

Vânia Aparecida Costa

**Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento:
Educação do Campo em construção**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Fevereiro de 2010

Vânia Aparecida Costa

**Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento:
Educação do Campo em construção**

Tese apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Marildes Marinho

Belo Horizonte,
Fevereiro de 2010

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*, de autoria de Vânia Aparecida Costa, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª Dra. Marildes Marinho – FAE/UFMG – orientadora

Prof^ª Dra Marlene Ribeiro – FE/UFGRS

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado – FE/UNICAMP

Prof^ª Dra Cecília Goulart – FE/UFF

Prof.^a Dra Ana Maria Rabelo Gomes - FAE/UFMG

Belo Horizonte,
Fevereiro de 2010

Dedico esta tese ao meu pai,
Vicente, e à minha mãe,
Maria Isabel, (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Um texto que se propõe fazer parte desta seção de alguma forma precisa cumprir algumas características. Ter autoria e se dirigir a alguém que ao lê-lo reconheça o conteúdo próprio deste gênero. Todavia a ansiedade me tomou conta em um final de semana do inverno de junho de 2009. Sentia o receio de ao final da tese, momento que eu acreditava mais coerente para sua escrita, o cansaço e as tarefas a ele relacionadas não me permitissem escrevê-lo como gostaria.

Dessa forma, um primeiro agradecimento foi escrito no inverno de junho, em uma tarde de domingo, ao som da minha querida cachoeira, na “Ducha”, em Rio Acima. A ela, portanto o meu agradecimento: escutar seus sons, observar suas águas, conversar com ela sobre as idéias, sobre o fluxo e os limites. O silêncio interno que vivenciei aliado às conversas que estabeleci com meus interlocutores internos fizeram parte dos momentos que aí permaneci e que me deram a certeza de que o universo é muito maior, mais amplo e mais profundo.

Mas só foi possível me isolar em alguns períodos na “cachu” pela amizade consolidada de Walquíria e de Mie e porque conheci nesses últimos anos “Ducha”, Adriana, que me mostrou valores: acordos orais, amizade, partilha do que se tem, atitudes que se contrapõem a uma lógica de exploração do outro. Junto com ela pude conviver com Ferrari, João, Ivan, Mariinha, com um misto de saudade, de admiração, reconstrução de valores na construção da amizade com Vanessa, Beatriz, Sofia e Luiz Henrique, Cibele, Alberto.

Nesse caminho, agradeço à Faculdade de Educação da UFMG pela minha formação iniciada em 1994 em um curso de especialização promovido pelo Ceale/FAE/UFMG, pela continuidade no mestrado e agora no doutorado. À Marildes Marinho agradeço a orientação cuidadosa, aos nossos diálogos e parceria na construção desta tese e às possibilidades de ampliação na minha formação, assumindo tão prontamente o enfrentamento dos desafios ao longo do percurso.

À Ana Gomes e à Cecília Goulart agradeço pela leitura rigorosa, pelas contribuições e pela interlocução tão importante no momento da qualificação, em continuidade no momento da defesa.

À ANPED pela coordenação do Projeto Básico – Meta 2 – da ANPED/SECAD/MEC de agosto de 2006 a abril de 2007 que teve como objetivo apoiar o desenvolvimento de 19 (dezenove) projetos de pesquisa classificados em seleção nos cinco campos temáticos: educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação indígena, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público e educação do campo. À Marlene Ribeiro agradeço pelas orientações e contribuições a esta pesquisa na coordenação do grupo da Educação do Campo do qual fiz parte e por aceitar continuar esta interlocução participando da banca de defesa.

Ao Departamento de Investigações Educativas – DIE/CINVESTAV – da Cidade do México pela formação que tive acesso nos quatro meses da bolsa sanduíche. À Elsie Rockwell agradeço por ter me recebido sob sua orientação, pela acolhida e respeito ao meu processo

durante esse período o que me possibilitou ampliar e alterar o meu olhar sobre a sala de aula, aproximando-me de suas experiências e produções no campo da etnografia. Aos colegas do Seminário de Antropologia pela acolhida, troca e aprofundamentos teóricos e à secretária Cláudia pela atenção e orientação burocrática. À Olga e Blanca pela acolhida durante a estadia, ampliada com a chegada de Mônica.

À FAE/UEMG agradeço em especial aos amigos, colegas e estagiários do NEPEJA/FAE/UEMG – Ana Catarina, Consolação, Evely, Geraldo, Gilvanice, Josemir, Jussara, Lázaro, Luciana, Marcinha, Nágela, Roberto, Rubi, Walquíria e tantos outros - espaço construído ao longo desses sete anos e no qual compartilho concepções e finalidades da educação e do fazer acadêmico e onde obtive sentido para continuar seguindo com uma produção acadêmica comprometida com o conhecimento e com a luta social. Agradeço a todos e todas do PRONERA/MG.

À direção da FAE/UEMG bem como aos departamentos – DAE e DMTE – que se reorganizaram para os anos finais da pesquisa, atendendo também à burocracia necessária. Outros colegas e amigos também me ajudaram a manter a crença que o mundo não está dado, o que exige esforços, encontros e lutas coletivas sustentadas pela crença na construção de uma universidade pública e democrática, como bem expressam os amigos André Favacho e Maria Cristina. À FAPEMIG pelos auxílios financeiros do PCRH, incluindo os meses de doutorado sanduíche no México.

À Lourdes Helena do DPE/UFV com quem muito tenho aprendido ao longo desses anos tanto na parceria do PRONERA, quanto na experiência de pesquisa sob sua coordenação agradeço também pela amizade que construímos.

À professora e alunos da turma das Fases II, III e IV do ano de 2006 e 2007 da Escola do Assentamento agradeço por terem aceitado a realização da pesquisa e contribuído com todas as atividades necessárias. Estendo este agradecimento a todas as professoras da escola, à direção e supervisão, aos pais, aos alunos, à coordenação de educação, à D. Chica e à família de Antônia, professora, que sempre me acolheram, enfim a todos os homens, mulheres e crianças do Assentamento e da coordenação de educação em nível estadual do MST, em especial à Martinha e Amarildo. Ao MST agradeço pelo aprendizado que nos possibilita como sujeito coletivo.

As amigas e incansáveis leitoras e interlocutoras: Lourdes, Socorro e Walquíria que muito contribuíram para este trabalho e para meu processo. À Gilvanice e Nágela pelas nossas parcerias. À Josemir pelo apoio e disponibilidade.

À Lúnia e Luana pela amorosidade que sustenta a nossa relação permitindo a cada uma de nós continuarmos o eterno aprendizado da relação mãe e filha, agora ampliado pela amizade e companheirismo. Agradeço também pelas contribuições e críticas importantes para a realização deste trabalho em relação ao meu lugar social e profissional. Às tias, Dió e Ignez pelo carinho e pelos cuidados com Valéria. Ao meu irmão Vagner e sua família pelo amor fraternal que nos une.

Agradeço a todos e a todas que não foram aqui identificados, mas se reconhecem nesses agradecimentos pois fizeram parte dessa caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento de reforma agrária organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situado na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais. Esse interesse advém da importância cada vez maior de estudos sobre práticas de letramento (STREET, 1984; BRANDT, 2002; KLEIMAN, 1995; GOULART, 2006) como parte de um processo de compreensão da relação educação, linguagem e escrita (SOARES, 1996, 1998; GNERRE, 1987) articulando a relação escolarização, camadas populares e escrita. Nesse quadro, o MST ao longo de seus 25 anos (CALDART, 2004; RIBEIRO, 2002; VENDRAMINI, 2009) e o seu protagonismo ao lado de outros movimentos sociais, nestes últimos 10 anos, colocaram no cenário nacional a Educação do Campo, re-significando a si mesmos enquanto sujeitos coletivos, assumindo o campo como espaço histórico de disputa da terra e da educação (CALDART, 2004; ARROYO, 2004; FERNANDES & MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2007). Nesse contexto, justifica-se a necessidade de pesquisas que tomem como objeto a prática educativa formal, interrogando-se sobre as práticas de letramento em construção na sala de aula. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo a partir de referenciais metodológicos da etnografia (HEATH, 1982 e 1983; da noção de apropriação (CHARTIER, 1990) e de enunciação (BAKHTIN, 1995 e 2006) em diálogo com estudos no campo da história da leitura na escola (CHARTIER, 2004 e 2007; VIDAL, 1998) e das práticas de letramento em sala de aula (ALBUQUERQUE, 2002; MACEDO, 2005) que orientaram a análise dos eventos de leitura, definidos a partir do conceito de eventos de letramento de Heath (1982 e 1983) retomados aqui no Brasil por Kleiman (1995) e Marinho (2007), o que evidenciou um conjunto de eventos com textos literários em distinção a um conjunto de textos não-literários, o que mostrou o valor do letramento literário (PAULINO, 2001) para esta turma. A materialidade dos textos, os modos de ler, as interações entre professora e alunos mediadas pelos textos e as crenças sobre a leitura (ROCKWELL, 2001), constitutivos desses eventos de leitura, evidenciaram nas práticas de letramento em construção a relação dialética entre o contexto local e o global, entre a oralidade e a escrita, entre o estado e o movimento social. Indicaram também a necessidade de se assumir, na compreensão das práticas de letramento em construção em salas de aula de Escola de Assentamento, a tensão entre, de um lado, o estado/escolarização/cultura escolar/escrita, relação própria de um projeto de sociedade construído e defendido nestes últimos cem anos no contexto brasileiro, um modelo de letramento mais universal, e de outro, a apropriação escrita/oralidade/escolarização/movimento social, relação identificada em sala de aula e que precisa ser fortalecida, refletida e ampliada em um projeto de educação que confronte saberes e valores sociais estabelecidos como a Educação do Campo, em seu diálogo com a Pedagogia do MST e a Educação Popular.

Palavras-chave: práticas de leitura – Escola do Assentamento – Educação do Campo -
letramento

ABSTRACT

This research aims to comprehend classroom reading practices in an agrarian reform settlement organized by Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) in the region of Rio Doce Valley, Minas Gerais, Brazil. The study was prompted by the ever-increasing importance of studies on literacy practices (Street, 1984; Brandt, 2002; Kleiman, 1995; Goulart, 2006) as a part of a process of comprehending the relation between education, language and writing (Soares, 1996, 1998; Gnerre, 1987) and articulating the relation between literacy, low-income families and writing. The MST has played a vital role since its inception, 25 years ago, in raising awareness for rural education and have represented themselves as a collective that sees the rural setting as a historic space of land dispute and education (Caldart, 2004; Arroyo, 2004; Fernandes & Molina, 2004; Ribeiro, 2007). In this context, there are grounds for researches focusing on formal educational practices and an inquiry on classroom literacy practices. To do so, a field research was carried out, with ethnographic methodology (Heath, 1982 and 1983; Rockwell, 1987 and 2009) in one group of Grammar school students in a settlement school. Analysis of reading events were directed by notions of appropriation (Chartier, 1990) and enunciation (Bakhtin, 1995 and 2006), defined from Heath's literacy events (1982 and 1983) adapted in Brazil by Kleiman (1995) and Marinho (1995). Literary texts were differentiated from non-literary texts in this set of events, expressing the value of literary literacy (Paulino, 2001) for this group. Elements of the reading events such as the materiality of the text, reading methods and teacher-student interaction mediated by texts, as well as reading beliefs (Rockwell, 2001) showed, in the developing literacy practices, the dialectic between local and global contexts, between oral and written communication, between the State and the social movement. They also indicate the need to assume, in the comprehension of developing literacy practices in classrooms of settlement schools, the expressible dialectic between, from one side, the state/education/schooling culture/writing, a relation specific to a social project constructed and championed for the past hundred years in Brazil, that is, a universal model of literacy; and from the other, the appropriation writing/speaking/education/social movement, a relation identified in the classroom that needs to be strengthened, reflected upon and expanded in an educational project tackling knowledge and social values such as rural education and its negotiation with MST pedagogy and low-income education.

