa forma, mesmo que a comunidade e a escola estejam conectadas e que haja uma capacidade de letramento para entender a funcionalidade de recursos tecnológicos, há a necessidade do uso do letramento como prática social crítica, pois somente assim a inclusão acontecerá de fato, propiciando uma participação social que pode contribuir para o empoderamento desses sujeitos, dentro e fora do campo.

Tendo em vista a importância da discussão do uso de tecnologias digitais na educação, da inclusão digital e da democratização desses acessos, é necessário que esses temas sejam debatidos também dentro das escolas. Por esse motivo é fundamental que as escolas dediquem espaços em seus Projetos Pedagógicos para prever práticas de ensino-aprendizagem que incluam esses temas.

No contexto desta pesquisa, mesmo a escola sendo uma das principais agências de letramento da comunidade e mantendo uma relação de trocas de experiências para além dos muros da instituição, notamos uma disparidade entre as práticas escolares e a vida cotidiana do estudante, principalmente no Fundamental II e Ensino Médio, quando a escola passa a direcionar a formação para o mundo do trabalho e para a educação superior.

Essas dissonâncias entre a vida escolar e a vida do estudante nos provoca a pensar que a escola, provavelmente, está sendo um espaço em que a leitura e escrita não são utilizadas, de fato, como prática social, e aqui pode residir a causa do desinteresse dos estudantes, do insucesso escolar, e mesmo da evasão escolar.

Uma das colaboradoras desta pesquisa, a estudante Ana, trouxe em sua narrativa uma profunda reflexão sobre sua percepção de estudante quanto às práticas letradas:

Esse vasto leque de possibilidades que a literatura nos proporciona, deve ser usado da melhor maneira possível, é preciso encontrar nosso propósito nesse meio e não desanimar. Muitas vezes esse universo de letras e palavras é passado para nós de forma sem graça, obrigatória e chata, é necessário continuar levando o conhecimento que adquirimos de forma que as pessoas possam viabilizar que para elas isso também é possível. Por isso, deixo aqui a minha ideia de uma LITERATURA COLORIDA, que sempre vai estar presente de várias formas e jeitos, ajudando e agregando

cada vez mais e que pode apresentar um novo mundo. (Ana, 2020).

Esse conceito criado por Ana, “literatura colorida”, vai ao encontro do que Freire (2002, p. 73) problematizava ao afirmar que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria”.

Esse excerto da narrativa de Ana, como todo o processo de geração e análise de dados das narrativas, trouxe momentos significativos de aprendizagem para o autor deste texto. Pensando pela perspectiva interacionista da linguagem, ao realizar esta pesquisa além de reviver minhas experiências enquanto estudante, o momento foi oportuno para repensar minhas práticas enquanto educador. Através desta pesquisa, narro também minhas experiências ao escrever sobre a importância desta temática, do contexto, de como os dados foram gerados, que estratégias foram utilizadas e a realização das análises dos dados. Portanto, essa dissertação também é uma narrativa, uma narrativa feita de muitas, na qual estão impressas várias trajetórias de vida, sentimento e pertença a um campo marcado por grandes movimentos, transformações e resistências.

Esperamos que os temas que aqui foram discutidos possam abrir margens para outras pesquisas que foquem as experiências de aprendizagem e que pensem na formação de professores para atuar nestes espaços. Também esperamos que os dados aqui tratados possam ser ponto de partida para a reflexão, a educadores que atuam ou atuarão em contextos de comunidades do campo.

Nossa discussão e pesquisa das práticas de letramento em um contexto camponês sobre o qual, além dos aspectos linguagem sujeito tecnologia, dissertamos sobre as lutas vivenciadas pelos povos do campo, pelo direito a educação e, brevemente, também sobre a distância entre o campo e a cidade. Dessa forma, imprimimos nesta dissertação o conhecimento da luta de um povo que clama por um olhar menos discriminador, por uma educação de qualidade, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Clebson Souza de. Território da água, território da vida: comunidades tradicionais e a monocultura do eucalipto no Alto Jequitinhonha. 2018. 153 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Rurais Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. V.2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro. Cadernos de Literatura em Tradução, Brasil, n. 16, mai 2016. ISSN 2359-5388. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115266>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. Narrative inquiry in language teaching and learning research. New York: Routledge, 2014.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.16, n. 3, p. 233-239, set., 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAGA, DB; VÓVIO, CL. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: Denise Bértoli Braga. (Org.) Tecnologias digitais de informação e comunicação e participação social. 1ed.São Paulo: Cortez, 2015, v. 1, p. 33-67.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Decreto no 4.873, de 11 de novembro de 2003. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos e das outras providencias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília DF, 12 nov. 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB nº 9.394/96 (atualizada). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Um plano nacional para banda larga: o Brasil em alta velocidade. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/wp-content/uploads/2009/11/o-brasil-em-alta-velocidade1.pdf>. Acesso em: 08 abr 2020.

BRASIL. Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/pble>. Acesso em 10 jan 2021.

Bruner, J. *Actual Minds: Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a14.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3. São Paulo, 2006. Anais [...]. São Paulo, 2006, p. 1-14.

BUZATO, M. E. K. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: Contribuições dos estudos sobre Novos Letramentos para uma reflexão sobre EAD e Universidade no Brasil. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, 2. 2009, Campinas. Anais [...]. Campinas, 2009, p. 1-23.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K.. Educação e COVID-19: A arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC . Revista Ifes Ciência, 2020, V.6, P.23-39, 2020.

CARVALHO, Ana Quéren Pereira Chaves de. Panorama da comunidade Padre João Afonso . In: PEREIRA, Diogo Neves; SILVA, Hemerenciana Maria da; MENDES, Maurício Teixeira (Orgs.). Padre João Afonso: traços e laços de uma comunidade do campo. Diamantina: UFVJM, 2018. 221 p. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1759>. Acesso em: 17 set. 2019.

CARVALHO, M. S. R. A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MAGNANI, Luiz Henrique (Org.). Memórias de letramentos: vozes do campo. Diamantina: UFVJM, 2017. 144 p. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1586>. Acesso em: 07/03/2020.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MENDES, Maurício Teixeira; SILVA, Hemerenciana Maria da. Mundo do trabalho: Vozes do campo no UEADSL: autoria e

letramentos. In: MATTE, Ana Cristina Fricke; ANDRADE, Francine Souza (Orgs). Universidade EAD Software Livre: o fenômeno UEADSL. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MENDES, Maurício Teixeira; SANTOS, Rosana Baptista dos (org.). Memórias de letramentos II: outras vozes do campo. 61 p. Diamantina: UFVJM, 2020.

CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizandas. 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLES, R. The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination. Boston: Houghton Mifflin, 1989.

COOK-GUMPERZ, J. Introdução. In: A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. pp. 11-26.

COOK-GUMPERZ. The social constructions of literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

COSCARELLI, C. V. (org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 25-40.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E.. Letramento Digital. In: Frade, Isabel C. A. S et al. (Orgs.). Glossário CEALE*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, (2014).

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

DEWEY, J. Experience and Education. New York: Collier Books, 1938.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. Educação & Realidade, v. 37, n. 3, p. 943-967, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 out. 2020.

FREIRE, P. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 25ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? BITS, 1984. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24#page/1/mode/1up>. Acesso em: 10 jan. 2020

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996. p. 949-964.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Graff Harvey J.. The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City. (Studies in Social Discontinuity.) New York: Academic Press. 1979.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

JENKINS, H. Cultura de convergência. São Paulo: Aleph, 2008.

Kato, Mary A. (1986) *No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática.

KLEIMAN, Â. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 294 p.

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka; ZIBER, Tamar. Narrative research: Reading, analysis, and interpretation. Thousand Oaks: Sage, 1998.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MAGNANI, Luiz Henrique; CASTRO, Carlos Henrique Silva de. PRÁTICAS LETRADAS, TECNOLOGIAS E TERRITÓRIOS: TRANSGREDINDO RELAÇÕES DE PODER. Revista X, [S.l.], v. 14, n. 5, p. 56-81, nov. 2019. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/67709>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. Revista X, [S.l.], v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MAIA, Clarinda de Azevedo. O Tratado de Tordesilhas: algumas observações sobre o estado do Língua Portuguesa em finais do século xv. Biblos (Coimbra), v. 70, p. 33, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In.: SIGNORINI, Inês (Org.). Investigando a relação oral/escrito. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 74, p. 107-123, Mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100007&lng=en&nrm=iso. acesso em 22 Nov. 2020.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Por que usar Software Livre seria uma opção educacional?. In: EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 5, n. 2, Porto Alegre, 2018a. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/339/328>. Acesso em: 05 ago. 2020..

MATTE, Ana Cristina Fricke. Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018b. Disponível em <https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/livroanaebook.pdf> . Acesso em: 05 ago. 2020.

MENEZES, V. Multimedia Language Learning Histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). Narratives of Learning and Teaching EFL. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORAIS, F. de A. M.; SANTOS, S. C. M. dos. Trajetórias de sucesso escolar: desafios e perspectivas na escola do campo. Revista Exitus, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 361-

390, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1111. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1111>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MUNARIM, Iracema. As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

OLIVEIRA, I. B. de; SUSSEKIND, M. L.. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227157, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400212&lng=en&nrm=iso. acesso em: 24 Jan. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 10, n. 22, p. 921-941, abr. 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/457/373>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa em linguagem, tecnologia e ensino de língua inglesa na região norte do Brasil: implicações para a formação de professores. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 12, n. 2, p. 80-97, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16844/13605>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PEREIRA, D. N.; MENDES, M. T. O uso de 'novas' tecnologias na educação básica: interdisciplinaridade e valorização cultural em escolas do campo. *Revista EducVale*. v. 1, n. 1, p. 29-45, 2019.

PEREIRA, Diogo Neves; SILVA, Hemerenciana Maria da; MENDES, Maurício Teixeira (Orgs.). *Padre João Afonso: traços e laços de uma comunidade do campo*. Diamantina: UFVJM, 2018. 221 p. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1759>. Acesso em: 17 set. 2019.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative Knowing and the human Science*. Albany: State University of New York Press, 1988.

PROGRAMA GESAC. *Manual do Usuário do Programa GESAC: Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão/Ministério das Comunicações, Secretaria de Telecomunicações, Departamento de Serviços de Inclusão Digital*. 4. ed. Brasília: Ministério das Comunicações, 2008.

RESOLUÇÃO SEE Nº 4234/2019. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

RIESSMAN, C. *Narrative analysis*. California: Sage, 1993.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCOPEL, Ramilla Recla; SOUZA, Valquíria Conceição; LEMOS, Stela Maris Aguiar. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 732-741, Ago. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000400018&lng=en&nrm=iso. acesso em: 16 Mar. 2021.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em revista*, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA FILHO, Vidomar; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 2, p. 517-544, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322012000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 Set. 2020.

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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S.L]. v. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, C. A. F. A organização da Escola Estadual Padre João Afonso. Comunidade de Padre João Afonso, 10 jun. 2020. Entrevista concedida a Maurício Teixeira Mendes.

9. APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para escrita de autobiografia

ROTEIRO⁴⁰ PARA ESCRITA DE AUTOBIOGRAFIA DE LETRAMENTO.

Relação com gêneros textuais antes de frequentar a escola

- Em um primeiro parágrafo, se apresente, diga de onde você é, por onde passou e informações, que julgue relevantes, sobre sua trajetória.
- Era comum o acesso a textos escritos na sua casa/comunidade?
- Você se lembra de ter visto outras pessoas lendo/escrevendo/manuseando algum livro/folheto/jornal/revista/papel com algum texto escrito? Se sim, quais e em quais situações?
- Alguém te apresentou/presenteou com algum texto no suporte livro, tela ou outras imagens, quebra-cabeças, áudio, áudio e vídeo? Se sim, quais e em que situações? Você se lembra do primeiro de todos? De qual gostou mais? Por quê?

Relação com a escrita antes de frequentar a escola

- Você escrevia alguma coisa antes de frequentar a escola ou aprendeu as primeiras letras na escola? Quantos anos tinha? Como foi a experiência?
- Como foi sua relação com a escrita nos primeiros anos da escola? Era motivado a escrever? Se lembra sobre o que escrevia? Que tipos de texto escrevia?
- Como você avalia o papel da escola nos seus letramentos iniciais?

Relação com gêneros textuais na vida escolar

- Você se recorda que textos lia e produzia na escola? Consegue dar exemplos de diferentes épocas como fundamental (I e II) e agora no ensino médio?
- Sua(s) escola(s) tinha(m) biblioteca? Se sim, era motivado a frequentar a biblioteca?
- Que tipo de mudanças nas suas relações com a leitura e a escrita você nota avaliando toda a sua vida escolar?
- Você notou alguma mudança na sua relação com a leitura e com a escrita que você considera que não tenha sido motivada pela escola?

Relação com gêneros textuais nos dias atuais

- Que mudanças você nota nos seus hábitos de leitura e escrita com o advento das tecnologias digitais?
- O que você acha que essas mudanças trazem de positivo e de negativo?
- Você tem lido autonomamente ou lê somente na escola?
- De quais tipos de textos você mais gosta?
- Você lê e escreve na Web? Possui redes sociais? Quais?
- Quando você quer aprender algo, quais mecanismos de busca você utiliza?

⁴⁰ A elaboração deste roteiro foi baseada em uma atividade de escrita de memórias de letramento realizada pelos professores Carlos Henrique Silva de Castro, Rosana Baptista e Maurício Teixeira Mendes no segundo semestre de 2019 em uma turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

- Se você lê e escreve na Web, como faz para conseguir acesso à internet (na escola? Tem internet em casa? Utiliza dados móveis?
- Etc.

Apêndice B – Termo de anuência da escola



ESCOLA ESTADUAL PADRE JOÃO AFONSO

CNPJ: 20.819.009/0001-36

CÓDIGO DA ESCOLA: 31024317

e-mail: escola24317@educacao.mg.gov.br - Telefone (38)3521 5007
Rua Santa Rita, 01 – Distrito de Padre João Afonso - Itamarandiba MG



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que a Escola Estadual Padre João Afonso está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Profa. Ana Cristina Fricke Matte. Declaro ainda estar ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, assim sendo, além de autorizar o desenvolvimento da referida pesquisa, esta instituição cederá espaços para observações nas dependências da escola e/outras subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O início da pesquisa deverá ser somente após a devida aprovação na Plataforma Brasil - Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – UFMG;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 4) Os dados poderão ser coletados no período de outubro de 2020 à maio de 2021;
- 5) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Padre João Afonso, 02 de outubro de 2020.

Cristiano Afonso Fernandes Teixeira
Diretor E.E. Pe João Afonso
MG 31.12.15 - MASP: 1230254-3


Cristiano Afonso Fernandes Teixeira
Diretor da Escola Estadual Padre João Afonso

E.E PADRE JOÃO AFONSO
COD 24317 TIPOLOGIA PO35A2
23-12-20 ENSINO FUNDAMENTAL
AUT. FUNC 15/02/65
ENSINO MÉDIO AUT FUNC 13/01/09
PADRE JOÃO AFONSO
escola.24317@educacao.mg.gov.br
CEP: 39.670-000 ITAMARANDIBA - MG

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

Título do Projeto: “O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo”

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Ana Cristina Fricke Matte.

A pesquisa tem por objetivo **Pesquisar práticas de letramentos digitais na escola e comunidade de Padre João Afonso e seu potencial educativo para atividades no contexto escolar.**

Para participar da pesquisa, convido você a conceder uma entrevista de aproximadamente 50 minutos ou escrever a sua história sobre suas práticas de leitura e escrita. Nas entrevistas realizaremos o registro em forma de áudio.

Também peço que autorize a observação em sala de aula. Serão quatro aulas de 50 minutos cada. Tais observações serão agendadas previamente com a escola. Nas observações em sala de aula o registro será feito através de anotações em um caderno de campo do pesquisador e o registro de algumas fotografias. Assim sendo peço que também autorize a divulgação das imagens para fins acadêmicos.

Esclareço que todos os dados coletados serão confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo.

O resultado da pesquisa será divulgado em eventos ou meios científicos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa, com utilização de pseudônimos nos escritos e em apresentações orais.

Sua contribuição para esta pesquisa é **voluntária** e não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados algum risco à integridade física, mental ou outros danos de qualquer outra natureza provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. E caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo sem nenhum prejuízo.

A participação na pesquisa poderá eventualmente causar riscos como: constrangimento nas abordagens, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Todos os tipos de desconfortos citados podem levar o informante a pedir a interrupção da coleta e mesmo sua saída da pesquisa, no que será prontamente atendido. Caso saia da pesquisa, todos seus dados serão retirados também.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

A pesquisa pode contribuir para sua reflexão sobre suas práticas de leitura e escrita. E poderá também acrescentar na literatura sobre Educação do Campo, Práticas de letramento e o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Além do mais, poderá contribuir para dar visibilidade a Educação do Campo, no que tange a informações para futuros professores que vierem a lecionar nesse espaço ou para projetos de políticas públicas, seja na elaboração de materiais didáticos para escolas do campo, formação continuada de professores ou até mesmo na inclusão digital das escolas do campo. Assim sendo sua participação é de suma importância tanto para a qualidade desta investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos no arquivo da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os pesquisadores tratarão os dados obtidos e a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções CNS 466/2012; CNS 510/2016 e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em **duas vias**, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas à coordenadora da pesquisa, professora

Ana Cristina Fricke Matte, por meio do telefone (31) 3441-3344 – e-mail: anacrisfm@ufmg.br, ou para o COEP – Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Telefax (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br, de segunda a sexta-feira no horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Eu, _____, RG nº _____, nascido em

___/___/___, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação, no projeto de pesquisa descrito acima, é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Tendo o termo de consentimento já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Local e data:

_____, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do participante colaborador

Pesquisador Responsável: Ana Cristina Fricke Matte

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Letras

- UFMG **Telefone para contato:** (31) 3441-3344 – e-mail: anacrisfm@ufmg.br

Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

Título do Projeto: “O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo” Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor _____, participar como voluntário da pesquisa intitulada “**O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Ana Cristina Fricke Matte.

A pesquisa tem por objetivo **Pesquisar práticas de letramentos digitais na escola e comunidade de Padre João Afonso e seu potencial educativo para atividades no contexto escolar.**

Para participar da pesquisa, o menor será convidado a conceder uma entrevista de aproximadamente 50 minutos ou escrever a sua história sobre suas práticas de leitura e escrita. Nas entrevistas realizaremos o registro em forma de áudio.

Também peço que autorize a observação em sala de aula. Serão quatro aulas de 50 minutos cada. Tais observações serão agendadas previamente com a escola. Nas observações em sala de aula o registro será feito através de anotações em um caderno de campo do pesquisador e o registro de algumas fotografias. Assim sendo peço que também autorize a divulgação das imagens para fins acadêmicos.

Esclareço que todos os dados coletados serão confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. O resultado da pesquisa será divulgado em eventos ou meios científicos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa, com utilização de pseudônimos nos escritos e em apresentações orais.

Sua contribuição para esta pesquisa é **voluntária** e não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados algum risco à integridade física, mental ou outros danos de qualquer outra natureza provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. E caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo sem nenhum prejuízo.

A participação na pesquisa poderá eventualmente causar riscos como: constrangimento nas abordagens, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Todos os tipos de desconfortos citados podem levar o informante a pedir a interrupção da coleta e mesmo sua saída da pesquisa, no que será prontamente atendido. Caso saia da pesquisa, todos seus dados serão retirados também.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

A pesquisa pode contribuir para sua reflexão sobre suas práticas de leitura e escrita. E poderá também acrescentar na literatura sobre Educação do Campo, Práticas de letramento e o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Além do mais, poderá contribuir para dar visibilidade a Educação do Campo, no que tange a informações para futuros professores que vierem a lecionar nesse espaço ou para projetos de políticas públicas, seja na elaboração de materiais didáticos para escolas do campo, formação continuada de professores ou até mesmo na inclusão digital das escolas do campo. Assim sendo sua participação é de suma importância tanto para a qualidade desta investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos no arquivo da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os pesquisadores tratarão os dados obtidos e a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções CNS 466/2012; CNS 510/2016 e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em **duas vias**, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas à coordenadora da pesquisa, professora Ana Cristina Fricke Matte, por meio do telefone (31) 3441-3344 – e-mail: anacrisfm@ufmg.br, ou para o COEP – Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Telefax (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br, de segunda a sexta-feira no horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Eu, _____, RG nº _____, nascido em ___/___/___, responsável/representante legal do menor _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim de como será a participação do menor, no projeto de pesquisa descrito acima. A participação será voluntária e posso retirar este consentimento a qualquer momento. Tendo o Termo de Assentimento Livre Esclarecido já sido assinado pelo menor, e tendo este termo de consentimento já sido assinado declaro que concordo com a participação nesta pesquisa.

Local e data:

_____, _____ de _____ de _____

Nome do menor

Nome e assinatura do responsável pelo menor

Pesquisador Responsável: Ana Cristina Fricke Matte

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Letras

- UFMG **Telefone para contato:** (31) 3441-3344 – e-mail: anacrisfm@ufmg.br

Apêndice E – Termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Esse termo é direcionado a alunos com faixa etária entre 15 e 17 anos.

Caro (a) estudante, _____

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Ana Cristina Fricke Matte.

A pesquisa tem por objetivo **Pesquisar práticas de letramentos digitais na escola e comunidade de Padre João Afonso e seu potencial educativo para atividades no contexto escolar.**

Para participar da pesquisa, convido você a conceder uma entrevista de aproximadamente 50 minutos ou escrever a sua história sobre suas práticas de leitura e escrita. Nas entrevistas realizaremos o registro em forma de áudio.

Também peço que autorize a observação em sala de aula. Serão quatro aulas de 50 minutos cada. Tais observações serão agendadas previamente com a escola. Nas observações em sala de aula o registro será feito através de anotações em um caderno de campo do pesquisador e o registro de algumas fotografias. Assim sendo peço que também autorize a divulgação das imagens para fins acadêmicos.

Esclareço que todos os dados coletados serão confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo.

O resultado da pesquisa será divulgado em eventos ou meios científicos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa, com utilização de pseudônimos nos escritos e em apresentações orais.

Sua contribuição para esta pesquisa é **voluntária** e não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados algum risco à integridade física, mental ou outros danos de qualquer outra natureza provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. E caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo sem nenhum prejuízo.

A participação na pesquisa poderá eventualmente causar riscos como: constrangimento nas abordagens, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Todos os tipos de desconfortos citados podem levar o informante a pedir a interrupção da coleta e mesmo sua saída da pesquisa, no que será prontamente atendido. Caso saia da pesquisa, todos seus dados serão retirados também.

Rubrica do pesquisador: _____ *Rubrica do participante:* _____

A pesquisa pode contribuir para sua reflexão sobre suas práticas de leitura e escrita. E poderá também acrescentar na literatura sobre Educação do Campo, Práticas de letramento e o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Além do mais, poderá contribuir para dar visibilidade a Educação do Campo, no que tange a informações para futuros professores que vierem a lecionar nesse espaço ou para projetos de políticas públicas, seja na elaboração de materiais didáticos para escolas do campo, formação continuada de professores ou até mesmo na inclusão digital das escolas do campo. Assim sendo sua participação é de suma importância tanto para a qualidade desta investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos no arquivo da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os pesquisadores tratarão os dados obtidos e a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções CNS 466/2012; CNS 510/2016 e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em **duas vias**, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas à coordenadora da pesquisa, professora

Ana Cristina Fricke Matte, por meio do telefone (31) 3441-3344 – e-mail: anacrisfm@ufmg.br, ou para o COEP – Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Telefax (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br, de segunda a sexta-feira no horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Eu, _____, RG nº _____, nascido em

____/____/____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação, no projeto de pesquisa descrito acima, é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Tendo o termo de consentimento já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**.

Local e data:

_____, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do participante colaborador

Pesquisador Responsável: Ana Cristina Fricke Matte

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Letras

- UFMG **Telefone para contato:** (31) 3441-3344 – e-mail: anacrisfm@ufmg.br

ANEXOS

Anexo A – Viagem pela imaginação

VIAGEM PELA IMAGINAÇÃO

Estudante: Tarsila

Sou residente da comunidade de Padre João Afonso, natural de Itamarandiba que é nosso município e me chamo Tarsila. Desde pequena fui incentivada pela família a ler e escrever, mas principalmente por minha mãe. Isso logo despertou uma curiosidade enorme em desvendar aquele emaranhado de letras, sílabas e formação das palavras. Meu primeiro contato escolar foi antes mesmo de cursar a Educação Infantil. Sendo que, inúmeras vezes ia para a Escola Estadual Vicente Sena, onde mãe atuava como regente de turma nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de coordenadora.

Enquanto ela exercia seu trabalho me entretia no mundo da imaginação, colorindo aleatoriamente imagens representadas pelos contos de fadas e historinhas infantis como: Cinderela, João e Maria, A Bela e a Fera, Branca de Neve, Pequeno Polegar, Peter Pan, Pinóquio, entre outros. Lembro bem, que em nossa casa haviam muitos livros didáticos e de literatura infantil, panfletos, e o famoso alfabeto emborrachado. Divertia muito manuseando-o para formar meu nome, o de minha irmã e de meus pais. Ainda recordo que pegava os livros e contava histórias através da imaginação (leitura do faz de conta).

Relembro também que antes de dormir ouvia a voz suave de minha mãe com canções de ninar e histórias lidas ou contadas. Não obstante, cantava, pulava e dançava com minha irmã Luna, ao som das músicas do Patati e Patatá (muita euforia). Da *playlist* de músicas, a que a gente mais gostava era da Vaquinha

Salomé. Era assim sua letra: “ na minha fazenda tem um boi, e esse boi se chama Barnabé, sabe ele está apaixonado pela minha linda vaca Salomé”, fazíamos dramatização quando íamos na roça de meu pai.