Key- words: reading practices - rural education – literacy - MST

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but général de comprendre les pratiques de lecture en une salle de classe d'une école d'un *assentamento** de la réforme agraire, organisé par le Mouvement des travailleurs ruraux sans terre (MST), situé dans la région Vale do Rio Doce, Minas Gerais. Notre intérêt provient du fait de l'importance de plus en plus que prennent les études sur les pratiques de littératie STREET, 1984; BRANDT, 2002; KLEIMAN, 1995; GOULART, 2006) en tant qu'une étape d'un processus de compréhension du rapport éducation, langage et écriture (SOARES, 1996, 1998; GNERRE, 1987), articulant le rapport scolarisation, couches populaires et écriture. Dans ce cadre, le MST tout au long de ses 25 ans (CALDART, 2004; RIBEIRO, 2002; VENDRAMINI, 2009) et le rôle primordial qu'il a joué aux côtés d'autres mouvements sociaux ces derniers 10 ans ont mis l'Éducation rurale (dans les champs) sur la scène nationale, en re-signifiant pour eux-mêmes en tant que sujets collectifs, en assumant le champ comme espace historique de dispute de la terre et de l'éducation (CALDART, 2004; ARROYO, 2004; FERNANDES & MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2007). Dans ce contexte, la nécessité de recherches qui prennent pour objet la pratique éducative formelle, en s'interrogeant sur les pratiques de littératie en construction dans la salle de classe s'avère nécessaire. Dans ce but, nous avons réalisé une recherche sur le terrain à partir de points de repère méthodologiques de l'ethnographie (HEATH, 1982 et 1983; ROCKWELL, 1987 et 2009) dans une classe appartenant aux Phases III et IV de l'Enseignement fondamental d'une école d'un campement (*assentamento**). La notion d'appropriation (CHARTIER, 1990) et d'énonciation (BAKHTIN, 1995 e 2006), en dialogue avec des études réalisées dans le domaine de l'histoire de la lecture à l'école (CHARTIER, 2004 e 2007; VIDAL, 1998) et des pratiques de littératie en salle de classe (ALBUQUERQUE, 2002; MACEDO, 2005) ont orienté notre analyse des événements de lecture, définis à partir du concept d'événements de littératie littéraire de Heath (1982 e 1983), repris ici au Brésil par Kleiman (1995) et Marinho (2007), ce qui a mis en évidence la distinction entre un ensemble d'événements utilisant des textes littéraires et un autre ensemble de textes non-littéraires, ce qui a montré la valeur de la littératie (PAULINO, 2001) concernant cette classe. La matérialité des textes, les modes de lire, les interactions entre professeur et élèves par l'intermédiaire des textes et les croyances sur la lecture (ROCKWELL, 2001), éléments constitutifs de ces événements de lecture, ont mis en évidence, dans les pratiques de littératie en construction, le rapport dialectique entre le contexte social et le contexte global, entre l'oralité et l'écriture, entre l'État et le mouvement social. Ils indiquent également la nécessité qu'on assume, dans la compréhension des pratiques de littératie en construction dans les salles de classe d'une École d'"assentamento"*, exprimée par la tension entre, d'une part, l'État/scolarisation/culture scolaire/écriture, rapport propre à un projet de société construit et soutenu ces derniers cent ans dans le contexte brésilien, un modèle de littératie plus universel, et d'autre part, l'appropriation écriture/oralité/scolarisation/mouvement social, rapport identifié en salle de classe et qui doit être renforcé, réfléchi et amplifié dans un projet d'éducation qui puisse confronter des connaissances et des valeurs sociales établies comme l'Éducation rurale (dans le champ), dans son dialogue avec la Pédagogie du MST et l'Éducation populaire.

Mots-clé: pratiques de lecture – littératie - Éducation rurale - MST

***assentamento:** occupation des terres par les paysans.

LISTA DE IMAGENS

Capítulo II

Imagem 1: foto da fachada da Escola do Assentamento	78
Imagem 2: fotos da sala de aula	93

Capítulo III

Imagem 1: texto do LD de português	122
--	-----

Capítulo IV

Imagem 1: texto do LD de português	131
Imagem 2: texto do LD de ciências	132
Imagem 3: texto do LD geografia	135
Imagem 4 e 5: capa e página do livro <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> , respectivamente	138
Imagem 6 e 7: capa e página do livro <i>A árvore que dava dinheiro</i> , respectivamente.....	139
Imagem 8 e 9: capa e página de apresentação do livro <i>Os miseráveis</i>	141
Imagem 10 e 11: texto e atividade do LD de português	143
Imagem 12: texto manuscrito produzido por Ricardo e lido oralmente	159
Imagem 13: foto da sala de aula, destacando as pinturas, suportes visuais	166
Imagem 14: texto do LD de português	176
Imagem 15: texto do LD de português	183
Imagem 16: texto do LD de ciências	189
Imagem 17: texto do LD de geografia	193

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
Capítulo 1. Letramento na Educação do Campo	21
1.1 Construção do objeto de pesquisa	21
1.1.1 Letramento.....	24
1.1.2 Educação do campo	28
1.1.3 Letramento na Educação do Campo.....	37
1.2 Percurso teórico-metodológico.....	41
1.2.1 Contribuições da etnografia.....	46
1.2.2 Pesquisa de campo.....	52
Capítulo 2. Escola do Assentamento	61
2.1 Um assentamento de reforma agrária do MST	62
2.2 A Escola do Assentamento	77
2.3 A sala de aula.....	91
Capítulo 3. Eventos de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento	103
3.1 Práticas e eventos de letramento.....	107
3.3 Leitura como prática cultural.....	113
3.4 Eventos de leitura	120
3.4.1 Eventos de letramento literário.....	121
3.4.2 Eventos de letramento não-literário.....	125
Capítulo 4. Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento	130
4.1 Materialidade dos textos em sala de aula	131
4.1.1 Suportes impressos	131
4.1.2 Suportes manuscritos.....	157
4.1.3 Suportes visuais	166
4.1.2 Disponibilidade dos textos em sala de aula.....	170
4.2 Modos de ler em sala de aula.....	176

4.2.1 Textos literários	177
4.2.2 Textos não-literários	184
4.2.2 Em aula de ciências e de geografia.....	190
4.3 Crenças e concepções de leitura	198
4.3.1 Concepções e crenças sobre a escrita	199
4.3.2 Concepções e crenças sobre a oralidade.....	202
5. Considerações finais	210
5.1 Práticas de letramento em construção na sala de aula	212
5.2 Educação do Campo em construção	218
6. Referências Bibliográficas.....	222
7. ANEXOS	230

APRESENTAÇÃO

Esta tese tem como objetivo geral compreender as práticas de leitura em uma sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situado na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais. Esse interesse advém da importância cada vez maior de estudos sobre práticas de letramento (STREET, 1984; BRANDT, 2002; KLEIMAN, 1995; GOULART, 2006) como parte de um processo de compreensão da relação educação, linguagem e escrita (SOARES, 1996, 1998; GNERRE, 1987) articulando a relação escolarização, camadas populares e escrita.

Essa relação, embora nesta pesquisa se constitua em um estudo de uma escola, está inserida em um quadro de preocupação mais amplo. No meio rural brasileiro, a taxa de analfabetismo é três vezes superior à da população urbana: 28,7% e 9,5%, respectivamente. Os contrastes regionais são bastante acentuados, quando se compara a situação no campo. No Nordeste, o índice é de 40,7%, alcançando 49,2% no Estado do Piauí. A melhor situação está na Região Sul, com 11,9% de analfabetos na área rural (INEP, 2003). Um meio rural que, segundo os dados divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população residente de aproximadamente 32 milhões de brasileiros. Ou seja, que apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do nosso país encontra-se vivendo no meio rural (SILVA, 2008).

Esta é uma das dimensões da desigualdade sócio-educacional que tem sido evidenciado pelos movimentos sociais. O MST ao longo de seus 25 anos (CALDART, 2004; RIBEIRO, 2002; VENDRAMINI, 2009) e o seu protagonismo ao lado de outros movimentos sociais, nestes últimos 10 anos, colocaram no cenário nacional a Educação do Campo, ressignificando a si mesmos enquanto sujeitos coletivos, assumindo o campo como espaço histórico de disputa da terra e da educação (CALDART, 2004; ARROYO, 2004; FERNANDES & MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2007). A Educação do Campo vem se constituindo como um movimento em defesa da educação básica, pública no e do campo, também expressa na publicação de suas diretrizes pelo MEC, em 2002, na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e diversidade (SECAD/MEC), da qual faz parte, e na construção de uma área

de conhecimento científico realizando, por exemplo, em 2009, seminários de pesquisa em nível nacional.

O problema, então, que dá origem à pesquisa sustenta-se na necessidade de se compreender como são construídas práticas de letramento em escolas do campo. A análise de Souza (2007) está diretamente relacionada à construção desse problema e me levou a explicitar os compromissos desta pesquisa com os conhecimentos educacionais. Essa pesquisa parte do pressuposto de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - é um movimento que tem impulsionado a produção de conhecimentos pela influência de sua dinâmica, cujo formato da participação sociopolítica demonstra reivindicação, proposição e execução de experiências educativas.

Suas análises vêm ao encontro dos interesses desta investigação ao assumir o meu lugar social e profissional na relação com o MST e ao assumir as críticas que aqui se apresentam. A escola de assentamento de reforma agrária e, em especial, a sala de aula são concebidas nesta pesquisa como territórios em construção de um projeto de Educação do Campo, diretamente vinculado ao MST. Realidades vivas em construção, em processos de reflexão, marcadas por todas as condições e contradições da escola como instituição social, de práticas escolares valorizadas ao longo dos anos, articuladas a uma cultura escolar que tende a homogeneizá-las. Penso que explicitar estas contradições pode auxiliar na construção de uma análise mais aprofundada dos conhecimentos em educação, tal qual aponta o estudo de Souza (2007).

Portanto, parto do pressuposto de que o cotidiano escolar é vivo, dinâmico, contraditório e não a reprodução ou de uma cultura escolar ou de uma pedagogia própria de um movimento social, como o MST. Na sala de aula, diferentes forças atuam e o compromisso com a produção desses conhecimentos pode em muito contribuir para se refletir sobre os avanços e os desafios constitutivos da construção de uma escola pública de direito, como expresso pelo movimento por uma educação básica do campo e pelo projeto de Educação Popular fortalecido nas décadas de 1960 e de 1980 aqui no Brasil (BRANDÃO, 2002; PALUDO, 2007).

Essa observação se torna extremamente importante se recuperarmos a análise de Campos (1991) e também citada por Souza (2007)

Tradicionalmente, o pensamento educacional brasileiro acostumou-se a dividir seus temas em dois campos separados e até mesmo antagônicos: de um lado discutiam-se as questões educacionais vistas por dentro do sistema escolar; de outro, definia-se o campo da chamada educação popular, entendida como aquela que se dá fora do âmbito do Estado [...] ou seja, o tema das lutas sociais por educação formal estava excluído de ambos os campos de análise. (CAMPOS, 1991, p. 57)

É, pois, nesse contexto que os interesses desta pesquisa se inserem. Ou seja, na tentativa de se articular as questões educacionais vividas no interior da sala de aula e da escola pública estatal como direito social de povos do campo. O que me interessa, portanto, são práticas de leitura no que se refere aos seus contrastes, sua historicidade, sua apropriação em uma sala de aula das Fases III e IV de uma escola pública de um assentamento de reforma agrária organizado pelo MST. Diante da complexidade de a escola responder às diferentes demandas, construídas por e para ela na sua relação com diferentes interesses (políticas públicas estatais, movimento social, assentamento), mais um olhar sobre suas práticas pode contribuir para ampliar os significados que uma sala de aula vem construindo.

O que se quer é capturar o movimento de construção do letramento para além de sua força presente na autoridade da professora, no material didático, no currículo escolar, na política pública, no movimento social. O que se quer é, ao descrever e analisar as práticas de leitura, compreender as dimensões constitutivas dessas práticas culturais, e nesse processo de compreensão, discutir os avanços, contradições e desafios da Educação do Campo em construção.

Nesse contexto, entendo que a compreensão da educação do campo vivenciada em uma escola de assentamento de reforma agrária passa, pelo menos, por três dimensões que se interrelacionam. A primeira, por se considerar o Movimento Nacional por uma Educação do/no Campo como resultado da articulação dos movimentos sociais e sindicais, contrapondo-se à visão tradicional de educação rural, como já citado. A segunda, por entender que estruturas e valores sociais são condicionantes das relações com a escrita, em função da história e da dinâmica sócio-cultural de assentamentos de reforma agrária. A terceira, os sujeitos envolvidos, professora e alunos, constituem a sala de aula direcionando, redefinindo, alterando, mantendo, significando as práticas escolares. É nessa interação de forças que vai se constituindo a educação do campo.