Por volta dos meus quatro anos de idade, antes mesmo de ter o contato direto com a escola já escrevia rabiscos e garatujas. Gostava muito de ler minhas artes para as pessoas, que aplaudiam e incentivavam cada vez mais. Essa foi uma experiência marcante na minha infância. Além disso, foi motivadora e cheia de descobertas, pois a partir daí iniciou-se de fato minha alfabetização. Comecei a escrever o alfabeto com letras em caixa alta, ficha individual, calendário, numerais, e em boa parte do tempo brincávamos de quebra-cabeça, jogo de dados, etc.

Reconheço que a escola teve papel fundamental em minha vida, pois o incentivo renova e desperta olhares para novos horizontes. Sou eternamente grata a Escola Municipal Núcleo de Padre João Afonso que teve sua maneira única de cativar quando cursei o "prézinho". E a querida Escola Estadual Padre João Afonso que é uma escola do campo onde estudo desde o 1º ano do Ensino Fundamental, que apesar dos desafios nos leva a crer diariamente que a educação move o mundo.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental os professores nos incentivavam a produzirmos textos sobre nossa realidade, e a partir da escrita trabalhavam nossas dificuldades. Gostava de criar textos com diálogo, sem nada surreal. Já nas séries finais do Ensino Fundamental gostava de escrever textos dissertativos e de ficção. E desde o 1º ano do Ensino Médio minhas produções continuam dissertativas, entretanto, com temas diversos. E no ramo da leitura o romance me domina. Tenho um livro que marcou minha memória, o espetacular "Uma longa jornada", da coleção do Autor Nicholas Sparks.

Recordo que os professores alfabetizadores levavam nossa turma com frequência à biblioteca, onde escolhíamos livros de contos para lermos e apresentarmos à turma. Havia também outros suportes textuais que trabalhavam a ortografia e o desenrolar na fala. As mudanças na minha vida escolar vêm acontecendo gradativamente quanto aos procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e às características de cada gênero lido e escrito.

Ademais, busco me informar em casa com temas que a escola propõe ou não a serem trabalhados.

Com o advento da tecnologia digital, essa exerceu grande influência em minha vida, se posicionando de forma positiva e negativa. Essa inovação favorece pesquisas, acesso a informações, o contato imediato com pessoas distantes e ainda auxilia na leitura de livros que podem ser acessados pela internet. Já em contrapartida, prejudica-me na relação de propagandas que apoiam o consumismo que exercem um poder persuasivo. Também é fato que quem está mais próximo torna-se mais distante, pois as conversas e bate-papos entre familiares e amigos nos fins de tarde foram esquecidos.

Todavia, tento não ser influenciada pela mídia, tenho sempre em mente que meu futuro está em minhas mãos, lógico, com as bênçãos de Deus. Sempre esforço e dedico um tempo a leitura em casa para aperfeiçoar o conhecimento e vocabulário. Para auxiliar-me nos estudos utilizo mecanismos de buscas como *sites* seguros, *pdf*, vídeo aulas no *YouTube*, leitura de textos informativos através do celular conectado à rede *wifi*. Tenho ainda redes sociais como o *Facebook* que sigo várias páginas informativas, e o *WhatsApp* que possibilita a troca de mensagens para tirar dúvidas entre professor e aluno, por exemplo.

Em virtude dos fatos mencionados a autobiografia de letramento baseou-se em acontecimentos e experiências significativas de forma importante para a formação de valores, atitudes, sensibilidade e competências socioemocionais, indispensáveis à vida em sociedade.

Anexo B– Minha jornada com a leitura

MINHA JORNADA COM A LEITURA

Estudante: Natânia

Meu nome é Natânia, nasci a caminho de Itamarandiba, na comunidade de Burlantins. Não tive muito contato com a leitura na minha infância, passei a maior parte dela me escondendo em barrancos, mas quando tive a oportunidade de conhecer os livros foi na escola com quatro anos de idade. Desde então eu ficava fingindo que sabia ler, amava tentar interpretar as tirinhas da Turma da Mônica, divertia muito com tudo aquilo, era uma festa.

Até que finalmente aprendi o alfabeto e amava dizer todas as letras, principalmente o y. Daí para lá não demorou muito para aprender a ler, lia tudo o que tinha contato, até mesmo o que não devia e quantas vezes apanhei por causa disso. Depois de um tempo o interesse diminuiu porque não achava livros, folhetos, cartazes ou qualquer coisa que me chamasse a atenção. Quando cursava o quinto ano lembro que o professor passava muitas atividades e páginas para ler em um dia e entregar no outro.

Ficava muito irritava, mas ocorreu também um teatro e aquilo me animou bastante, porque era a narradora e também porque se tratava da prevenção às drogas. Mas quando isso acabou tudo mudou, não interessava mais por nada, tudo era muito chato, monótono demais e gostava e ainda gosto de coisas novas, diferentes. Quando cursava o oitavo ano, tinha treze anos e uma professora de Língua Portuguesa sugeriu ler o livro “O diário de um banana”, depois de tanto tempo algo me chamava a atenção, e aquilo era maravilhoso, quanto mais lia, mais queria ler, se não me falha a memória o livro tinha trezentas e doze páginas.

Depois da aula não fazia nada em casa, então cheguei e li o livro todo, e queria a sequência dele, embora nem soubesse se havia. De lá para cá não leio muito, por não ter tempo e porque nada me interessa, pois desde o oitavo ano são

os mesmos livros e atualmente estou no terceiro ano do ensino médio, então ficou chato e não animo muito de pegar livros grossos. E como a maioria dos jovens de hoje, leio apenas as mensagens de aplicativos e para não falar que sou igual, leio a bíblia que na minha opinião é o melhor livro de se ler.

Anexo C – Autobiografia de vida escolar

AUTOBIOGRAFIA DE VIDA ESCOLAR

Estudante: Úrsula

Sou Úrsula nascida em Itamarandiba Minas Gerais, residente em São Pedro uma comunidade rural pertencente ao Distrito de Padre João Afonso onde estudo atualmente. Irei falar um pouco sobre meu primeiro contato com o letramento. Recordo que quando tinha três anos de idade via minhas irmãs mais velhas indo para a escola. A escola ficava próxima de casa era uma escolinha bem pequena e com poucos recursos. A situação era precária quando chovia tinha que liberar os alunos porque molhava tudo e todos.

A turma era multisseriada havia apenas uma sala e não era grande, mas cabia todo mundo. Ficava um pouco apertado mas dava para estudar. Por vezes mãe e pai estavam trabalhando, então tinha que ir com minhas irmãs para a escola, pois não podia ficar sozinha em casa. Observava eles estudarem e ficava querendo estudar também, mas tinha muito medo pois não sabia ler e nem escrever. Rabiscava os materiais das minhas irmãs e era muito significativa pois acreditava que eram textos e que tinha aprendido a escrever.

Lembro das novenas que aconteciam na comunidade, de casa em casa, observava as pessoas lerem e ficava repetindo o que eles falavam na minha mente, queria poder pegar o livro e ler também. Mas como não sabia ler pegava o livro para ver as imagens e ficava imaginando o que estava escrito. Meus avós liam jornais nos fins de semana, reuniam toda a família e os adultos faziam a leitura e as crianças escutavam e faziam perguntas naquilo que despertava interesse.

Recordo que o primeiro presente que ganhei de minha irmã foi um livro com historinha e desenhos para colorir. Aquele foi o melhor presente e despertou ainda mais o interesse de estudar. Minha irmã lia esse livro todos os dias para mim, pois tinha vontade de decorar o livro para que pudesse ler quando quisesse. Decorei o

livro e então brincava de escolinha com meus irmãos mais novos e primos. Pegávamos folhas de caderno para rabiscar, eu era a professora escrevia nas paredes da cozinha usando carvão da fonalha como se fosse giz.

Rabiscava na parede e eles no papel. Pegava os livros de minhas irmãs e ficando tentando rabiscar as letras, assim aprendi a escrever algumas letras. Lembro que aprendi a contar os primeiros números escutando minha irmã estudar. Decorei os números e ficava falando com minha mãe toda hora, que havia aprendido a contar. As vezes repetia errado, mas o que importava era saber falar os números mesmo trocando a ordem. Achava incrível aquilo e contava para todos que iam na minha casa.

Com seis anos de idade comecei a frequentar a escola, desde então percebi que a escola não estava tão distante daquilo que pensava. Aprendi escrever meu nome. A relação com a escrita foi tranquila, pois antes de entrar para a escola já tentava rabiscar porque queria escrever as histórias que ouvia. Nos anos iniciais a escola era o melhor lugar e tudo o que queria era aprender e brincar. Amava quando os professores chegavam com coisas diferentes, por exemplo, gêneros textuais. Pois a partir daquilo criávamos outras atividades interessantes.

Adorava produzir textos sobre a turma da Mônica e criar histórias em quadrinhos. Já no ensino médio percebo uma certa diferença em relação a escrita e leitura, pois temos acesso a diferentes gêneros textuais, livros literários maravilhosos. No ensino fundamental não tínhamos biblioteca, havia apenas um armário no fundo da sala onde ficavam os poucos livros que a escola possuía. As vezes podia levar para casa, às vezes não, porque dependia do comportamento da turma e da quantidade de livros disponíveis.

Hoje dispomos de uma diversidade de livros, muitas coleções com várias opções para leitura. Podemos escolher e levar para casa, os livros são bons, interessantes e chamam atenção para a leitura. Temos também uma sala de informática que podemos acessar e ler livros novos, são recursos que facilitam e auxiliam na leitura e escrita. Considero que tenho avançado em relação ao conhecimento e aprendizagem dos conteúdos. Acredito que a escola teve papel fundamental no processo de leitura e escrita, a motivação e dedicação dos

professores nos impulsiona.

Percebo também um avanço em relação a tecnologia pois tem nos ajudado muito tanto na leitura quanto na escrita. Fazemos pesquisas, tiramos dúvidas e aprendemos coisas novas como, digitar textos, acessar *e-mails*, etc. A tecnologia também tem seu lado negativo, por isso temos que ter cuidado para sempre fazer um bom uso e usufruir de seus benefícios. Gosto muito de ler fora da escola, leio cartazes e tudo que vejo exposto. Tenho alguns livros em casa, dentre eles gosto muito de ler romance, aventura, ação e também textos bíblicos.

Costumo ler livros na *web*, utilizo muito as redes sociais no dia a dia, quando quero aprender coisas novas utilizo a internet do meu celular (dados móveis). Utilizo também os computadores da escola para pesquisas e fins pedagógicos. Enfim amo ler e escrever, esse mundo me fascina.

Anexo D – A importância da leitura em minha vida

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM MINHA VIDA

Estudante: Arcádio

Meu nome é Arcádio e tenho 16 anos, já morei em Contrato por aproximadamente um ano e agora estou morando em Padre João Afonso, onde estou cursando o Ensino Médio. Em toda minha trajetória pela vida escolar tive pouco contato com livros. Posso dizer que minhas experiências se resumem a família. Na minha infância era muito comum ver as pessoas ao meu redor lendo livros ou revistas, mas na escola nunca houve uma boa disponibilidade de livros, era mais comum encontrarmos somente livros didáticos.

Bom antes da minha experiência escolar não tinha muito contato com a escrita, até mesmo por meus pais estarem sempre trabalhando eles não tinham tempo para ficar interagindo dessa forma comigo. Então a primeira experiência escolar teve início logo após meus três anos de idade, foi uma experiência bastante importante pois fiquei muito feliz e empolgado por estar aprendendo a ler e escrever. A relação com a escrita foi um marco na minha vida pois daí em diante era motivado a aprender e a escrever cada vez mais.

Naquela época aprendia a escrever palavras simples e textos de fácil interpretação como, poemas infantis e outros tipos de textos. A escola foi essencial para meu aprendizado. Era comum e até mesmo hoje em dia os professores passarem trabalhos e redações sobre fatos ocorridos em determinado tempo. Nos anos iniciais eram feitos resumos de pequenos textos e livros da coleção Júlio Verne. Com frequência eram feitos trabalhos e leituras em grupos, já no ensino médio é mais comum resumos de livros de difícil interpretação e de redações sobre temas polêmicos da sociedade como: drogas, dengue, e agora Corona vírus; além da longa preparação para prestar vestibulares e para o ENEM.

Na escola em que cursei o quarto ano do ensino fundamental que se chama

Escola Estadual Betina Gomes distrito de Contrato, havia uma grande biblioteca onde éramos incentivados a aulas de leituras e interpretações de livros. Já na minha escola atual onde estou cursando o ensino médio, somos incentivados a leitura, mas aqui não há muitos recursos então relemos livros que já somos acostumados a ler desde os anos iniciais, há também uma pequena biblioteca na comunidade que nos fornece um pouco de experiência com os livros.