O objeto desta pesquisa se deve, então, à dimensão de processo que o constitui. Primeiro, porque parto do pressuposto de que a escola, e em especial a sala de aula, é uma construção social cotidiana (ROCKWELL & EZPELETA, 1987). Segundo, porque esta construção cotidiana se dá no interior de uma instituição que cunhou ao longo desses séculos uma forma e uma cultura escolar (VINCENT et al., 2001; FARIA FILHO et al., 2002), produz discursos sobre certas práticas de leitura e de escrita (CHARTIER & HEBRART, 1995) e produz práticas de leitura e escrita na escola pública brasileira (VIDAL, 1998 e 2005). Terceiro, porque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem produzido experiências, reflexões teóricas e práticas (DOSSIÊ ESCOLA, 2007; SOUZA, 2007) que assume a escola como direito e como possibilidade de transformação (CALDART, 2004) em um contexto de contradições e tensões (RIBEIRO, 2007; PALUDO, 2007; VENDRAMINI, 2009). Final e essencialmente, porque a linguagem – leitura, escrita e oralidade – é tanto conteúdo escolar quanto interação, ou seja, é enunciação (BAKHTIN, 2006).

Há, assim, um processo cotidiano de construção da sala de aula manifestado nas práticas de leitura que ali se realizam. Que práticas de leitura constituem a sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária do MST? A descrição das práticas de leitura (ROCKWELL, 2001; SEWELL, 2005) sustentada por estudos no campo da história da leitura na escola (CHARTIER, 2004 e 2007; VIDAL, 1998) e das práticas de letramento em sala de aula (ALBUQUERQUE, 2002; MACEDO, 2005) em diálogo com a noção de apropriação (CHARTIER, 1990) e de enunciação (BAKHTIN, 1995 e 2006) orientaram a análise dos eventos de leitura, definidos a partir do conceito de eventos de letramento de Heath (1982 e 1983) retomados aqui no Brasil em Kleiman (1995) e Marinho(2007).

A análise dos eventos de leitura, situações de interação entre professora e alunos mediada por textos escritos, evidenciou um conjunto de eventos com textos literários em distinção de um conjunto de textos não-literários. Demonstrou assim o valor do letramento literário (PAULINO, 2001) para esta turma, ou seja, nos eventos há presença de textos literários inseridos em um processo de escolarização com a intenção de possibilitar algum tipo de relação estética e/ou ficcional com os textos. Por exclusão, o conjunto de eventos de leitura de textos que não poderiam ser classificados como literários foi denominado letramento não-literário.

A materialidade dos textos, os modos de ler, as interações entre professora e alunos mediadas pelos textos e as crenças sobre a leitura (ROCKWELL, 2001), constitutivos desses eventos de leitura, evidenciaram nas práticas de letramento em construção uma relação dialética entre o contexto local e o global, entre a oralidade e a escrita, entre o estado e o movimento social. Indicaram também a necessidade de se assumir, na compreensão das práticas de letramento em construção em salas de aula da Escola do Assentamento, a tensão expressa entre, de um lado, o estado/escolarização/cultura escolar/escrita, relação própria de um projeto de sociedade construído e defendido nestes últimos cem anos no contexto brasileiro, um modelo de letramento mais universal, e de outro, a apropriação escrita/oralidade/escolarização/movimento social, relação identificada em sala de aula e que precisa ser fortalecida, refletida e ampliada em um projeto de educação que confronta saberes e valores sociais estabelecidos como a Educação do Campo, em seu diálogo com a Pedagogia do MST e a Educação Popular.

Diante disso, esta tese se organiza em quatro capítulos. O primeiro está organizado em duas partes. A primeira explicita o contexto de construção dos interesses iniciais da pesquisa em torno do letramento em escolas do campo e do processo de construção do objeto de pesquisa. A noção de letramento é discutida de modo a se ter elementos que permitam a sua operacionalização em um conceito central para este estudo. Desta forma, o leitor pode ter a impressão de que esta noção ainda tão recente não apresente a complexidade e até polêmicas em torno de sua adequação para explicar fenômenos em torno dos usos e significados da escrita em diferentes contextos brasileiros. Todavia, o que se quer é mostrar de forma consistente como esse conceito permitiu e possibilitou a construção do problema de pesquisa.

O objetivo geral da tese explicita a ênfase desta investigação na cultura material constitutiva das práticas culturais como discutido no capítulo três, a partir principalmente de Rockwell (2001) e de Sewell(2005). Desta forma, esta pesquisa pode ser interpretada no contexto de estudos que descrevem e buscam compreender práticas sociais.

A segunda parte do capítulo um reconstrói as questões teórico-metodológicas que envolveram a sistematização da pesquisa de campo e sua relação com a definição do objeto. Nesse item há uma preocupação em explicitar as condições nem sempre ideais, na qual a pesquisa foi realizada como um exercício de rigor deste trabalho. Em especial, apresenta as condições na

qual a pesquisa, de natureza etnográfica, se desenvolveu em torno da busca de uma compreensão da leitura como uma prática cultural.

Ao longo da tese foram utilizadas trechos de entrevistas e de diálogos, principalmente aqueles produzidos nas interações em sala de aula. Como para o objeto desta tese as questões sociolingüísticas não foram objeto, as falas transcritas foram modificadas apenas para se adequar à forma escrita, tomando-se o cuidado para não alterar os sentidos produzidos na interação. Todavia, poderia ter sido feito um tratamento mais próprio editando os trechos selecionados, o que daria mais fluidez ao texto.

O segundo capítulo caracteriza a escola e o assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, a sala de aula, unidade de análise desta pesquisa, e os sujeitos que diretamente a constituem, a professora e os alunos. Esta caracterização se orientou mais em torno dos significados que a escrita adquire nesse contexto. Fica evidenciado neste capítulo, que o assentamento é um grande contexto de aprendizagem, de ressocialização em torno, dentre outros, da escola, do trabalho, das relações sociais, da luta pela terra. Há desta forma um esforço coletivo da comunidade para construir a Escola do Assentamento.

Todavia, há a manutenção de uma réplica do sistema nacional de ensino nas modalidades de ensino presentes no assentamento. A Educação Infantil, a Educação Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos são oferecidas pela Escola do Assentamento em função das lutas organizadas pelo assentamento junto ao poder público. O capítulo não aprofunda e não problematiza essa manutenção, mas aponta elementos importantes para se construir questões em torno dessa situação: o que sustentaria a manutenção dessas modalidades de ensino? As formas e regras de financiamento da educação pública poderia ser uma das dimensões que condicionaria essa manutenção? A Escola do Assentamento existiria fora do sistema? Como o próprio movimento social interpreta esta situação?

A Escola do Assentamento é apresentada em função principalmente de se situa-la em um contexto de caracterização mais ampla e de algumas características mais específicas que a caracterizam. Chama atenção a força que a coordenação de educação ocupa nas relações que ela estabelece com o Estado, em especial assumindo a indicação das professoras. Todavia, em comparação com a forma como o assentamento foi apresentado, a Escola do Assentamento

poderia se apresentada de forma a expressar com mais força as diferentes vozes que a constituem.

O terceiro capítulo tem o objetivo de apresentar uma visão geral sobre as práticas de leitura na sala de aula da Escola do Assentamento, buscando compreender como as práticas de letramento são construídas na sala de aula. Em relação ao capítulo dois que apresenta o projeto de letramento do assentamento, este capítulo apresenta o projeto de letramento da sala de aula em sua relação com a escola. Nesse projeto, ficam mais evidenciadas as práticas de leitura, objeto desta tese, capturadas durante o período de observação em campo. Isso pode ocultar outras práticas desenvolvidas em outros momentos e não identificadas em função dos limites das estratégias metodológicas adotadas.

Este capítulo está organizado em quatro itens. O primeiro faz uma discussão conceitual de práticas e de eventos de letramento; o segundo descreve e analisa a aula como uma prática cultural; o terceiro, discute a leitura como uma prática cultural e o quarto apresenta um quadro geral sobre os eventos de leitura observados em sala de aula fazendo uma distinção entre um projeto de letramento literário e um projeto de letramento não-literário. O trabalho com textos literários em diferentes eventos de leitura se destaca como um projeto de letramento literário que amplia a relação das crianças com a literatura e com a arte para outras possibilidades de vida, de ser humano e de se relacionar com o outro.

O quarto e último capítulo busca analisar os eventos de leitura da sala de aula da Escola do Assentamento organizado pelo MST respondendo a uma questão central: que práticas de leitura constituem esta sala de aula? A oralidade em sua relação com a escrita assume um lugar central, mostrando a sua potencialidade nas práticas de leitura. As apropriações de professora e alunos são indícios fundamentais de um processo de construção do letramento em um contexto local, como a Escola do Assentamento organizada pelo MST, embora uma análise bakhtiniana mais micro das enunciações produzidas em sala pudessem explicitar com mais propriedade esses processos de apropriação.

No primeiro item deste capítulo, o objeto de descrição e análise é a materialidade dos textos constitutivos dos eventos de leitura observados. Chama atenção a presença preponderante de suportes impressos – livros didáticos, livros de literatura, dicionários - distribuídos pelas políticas públicas de incentivo à leitura, embora também fiquem evidenciados os limites

destas políticas. Também chama atenção a importância dos textos manuscritos produzidos pelos alunos em casa e lidos oralmente em sala de aula. Embora o foco desta pesquisa não tenha sido a produção escrita, esses eventos mostram o valor desses textos, a maioria diários, em um projeto de letramento da Escola do Assentamento. Todavia, uma questão não capturada nesta pesquisa refere à disponibilidade e acesso em sala de aula dos textos produzidos pelo movimento social e por comunidades de tradição oral, como os cordéis.

O segundo item trata dos modos de ler em sala, identificados, descritos e analisados nos eventos de leitura observados. Mais uma vez, a oralidade se mostra de variados modos e formas: modos diferenciados de ler textos literários, de ler textos expositivos de geografia e de ciências; modos diferenciados de se falar sobre os textos e sobre as leituras.

O terceiro item discute crenças e concepções sobre a leitura que se manifestaram, explícita ou implicitamente nos eventos observados. Em sala duas crenças sobre a leitura se manifestaram fortemente: uma, a importância da inserção das crianças na cultura escrita e outra, o valor da oralidade. Para fazer esta distinção fez-se um diálogo com estudos que analisam essas crenças com estudos no campo da leitura como prática cultural (ROCKWELL, 2000; GALVÃO E BATISTA, 1999) e da oralidade (GNERRE, 1987; ROCKWELL, 2007).

As considerações finais sistematizam elementos e indícios importantes sobre práticas de letramento em construção em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento organizado pelo MST no contexto da Educação do Campo, questão geral que orientou esta investigação. Além desta dimensão, este momento permite que sejam explicitados os limites da pesquisa e as novas questões que emergiram e que serão instigadoras de novos estudos.

Elas estão organizadas em dois itens. O primeiro discute a operacionalização do conceito de práticas de leitura e de eventos de letramento, explicitando a natureza situada do letramento e a relação entre o global e o local. O segundo item dialoga com a Educação do Campo partir de Paludo(2007) e Ribeiro(2007).

Capítulo 1. Letramento na Educação do Campo

Esta tese, como citado, tem o objetivo geral compreender as práticas de leitura em uma sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situado na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais. Esse objetivo se orienta por uma questão mais geral que se interessa pelo processo de construção do letramento no contexto da educação do campo, como se verá no decorrer deste capítulo.

Um dos grandes desafios desta pesquisa foi o processo de construção e definição de seu objeto de estudo. Entre o interesse pela temática (práticas de letramento de escola no contexto da educação do campo), a indefinição frente à relação objeto e contexto de pesquisa (letramento e educação do campo: contexto ou objeto?), a riqueza e a amplitude dos dados construídos na pesquisa de campo (como sistematizá-los e tratá-los conceitualmente) e, finalmente, reler e reescrever as descrições produzidas, (atividades permeadas de muita angústia e muito prazer) muitas questões se colocaram.

Diante desse quadro inicial, este capítulo está organizado em dois itens. O primeiro explicita o contexto de construção dos interesses iniciais da pesquisa em torno do letramento em escolas do campo, seguida do processo de construção do objeto de pesquisa. O segundo reconstrói as questões teórico-metodológicas que envolveram a sistematização da pesquisa de campo e sua relação com a definição do objeto.