Algum tempo atrás não me importava muito em ter relações com a escrita e leitura fora do ambiente escolar; mas há mais ou menos quatro anos atrás, comecei a trabalhar em uma mercearia e como não havia nenhum tipo de computador ou algo do tipo, era obrigado a copiar todas as compras, dívidas e pagamentos usando apenas a escrita à mão. Mas logo depois chegou a tecnologia e tudo era por meio dela, até mesmo a leitura por meio digital, como livros, histórias em quadrinhos, questões para o preparo do ENEM, entre outras.

Então abriram várias oportunidades, esse avanço trouxe muitas praticidades, como carregar vários livros em um celular ao invés de encher a bolsa deles. A minha relação com a leitura fora da escola era bastante escassa, pois trabalhava o dia todo e ia para a escola a noite. Por isso tinha mais contato com os livros na escola, mas logo depois de apresentar alguns problemas de saúde fui obrigado a deixar o trabalho de lado, mas agora estou tendo mais interação com os livros dentro e fora da escola.

Mas agora que já li muitos livros e tive experiências com diversos textos prefiro ler contos de aventura e de suspense como livros do Herry Potter e outros. Nas redes sociais não costumo ficar digitando, mas uso bastante a leitura; até mesmo porque ela é usada mais para compartilhar *memes* então precisa-se da leitura e muita capacidade de compreensão.

Quando demonstro interesse de aprendizado por algo geralmente procuro a escola e tiro minhas dúvidas com os professores, quando não posso procurar a escola uso o *Google* para obter o mínimo de aprendizado possível sobre determinado assunto. Como dito antes não costumo escrever muito em redes sociais e quando vou publicar algo uso a internet em minha casa, mas nem sempre foi fácil assim. Há um tempo atrás utilizava a internet da escola ou de meus amigos,

pois não havia sinal de celular e eram poucas pessoas que tinham acesso à internet. Depois veio o serviço de dados móveis e raramente tinha dinheiro para colocar crédito no celular, mas daí para frente nós conseguimos colocar internet em casa facilitando assim o acesso. Enfim a leitura e a escrita fazem parte da minha vida o tempo todo.

Anexo E – Aprender mais do que ler e escrever

APRENDER MAIS DO QUE LER E ESCREVER

Estudante: Sara

Meu nome é Sara e há dezessete anos resido na pequena e humilde comunidade de Padre João Afonso. Neste texto tratarei da trajetória em relação a leitura e escrita, e os caminhos percorridos para chegar até aqui no terceiro ano do ensino médio. Para chegar até aqui tive que trilhar um caminho cheio de desafios, mas felizmente pude completar mais essa etapa em meus estudos.

Dizer que foi fácil não direi, mas se alguém perguntar algum dia, direi que foi desafiador, pois inúmeros obstáculos ocorreram durante a jornada. Minha mãe ensinou que nunca devemos desistir, pois devemos persistir em nossos objetivos com garra e determinação contra tudo e todos. Assim conseguiremos vencer nossos medos e conquistarmos a então sonhada vitória. Tive um passado triste, mas tenho agora muitas felicidades e aguardo futuramente imensas conquistas.

Mas voltando ao assunto do texto, eu nunca fui de apreciar essa questão de ler e escrever. No entanto sempre tive em mente que algum momento iria precisar usá-los e realmente precisei. Hoje em dia tudo está relacionado a leitura e a escrita. Saber escrever um belo texto que tenha sentido pode ir além das palavras e se transformar em sentimentos, sendo assim saber ler e interpretar corretamente podem proporcionar oportunidades grandiosas. Mas a leitura e a escrita vão além disso pois elas fazem parte do nosso dia a dia e não conseguimos viver se não as colocar em prática.

Antes de começar a falar sobre o processo de letramento, irei falar um pouco sobre minha família e relatarei alguns momentos difíceis que enfrentamos. Minha mãe se chama Maria, essa mulher guerreira teve 4 filhos, primeiramente veio ao mundo minha irmã Marta, logo após veio meu irmão Pablo, depois eu nasci e em seguida veio minha irmã caçula Flávia. Por volta dos meus quatro anos de idade, minha família estava passando por uma situação de extremo desespero. Meu pai tinha sofrido uma morte trágica e ficou minha mãe responsável por criar eu e meus

três irmãos.

Sem termos para onde ir, mudamos para uma roça que ficava próxima da comunidade de Padre João Afonso. Éramos uma família muito pobre e por tal motivo começamos a passar necessidade de muitas coisas, a tal ponto de precisarmos da ajuda de desconhecidos ou mesmo amigos para sobrevivermos. Mesmo passando fome e castigados pelo sofrimento, havia em todo instante a felicidade estampada em nossos rostos magrelos, pois tínhamos esperanças que enchiam os nossos corações por completo, de que tudo iria passar.

Em tais lembranças recorro de uma em especial, minha mãe recebeu de uma amiga uma caixa com vários livros diferentes tais como: Branca de Neve, Rapunzel, Cinderela dentre outros. Sendo eu e minha irmã mais nova as únicas da família que não sabiam ler nem escrever, então se empenharam para nos ensinar pelo menos o básico. Minha irmã mais velha começou a ler para nós duas todas as noites antes de dormirmos.

Adorava cada história, mas em especial gostava de quando ela lia o conto de fada da Cinderela, pois sempre esperava a fada madrinha para tirar-me da pobreza e transformar em uma princesa, mas isso era simplesmente sonhos de uma criança inocente. A partir da iniciativa de minha mãe, Marta a irmã mais velha resolveu também nos ajudar. Tínhamos um paiol velho (lugar de guardar milho, lenha, barro. ..) e esse barro é a tinta de nossa casa até nos dias atuais.

Então quando dava doze horas, ela nos pegava e levava até esse paiol, chegando lá, já estava tudo preparado. Tinham dois sacos de barro posicionados em frente a uma porta velha de um guarda-roupa, sobre cada saco tinha um caderno, um lápis e uma borracha. Então ela começou a escrever com uma pedra de barro na porta do guarda-roupa, iniciando com os numerais de 0 a 10. E essa se tornou a nossa rotina, ela era a nossa professora, que estudava a noite e dava aula de dia.

Depois de completar seis anos de idade, tive que ir para a escola. Aí sim as coisas começaram a complicar, no primeiro dia que fui a escola fiquei completamente aterrorizada, sempre fui muito tímida. Então quando entrei na sala de aula e deparei com várias crianças diferentes, fiquei com medo do que poderia acontecer. Escolhi logo uma carteira e sentei, após ter tocado o sinal, a professora

entrou na sala de aula e sentou-se em sua carteira, apresentou-se e em seguida começou a falar sem parar, em um tom de voz que dava arrepios.

A princípio paralisei em minha carteira e assim até a aula terminar. Após o sinal ter tocado novamente, saí desesperadamente da sala de aula entrei no transporte e retornei para a casa. Eu sempre tive o desempenho baixo na escola e o motivo era que, após meu pai ter morrido meu psicológico ficou muito abalado. E isso interferiu muito na minha infância, pois me tornei muito frágil a certas coisas. Então quando alguém brigava, ou mesmo dizia algo para ofender eu chorava muito.

Com isso fui muito maltratada por meus colegas da escola, as vezes me batia uma tristeza tão grande que começava a chorar e então meus colegas riam e faziam chacotas simplesmente por isso. Eles não entendiam minha realidade. Com isso encerro este texto com uma frase que diz “as lembranças se vão, mas as cicatrizes ficam”.

Anexo F – Tempos bons

TEMPOS BONS

Aluna: Maia

Nascida em uma comunidade do campo, chamada Padre João Afonso, distrito de Itamarandiba em Minas Gerais, me chamo Maia, tenho dezessete anos. Estou cursando o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola do campo, denominada Escola Estadual Padre João Afonso, cujo nome é uma homenagem ao lugar e ao nome do padre que celebrou a primeira missa na comunidade.

O primeiro contato com o letramento iniciou-se na escola quando tinha apenas 4 anos. Sendo que na época, havia creche na comunidade, mas minha avó não deixava ir dizendo que ficaria comigo até que completasse a idade para ir para a escola. Tudo era novidade, aprendi as primeiras letras e números colando buchinhas de papel crepom em uma folha.

Lembro de meus pais lendo jornais em folhas, inclusive foi de onde saiu o nome de minha irmã, também em novenas de natal, recordo que as vezes mesmo sem saber arriscava ler o folheto da novena. Quando criança ganhei um quadro que tinha o desenho de um ursinho e uma frase, não recordo que frase era, sei que ficava na parede do quarto, inclusive por uns bons anos.

Neste contexto lembro de um relógio de parede que ainda temos, nele possui um salmo, além dos números que foram muito importantes para o aprendizado das horas. Não fazia questão de ler livros, somente lia para algum trabalho de escola, pois não tinha interesse. A biblioteca da escola não dispunha de muitos livros, aumentando assim o desinteresse pela leitura, devido ser os mesmos livros.

Atualmente, depois de vários anos de ensino, posso ler e escrever com mais facilidade, encanto com as formas de expressão através da escrita. Em pleno século XXI, podemos notar os avanços tecnológicos, que tiveram grande influência na escrita e leitura. Uma vez que as pessoas da nossa geração não mandam cartas e sim mensagens por *e-mail* ou mesmo leem algum livro em sites da internet,

distanciando-as de uma folha de papel. Mas não posso negar que também sou fã de ler coisas em sites e redes sociais.

Em relação a leitura não gosto de ler livros, prefiro ler notícias do mundo ou algo que traga conhecimento de modo geral. Em minhas redes sociais não escrevo sobre determinados assuntos com medo de julgamentos da sociedade, prefiro ler e guardar a informação. Percebo que devido ao avanço tecnológico as crianças de hoje em dia não se divertem brincando de escolinha, como costumava brincar com minhas primas e irmãs.

Uma pessoa que consegue ler pode ir bem longe, onde quiser, a leitura e escrita são muito importantes. Vejo as dificuldades que minha avó enfrenta pelo fato de não saber ler, pois na época em que ela poderia estudar os pais não permitiram. Acreditavam ser uma bobagem ou perda de tempo. Nos dias atuais é algo essencial, mas ainda assim, vemos crianças, que não dão valor aos estudos, mesmo tendo-os com grande facilidade de acesso.

Tive uma infância simples, algo que muitas crianças desconhecem. Aprendi e vivi coisas novas, e graças aos estudos, posso ler e escrever este trabalho contando um pouco de minha trajetória. Desde uma simples brincadeira de escolinha até a escrita de uma autobiografia pude vivenciar várias experiências. E mesmo que não leia ou escreva todos os dias, sei da importância que a escrita e leitura têm para a garantia de um mundo melhor e igualitário. Em um mundo onde letras se fazem presentes, aprender é essencial e mágico.

Anexo G – Aprendendo com a leitura e escrita

APRENDENDO COM A LEITURA E ESCRITA

Estudante: Ana

Moro em Padre Joao Afonso, natural de Itamarandiba. Residi por um curto período na zona rural de São Pedro e voltei para a comunidade onde atualmente moro. Chamo Ana, tenho dezessete anos e contarei um pouco sobre o contato com a leitura e escrita. Desde pequena vivo em meio ao mundo literário, contos, poemas, músicas. É algo natural para minha família sempre estarmos rodeados pela escrita.

Minha avó, uma mulher forte e batalhadora, lutou muito para conseguir estudar, pois como sabemos a geração de nossos avós, não possuíam acesso aos meios de comunicação de hoje em dia. Alguns desses meios nem existiam na época. Ela exercia o papel de professora, já que na época o requisito para lecionar era apenas ter a quarta série. Mas com o passar do tempo exigiram a oitava série, depois o ensino médio e por fim a faculdade. E buscando seu propósito ela conseguiu através de muito esforço e sacrifício.

Com 4 filhos para criar, ela saía de casa enfrentando problemas cotidianos e carregando a saudade que lhe apertava o peito todos os dias. Mas sempre em busca de um futuro melhor para si e sua família. E ela conseguiu, passando por cima de estereótipos, dificuldades, opressões, essa grande mulher se formou academicamente e nos dias atuais é uma professora aposentada.

Direcionando o relato para minha mãe, professora licenciada em Ciências Biológicas e Educação do Campo. Filha de minha magnânima avó sendo a mais velha de quatro filhos, ajudava meu avô na labuta diária a cuidar de seus irmãos mais novos. Uma família humilde, que volta e meia passava necessidades. E para sair desses momentos conturbados ela recorria aos seus melhores amigos, os livros.

Na verdade, os livros eram bem-vindos em todos os momentos. Sempre andava pela casa com seus livros e sua imaginação correndo solta pelo ar, a literatura sempre esteve por perto. Minha família vem de um berço católico, então

sempre houve música, quem não cantava, compunha ou tocava algum instrumento, são os famosos dons, muitas vezes usados na igreja e sempre nas reuniões de família.