1.1 Construção do objeto de pesquisa

O interesse pela relação educação e linguagem no contexto da educação do campo gerou a elaboração do projeto de doutorado, apresentado a este Programa de Pós-graduação na seleção para 2006, e de um subprojeto desenvolvido no interior da Meta 2 do Projeto Básico *Educação como exercício da diversidade: estudos e ações em campos de desigualdades sócio-econômicas*¹. A participação neste Projeto Básico foi muito importante para o

¹ Este último é o resultado de uma parceria estabelecida entre a ANPEd e a SECAD/MEC que teve como objetivo apoiar o desenvolvimento de 19 (dezenove) projetos de pesquisa classificados em seleção nos cinco campos temáticos: educação do campo, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação indígena, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público. O prazo de desenvolvimento das pesquisas no

desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que possibilitou que a pesquisa de campo pudesse ser iniciada mais cedo, em 2006, transformando essas atividades em pesquisa exploratória.

Todavia, o interesse pela relação educação e linguagem no contexto da educação do campo advém de pelo menos outras duas experiências que se convergem. A primeira refere-se à minha experiência, nestes últimos dez anos, tanto na educação rural focando a formação de professoras de escolas de meio rural, como a pesquisa que desenvolvi no Mestrado em Educação. A segunda, a minha participação no Movimento por uma Educação do/no Campo, em especial, nos projetos de educação de jovens e adultos no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA.

Minhas indagações desenvolvidas na dissertação de mestrado relacionavam-se à necessidade de compreender melhor alguns dos aspectos das práticas de letramento de professoras de escolas de meio rural: quem é a professora que leciona numa rede municipal que atende à população rural? Qual é o conjunto de impressos aos quais teria acesso, e que viriam a constituir sua biblioteca pessoal? Como essa biblioteca é constituída? Que usos fazem de determinados livros? A pesquisa estruturou-se em torno dessas questões, tomando como objeto de estudo as práticas de leitura de professoras que lecionavam e residiam em comunidades rurais do Alto Vale do Jequitinhonha.

O contexto desta pesquisa, anos finais da década de 90, marcou um debate acirrado no campo da relação linguagem, escola e cultura. Os professores são leitores? A partir do pressuposto que sustenta esta pergunta, a possibilidade de o professor não ser leitor, vários seminários, pesquisas e publicações a enfrentaram e evidenciaram concepções de leitura e de leitores.

O estudo sobre as práticas de leitura de professoras me aproximou da dinâmica de vida das comunidades rurais e do que, até então, se denominava *educação rural*: uma noção de educação rural como um tipo de educação destinada àqueles grupos sociais que vivem do trabalho rural, em especial da agricultura, e que residem em áreas não urbanas desse país, em contraposição à educação urbana, tida como referência para aquela que se realiza no meio

rural. A pesquisa que desenvolvi no mestrado (DIAS, 1999²) encerrou-se no momento em que se fortalecia o movimento por uma Educação do Campo, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo³, em Luziânia, estado de Goiás, em 1998, da qual fiz parte.

Simultaneamente a este percurso, a minha experiência profissional esteve sempre focada nas questões do campo da relação linguagem e educação. Os anos iniciais como alfabetizadora, a docência no ensino superior em disciplinas do campo da linguagem e as experiências como formadora em projetos e programas de formação continuada. Algumas questões foram configurando os meus interesses de aprofundamento no interior de questões mais gerais que marcam a relação educação e linguagem expressa pelo campo de estudo das práticas de leitura em meio rural. Que práticas de leitura aí se realizam? Em que condições? Que sentidos elas produzem para os sujeitos que dela participam e realizam? Como se dá a relação escolarização/leitura em contextos rurais?

² Desenvolvi no mestrado a dissertação: DIAS, Vânia A Costa. *Práticas de leitura de professoras de meio rural*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. (Orientador: Prof^o Dr. Antonio Augusto Gomes Batista)

³ Arroyo, Caldart e Molina (2004) organizaram uma obra registrando a I Conferência por uma Educação do Campo. Essa obra seria, a partir daí, a primeira de uma coleção que se intitulou Educação do Campo e que já se encontra no número 9 da coleção intitulada “Educação do Campo”. Ao longo destes 12 anos, pesquisadores como Fernandes, Arroyo, Caldart, Vendramini, Molina, dentre outros, têm assumido a autoria e co-autoria da maioria dos textos.

1.1.1 Letramento

Que letramento está em construção em escolas de educação do campo? Essa questão orientou a elaboração do projeto desta pesquisa e a minha chegada em campo. A escola é um espaço social historicamente construído e cada vez mais marcado pela interrelação de práticas de leitura, escrita e oralidade, constituídas por significados, valores e usos atribuídos à escrita por diferentes grupos sociais. Vários estudos que focalizam a escola desde o século XIX têm evidenciado isso.

No Brasil, a partir dos anos finais da década de 90 do século XX, temos cada vez mais utilizado o termo letramento para nomear as relações da escola com a escrita em contextos sociais diversos e específicos. Até então, os termos mais comuns para explicitar essa relação eram: alfabetização, leitura, escrita, gramática, oralidade (MARINHO, 2007). A adoção cada vez maior do termo letramento⁴ pode ser assim historicizado, como já o fizeram Kleiman (1995), Soares (1998) e Marinho (2007), dentre outros.

Um dos usos e significados desse termo se deve à academia, com estudos no campo da linguística e da educação que dialogam diretamente com Brian Street (1987). Soares (1996 e 1998) discute o conceito de letramento em um artigo produzido inicialmente para professores da rede municipal de Belo Horizonte e publicado na revista *Leitura e Escrita*. Em 1998, ela publica o livro intitulado “Letramento: um tema em três gêneros”, uma das referências centrais neste campo. O que parece marcar mais fortemente esta obra é a relação que se estabelece entre alfabetização e letramento. No primeiro capítulo do livro, esta relação mostra que pessoas analfabetas podem ter algum nível de letramento, da mesma forma que pessoas alfabetizadas podem demonstrar níveis de letramento aquém do esperado. O terceiro capítulo é um artigo que havia produzido por encomenda da UNESCO, no qual Soares explicita a relação entre as práticas escolares de leitura e de escrita e as práticas socialmente esperadas de quem se escolarizou. Este texto aponta com mais clareza uma cobrança forte que se estabeleceu para a escola: não basta apenas alfabetizar, é preciso que as pessoas usem a leitura e a escrita adequadamente em contextos sociais.

⁴ Referências (Kleiman, 1995; Soares, 1998) nesta área indicam que o termo letramento foi usado e cunhado por Mary Kato em 1986, na obra *No Mundo da Escrita*, publicada pela editora Ática.

Essa relação entre práticas escolares e não-escolares de escrita provocou a criação de algumas expressões, dentre elas alfabetizar letrando (SOARES, 2000), com a finalidade de demarcar com mais clareza a finalidade da escola. Todavia, o mais interessante é que essa relação traz em si um grande desafio. A palavra letramento, no Brasil, está associada ao termo em inglês *Literacy* que, em alguns momentos, foi traduzido ora como alfabetização ora como cultura escrita. O uso e os sentidos que o letramento tem assumido traz algumas implicações.

Uma primeira implicação tem levado a discussões e a produções no campo da alfabetização e da formação de professores. Qual a relação entre alfabetização e letramento (SOARES, 1998)? Como investigar a condição letrada (GOULART, 2006)? Em algum momento, o uso do termo letramento pode esconder o conceito de alfabetização (SOARES, 2003) ou, ao contrário, o termo alfabetização traz em si a inclusão de uma concepção de letramento?

Nesse contexto, uma questão central se dá em torno da relação e distinção, mas não dissociação (SOARES, 2004), entre alfabetização e letramento. Inicialmente, a chegada do termo letramento à escola parece ter escamoteado a especificidade da alfabetização, o que foi demarcado por Soares (2003) no próprio título do artigo *A reinvenção da alfabetização*.

Para Gadotti (2005), a concepção de alfabetização de Paulo Freire já traz em si uma clareza e coerência da relação da escrita com o interesse de determinados grupos sociais. O autor argumenta que a concepção de Freire parte do pressuposto do que Street (1984) nomeia como modelo ideológico de letramento, ou seja, as práticas de escrita são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar. Dessa forma, para Gadotti, a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita. Para ele, ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo.

Uma segunda implicação do uso do termo letramento remete à relação da escola com as políticas públicas, em especial avaliativas. Os problemas que têm sido apontados por avaliações como o PISA, a Prova Brasil, por exemplo, parecem se relacionar à resposta da escola a um determinado nível de letramento, ou seja, a um conjunto de habilidades específicas de leitura e de escrita. Fica mais evidenciada aí uma concepção de letramento que

tem como pressuposto que os usos e significados construídos em torno da escrita são universais, ou se pretende que algumas habilidades assim o sejam. Dionísio (2008)⁵ defende a importância da avaliação para a formulação de políticas educacionais, mas condena a análise comparativa entre os resultados de cada país. Para a escola parece haver uma contradição que se expressa claramente por uma terceira implicação.

Como lidar em um mesmo espaço/tempo social – a escola – com a dimensão pedagógica e cultural do letramento? Soares (2007) enunciou este dilema ao afirmar que, de um lado, o que se espera da escola exige da mesma certas práticas e o trabalho com certas habilidades mais universais. De outro, a dimensão mais cultural do letramento não deixa esquecer que a escrita é uma prática cultural e que, portanto, evoca a pluralidade, diversidade, condições concretas de vida, dentre outras. Este dilema demarca, acredito, uma das questões centrais do letramento em uma escola vinculada aos movimentos sociais. A que ou a quem o letramento desta escola estaria vinculado se estes dois interesses estão presentes? Como a escola lida com esta contradição?

Disso decorre uma quarta implicação, identificada no campo das produções científicas sobre o letramento. Marinho (2007) a sintetiza ao afirmar que:

A concepção de letramento que vem ganhando hegemonia, no Brasil, é fruto de uma divergência entre os estudos interessados nas grandes conseqüências cognitivas, históricas e culturais atribuídas à escrita e aqueles interessados nas “práticas locais ou situadas” de letramento, uma corrente que se autodenomina *Novos Estudos sobre Letramento - New Literacy Studies* (NLS). Quando usamos os termos *Modelo autônomo, modelo ideológico, práticas de letramento, eventos de letramento*, estamos aderindo

⁵ Em entrevista para o Ceale, a pesquisadora fala sobre a metodologia do Pisa, defende a importância da avaliação para a formulação de políticas educacionais, mas condena a análise comparativa entre os resultados de cada país. Por que a implantação de um exame nacional de leitura, nesse caso, pode ser considerada contraditória com as conclusões do Pisa? O Pisa concluiu que o sistema de retenção escolar não contribui para a melhoria do desempenho dos alunos. Parece, então, estranho que, no último ano escolar, o aluno tenha que fazer uma avaliação externa, além da avaliação escolar. É sempre um teste que pode aprovar ou não. E o Pisa aponta que, em sistemas que investiam muito em exames e que criavam muito estresse em torno dessas provas, o desempenho dos alunos era mais baixo. O PNL é uma medida diferente dessas avaliações, pois consiste em uma formação intensiva de professores, principalmente do ensino fundamental, com o fornecimento de materiais e sugestões de atividades pedagógicas. O PNL não é tanto uma prescrição de métodos, são sugestões, são materiais enviados às escolas, que, por sua vez, podem discutir como vão usá-los. Isso é muito importante. Quando os professores se juntam e discutem o que vão fazer, quando estabelecem uma reflexão sobre sua escola e sobre o seu ensino, o desempenho dos alunos é melhor. (DIONÍSIO, 2008. Entrevista disponível em www.ceale.fae.ufmg.br)

a uma concepção de escrita, de linguagem, de cultura, portanto, a uma concepção específica de letramento. (2007, p. 4)

Street (2003) argumenta que pesquisas em NLS, ao mudarem a visão sobre o letramento, sugerem que práticas de letramentos variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social. Inicialmente, essa noção toma como referência uma concepção de letramento - *modelo ideológico* (STREET, 1984) - não como um fenômeno universal, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos sócio-culturais específicos, para objetivos específicos. A escola é entendida, assim, como um contexto específico, com finalidades específicas ao conjunto de práticas sociais de leitura e escrita.

É importante considerar as críticas de Brandt (2002) à concepção de que cada letramento é um letramento. Para ela, algumas pesquisas sobre o letramento podem apresentar dois problemas centrais. Um, a não teorização necessária quando se trabalha com contextos locais e, outro, a negligência ao papel da escolarização e das implicações práticas na construção desses letramentos. Para esta autora há um problema teórico no que se refere ao espaço das práticas letradas. Esse não é produzido nos contextos locais e são de alguma forma, dependentes de objetos materiais que são produzidos em outros contextos. O foco, portanto, não pode ser só nas interações, pois os materiais não são produções locais (livros, revistas) e quanto mais os materiais são encontrados em vários lugares, mais amplas essas práticas são. As críticas remetem diretamente à afirmação de que práticas distantes podem se relacionar ao modelo autônomo, o que nos obriga a repensar as seguintes relações dicotômicas: local e global; dentro da escola e fora da escola.

Enfim, este rápido panorama dos usos e significados que temos construído em torno do letramento exige alguns esclarecimentos. O letramento é um conceito em construção. Esta pesquisa optou inicialmente pelo termo letramento por entender que as produções do campo dos NLS, no campo da linguagem e no campo da etnografia e, como se verá mais à frente, no campo da história cultural, são fundamentais para se compreender práticas relacionadas à escrita na sala de aula.

Portanto, esta pesquisa se identifica mais com aqueles estudos que se interessam pelas práticas sociais, situadas, nesse caso, em uma sala de aula. Isso não significa que entendemos que as práticas de letramento são produzidas nos contextos locais ou situados como a escola, mas sim que a escola, exatamente porque é um contexto específico, se apropria, ou seja, transforma práticas historicamente construídas bem como materiais a ela destinados.

Como se constrói o letramento em uma sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária organizado pelo MST? Essa pergunta exige pelo menos dois esclarecimentos no campo do letramento: a qual letramento ela se refere e o que é letramento. Esta pesquisa se interessa pelo letramento entendido como uma prática sócio-cultural que tem como centro a relação oralidade e escrita em um contexto de interação social, ou seja, com finalidades de ação entre os sujeitos (individuais e institucionais), ação no sentido político freiriano. Qual letramento? Ou seja, partindo do princípio de que o letramento está estritamente relacionado também aos interesses dos movimentos sociais voltados para a educação do campo no interior de uma instituição escola que determina alguns padrões para sua aquisição, que letramento está em construção?

1.1.2 Educação do campo

A defesa por um projeto de educação comprometido com a reforma agrária e com os acampados e assentados, levou o MST e outros movimentos sociais e sindicais a se articularem, no final da década de 90, em defesa de escolas públicas e comprometidas com o campo. Dessa forma, fortaleceu-se um movimento nacional denominado *Educação do Campo*, em torno do qual, ao longo desses anos, se tem lutado pela inclusão dos princípios defendidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo publicadas em 2002. De acordo com esses princípios, a escola deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos e movimentos sociais relacionados à luta pela terra - sem terra, ribeirinhos, pescadores, dentre tantos – e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. A produção dessas diretrizes pode ser compreendida como o resultado de uma luta empreendida, fortemente, por todos os parceiros que têm participado, nesse país, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – PRONERA/INCRA. Em Minas Gerais, dois movimentos sociais cada vez mais têm sido protagonistas nessa luta: o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura em Minas Gerais (FETAEMG).

No contexto da primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, Arroyo (2004, p. 67-86) centraliza sua discussão em torno de três questões, dentre outras: *Que Educação Básica do Campo estaria já se construindo? Como construir essa educação básica? Que estrutura escolar dará conta dessa educação básica do campo?* Para responder à primeira questão, Arroyo chama a atenção para as experiências que foram relatadas e refletidas na conferência na direção de uma educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente (p.71). A segunda questão reforça a educação básica como direito e a amplia para o terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. A terceira questão apresenta críticas à escola e estruturas pedagógicas que têm prevalecido no meio urbano que são seletivas e excludentes. Para ele, a estrutura necessária é aquela que tenha a mesma lógica do movimento social, seja inclusiva, democrática, igualitária, trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo e não aumente a exclusão daqueles que já são excluídos.

Esta tese traz alguns elementos importantes para se pensar esta escola, como se verá no decorrer dos próximos capítulos. A relação construída historicamente em torno da relação exclusão e inclusão na escola mostra o quanto esta é uma relação dialética. A análise de Ribeiro (2002), uma comparação entre cidadania e a educação das camadas populares em uma perspectiva filosófica afirma que as contradições mostram as possibilidades e os limites da educação como via preferencial de acesso à cidadania, e o fato de que os movimentos sociais populares criam novas formas de produzir, de conviver e de se educar. As possibilidades estariam relacionadas às *relações sociais contraditórias em que se produz/reproduz a cidadania como síntese de lutas entre classes sociais com interesses e projetos antagônicos* (p.124).

Os limites levariam a análise como a que se segue:

O conceito e a realidade da cidadania, mergulhados na sua compreensão histórico-filosófica, identificam a cidade, a civilização, o discurso, a gramática, a retórica, a escrita, a língua e a cultura dominantes, o conhecimento, a raça branca, a propriedade privada da terra e dos meios de produção como conteúdos indispensáveis a esse conceito e a essa realidade.

Seria a educação escolar capaz de conferir tais conteúdos aos movimentos sociais populares quando alguns desses conteúdos são de natureza incompatível com determinadas populações-sujeitos de movimentos sociais populares? (RIBEIRO, 2002, p. 125)

Ribeiro conclui que, apesar dos limites, as contradições mostram possibilidades gestadas pelos movimentos sociais em sua relação com o Estado. Isso tem se dado principalmente pelas novas formas de educar, produzir e de viver construindo práticas de solidariedade e de cooperação.

Nesse contexto, a Educação do Campo pode ser compreendida

como um processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, [grifo da autora] gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. (...) A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos. (CALDART, 2004, p. 17).

A expressão «*do campo*» é utilizada para designar um espaço que possui vida em si, necessidades próprias, que é “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 1999), território no qual se interrelacionam o campo e a cidade. Nessa perspectiva, o campo não é só o espaço do latifúndio, da produção agropecuária e agroindustrial, da grilagem de terras ou esvaziamento, que alguns consideram inexorável, decorrente do êxodo rural. O *campo* é concebido como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sendo assim, a *educação do campo* deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. Um dos argumentos centrais que embasam essa concepção é o fato de que as escolas rurais não levam em consideração os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências e de suas famílias, não oferecendo aos alunos a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades que lhes são necessários e, ainda mais grave, desvalorizando a vida no campo, diminuindo a auto-estima dos alunos e descaracterizando sua identidade rural e classe social (KOLLING et al., 1999; SILVA, 2003).

Historicamente, na perspectiva de políticas públicas para o meio rural, a educação formal foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 e 1891 sequer mencionam a educação rural, evidenciando, para com ela, o descaso dos dirigentes e matrizes políticas culturais centradas nas idéias educacionais européias. Assim, a escola no meio rural surge tardia e descontinuamente. No decorrer do século XX, quando considerada pelo poder público, era de forma periférica, com políticas compensatórias, com objetivos de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Aliás, a educação rural, no processo de formação econômica e social brasileira, esteve fortemente articulada ao projeto de modernização conservadora, visando à subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização; à regulamentação das relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo; à homogeneização econômica do território nacional e à adaptação da população rural aos preceitos da cultura moderna (SILVA & COSTA, 2006).

A educação rural institucionalizada tornou-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora. Uma educação em que predomina uma concepção 'urbana' de vida e desenvolvimento, em que não há uma valorização da cultura, do modo de vida, dos valores e concepções do homem e mulher do campo, como se a vida e a cultura do campo estivessem condenadas à extinção ou fosse de inferior qualidade (KOLLING et al., 1999). Uma educação que teve como referência a sociedade urbano-industrial, com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distantes dos interesses e necessidades da população rural, constituindo-se em um forte instrumento de estímulo ao êxodo e à evasão de muitos jovens para o meio urbano (CALAZANS, 1993).

Tanto do ponto de vista da legislação quanto da formulação de políticas específicas, a educação rural foi historicamente marginalizada pelos governos. Foi a Constituição de 1988, ao proclamar a educação como direito público subjetivo e, portanto, de todos os cidadãos, independentemente de residirem em zonas urbanas ou rurais, que abriu caminho para o tratamento da educação rural como direito, conclamando os direitos de equidade e respeito às diferenças. Mas foi somente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que, reconhecendo a concepção de “mundo rural” defendida pelos movimentos sociais do campo, estabeleceu as normas para a educação no meio rural.

O PRONERA é um dos protagonistas na construção dessa concepção de educação do campo, como citado. Esse programa é uma política do governo federal criado através da portaria MEPF nº 10/98 de 16 de abril de 1998 e instituído pela Lei nº 11.947/09 de 16/06/09 da Presidência da República, com o objetivo geral de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, criadas ou reconhecidas pelo INCRA, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável de Projetos de Assentamento. Em conformidade com os seus objetivos, ele atende projetos de alfabetização de jovens e adultos, de escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental – séries iniciais (1^a. a 4^a.) séries finais (5^a. A 8^a.), de ensino de nível médio e de ensino de nível médio concomitante com o curso técnico – profissionalizante, cursos de nível técnico profissionalizante, cursos de graduação e cursos de pós-graduação. Tem como população participante, jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos. Entretanto, no caso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolarização – ensino fundamental (séries iniciais e finais), também pode participar todos os trabalhadores acampados e cadastrados pelo INCRA.

Esse programa – PRONERA - é abalizado por quatro princípios político-pedagógicos. O primeiro, a inclusão que diz respeito à indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária. O segundo, a participação que se refere à indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos. O terceiro, a interação das ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de Reforma Agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo. E, por ultimo, a multiplicação que se relaciona à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores, de técnicos/agentes mobilizadores nas áreas de reforma agrária.

Ao longo desses 10 anos, o PRONERA tem possibilitado que novas questões sejam colocadas, e que velhas questões sejam retomadas, em torno da relação movimento social, educação/ escolarização, Estado e campo/rural. Quem são os sujeitos que participam desses processos educativos? Que escolarização tem sido construída tendo os movimentos sociais como protagonistas? Que processos educativos estão se desenvolvendo? Como a educação popular se manifesta? Qual o papel do estado nesses processos?

É no enfrentamento dessas questões e tensões que têm sido desenvolvidos vários projetos nesse programa, como os projetos de educação de jovens e adultos⁶ em assentamentos de reforma agrária de várias regiões do Estado de Minas Gerais, e dos quais faço parte, que tratam de experiências de alfabetização e escolarização desses sujeitos cujas concepções e ações têm sido resultado de um trabalho de um grupo inter-institucional: três universidades, dois movimentos sociais, fundações e o Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária –INCRA/MG.

Durante o período compreendido pelos anos 2001 a 2009 temos desenvolvido esses projetos. Um dos objetivos centrais de todos os envolvidos⁷ tem sido fortalecer a luta por políticas públicas de educação que atendam aos assentamentos de reforma agrária. Essa luta, contudo, parece demonstrar que muito ainda se tem por fazer nessa área. A demanda cada vez maior dos movimentos sociais – MST/MG e FETAEMG – para a manutenção e/ou abertura de novas salas de aula em assentamentos sob sua organização tem demonstrado que grande parte dessas escolas não está inserida em uma rede pública.

Nessa mesma direção, no decorrer desse período, a necessidade cada vez maior de aprofundamento teórico foi evidenciando o interesse pela educação do campo, evidenciada pela ampliação na produção científica ao longo desses últimos 10 anos. Para Wanderley

⁶ Foram desenvolvidas 4 versões do Projeto “Educação, campo e Consciência Cidadã” desde 2001 até 2009. A primeira versão foi coordenada pela FAFIDIA e as outras 3 pela FAE/UEMG. Parceiros: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura do Estado de Minas Gerais. Em cada convênio estiveram presentes fundações que fizeram a gestão financeira dos projetos.

⁷ Participo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (NEPEJA/FAE/UEMG)

(1997), a escassez de estudos nas décadas de 1970 e 1980 demonstra que os cientistas sociais brasileiros não se interessaram pelo estudo da temática, partindo do pressuposto de que o rural teria perdido toda consistência histórica e social e o seu final, sua extinção, fosse considerado um dos resultados normais, previsíveis e até mesmo desejáveis da modernização da sociedade.