Minha mãe passou parte de sua infância na zona rural de São Pedro, quando um pouco mais velha foi transferida para um internato, decorrente da falta de ensino fundamental e médio em sua antiga escola, tempo depois algo despertou sua vontade de ser professora e como de costume, enfrentando todos os obstáculos, se tornou uma grande profissional e ainda continuou buscando mais conhecimento.

Ela participou do curso PIBID da UFVJM, que tratava do estudo no campo, numa determinada época ela precisou levar eu e minha irmã, então posso dizer que meu vínculo com a literatura é algo comum, como o arroz e feijão do prato brasileiro, já que nessa época tive contato com universitários, professores com doutorado e coordenadores de cursos. Toda essa trajetória de minha avó e minha mãe, surtiram uma grande influência em todos da família e está no nosso dia a dia de várias formas e jeito.

A leitura não é algo que cativa a ponto de ler vários livros em uma semana ou muitas páginas, mas escrever é tudo para mim. Nas linhas que escrevo, nos rabiscos, poemas e poesias, estou me encontrando nesse mundo literário, são várias as opções para o olhar juvenil como o meu, só preciso procurar mais um pouco. A escrita com sabedoria e respeito é um dos jeitos mais bonitos de opinar sobre algo e através da leitura é possível visualizar milhões de perspectivas, possibilidades e alternativas.

Esse vasto leque de possibilidades que a literatura nos proporciona, deve ser usado da melhor maneira possível, é preciso encontrar nosso propósito nesse meio e não desanimar. Muitas vezes esse universo de letras e palavras é passado para nós de forma sem graça, obrigatória e chata, é necessário continuar levando o conhecimento que adquirimos de forma que as pessoas possam viabilizar que para elas isso também é possível.

Por isso, deixo aqui a minha ideia de uma LITERATURA COLORIDA, que sempre vai estar presente de várias formas e jeitos, ajudando e agregando cada vez mais e que pode apresentar um novo mundo.

Anexo H – No caminho para o futuro

NO CAMINHO PARA O FUTURO

Estudante: Guimarães

Nasci na fazenda Coronel município de São Sebastião do Maranhão. Tenho dezoito anos e estudo na Escola Estadual Padre João Afonso. Atualmente estou cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Quando criança estudava em uma pequena escolinha localizada no córrego Ouro Fino, aproximadamente uns dez quilômetros de minha casa. Foi nessa escolinha que tive o primeiro contato com a leitura e escrita. Minha primeira professora se chamava Ana Maria e ela contava para nós aquelas historinhas da Chapeuzinho Vermelho, Sitio do Pica Pau Amarelo, mas ainda não era uma experiência de ler por conta própria.

Tudo começou com o alfabeto quando era passado em forma de tracinhos formando cada letra e logo consegui escrever sozinho. Com o passar do tempo o número de alunos aumentou, mas diminuía o espaço na sala de aula e como não havia mais onde colocar os alunos, alguns de nós fomos separados e fomos estudar em uma casa de fazer farinha. Não era o lugar desejado, mas era o que tinha. Devido a extrema necessidade e por não dispor de mais salas a turma era multisseriada.

Recordo bem de uma experiência vivida nessa escola que quando criança não via um grande sentido, mas hoje é muito significativo para minha vida. Tudo começou em um dia que meu irmão e eu estávamos brincando pelo gramado em um pasto. Quando de repente ele achou uma imagem de cristo faltando um dos braços. Como só havia visto uma imagem daquelas em fotos fiquei impressionado ao ver aquela imagem daquela forma. Meu irmão deu-me a imagem e decidi presentear a professora com ela e assim fiz. Ela demonstrou-se muito feliz.

Passado uns dois ou três dias, meus colegas estavam comentando que a professora havia perguntado se eu tinha mochila para levar os cadernos para a escola. Um dia depois, após o horário do recreio, percebi que tinha uma mochila

ainda na embalagem e fiquei até o final da aula observando. Quando já estava para ir embora a professora chamou e me presenteou com aquela mochila, foi muito emocionante e importante para mim. Foi minha primeira mochila e um incentivo para que eu permanecesse na escola.

Tudo parecia estar bem, mas devido a um problema de visão tive que fazer um tratamento em Sete Lagoas Minas Gerais, e dessa forma fui matriculado por um curto período na Escola Municipal Palhares. Durante esse tempo morei na casa de meus tios. Quando iniciei os estudos por lá, era obrigatório o uso de uniforme, no primeiro dia de aula o diretor passou de sala em sala entregando os alunos o uniforme e pedindo para levarem o dinheiro no próximo dia de aula.

Quando cheguei da escola mostrei o uniforme aos meus tios e disse que era necessário pagar, eles me fizeram devolvê-lo. Fui chorando devolver o uniforme e expliquei ao diretor o motivo que estava devolvendo. E voltei para a sala de aula. Logo após o recreio o diretor chamou e me deu o uniforme. Nessa escola foi onde aprendi maneiras diversificadas de escrita e por lá estudei durante oito meses até concluir o tratamento, e logo após, retornei para minha comunidade de origem.

Voltando para Padre João Afonso, fui matriculado na Escola Municipal Núcleo Padre João Afonso, para concluir o primeiro ano do ensino fundamental. Porém quando terminei o ano, a escola em que estudei em Sete Lagoas não enviou os resultados de minhas avaliações, e dessa forma tive que repetir o ano, e lá se foi pelo ralo um ano de sofrimento. No ano seguinte enquanto cursava novamente o primeiro ano, no mês de outubro o transporte escolar parou de buscar, dessa forma tive que voltar para a antiga escola, a do Córrego do Ouro. E começou tudo novamente a jornada diária de dez quilômetros de a pé.

Mas nessa escola permaneci até concluir o quinto ano do ensino fundamental. Foi a partir desse momento que comecei a estudar na Escola Estadual Padre João Afonso, escola esta que estou até os dias atuais. Agora no terceiro ano do ensino médio, não sei ainda se quero fazer uma faculdade, só Deus sabe do meu futuro, mas com o estudo você passa a conhecer como é viver no mundo lá fora e apesar de minha jornada não ter sido fácil sou feliz por optar pela escola, pois o mundo ensina de outras maneiras e nos leva para o extremo.

Anexo I – Primeiros letramentos

PRIMEIROS LETRAMENTOS

Estudante: Aureliano

Nasci e cresci na comunidade de Padre João Afonso onde resido nos dias atuais. Quando bem novo, antes de frequentar a escola, tinha uma curiosidade muito grande com gravuras, imagens ou qualquer outro tipo de desenho que via. E como essas imagens sempre vem com palavras ou frases, ficava ali tentando decifrar e até mesmo adivinhar o que estava escrito. Era tudo incrível e mágico. Tive o primeiro contato com livros e textos através de minhas irmãs, pois elas já frequentavam a escola. As vezes invadia o quarto delas e encontrava os cadernos e livros. Daí começava a mexer em tudo tentando achar alguma imagem ou algo que me chamava a atenção. Quando encontrava ficava olhando e admirando tudo.

Já a escrita geralmente rabiscava tudo que via pela frente pensando que estava escrevendo ou desenhando. Mas quando era nos cadernos das minhas irmãs levava uma bela bronca. Mas isso não me inibia, pois gostava muito de rabiscar. Entre os quatro e cinco anos de idade ingressei na escola. Daí veio os primeiros contatos de verdade com a escrita e a leitura que foi algo inédito aprender a ler e escrever. Fazia tudo com muito carinho, dedicação e o máximo de cuidado para não estragar os materiais. Tudo era muito bonito e perfeito para e cada vez mais queria ir além, aprender e conhecer mais e mais.

O papel da escola foi crucial no meu aprendizado, tinha grande incentivo e apoio em tudo que precisava. Nessa fase do ensino fundamental o texto que mais gostava de ler e produzir na escola era os gibis (aquelas histórias em quadrinhos). Os preferidos eram Chico Bento, Hagar e várias outras. Até nos dias atuais, mesmo estando no ensino médio gosto de ler gibis, história em quadrinhos e também as produzir. Atualmente as práticas de escrita são redações sobre temas polêmicos, porém não interesse muito nesse tipo de escrita.

Lembro que tínhamos que ir à biblioteca pegar algum livro para ler e fazer um pequeno resumo sobre o que havia entendido, dessa atividade até gostava.

Com o passar do tempo comecei a sentir mudanças significativas nas práticas de leitura e escrita. A leitura melhorou muito, já a escrita piorou, pois comecei a perder o gosto pela escrita. A chegada das tecnologias digitais na comunidade foi um avanço, uma mudança muito boa para todos. Ficou tudo mais fácil de resolver e se comunicar, tanto dentro da comunidade quanto fora. Pois passamos a ter acesso, através da internet, de informações em todo o mundo.

E como tudo foi mudando, a leitura e escrita também sofreram uma mudança radical. Comecei a ficar mais conectado, em frente a tela, lendo palavras mais complicadas, por isso acredito que a leitura melhorou. Já a escrita, acredito que as tecnologias colaboraram para um fator negativo. Fui perdendo o hábito de escrever e comecei a digitar e teclar, minha grafia piorou bastante. Percebo que a tecnologia veio trazendo vários pontos positivos e negativos; dentre eles considero positivo o fato de ficar mais ligado no que acontece no país. É um auxílio nas pesquisas escolares, traz ensinamentos de diversas áreas e acredito que ajudou em tudo.

Algo que considero negativo seria o uso exagerado das redes sociais, fazendo esquecer um pouco da família, de nossas obrigações. Esse tempo nas telas podem trazer problemas de vista e inúmeras outras coisas que não percebemos. Nos dias atuais meus hábitos de leitura e escrita são quando estou na escola, pois durante o dia trabalho. Quando chego em casa não dá tempo de ler ou escrever, é apenas o tempo de tomar banho e ir para a escola. Por isso quase não leio em casa, somente na escola. Como já falei gosto de ler gibis e histórias em quadrinhos e também livros de suspense.

Também costumo ler e escrever na *web*. Tenho redes sociais como *facebook*, *whatsApp* e *messenger*. Também assisto vídeos no *youtube* quando quero aprender algo. Na maioria das vezes utilizo a internet pelo *wifi* na escola e também pelos dados móveis. Como tenho pouco tempo disponível somente utilizo o celular nas horas vagas de maneira que não me prejudica e sim ajuda a evoluir.

Anexo J – Minha caminhada

MINHA CAMINHADA

Estudante: Marielle

Nascida em Itamarandiba Minas Gerais em quatorze de março de 2000, sou Marielle. Atualmente moro na fazenda Bom Sucesso pertencente a comunidade de Padre João Afonso. Contarei um pouco de minha vida abordando o contato com a leitura e escrita. Infelizmente não tive o prazer de morar em outros lugares, mas sei que oportunidades não vão faltar, porque é algo que quero muito. Além de viajar e conhecer lugares gosto muito de ler, ouvir músicas, estudar e estar com os amigos.

O estudo faz bem é algo que irá ajudar a conquistar meus objetivos. Quero ter uma condição de vida melhor e poder ajudar a família. E para isso quero fazer uma faculdade na área de nutrição e ser uma grande nutricionista. Meu pai era de São Paulo e veio para visitar Minas e foi onde conheceu minha mãe e resolveu ficar por aqui e juntos construíram uma casa onde moramos e tivemos vários momentos felizes. Minha mãe cantava na igreja e escrevia alguns cânticos, tinha entre três e quatro anos de idade e era muito bom ouvir. Desde pequena gostava de ouvir a palavra de Deus e fui muito incentivada pelos meus pais a seguir a Igreja.

A leitura e escrita sempre estiverem presentes em minha casa, eu e meus irmãos gostávamos muito de brincar de escolinha. Pegávamos fundos de guarda roupas velhos e usávamos como quadro, era muito bom. As folhas de bananeira eram nossas folhas de papel e um garrancho de madeira era o lápis, acredito que foi assim que tive meu primeiro contato com as letras. Também gostava muito de livros de princesas e fazia alguns rabiscos, mas as primeiras letras aprendi na escola com a professora Nilda.

Comecei a estudar na Escola Municipal Núcleo de Padre João Afonso, por volta dos meus quatro ou cinco anos. Foi uma experiência muito complicada. No começo não queria ir para a escola e ficar longe de minha família. A escola foi algo

novo. Chegar em um lugar onde não conhecia e nem tinha intimidade com ninguém. Foi uma experiência desafiadora, mas aos poucos as coisas foram se ajeitando, fiz novas amizades e comecei a aceitar aquele novo mundo. Hoje entendo e sei o quão gratificante é saber ler e escrever. Antes não tinha aquela maturidade que tenho hoje de querer crescer. Minha mãe sempre ajudou nos momentos difíceis, nas lições de casa. Nessa escola sempre frequentava a biblioteca.