Nesse contexto, três estudos mapeiam a produção científica na área de educação rural. Damasceno (2004) mapeia e discute o conhecimento produzido na área da educação rural, nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de esboçar um quadro geral de estudos nesse campo de investigação. Entre outros aspectos, apresenta e discute as temáticas de estudos mais recorrentes, a organização regional dessa produção e, ao final, as tendências atuais e as temáticas ainda não suficientemente exploradas. É um estudo bibliográfico e restrito à produção acadêmica na área de Educação que se baseou: (i) na produção de dissertações e teses identificadas no banco de resumos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; (ii) em periódicos acadêmicos nacionais e (iii) nos principais livros publicados no mesmo período enfocando a temática da Educação Rural.

Esse estudo conclui que

considerados em relação aos estudos sobre educação rural desenvolvidos nas décadas anteriores, os estudos aqui enfocados (1981-1998) caracterizam-se por uma preocupação cada vez maior em discutir o problema da educação rural da perspectiva da população a que se destina, ou seja, os trabalhadores rurais. Tal tendência, porém, não nasce da clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, ou seja, são os próprios trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos. A partir daí a educação rural deixa de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e torna-se uma reivindicação de uma classe social. Em gestação desde os movimentos camponeses das décadas de 1950-60, esta tendência se consolida com o surgimento do Movimento dos Sem-Terra (MST). Nesse sentido, é interessante observar que mesmo sem serem guiados pelos mesmos interesses teórico-metodológicos, a maioria dos estudos produzidos na área, apresenta dados que instigam a discussão de propostas alternativas de educação rural em cujo centro estejam os interesses dos trabalhadores rurais. (DAMASCENO, 2004, p. 81).

Um estudo ainda mais recente (SILVA et al., 2006) teve como propósito identificar e analisar diferentes experiências educativas no ensino fundamental nos últimos anos na realidade rural de Minas Gerais. Com esta finalidade, procurou construir um panorama da educação rural em

Minas Gerais no período de 1990 a 2005 a partir da combinação de diferentes estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa censitária, pesquisa postal e estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica constou de uma revisão da literatura, com objetivo de identificar e analisar o corpo de informações e conhecimentos produzidos, nos últimos 15 anos, sobre a educação rural em Minas Gerais. A pesquisa censitária fez o levantamento e a análise de dados secundários (IBGE e INEP), com o objetivo de descrever e analisar o perfil da educação presente no meio rural do estado. A pesquisa postal constou do envio de um questionário às Secretarias Municipais de Educação do Estado de Minas Gerais, objetivando identificar e produzir uma base de dados sobre as iniciativas que vêm sendo implementadas pelos municípios mineiros para a educação no meio rural. Por fim, o estudo de caso realizou entrevistas e aplicou questionários aos sujeitos que atuam nas diferentes experiências educativas, no ensino fundamental, existentes no meio rural de Minas Gerais, identificadas e selecionadas na pesquisa postal.

Uma das conclusões desse estudo, evidenciada especificamente pela pesquisa bibliográfica, refere-se ao

silenciamento acadêmico em relação à educação no meio rural. São poucas as pesquisas sobre a educação praticada e representada no campo pelos sujeitos de que dela fazem parte. Nesse sentido, a própria escassez de dados e análises sobre a educação no meio rural da sociedade já revela o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos. É surpreendente, conforme destacou Wanderley (1997), como os cientistas sociais brasileiros se desinteressaram pelo estudo dessa temática, a partir do início dos anos de 1970, como se o rural tivesse perdido toda consistência histórica e social e o seu final, sua extinção, fosse um dos resultados normais, previsíveis e até mesmo desejáveis da modernização da sociedade. Torna-se, portanto, necessário e urgente fomentar pesquisas que busquem apreender e compreender, na atualidade, o caráter vivo da educação, ou melhor, das educações – práticas sociais - realizadas na atualidade brasileira. (SILVA et al., 2006, p. 98).

Essas críticas em relação a pouca produção sobre a educação rural e o foco construído em torno de um novo paradigma da educação do campo, parecem favorecer e estimular novos estudos nestes últimos anos. Ainda há um outro fator, e talvez o mais forte, que tem favorecido e estimulado o investimento nesses estudos: são os movimentos sociais, em especial o MST.

Esta observação pode ser comprovada com um levantamento bibliográfico sobre o MST (FERNANDES, 2002) que demonstra um crescente interesse da academia por estudos que têm como referência o MST e a reforma agrária. Esse levantamento foi produzido pelo Instituto de Educação Josué de Castro e publicado pelo Instituto Técnico de Capacitação e pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA e aponta a década de 1990 como um marco significativo da produção acadêmica no Brasil que tem como referência o MST. Até o ano de 2002, haviam sido publicados 98 livros referentes ao MST, à luta pela terra ou à reforma agrária e foram produzidas 112 teses, dissertações, monografias e relatórios, dos quais apenas 13 produzidos em programas de Pós-graduação em Educação.

Nesta mesma direção, a pesquisa produzida por Souza (2007) mapeou o conteúdo das teses e dissertações defendidas pelos programas de pós-graduação em educação no Brasil no período de 1987 a 2007. A autora partiu do pressuposto de que pesquisas sobre educação e/no MST têm sido intensificadas nos últimos anos. Sua intenção foi demonstrar que as pesquisas geram conhecimentos educacionais em três frentes. A primeira, a prática pedagógica no âmbito escolar, a segunda, a prática pedagógica no âmbito das relações sociais que caracterizam o movimento em questão e a terceira, a política pública e a educação dos trabalhadores.

A pesquisadora parte do pressuposto de que as pesquisas que discutem educação e/no MST revelam faces contraditórias da realidade educacional do país. As pesquisas denunciam a marginalidade com que a educação dos povos do campo foi tratada na legislação educacional; anunciam as possibilidades pedagógicas da prática coletiva no movimento social e as possibilidades pedagógicas presentes nos projetos educacionais em desenvolvimento no país, oriundos das demandas e proposições dos movimentos sociais do campo (SOUZA, 2007, p. 444).

As pesquisas que se interessam pela sala de aula de escolas de acampamento ou de assentamento de reforma agrária ou seja, se interessam pelas práticas educativas são em um número mais reduzido. SOUZA (2007, p. 453) conclui que

é pertinente fortalecer, nas pesquisas, o debate sobre o papel da escola e dos conhecimentos escolares como fator de mediação e de superação das condições de exploração e de alienação da classe trabalhadora. Assim, a luta por educação escolar pública continuará sendo travada pela classe trabalhadora como um todo, e não por seus segmentos, de forma isolada, demarcando as particularidades de cada segmento. Esse é um desafio na

construção dos conhecimentos educacionais em educação do campo.(SOUZA, 2007, p. 453)

A partir desse quadro inicial é que se situa esta investigação. Focar práticas educativas formais pode contribuir para o debate em torno da educação do campo evidenciando elementos e dimensões que envolvem o processos de apropriação de professores(as) e alunos(as) das práticas de leitura. Potencializar o que está sendo construído e identificar as principais questões para a Educação do campo.

Nessa linha de discussão, Ribeiro (2007, p. 154), pesquisadora que tem se dedicado à relação educação e trabalho no campo, chama a atenção “para as contradições peculiares a uma sociedade assentada sobre o capital enquanto apropriação do trabalho, expropriação da terra e dos meios de subsistência que impregnam não só as experiências pedagógicas, mas também as concepções e palavras que a nomeamos.” Para ela é preciso que as pesquisas mostrem o movimento contraditório presente nos conceitos de educação rural/educação do campo; movimentos sociais populares e educação popular.

Essas questões centrais em torno da educação do campo e das tensões e contradições podem ser expressas também no interesse desta pesquisa. Como se manifesta, nas práticas de leitura de uma sala de aula de assentamento de reforma organizado pelo MST, no contexto da educação do campo, a relação educação e linguagem e, mais pontualmente, a relação escola e condições de usos da escrita?

1.1.3 Letramento na Educação do Campo

No processo de construção do objeto da pesquisa, em especial nos primeiros tratamentos da pesquisa de campo, evidenciou-se uma oscilação entre objeto e contexto. Como se pode observar, dois são os campos temáticos de interesse: o letramento e a educação do campo. Mas qual deles se constitui o produto do processo de conhecer (ROCKWELL, 2009)? Qual unidade de análise?

Essa questão central exigiu que eu distinguísse o campo temático do campo teórico, ou seja, a qual deles se relacionaria a educação do campo e o letramento? Para essa definição haveria de se considerar a “rentabilidade teórica” (GOMES, 2008) de um ou outro campo. Investigar o

letramento em um contexto de educação do campo ou investigar a educação do campo utilizando o aparato conceitual do letramento? Para enfrentar essa tensão, optei por sistematizar os dados da pesquisa de campo e analisá-los em busca desta definição, o que explicitou a clássica dialética teoria/prática. Ou seja, o campo teórico orienta a observação do fenômeno e, ao mesmo tempo, este transforma o campo teórico.

Uma primeira relação indicaria a necessidade de se construir questões de interesse no campo do letramento analisadas em um contexto específico como uma escola de assentamento de reforma agrária. De que maneira as especificidades de uma escola de assentamento de reforma agrária contribuiria para entender certos elementos teóricos do campo do letramento? Principalmente, como a especificidade da escola contribuiria para se evidenciar o processo de construção do letramento em sala de aula?

Uma segunda relação indicaria a necessidade de se construir relações no campo de estudos de educação do campo analisadas com o aparato conceitual do letramento e que contribuiria para se aprofundar nessa educação. De que maneira certos elementos teóricos do campo do letramento contribuem para se entender as especificidades de uma escola de assentamento de reforma agrária?

Para enfrentar essas questões construí um quadro temático a partir das categorias que o campo havia provocado. O que diz o campo? Algumas observações mais gerais foram observadas no assentamento, na escola e em sala de aula, com a turma das Fases III e IV⁸ de uma escola pública do assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, na região leste do estado de Minas Gerais, Brasil. Qualquer categorização traz em si problemas intrínsecos dentre eles, a dificuldade de traçar limites entre uma categoria e outra e a dificuldade de classificar atividades que representam espaço de interseção entre várias categorias. Todavia, apesar dessas limitações, usei trabalhar com três grandes categorias construídas a partir daquelas de uso social para nomear espaços/tempos: o assentamento, a escola e a sala de aula. No interior dessas macro-categorias, identifiquei outras nos diários de campo, que serão apresentadas no item que discute o percurso teórico-metodológico.

⁸ Fases III e IV correspondem aos 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Uma análise mais aprofundada de categorias temáticas evidenciou a força da leitura na construção dessa escola. Havia uma presença preponderante de eventos de leitura sobre os eventos de escrita. A partir daí selecionei eventos de leitura para produzir descrições que poderiam contribuir para a construção do objeto de pesquisa. Desta forma, comecei a definir que esta investigação estaria construindo relações e argumentos no campo da leitura (no interior de um campo maior, o campo do letramento) analisadas em um contexto específico como a sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária vinculado ao MST.

A expressão práticas de leitura tem um marco de significado em pesquisas no Brasil com a realização do Ciclo de Conferências e debates tendo a leitura como tema – o Ciclo de Estudos da Leitura - realizado na FAE da UFMG, em 1996. Galvão e Batista (1999) situam as investigações sobre a leitura entendida como uma prática social e historicamente enformada a partir dos trabalhos apresentados neste evento.

Os autores partem do pressuposto de que a leitura não constitui uma disciplina autônoma, mas objeto de diferentes disciplinas, dentre elas sociologia, antropologia, história, além da psicologia e pedagogia, tradicionais neste campo. A ampliação desse interesse pela leitura, se deve, explica os autores, à emergência de novas tecnologias e ao fenômeno do iletrismo nos países do primeiro mundo e da necessidade de políticas para enfrentá-lo, dentre outros. As disciplinas das ciências sociais vêm na leitura “um interessante instrumento para compreender como diferentes grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilham significados e lutam para construir o sentido da realidade que mais lhes convém” (p. 12). A expressão práticas de leitura tende “a marcar – ainda que de modo difuso - os atuais contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler” (p. 12).

Essa expressão marca oposições a algumas abordagens que apreendem os processos mentais da leitura e de sua aquisição como processos abstratos e universais. A expressão práticas de leitura designa “uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação” (p. 13). Essa expressão assinala também uma extensão do interesse pela leitura a outras disciplinas, como citado; uma ampliação de suas ambições ao buscar fazer construir um lugar de integração do conjunto de estudos sobre a leitura; e, por fim, atribui aos estudos sobre a leitura uma dimensão interdisciplinar. A análise desses significados identifica os autores, *reclama também um exame da historicidade dos textos, das*

categorias que os classificam e das práticas discursivas e não-discursivas que envolvem o ato de leitura (p. 14).

Galvão e Batista (1999), na seqüência, analisam algumas crenças sobre a leitura que teriam sustentado a tradição de estudos sociais sobre esta prática, bem como tenderiam a orientar a produção desses estudos. Essas investigações seriam instrumentos para “detectar as lacunas, os avanços e as regressões da difusão do hábito da leitura num determinado espaço social e apreender a natureza do impresso que nesse espaço circula, para assim determinar os níveis culturais e educacionais da população considerada e permitir o estabelecimento de políticas públicas” (p. 15). A primeira crença concebe o ler como um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo; a segunda, identifica a leitura à leitura de um *corpus* de textos dignos de serem lidos e a um conjunto de usos da leitura dignos de serem feitos, isto é, às características e às funções da moralidade de leitura valorizada pela tradição cultural; a terceira crença identificada pelos autores atribui a essa atividade um valor e uma necessidade sempre iguais e que seriam ou até deveriam ser compartilhados por todos.

Se se trata de pensar as leituras dos *outros*, trata-se, ao mesmo tempo, de pensá-las, de modo tácito, em suas relações – de semelhança, contraste e oposição – com um conjunto de práticas de leitura – quase nunca explicitado ou tematizado – definido como padrão e, desse modo, como o instrumento heurístico capaz de revelar e manifestar as características e os significado das leituras em estudo. Trata-se, assim, de pensar, de constituir como objeto de investigação e de analisar as práticas de leitura que se situam nos limites da cultura letrada à luz de um *ponto de vista letrado* – e raramente (é preciso enfatizar) problematizado. Às práticas dos não-letrados, portanto, correspondem as práticas dos letrados. Aos *outros*, corresponde um *nós*, ponto de vista irrefletido por meio do qual se aprendem e se comparam às práticas dos outros. (p. 17)

A análise da constituição desse campo de investigação tem trabalhado com dois elementos centrais, os textos e os leitores. Para os autores, estudos sobre práticas de leitura devem apreender a constituição social desses elementos assim como os modos de ler. Esses elementos serão constitutivos das análises das práticas de leitura da sala de aula da escola de assentamento no capítulo 4.

Nesta tese, as práticas de leitura foram focalizadas por três motivos que se interrelacionam. Por ter sido identificada preponderância dessas práticas na sala de aula pesquisada em relação às práticas de escrita, como em outras pesquisas (MACEDO, 2005); porque ela explicita com mais clareza o quanto os suportes são elementos fortes nas interações e, portanto, o quanto

entender os usos, acessos e significados construídos nas interações são importantes para uma compreensão do letramento na escola; por expressarem o interesse em lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior de um dos processos responsáveis em nossa sociedade por esta prática, a escolarização, em um contexto demarcado pela presença e atuação de movimentos sociais de luta pelo direito à terra.

A partir de e no interior desses pressupostos, há um processo cotidiano de construção da sala de aula que produz estas práticas de leitura. Que práticas de leitura constituem uma sala de aula de uma escola de um assentamento de reforma agrária organizado pelo MST?

1.2 Percurso teórico-metodológico

A definição dos pressupostos e a coerência dos instrumentos escolhidos e adotados, as decisões que se fazem necessárias durante o percurso e o meu lugar social e pessoal configuraram um exercício de construção do rigor deste trabalho. Por isso, três observações se colocam necessárias. A primeira refere-se à concepção de linguagem e de discurso que orienta a produção desta tese. A segunda refere-se ao meu lugar social, profissional e pessoal de produção e a terceira, às condições para a realização da pesquisa.

A concepção de linguagem e de discurso que orienta esta tese concebe-a como uma enunciação. Enfim, faz sentido, na compreensão desse processo, buscar nessas enunciações os sentidos constitutivos da linguagem, na perspectiva de Bakhtin (1995, 2006). A enunciação como processo e produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. A enunciação não existe fora de um contexto sócio-ideológico, em que cada locutor tem um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Portanto, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação. Toda enunciação completa é constituída de significação e de tema ou sentido. Esses dois elementos integram-se, formando um todo, e sua compreensão só é possível na interação. A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos que estão nos dicionários os responsáveis pela compreensão entre os falantes. Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre

os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos lingüísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995).

A enunciação que aqui se apresenta foi e é um esforço que pode ser nomeado como um ato ético, no sentido bakhtiniano. Um esforço de descrição, de produção e análise dos eventos observados como uma ação responsável. Na ação de construção do relato teço uma relação com o evento, fundando aí a responsabilidade no ato ético.

A noção de evento como ato ético foi construída por Bakhtin⁹ entre 1919 e 1921. Ao trazer a noção de ato ético para a discussão da alteridade, Geraldi (2004) afirma que, na reflexão bakhtiniana

o deslocamento para o evento, para a consideração das singularidades, não implica imaginar que cada evento explica a si próprio e nele se fecha. Ao contrário, porque cada evento faz parte da corrente contínua de eventos, todo evento somente encontra sua completude nas remessas que faz a seu exterior. O singular inefável é enunciável. E na enunciação mobilizam-se apenas recursos expressivos que, em se repetindo e em se deixando reconhecer, não expressam a totalidade. Pelo contrário, os recursos expressivos mobilizados apenas indiciam, dão pistas para outros elementos que deverão ser mobilizados na compreensão, além de serem o veículo das entonações através das quais necessariamente se expressam juízos de valor. (GERALDI, 2004, p. 41)

Geraldi insiste que, para Bakhtin, a responsabilidade é um objetivo a ser conquistado, a ser alcançado. Tudo que é realmente experimentado é experimentado como algo dado e como algo-ainda-a-ser determinado (BAKHTIN, 1993). E a cada evento da existência, em sua unicidade indivisível, cada ser é chamado a realizá-la, não a partir de um gesto de vontade individualizada que definiria seu conteúdo e seus valores, mas a partir do reconhecimento da participação própria, insubstituível, de cada um no Ser-evento unitário (em) que somos todos. Não temos alibi para a existência porque não temos alibi para o lugar único e irrepitível que ocupamos. Neste sentido, responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta.

⁹ Obra publicada em inglês em 1993 e em espanhol em 1997 e ainda não publicada no Brasil. Esta publicação foi organizada a partir da decifração e retranscrição de manuscritos de textos de Bakhtin escritos entre 1919 e 1921 e não publicados pelo autor. No Brasil, o acesso a esses textos tem se dado também através de uma tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.

Um trecho do texto de apresentação do material para a qualificação expressa as angústias que me envolveram em relação ao meu lugar na escrita.

O que dizer? Como? E quando se trata das crianças, o que é permitido que seja dito? E ao mesmo tempo, o que estou possivelmente omitindo? Não estou me referindo aqui aos cuidados orientados pelo COEP (Conselho de Ética da UFMG), mas àquilo que está relacionado ao meu lugar na relação com os sujeitos, com o movimento social e com a própria construção do conhecimento. Qual o limite entre o que já faz parte da minha forma de ver o mundo e o explicá-lo, bem como me posicionar diante dele? O que se coloca como observável para mim? Sou professora, falo de dentro da instituição escola. Sou mãe, mulher e me angustio com a realidade. O que é relevante para esta pesquisa que o meu lugar no mundo esconde/omite? (Texto de qualificação. Agosto de 2008)

Desta forma, o que se expressa, o que se explica, o que se omite são dimensões do ato responsável e de escrita que assume a natureza comprometida com a produção do conhecimento. As produções de leitura possíveis e realizáveis pelos leitores encontram as faces da enunciação, a de *quem produz* e a de *para quem se dirige* (BAKHTIN, 1995).

Essa dimensão da enunciação está diretamente relacionada ao meu lugar social, profissional e pessoal na produção desta pesquisa, minha segunda observação. Como se pode ver no item anterior carrego a minha história de professora e de formadora que ao longo desses dez anos está muito envolvida com o projeto de *educação do campo*, diretamente através de minha participação no PRONERA. Desta forma, participo da construção desse movimento no meu lugar acadêmico. Discuto, escuto, observo, expresso concepções, valores e práticas junto com os movimentos sociais, no exercício cotidiano de não hierarquizar os diferentes saberes que aí se manifestam¹⁰. Por isso, entendo que o rigor está mais em explicitar as marcas pessoais do que em escondê-las. Expressar as angústias, os medos, os lugares de poder, que foram se tornando conscientes durante este percurso.

Uma destas angústias se evidenciou durante a pesquisa de campo, em duas situações em especial. As observações em sala de aula trouxeram de volta um conjunto de ideários que a envolvem. Por várias vezes, vi-me deslocando o meu olhar de alguém que quer compreendê-

¹⁰ Uma reflexão inicial sobre esse processo de gestão vivenciado no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã se encontra em Brandão et al. (2007).

la para alguém que tem outras formas de intervenção, a princípio consideradas mais adequadas. A opção pela palavra compreender não quer desconsiderar a análise desenvolvida por Larrosa e Skliar (2001) em torno do sujeito do conhecimento: “Trata-se de um sujeito que habita a língua a partir do ponto de vista da compreensão, um sujeito que quer compreender, que está constituído a partir da boa vontade de compreender, da arrogância de sua vontade de compreender” (2001, p. 18). E insistem: “[...] o sujeito da compreensão é o tradutor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas aquele que se apropria da diferença traduzindo-o à sua própria linguagem” (2001, p. 19)

As entrevistas, em especial com a professora Antônia¹¹ também evidenciaram lugares e olhares que me exigiram atenção. O respeito profissional que logo nos cercou, não escondeu em alguns momentos as expectativas e inseguranças que nos rondaram, como se pode observar nos trechos de diários de campo:

De volta à casa de Antônia, conversamos informalmente acompanhadas de sua irmã, enquanto comíamos jiló à milanesa. A conversa girou em torno das nossas experiências significativas, tanto no plano pessoal quanto no profissional. No interior desta conversa fomos nos conhecendo mais e ela evidenciou novamente a sua intenção em fazer o mestrado. (Trecho do diário do dia 27/01/07)

Iniciamos a conversa alternando os interesses de cada uma. Ela estava muito empolgada com o trabalho que estava realizando nas duas turmas. Na parte da manhã ela trabalha com uma turma de quinze alunos da Fase II¹² e na parte da tarde com uma turma de nove alunos das Fases III e IV. Insistia que a divisão das turmas teria sido fundamental em função especialmente dos alunos da Fase II ainda estarem ou no início ou ainda em processo de alfabetização ao mesmo tempo em que alguns alunos já estavam lendo tudo. Esse era para ela um argumento forte para não agrupar em uma mesma turma as Fases II e III, pois esta última já estava com o processo de alfabetização bem avançado e com um bom ritmo de aprendizagem que não poderia ser tolido. (Trecho do diário do 22/04/07)

A entrevista foi realizada no quarto da filha da professora, quarto no qual eu fico hospedada. Iniciei a nossa conversa sugerindo a ela duas possibilidades para a nossa entrevista. Uma seria escolher uma das aulas filmadas para que pudéssemos assisti-la juntas e conversar sobre ela. A segunda, seria uma entrevista em torno do trabalho realizado desde a minha última vinda. Ela se mostrou desinteressada pela filmagem, dizendo que não achava necessário assistir e que poderíamos ficar com a segunda opção. Realmente não senti nenhuma disponibilidade de sua parte em

¹¹ Todos os nomes próprios dos sujeitos que participam da pesquisa são fictícios.

¹² Fases II, III e IV correspondem respectivamente aos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de 9 anos.

assistir às aulas filmadas. “Ainda não sei o que isso significa”. (Trecho do diário de campo do dia 30/05/07)

Essas observações inscritas nos diários de campo demonstram as implicações que envolvem a relação dos interlocutores em campo. A proximidade vivida no cotidiano na familiaridade da casa de Antônia e, ao mesmo tempo, o lugar de estranhamento necessário à investigação e aos diferentes interesses que ali se encontravam.

A terceira observação diz respeito às condições reais para a realização do trabalho de campo¹³. O tempo total de 15 meses, vividos em média com uma semana em campo a cada ida (como se verá mais à frente), foi influenciado pelas condições materiais de realização da pesquisa.