A escola ajudou-me a evoluir, com doze anos já sentia a necessidade e vontade de estudar depois da aula. Nesse mesmo período gostava de cantar e também escrevia letras de músicas. As pessoas sempre falavam que tinha talento para cantar na igreja. Na Escola Estadual Padre João Afonso no oitavo ano do ensino fundamental li o livro “O medo e a ternura” de Pedro Bandeira, e gostei muito. Os livros e gêneros textuais que mais gosto são histórias de romance com terror, é muito bom.

No ensino médio percebi que não havia nada de brincadeira, o lance é sério. Já no segundo ano do ensino médio, lembro que tinha muita dificuldade em matemática tive muito medo de não conseguir passar para o terceiro ano. As atividades de leitura os professores passavam um livro para ler e tínhamos que fazer resumos. Hoje sei que valeu todos os esforços para chegar no terceiro ano, pois passei por diversas dificuldades inclusive perdi dois anos por causa do período chuvoso. As condições precárias das estradas impediam o trânsito de transportes. Por vezes meus irmãos e eu andávamos vários quilômetros a pé, era muito difícil porque era longe e cansativo. Chegávamos na escola sujos de lama e cansados.

Uso as tecnologias digitais para fazer alguns cursos em preparação para o ENEM. Também leio livros na internet, mas não tem aquela mesma sensação de ler um livro de papel. Algumas pessoas esquecem os livros e focam nas redes sociais. Faço os dois, mas não esqueço do mundo real das pessoas e das coisas boas da vida. Gosto de ler livros de poemas, crônicas, textos e livros de romance. Utilizo as redes sociais Instagram e WhatsApp como um passa tempo. Para aprender coisas novas procuro em dicionário, livros e na internet usando dados móveis.

Anexo K – Saudades de minhas recordações

SAUDADES DE MINHAS RECORDAÇÕES

Estudante: Roberta

Sou Roberta natural de Itamarandiba Minas Gerais, vinda de uma família de sete irmãos. Resido na fazenda Conceição desde o meu primeiro ano de vida. Filha de lavradores, fui criada em um ambiente simples sempre praticando a agricultura familiar. Vivi até o ano de 2007 sem energia elétrica, utilizávamos luz de velas ou de lamparinas. Dessa forma tinha acesso a meio de comunicação somente pelo rádio a pilha.

Os fins de tardes eram marcados por várias brincadeiras com meus irmãos e amigos. Em 2008 chega a energia elétrica em minha casa, nesse mesmo ano fui a escola pela primeira vez. Tinha uma empolgação muito grande, pois via meus irmãos mais velhos indo para a escola e tinha uma curiosidade de saber como era.

Como tinha dois irmãos que já estudavam, desde pequena já tinha o contato com livros escolares mesmo sem saber o que era. O que mais chamava a atenção nos livros eram as gravuras. Sempre olhava minha irmã fazer as tarefas e as vezes ficava sem entender o porquê, pois havia um monte de textos pequenos sem os desenhos. Até que um dia tive a curiosidade de perguntar o porquê de tantos livros e atividades todos os dias, ela respondeu que quando fosse para a escola entenderia.

Daí surgiu o medo de ir para a escola, pois pensava que iria utilizar muitos livros igual meus irmãos. Mas logo percebi que o jeito deles estudarem era diferente do jeito meu. Coloria todos os dias, aprendia números e letras que nem sabia que existia. Cada dia da semana aprendia uma letra, um número diferente e um desenho para colorir.

Depois que aprendi todas as letras já estava ansiosa para ler. Em casa haviam dois livros velhos com muitos desenhos e várias histórias. Um deles tinha o alfabeto inteiro e cada letra tinha uma história diferente. Todos os dias depois da

escola pegava esses livros e ficava tentando ler, mas o que sempre chamava a atenção eram os desenhos.

Minha mãe falava que todos os meus irmãos aprenderam a ler naqueles livros, portanto nem capa tinha mais e algumas de suas páginas eram coladas com durex. Sendo esse o primeiro livro que li por completo, foi um marco primordial no processo de letramento. Posso dizer que sempre tive incentivo da família no processo de leitura e escrita.

Meu saudoso pai não teve oportunidade de estudar, mas sempre lutou para que os filhos estudassem. Não media esforços para que fôssemos para a escola. Por vezes ele lutou contra o fechamento de uma escola do campo a qual estudávamos e ficava próxima de nossa casa. Sempre objetivando que os filhos tivessem oportunidade de aprender ler e escrever. Sou eternamente grata pelo cuidado e zelo de meu pai.

Anexo L – Letramento da vida

LETRAMENTO DA VIDA

Estudante: Jorge

Nasci em uma comunidade rural chamada Fazenda Cachoeira pertencente ao município de Itamarandiba Minas Gerais. Sempre morei nesta comunidade meus pais nunca tiveram vontade de se mudar porque é um lugarzinho tranquilo e maravilhoso. Em Itamarandiba é meu segundo lar, pois lá moram meus tios, por isso sempre estou por lá.

Em nossa comunidade o acesso a textos escritos era comum, pois todos os domingos tinham celebrações na igreja e todo fim de ano realizávamos a novena de natal na casa dos moradores. Sempre em nossa pequena igreja, nas ocasiões que tinha missa todos liam uns folhetos que vinham com as datas marcadas para serem celebrados, e nas novenas tinham uns livrinhos com o dia certo para cada encontro.

Quando pequeno não sabia ler nem escrever, por isso não ganhava nada para ler ou escrever. Também não tinha acesso as tecnologias digitais. Somente quando entrei para a escola que as coisas mudaram, as primeiras letras aprendi na escola estava com cinco anos. Foi uma experiência inesquecível, pois era um mundo novo algo que ficou na memória.

Nos primeiros anos de escola a relação com a escrita foi sensacional, pois aprendi os primeiros rabiscos e aquilo foi inesquecível todo aquele conhecimento sendo adquirido na escola. Então surgiu o gosto pela escrita, as produções geralmente eram sobre o que gostava de fazer no dia a dia. Na sala de aula fazia muitas atividades dos livros didáticos, os gêneros textuais que produzia na escola eram poemas, poesias, resumos de livros, pequenos textos dentre outros. A escola foi fundamental no processo de letramento e conhecimento de tudo o que sei hoje. Os textos que produzia nos anos iniciais do ensino fundamental eram bem fáceis. Os poemas eram de fácil entendimento, produzíamos histórias de livros que escolhíamos e fazíamos o resumo. Já nos anos finais do ensino fundamental os

textos ficaram mais complicados, as produções eram sobre a atualidade e também tinham os resumos de livros literários.

O ensino médio considero mais difícil ainda, pois temos que fazer textos a todo momento, pois precisamos falar de política, educação, preconceito dentre outros temas em preparação para o Enem. Nas duas escolas que estudei tinham bibliotecas e éramos motivados a frequentá-las. Pegávamos livros para leitura durante o horário de lazer e também para levar para casa, a devolutiva acontecia ao término da leitura.

Com o passar do tempo ocorreram muitas mudanças na relação com a leitura e escrita, percebo que desenvolvi mais habilidades. Com a chegada das novas tecnologias meus hábitos de leitura ficaram concentrados somente na tela, pois o que lia em um livro hoje vejo nas telas do celular, notebook ou em outros aparelhos eletrônicos digitais. Quando quero ler um livro pesquiso na rede. Acredito que a tecnologia trouxe muitos benefícios para as pessoas, deixando a vida mais fácil e conectada com o mundo.

Não vejo pontos negativos em relação as tecnologias digitais, pois lidar com a mesma é uma oportunidade de constante aprendizado. Quando pequeno gostava muito de ler, com o passar do tempo fui perdendo o interesse em ler livros e textos. Então lia somente na escola, os gêneros textuais que interessavam mais eram poemas, aventura e ficção. Raramente escrevo na *web* tenho algumas redes sociais, porém não as utilizo com frequência. Dessas redes sociais a que mais utilizo é o *facebook*, e às vezes quando quero aprender algo pesquiso no *Google*.

O acesso à internet na escola é difícil, pois só podemos utilizar o laboratório de informática para fins pedagógicos. Em casa não tenho *wi-fi* então utilizo os dados móveis quando preciso pesquisar algo ou navegar nas redes sociais.

Anexo M – Construindo meu futuro

CONSTRUINDO MEU FUTURO

Estudante: Madalena

Atualmente moro na comunidade de Padre João Afonso, distrito de Itamarandiba Minas Gerais, nasci em Itamarandiba dia três de março de 2003. Lembro que o primeiro contato com o letramento foi ali, estudei em duas escolas de Itamarandiba Escola Municipal Criança Feliz e a Escola Municipal Paraíso Infantil onde aprendi a ler e escrever. Recordo que em casa olhava meu irmão mais velho fazendo suas atividades de escola, e ficava "doida" para entender o que ele fazia, como não sabia ler, pegava os livros e folheava procurando desenhos.

Quando entrei na escola quem me ajudava nos deveres era minha mãe e meu irmão mais velho, pouco tempo depois comecei a pedir minha mãe para comprar uma coleção de livros de dinossauros. Todos os coleguinhas da sala tinham comprado, nela continha as informações de diversas espécies de dinossauros, e junto vinha um dvd explicando como eles eram, suas características e etc. Nas férias ia para a casa da minha avó, e quando juntava com meus primos sempre brincávamos de escolinha, e toda vez pedia para ser a professora (risos) achava interessante, passava contas como $(2+2)$ ou trechos de textos.

No primeiro dia de aula chorei pois era tudo novo, mas logo acostumei. Quando entrei na escola já sabia escrever meu nome. Sempre fui dedicada na escola, mesmo tendo dificuldades em alguns conteúdos. Gostava muito das escolas pelas quais iniciei meus estudos, com ótimos professores, aprendi muito com eles e sou extremamente grata. Estudei em Itamarandiba até o terceiro ano do Ensino Fundamental, mudei para Padre João Afonso onde resido atualmente. Na nova escola não tive dificuldade de adaptação, pois dois primos estudavam comigo, e estava bem adiantada em algumas disciplinas.

Os professores passavam livros de contos, como eram pequenos

praticamente toda semana trocávamos de livro. A escola não tinha uma biblioteca adequada, e aliás até hoje não tem, tínhamos que revezar os livros sempre. No sexto ano percebi que as coisas já não eram tão fáceis, então a dedicação aumentou, e mesmo com muita dificuldade em língua portuguesa, esforço muito e não arrependo de toda essa dedicação desde iniciei na escola. Com muita persistência conclui os anos finais do Ensino Fundamental e iniciei o Ensino Médio. Estou no último ano para concluir mais uma etapa. Gosto de livros de ficção científica, porém não tenho muito acesso.

Atualmente com acesso as novas tecnologias costumo ficar muito tempo nas redes sociais, assistindo vídeos, vendo reportagens, notícias atuais, pesquisando trabalhos e conteúdos quando não entendo. Com toda essa modernidade tenho três redes sociais *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. Costumo ler alguns textos e citações de páginas que sigo, posto fotos minhas e o famoso "*meme*", quando preciso pesquisar algo uso o *Google*, pois na minha casa tenho acesso à *internet Wi-Fi*.

Nos últimos anos fui babá de uma criança que estava tendo o primeiro contato com o letramento e passou um "flash" na minha cabeça. Ajudar a escrever seu nome e a ler, é uma sensação maravilhosa, só de saber que estou contribuindo com o aprendizado de alguém, de olhar futuramente e ver que cresceu e teve um bom aproveitamento.

Atualmente cuido de outra criança que está no segundo ano do Ensino Fundamental e às vezes quando vou ajudar ele nos "para casa" ele fala que não precisa de ajuda ou me fala assim "Madalena olha esse número meu, ficou tão bonitinho, olha essa letra, tá muito bonita né?!" eu olho para ele dou uma risadinha e respondo que está muito bonita mesmo, sei o quanto ele precisa de um incentivo, de uma motivação. E meu foco ainda é estudar muito, e ter um futuro brilhante.

Anexo N – Detalhes sobre mim

DETALHES SOBRE MIM

Estudante: Dandara

Nasci em São Pedro, município de Itamarandiba, meu nome é Dandara, tenho dezoito anos estou no terceiro ano do ensino médio. Sempre gostei de estudar, nunca gostei de brincar, mas sempre gostei de livros. Desde pequena minha família incentivava a estudar, então ao invés de pedir um brinquedo para meus pais sempre pedia livros. Às vezes pai e mãe ficavam doidos procurando e quando encontravam estava com um caderno e com um livro na mão.

Quando fui à escola pela primeira vez, já sabia ler e escrever várias palavras. Minha primeira professora foi Regiane que sempre incentivava a ler e escrever. Em casa era comum o acesso a livros. Além dos que o meu pai comprava, às vezes a professora emprestava para ler e levar para casa. Sempre via meu pai lendo a bíblia, digo ele sempre ficava meditando algumas passagens da bíblia.

Certa vez uma professora deu-me um livro de presente, o nome era Rapunzel, este foi o primeiro livro que li. Mas de todos que li quando criança o que mais gostei foi Cinderela. Gostei mais dele por ser um presente de minha irmã. Antes mesmo de frequentar a escola aprendi escrever meu nome completo. Escrevia quase todas as letras do alfabeto e alguns números já sabia escrever. Com quatro anos comecei a aprender escrever, mas entrei na escola com sete anos.

A experiência foi maravilhosa quando cheguei a escola, pois tudo era novidade. Minha relação com a escrita foi muito boa, apesar de já ter escrito várias coisas antes chegar a escola. A professora incentivava demais a escrever. As produções textuais eram sobre o fim de semana, sobre como me sentia além de textos para a professora. Quando comecei a estudar os letramentos iniciais eram excelentes, pois a professora sempre estava ali pegando no pé.

Recordo que no ensino fundamental do primeiro ao quinto ano produzia vários

textos. Em algumas épocas do ensino fundamental do sexto ao nono ano lia textos em livros e fazia resumos e produções de textos. Na escola que estudei tinha biblioteca e a professora sempre incentivava a leitura de livros. A mudança é que algum tempo atrás a leitura era mais fácil, hoje em dia os livros são bem complicados.

Notei que em relação a escrita, hoje minha letra é cem vezes melhor que antes. A leitura também melhorou bastante. A escola sempre motivou a ler e a escrever. É notório que antes de ter relação com as novas tecnologias lia muito mais e hoje leio bem menos. As mudanças positivas é que as novas tecnologias têm facilitado muita coisa por exemplo, às vezes a pessoa não têm dinheiro suficiente para comprar um livro e através da internet ela tem acesso gratuito. Um dos pontos negativos que percebo são as *fake news*, onde jovens e crianças acabam compartilhando e compactuando com informações falsas por falta de conhecimento.

Na atualidade escrevo na *web*, tenho redes sociais como o *WhatsApp* e quando quero aprender algo novo faço buscas na internet e assisto vídeos no *youtube*. Para acessar a internet utilizo dados móveis. Esta é um pouco da minha história com o processo de letramento, poucos detalhes sobre minha vida. Caso queiram descobrir mais detalhes sobre minha pessoa venham conhecer-me pessoalmente.

Anexo O – Recordações de minha vida escolar

RECORDAÇÕES DE MINHA VIDA ESCOLAR

Estudante: Sofia

Sou Sofia tenho dezessete anos estou cursando o terceiro ano do ensino médio na Escola Estadual Padre João Afonso, resido na zona rural, meus pais são agricultores familiares, ambos possuem o ensino fundamental incompleto cursaram apenas a antiga quarta série. Antes de vir estudar em Padre João Afonso frequentei outras quatro instituições sendo duas em zona rural e duas na zona urbana. Quando ainda criança, meus primeiros contatos com a escrita e leitura foram através de folhetos religiosos e a bíblia que sempre ouvia meus pais ou alguma outra pessoa ler.

Entre quatro e cinco anos de idade comecei a conhecer outros gêneros textuais, como por exemplo fábulas e contos de fadas; entre estes os que eu mais gostava eram: Branca de Neve, A Pequena Sereia, o Cão e o saco de carne, a Raposa e a Cegonha, o Corvo e a Raposa, Rapunzel, A Bela Adormecida, entre outros. O primeiro contato com a escrita foi em casa, tinha por volta dos quatro anos de idade minha mãe sempre incentivava escrever meu nome, ela sempre pegava na minha mão, ou traçava os pontilhados para que passasse o lápis por cima.

Comecei a frequentar a escola com cinco anos, no início o intuito era apenas fazer companhia para meu irmão mais velho. Mas devido estar sobressaindo muito bem a professora falou para minha mãe tinha me matricular é assim foi feito. Era uma turma multisseriada. Os três primeiros anos que estudei foram complicados pois à escola que estudava era na zona rural e de difícil acesso. Eu e meu irmão tínhamos que ir de a pé até a escola, percorríamos cerca de cinco quilômetros todos os dias. Devido às condições precárias das estradas não era possível circular nenhum meio de transporte.

Nas primeiras escolas que frequentei, os alunos não tinham contato direto

com os livros, pois a escola não possuía biblioteca, por esse motivo as professoras sempre traziam textos em xerox para lermos e fazermos algumas atividades propostas. Ao iniciar os anos finais do ensino fundamental em uma escola em Itamarandiba, conheci de perto uma biblioteca onde os professores de língua portuguesa levavam os alunos pelo menos uma vez por semana para escolherem livros. Era solicitado que fizéssemos a leitura e depois uma síntese do que entendemos sobre o livro.

Ao ingressar no primeiro ano do ensino médio além de fazer a síntese do livro lido a professora também passava temas de redação toda semana. Tive um pouco mais de dificuldade, pois eu tinha uma péssima interpretação, e não sabia lidar muito bem com as palavras na hora de pôr no papel, mas a professora era de muita paciência e ajudava nas redações e incentivava a procurar livros para ler. Não há como negar que a tecnologia hoje está ligada a tudo o que fazemos e a todo momento em nossa vida. A tecnologia tem uma grande influência no aprendizado dos estudantes de hoje em dia, porém essas influências tanto trazem pontos positivos quanto negativos.

Entre os pontos positivos temos as pesquisas de trabalhos que auxilia muito para tirar dúvidas. Como ponto negativo acredito que passamos muito tempo nas redes sociais, algo que prejudica tanto na leitura quanto na escrita. No meu caso depois que comecei a ter um contato direto com a internet, já não leio com a mesma frequência. O contato maior com a leitura é dentro da sala de aula cobrado pelos professores, percebo que isso de uma certa forma tem prejudicado muito nas interpretações de textos e na escrita das redações.

Os tipos de gêneros textuais que mais gosto são romance e aventura, quando quero ler esses tipos de livros baixo no celular e leio alguns parágrafos e às vezes fico até semana sem entrar no aplicativo para ler novamente. Só que os livros que baixamos para ler no celular a gente não presta muita atenção, por que às vezes estamos concentrados lendo e cai uma notificação e nos desconcentramos e a leitura fica para depois. Hoje o único livro que ainda leio com frequência é a bíblia.

Atualmente em quase todos os lugares temos o acesso fácil à internet, até mesmo nas áreas rurais. Tenho acesso à internet pelos dados móveis acesso o

WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, o play livros e com pouca frequência o e-mail. Quando estou com dúvida ou querendo aprender algo acesso o Google. A leitura e a escrita é e sempre serão uma peça fundamental para a formação de um bom profissional, pois a leitura é o princípio de uma educação de qualidade.

Anexo P – Simplesmente acontece

SIMPLESMENTE ACONTECE

Estudante: Alice

Nasci no Córrego Taquaruçu, distrito de Padre João Afonso, município de Itamarandiba, Minas Gerais, no dia doze de janeiro de 2003. Fui para a minha primeira escola com cinco anos de idade, estudei na Escola Municipal Núcleo Padre João Afonso até me formar no quinto ano do ensino fundamental. Então fui para a Escola Estadual Padre João Afonso, iniciando o sexto ano do ensino fundamental, onde estudo até os dias atuais no terceiro ano do ensino médio. Sou apaixonada pela escrita e leitura nunca deixo de me maravilhar com a possibilidade de viajar por todo o mundo sem sair do lugar, afinal, é isso que elas fazem nos possibilitam conhecer lugares lindos e assustadores, viajar em fantasias e conhecer a realidade do mundo.

Entre os vários gêneros textuais, minha paixão maior sempre foram as poesias, e desde os onze anos de idade escrevo minhas próprias poesias. Sempre gostei de estudar, me permitir conhecer coisas e mundos novos, embora, nunca tenha sido o tipo de garota que fica o tempo todo em volta dos livros. Quando pequena sempre gostava de brincar de escolinha com minha irmã e minha prima, as vezes até mesmo com as bonecas, adorava ser a professora das brincadeiras, o dom de ensinar é simplesmente encantador, a paixão cresceu e hoje ser professora é um dos meus objetivos.

De comunidade simples e pequena o único acesso a textos escritos eram na Igreja da comunidade na Capela São Francisco de Assis. Os cultos eram realizados todos os domingos, às novenas de natal realizadas em um revezamento de casa em casa, ao final era servido café com quitandas em uma roda de conversa, as vezes em volta de uma fogueira; as crianças corriam e gritavam pelo terreiro brincando. Há! Ainda consigo lembrar do cheiro do café sendo passado naquele instante, o gosto da garapa escumada. Lembro, de ver minha mãe escrevendo frequentemente

em um caderno anotações que eram lidas na igreja. Sempre que meus irmãos chegavam da escola os via escrevendo e as vezes lendo algum livro, e essas eram as únicas situações em que me lembro de ver alguém lendo ou escrevendo.

Aos quatro anos de idade tive o primeiro contato com as letras, ao ver meus irmãos voltando da escola, pedia incansavelmente para minha mãe deixar ir com eles, ela dizia que eu ainda era muito pequena e precisava esperar até ficar mais velha. Enquanto meus irmãos faziam suas tarefas, tentava escrever meu nome na folha que eles davam, e assim, surgiu meu primeiro contato com a escrita. Aprendi a escrever meu nome e a partir daí escrevia-o em álbuns de retrato, paredes, portas de guarda-roupa e outras coisas que encontrava para escrever. Com cinco anos de idade, fui para a escola pela primeira vez, já sabia escrever meu nome, ao longo do tempo fui aprendendo outras palavras e também as escrevia por toda parte.

Não recorro muito bem dos tipos de textos que produzia e que lia na escola nos anos iniciais lembro muito vagarosamente de escrever produções de textos, daqueles no qual você deixa a fantasia te levar para viajar, algumas referentes a questões um tanto polêmicas com a água por exemplo. Tive um professor que exigia que a turma fizesse um diário, deveríamos relatar o que havíamos feito após chegar da escola, confesso que no início parecia algo meio sem sentido, mas hoje, vejo que, era uma forma de desenvolver nossa escrita. Acredito que o mais produzido entre todos os gêneros textuais, eram as fábulas, e confesso que a magia de ver os animais conversando é um mundo encantador e inesquecível.

Comecei a desenvolver a leitura com seis anos de idade, nessa mesma época ganhei uma Bíblia infantil, contendo imagens e uma leitura simples, foi o primeiro livro que comecei a ler, embora não conseguisse ler quase nenhuma palavra, mas, olhando os desenhos tentava entender o que poderia ser. Com sete anos de idade, quando já estava com a escrita e leitura um pouco mais desenvolvidas, meu pai me deu dois livros que havia guardado da sua época de escola, um deles era: Vivi e Fafau, contendo atividades e textos de fáceis entendimento e o outro livro era Histórias que encantam, da coleção, Novos caminhos.

Para aqueles que não conhecem, trata se de um livro com várias histórias e

poesias encantadoras, contendo lendas, fábulas, poesias, as histórias de Clarice, histórias de tia Anastácia, entre outras. Posso dizer que esse foi o primeiro livro que li por completo, e em toda a minha infância, sem dúvidas o que mais gostei. Lembro de ter lido vários livros na escola a pedido dos professores, daqueles que você vai até a biblioteca da escola e escolhe um para ler e fazer resumo, ou alguma outra atividade referente ao livro, mas não lembro do nome ou autor da grande maioria. Recordo que logo nos anos iniciais li o livro: Uma história de futebol do autor José Roberto Torero, e quando estava terminando o ensino fundamental li Como eu era antes de você de Jojo Moyes.

Durante os anos 2014 e 2015, quando comecei a estudar na Escola Estadual Padre João Afonso, cursava o sexto e sétimo anos respectivos, tive como professora de português a Anne Karine, ela é nordestina e tem aquele sotaque que o povo nordestino tem. Mas, não é isso que vim falar para vocês, vim contar o quanto amava as aulas dela (aos meus outros professores que estão lendo essa história nesse momento, quero dizer que, sempre amei e que amo as aulas de vocês também), a forma como ela trabalhava era incrível. Em todo final de capítulo do livro didático de português havia uma proposta de produção de texto, e ela, sempre pedia para a turma fazer, amava porque sempre tive uma imaginação muito fértil e era uma forma de deixar a imaginação fluir.

E tem mais, semanalmente ela pedia para produzirmos diferentes gêneros textuais. É certo que meus professores atuais pedem muitas redações, mas é completamente diferente, pois agora precisamos fazer redações dissertativas-argumentativas, porque precisamos nos preparar para o vestibular e existe toda uma pressão por trás de tudo isso. Com onze anos de idade quando comecei a escrever minhas próprias poesias, a princípio eram apenas para atividades escolares. Em 2018 com quinze anos de idade minha paixão pela poesia já havia se tornado algo inexplicável. Comecei a ver poesia em tudo e em todos os lugares. Então escrevia sobre diferentes assuntos, como desigualdade social, amor, sonhos utópicos, fome e desigualdade racial.

Nesse mesmo ano a escola promoveu seu primeiro show de talentos, no qual participei recitando um poema de minha autoria, com o nome Triste Realidade, no

qual abordo a triste realidade de uma família que vive na rua e a criança acorda em meio aos barulhos de tiro e não tem o que comer. Ganhei o primeiro lugar na categoria poesia. Nesse mesmo ano com o incentivo da professora de português Hemerenciana, recitei no Evento Cultural da escola a poesia, Gritaram-me negra de Victoria Eugênia, e na feira de ciências, recitei uma poesia de minha autoria, fazendo uma crítica comparando o espaço natural de alguns anos atrás, com o dos tempos atuais.

Em 2019 a escola realizou o segundo chá literário, e a incentivo das professoras de Interdisciplinaridade (Projeto de vida), explorei novos mundos através da poesia e tive a satisfação de conhecer o trabalho e a história de outros poetas, maravilhando-me cada vez mais. Em 1 de abril de 1931, Fernando Pessoa escreveu os Versos da Autopsicografia, publicados pela primeira vez na revista Presença 36, lançada em Coimbra em novembro de 1932. Nesses versos ele dizia: "O poeta é um fingidor, finge tão completamente, que chega a fingir que é dor a dor que deveras sente". Acredito que seja por isso que amo poesia, porque encontro nela, talvez porque tenha alma de poeta, talvez porque todos nós temos alma de poeta.

Atualmente muito raramente tenho em minhas mãos um livro em papel para ler, a última vez que li um desses, foi a dois anos atrás, quando li Evocação de Marcia Kupstas, Minha imagem por Eliane Machado Coelho e 10 passos para vencer o medo do autor Leonio Tomas. Os únicos momentos que utilizo um livro na maioria das vezes são na escola, devido ao uso do livro didático, caso contrário, tenho o hábito de ler no celular, via Internet, *Play Livros*. Nos últimos quatorze meses li por volta de doze livros, entre eles: Enquanto ela dorme, Lá fora, Preconceito e o Abraço de Alexandre Golovanevsky; Depois de você de Diana Scott; Escolhendo o par ideal de Daniel Augusto Martins e poemas divertidos volume um, dois e três de Flávio Colombini, finalizando a leitura recentemente de A próxima porta de Blake Pierce.

Todos baixados por meio de algum aplicativo disponível no aparelho celular. Acredito que assim é mais fácil, quer dizer, estou com o celular o tempo todo, em todos os momentos e lugares, então, sempre que tiver um momento disponível

posso estar lendo. As vezes parece até menos chato, digamos assim, vivemos em uma época onde os jovens não tem muito o hábito de ler, ficam o tempo todo conectados no mundo virtual e desse modo, lendo virtualmente, desperte mais a curiosidade. Sem contar que muitas vezes você encontra livros que estão disponíveis apenas na Internet e que não se encontram em uma livraria e/ou biblioteca.

Não considero uma pessoa viciada em celular, daquelas que ficam o tempo todo olhando para as telas, não nego, que na Internet você encontra tudo que procura com muita facilidade, mas não dispenso uma biblioteca cheia de livros, um lugar onde você possa se sentir confortável, ler e deixar a imaginação fluir. Porém, onde moro não temos muitas opções, é um lugar simples, pequeno, não muito movimentado, cheio de tradições, costumes e que ainda não evoluiu muito, então desse modo, as telinhas são muito bem-vindas. Há alguns meses atrás por exemplo, criei por meio das minhas redes sociais, uma página no *Facebook*, para divulgar minhas poesias. Bom, essa é minha história de letramento, sou apaixonada pela escrita e leitura e amo conhecer mundos novos sem sair do lugar. Foi uma paixão meio inesperada, acho como qualquer outra, simplesmente aconteceu.

Anexo Q – A arte da leitura

A ARTE DA LEITURA

Estudantes: Amaranta

Meu nome é Amaranta, tenho dezessete anos de idade moro em uma pequena comunidade chamada Padre João Afonso, localizada no Vale do Jequitinhonha, uma região no nordeste do estado de Minas Gerais. Sou filha de professora, com isso desde pequena sempre fui uma menina que todas aquelas cores, formas e desenhos, chamavam muita atenção nos livros e atividades que ela trazia da escola, para fazer seu plano de aula. Normalmente sempre trazia alguma dessas atividades que tinham desenhos para eu colorir em casa. Uma das memórias que mais recordo é de um desenho de índio com uma pequena atividade de pontilhar que no final se formava a frase, feliz dia do índio.

Com isso fui uma menina que não fui ao pré-escolar, então aos meus cinco anos de idade, minha mãe e irmã ensinaram a escrever meu nome, alfabeto e alguns números em casa, faziam pequenos traços pontilhados formando as letras e números. Compravam alguns lápis de colorir, lápis de escrever, borracha e revistas com desenhos, o que empolgava muito e nelas haviam algumas atividades que ensinavam o alfabeto comparado com a inicial de cada palavra; A de amor, B de bola; e assim seguia cada página daquelas revistas e junto a cada página o interesse pelo alfabeto crescia.

Era uma criança muito ansiosa para ir à escola, então em 2009 completei seis anos de idade e entrei na Escola Estadual Padre João Afonso, localizada na mesma comunidade em que moro. Era tudo muito novo e ao mesmo tempo entendia um pouco do que acontecia, lembro da sala de aula cheia de cartazes coloridos que decoravam o ambiente, muitos deles com algumas palavras que não sabia ler ainda. Um tempo depois aprendi o som de cada letra junto a cada consoante, e assim a formar sílabas, naquela época ficava olhando os cartazes daquela e outras salas tentando ler cada frase e entender do que se tratava.

No segundo ano do ensino fundamental já sabia ler, com isso minha mãe presenteou-me com um livro, e sempre me encontrava em algum cantinho lendo, era um livro chamado Marcelo, marmelo, martelo, da escritora Ruth Rocha. Era um livro que contava a história de um menino chamado Marcelo que era muito curioso e se questionava sobre tudo a sua volta, e para ficar mais convincente ele alterava o nome de tudo o que via a sua volta trazendo muita confusão. Lembro que me identificava muito com esse livro, pois naquela época queria saber o porquê de tudo e o motivo daquele determinado nome. Algum tempo mais tarde quando estava nos anos finais do ensino fundamental, gostava de folhear alguns livros procurando desenhos para tentar copiar, muitas vezes folheava livros para ver sobre o que se tratava, quando percebia já estava no meio dele querendo saber como ia ser o desfecho e o fim daquela história.

Com o passar do tempo fui notando que gostava de história de suspense e drama, daquelas bem detalhadas que te deixam perdido no livro, tentando entender cada mistério e uma solução para o acontecimento vivido naquele livro, gostava daquele tipo de livro que te deixa preso a ele, que te faz criar teorias na sua mente. Mais tarde comecei a gostar muito de ler na internet, na maioria das vezes livros que sei que não encontraria na biblioteca da escola, livros que traziam um lado diferente da vida, uma forma de ver tudo um pouco diferente, com frases impactantes que nos fazem pensar no sentido de algumas ações do nosso dia a dia, sentimentos, amor, ódio, felicidade e a tristeza.

Muitas dessas frases de livros ajudaram a me entender e algumas vezes entender outras pessoas, muitos deles trazem um lado diferente de tudo, um sentimento sobre algo vivido, e em muitas vezes um tipo de situação vivida que nos serve como lição ou aprendizado, para carregarmos em nossa memória. Uma das coisas que aprendi com a leitura e escrita é que podemos nos expressar ou protestar, e com isso, toda forma de expressão do desenho, grafite, seja ela um poema, uma música ou um cordel tudo isso é envolvido por um sentimento e se torna arte.

Anexo R – Minhas lembranças

MINHAS LEMBRANÇAS

Estudante: Marcos

Meu nome é Marcos, natural de Itamarandiba Minas Gerais. Quando ainda era um bebê morávamos na comunidade de Padre João Afonso depois de um ano fomos morar na fazenda São Pedro município de Itamarandiba, lá vivi até os três anos de idade depois fomos morar na comunidade de Sapucaia município de Aricanduva Minas Gerais. Comecei a estudar na Escolinha Alfredo no município do Maranhão, formei o primeiro ano, no segundo ano fomos morar na comunidade de Jacutinga município de São Sebastião do Maranhão depois fomos morar na cidade de Aricanduva no estado de Minas Gerais, lá fiquei por uns seis meses morando na casa de meus avós, e depois voltamos para a comunidade de Padre João Afonso, onde estou cursando o terceiro ano do Ensino Médio.

Quando estava no quinto ano mudamos para o córrego Taquaruçu onde resido nos dias atuais. O meu primeiro contato com o livro foi quando ainda tinha uns três anos de idade, quando via minha mãe lendo a bíblia. Somos evangélicos com muito orgulho. O primeiro livro que ganhei foi uma Bíblia Sagrada e gostava muito de ler. Antes de entrar na escola a única coisa que sabia escrever era o meu nome, aprendi quando tinha quatro anos de idade, foi uma alegria muito grande para mim e meus pais. A relação com a escrita nos primeiros anos na escola foi boa, a minha letra não era muito bonita mas gostava de escrever. Era muito motivado a escrever pela minha professora para poder melhorar a minha letra. Gostava de escrever fábulas, pois eram histórias em que animais conversavam.

A escola teve um papel muito importante nos meus letramentos iniciais, pois recebia muita motivação para aprender escrever e ler. Os textos que gostava de ler eram fábulas e histórias em quadrinhos no primeiro e no segundo ano do ensino fundamenta. Mas agora no ensino médio as coisas já são mais complicadas agora a

leitura é mais centrada em livros para poder prestar o vestibular para ser alguém na vida, pois minha vida praticamente está começando agora. A mudança que noto nos hábitos de leitura e escrita é que com o advento das tecnologias algumas coisas ficaram mais fáceis por exemplo procuro sempre escrever certo sem precisar de corretor, mas acaba sendo mais fácil com o corretor.

O bom disso tudo é que escrevemos mais rápido no celular pois se errar o celular mesmo acerta depois, mas o ruim é que ficamos sem o hábito de escrever em outros meios. Ultimamente estou lendo só na escola, gosto de ler contos, charges, notícias dentre outros. Raramente escrevo na *web*, tenho redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*. Quando quero aprender algo pesquiso no *Google* ou então procuro em livros da escola. Para pesquisar algo na *web* utilizo os dados móveis isso quando a rede fornece sinal. Mas basicamente minha vida é isso bastante corre-corre mas no fim sempre dá certo em quase tudo.

Anexo S – Minhas primeiras palavras

MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS

Estudante: Riobaldo

Meu nome é Riobaldo, tenho dezessete anos, estou cursando o terceiro ano do ensino médio. Sou natural da comunidade de Padre João Afonso onde resido nos dias atuais. Nas escolas em que estudei haviam poucas variedades de livros. Na infância não gostava muito de livros, até ser presenteado com um. Chamava-se Cordel Encantado e foi o primeiro livro que tive a oportunidade de ler completamente, o qual despertou o interesse pela leitura.

As primeiras letras aprendi na escola por volta dos quatro anos. Era tudo incrível estar na escola e aprender cada dia mais, estava fascinado. A relação com a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental foi fundamental para o aprendizado sobre os valores da vida e também para começar a pensar o futuro.

Na escola sempre fui muito motivado a escrever. Nos anos iniciais do ensino fundamental a maioria dos textos que escrevia eram contos, histórias e outros textos infantis como fábulas e lendas.

Já nos anos finais do ensino fundamental os gêneros textuais e as exigências na escrita foram ficando cada vez mais complexas. Os textos ficaram com mais conteúdos e informações, a maioria das atividades de escrita eram interpretação de texto ou mesmo transcrever exercícios do livro para o caderno.

No ensino médio trabalhamos com uma linguagem mais formal e com palavras mais complexas. No ensino médio não li livros literários visto que na escola há uma falta de livros para o público jovem.

Alguns professores acabavam emprestando livros de suas próprias coleções, porém nem sempre é possível contemplar todos os alunos. Apesar da escola ter dificuldades com acesso à internet temos um laboratório de informática. Considero que com o passar dos anos pude desenvolver certas habilidades com as tecnologias

digitais. Com o avanço das tecnologias digitais tenho tido mais oportunidades de leitura é escrita. Isso porque na internet encontramos variedades de livros e outros conteúdos interessantes.

Esse avanço tem seus pontos positivos, entre eles uma quantidade maior de informações, maior facilidade de encontrar livros, acessar redes sociais, fazer novas amizades dentre outras. Como ponto negativo acredito que o fato de ficarmos muito tempo na frente da luminosidade de um computador ou da tela do celular acaba prejudicando a visão e acarretando outros problemas de saúde. Em relação a leitura leio mais na escola do que em casa, na escola somos incentivados a ler e em casa dedicamos ao trabalho e outras tarefas familiares e a leitura acaba ficando em segundo plano.

Geralmente quando estou estudando e tenho dúvidas em determinado conteúdo ou mesmo do significado de alguma palavra sempre faço buscas na *internet* afim de saná-las. Tenho *Wi-Fi* em casa e também possuo redes sociais como *WhatsApp* e *Facebook*. Uso as redes sociais para comunicação com os amigos e para curtir e seguir personalidades do meu interesse.