Feitas estas considerações, este item está organizado de forma a explicitar o percurso teórico-metodológico desta pesquisa. Como se poderá observar o eixo escolhido foi o temporal, o que não significa que o meu processo tenha sido vivido linearmente. Esta foi a opção que mais se adequou às minhas condições de escrita. Da mesma forma, a sistematização de alguns referenciais centrais aqui explicitados também teve entradas, leitura e releituras em momentos diferenciados. Em síntese, a intenção é caracterizar o máximo possível as decisões, as condições e os dilemas que envolveram a produção desta pesquisa para que se aproxime o máximo possível do rigor necessário à sua produção.

Nesta direção, Bourdieu (1997) me contempla com uma passagem de um de seus textos que julgo mais importantes para se “compreender” a relação entrevistado/entrevistador através de problemas teóricos e práticos daí decorrentes. Ao não recorrer aos *ditos metodológicos* sobre técnicas de pesquisa, Bourdieu opta por travar esse diálogo a partir de sua experiência de pesquisador e afirma que a prática da pesquisa não encontra sua expressão adequada nem dentro das prescrições de uma metodologia freqüentemente mais cientificista do que científica, nem dentro das “preocupações anticientíficas das míticas da fusão afetiva” (1997, p. 693). Uma *reflexividade reflexa*, sim, fundada sobre um *ofício*, um *olhar* sociológico, a qual nos possibilitaria ter controle sobre o trabalho de campo, na condução mesma da

¹³ Rockwell (2009, p. 42) chama a atenção para a trajetória do etnógrafo: “em muchos medios académicos, el tiempo completo laboral com el cual se cuenta reparte entre el trabajo de investigación (generalmente em desventaja) y las obligaciones docentes e administrativas.”

entrevista, sobre os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. Esse caráter de reflexividade durante o trabalho de campo é que permitirá ao pesquisador conhecer e administrar tão completamente quanto possível seus atos inevitáveis de construção, bem como os efeitos que esses produzem tão inevitavelmente também, pois, uma perfeita inocência epistemológica é apenas um sonho positivista, afirma.

Diante dessas considerações iniciais, este item está organizado em dois sub-itens. Um apresenta duas referências clássicas no campo da relação etnografia e educação e o outro traz reflexões em torno do trabalho de campo e do trabalho conceitual desenvolvido nesta pesquisa.

1.2.1 Contribuições da etnografia

A necessidade de se buscar na etnografia referenciais teórico-metodológicos se justifica, essencialmente, pela natureza da pergunta que orienta esta pesquisa. Essa justificativa encontra elementos na discussão de Rockwell (2009) sobre a relevância da etnografia na investigação sobre a educação, em especial para a América Latina. A pesquisadora constrói análises, críticas e argumentações em torno do sentido da etnografia, sua pertinência e sua relação com processos de transformação da educação.

La etnografia puede ser útil para este proceso si logra identificar aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones educativas pueden tener el desenlace deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios. (ROCKWELL, 2009, p. 34)

Nesse contexto, a descrição e os significados construídos na prática cotidiana da sala de aula e da escola, o não-documentado, se coloca como fundamental de ser apreendido. Todavia esse processo se dá no campo de conhecimentos da educação o que deve apontar novas possibilidades de relação com o trabalho educativo pretendido, mas em processo de construção.

As contribuições da abordagem etnográfica para pesquisas do campo educacional têm sido expressivas. A partir dos anos 1960 já podem ser identificados estudos no campo da educação, dentre outros campos que se orientam por uma abordagem etnográfica. Ou seja, a etnografia entendida como metodologia por pesquisadores de diferentes áreas que buscam

compreender o cotidiano. Pesquisas etnográficas (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005; HEATH, 1982 e 1983; SPRADLEY, 1979) de elementos da análise da conversação (MARCUSCHI, 2000) e da análise do discurso (CAMERON, 2001) e de elementos da sociolinguística interacional (CASTANHEIRA, 2004; TANNEN e WALLAT, 2002). Todo esse movimento tem mostrado que há um aprofundamento da compreensão da natureza discursiva dos fenômenos educacionais e a consciência do imenso desafio tanto de entender como certos fenômenos são construídos pelo uso da linguagem em diferentes situações sociais quanto de examinar as conseqüências sociais desses usos para os participantes dessas situações. Para essas pesquisas, a vida na sala de aula é produzida cotidianamente, ao longo de sucessivos períodos por seus participantes.

Dentre as referências no campo da etnografia em sua relação com a educação, trabalhos de Shirley Heath e Elsie Rockwell, dentre outros, foram fundamentais em meu percurso. A síntese aqui apresentada tem a intenção de abrir a discussão teórico-metodológica e nos subitens seguintes, ao descrever e analisar o percurso teórico-metodológico da pesquisa em questão, ficarão mais claras as condições de sua realização e os avanços e limites que envolveram o esforço aqui investido.

Shirley Brice Heath é uma pesquisadora americana mais voltada para a antropologia linguística. Um dos trabalhos de Shirley Heath, publicado em 1982, discute características fundamentais da etnografia para que os pesquisadores possam ser capazes de identificá-la como tal e ela possa ter uma identidade consistente no campo da educação. Suas contribuições são resultados de pesquisas que trabalham com uma longa permanência em campo como em um de seus estudos mais conhecidos internacionalmente, *Ways with Words* (1983).

Para a autora, uma finalidade central da etnografia é descrever os caminhos dos modos de vida de um grupo social, um grupo em que há reconhecimento da vida individual e do trabalho como uma unidade social. Para descrever esses modos de vida, um etnógrafo tem que descrever os comportamentos manifestados e explícitos, valores e outros elementos tangíveis da cultura e isso pressupõe um longo tempo de permanência em campo, dimensão não contemplada por esta pesquisa, como se verá mais adiante. Durante esse tempo, ele vai aprender a linguagem desse grupo social, as estruturas e funções dos componentes culturais, bem como reconhecer modelos de comportamentos que podem ser velados, ideais e implícitos para os membros dessa cultura.

Uma descrição etnográfica ideal deve descrever a totalidade da existência de um grupo social particular no seu espaço natural. Esse tipo de descrição opera com um conceito de cultura vista como holística, ou seja, mais do que a soma de partes dos bens materiais e não-materiais, o que força o etnógrafo a localizar sua descrição no contexto de suas finalidades maiores. Isso porque, ao mesmo tempo em que se busca o todo, se sabe da impossibilidade de se apreender essa totalidade. Dessa forma, adota-se essa orientação, sabendo-se dos limites e possibilidades desse tipo de descrição.

Assume, assim, uma importância maior o conhecimento das experiências humanas universais ao mesmo tempo em que se reconhece os aspectos únicos dos modelos humanos de comportamentos que são desenvolvidos no interior de um grupo social, o que aponta para uma segunda finalidade da etnografia. Esta busca também produzir a gramática cultural do grupo estudado, ou seja, busca descrever a cultura do grupo e identificar padrões culturais específicos e regularidades estruturais tanto do contexto de continuidade quanto do contexto de mudança.

Heath (1982) afirma que a terceira finalidade da etnografia é a construção de uma perspectiva comparativa, ou seja, a pesquisa desenvolvida em um determinado grupo social deveria estar acessível para comparação com outras pesquisas. Alguns pesquisadores problematizam esta perspectiva comparativa partindo do pressuposto de que não se pode comparar uma experiência de pesquisa em ciências humanas com outra.

Elsie Rockwell é uma pesquisadora naturalizada no México que ao longo de 30 anos tem desenvolvido estudos etnográficos. Seus estudos (1995, 1997, 2000, 2001, 2007 dentre outros) têm se centrado em investigações sobre a educação primária rural e indígena em várias áreas do México. Em especial, têm abordado os usos da escrita na sala de aula e a apropriação da escrita em comunidades rurais e indígenas. Seus estudos fundamentam-se, principalmente, nas áreas de história e antropologia.

No Brasil, a pesquisadora é mais reconhecida por uma obra publicada em português pela editora Cortez no final da década de 1980 em co-autoria com Justa Ezpeleta. *Pesquisa Participante* (1989) é uma obra que se tornou uma dos referenciais mais citados¹⁴ para as pesquisas etnográficas produzidas aqui no Brasil. O título não sintetiza as idéias desenvolvidas pelas autoras, mas se deu, acredito, em função de dos artigos da obra ter sido apresentado aqui no Brasil em 1984 em um Seminário de Pesquisa Participativa.

Os textos [do livro] conservam uma unidade de sentido: a necessidade de buscar, fora dos “modelos dominantes”, um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar. O fato de o oferecermos aqui significa para nós o aprofundamento do diálogo com aqueles que, na América Latina, partilham da urgência em definir caminhos para conhecer a escola e a da necessidade de conhecê-la para transformá-la. (ROCKWELL e EZPELETA, 1989, p. 08)

A publicação em 2009, pela Paídos, uma editora argentina da obra intitulada *La Experiencia Etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos* sintetiza, de alguma forma, as principais questões que Rockwell vem desenvolvendo ao longo de 30 anos em torno de sua experiência etnográfica. A obra congrega versões atualizadas de um conjunto de textos produzidos pela pesquisadora desde a década de 1980 até a atual.

Relata un recorrido que arranca con la cuestión de la relevancia del trabajo etnógrafo, confiesa los desconciertos en el camino, y confirma el compromiso etnográfico ante dudas epistemológicas y éticas. Propone un debate explícito con diversas corrientes sociológicas y antropológicas que intentan explicar lo ocurrido en los sistemas escolares. Incorpora reflexiones y sugerencias sobre los aspectos cotidianos del quehacer etnográfico. (ROCKWELL, 2009, p. 13)

As questões discutidas se aprofundam em dilemas e questões centrais no campo da etnografia. A pertinência e a relevância da etnografia para estudos no campo da educação estão diretamente relacionadas ao rigor de uma análise documental com a perspicácia de um olhar etnográfico (“mirada etnográfica”) para imaginar as configurações e narrar os processos que não se encontram explícitos em nenhum discurso oficial que, porém, explicam grande parte do que está em jogo na educação.

No decorrer de suas publicações Rockwell tem assumido a importância da etnografia para orientar a “mirada”, ou seja, outro olhar sobre os processos educativos. Os argumentos em

¹⁴ Sandra Tosta (PUC/MG) coordena uma pesquisa (2009) financiada pela FAPEMIG, intitulado “Etnografía para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil”.

torno desta questão são discutidos e aprofundados a partir de sua análise da teoria da reprodução em suas diversas formulações e sua relação com a educação. A pesquisadora argumenta, a partir do contexto da década de 1980, que esta teoria foi particularmente significativa para contrapor o mito liberal que supunha um funcionamento equitativo dos sistemas educativos capaz de reverter os efeitos da desigualdade social dos educandos. Para ela, é necessário que conheçamos como se dão os processos educativos em realidades sociais distintas, em especial contextos da América Latina, para romper com obstáculos epistemológicos que possam padronizar certas análises.

O rigor que envolve o trabalho do etnográfico é aprofundado, pela autora, a partir das polêmicas epistemológicas vigentes no México na década de 1980 em torno do positivismo, do empirismo, do racionalismo, da hermenêutica e da psicologia genética. A pesquisadora aponta a necessidade de se estabelecer critérios claros que permitam apreciar e propiciar a qualidade do trabalho etnográfico. Para ela, a construção de critérios muito específicos se coloca como limitadores das diferenças que envolvem os diversos objetos de estudos. Desta forma, acredita que um ponto de partida mais útil para avançar tem sido a descrição de processos particulares de investigação etnográfica, como essa publicação.

O trabalho do etnógrafo é visto pela pesquisadora como uma articulação entre o trabalho de campo, o trabalho analítico e o conceitual. Para ela, as horas de trabalho de campo não conduzem por si só ao conhecimento se não se acompanham de um trabalho teórico que permita modificar, e não apenas confirmar, as concepções iniciais acerca da localidade e do problema estudado. Esse trabalho é necessário para romper com os pré-conceitos e iniciar um processo de se pensar de maneira distinta sobre os processos observados. O processo central do trabalho de campo compõe-se de uma constante observação e interação em uma comunidade, acompanhado de registros, pois a etnografia depende de um bom trabalho de campo. Os registros da experiência em campo são discutidos a partir de sua natureza pública. O compromisso de se elaborar registros públicos tem a intenção de coletivizar o processo de construção do conhecimento, de socializar com outras pessoas incluindo os habitantes da localidade e não para eliminar a subjetividade. A produção dessas descrições é fundamental para a construção de um trabalho etnográfico. Ela exige que o pesquisador selecione situações significativas para o objeto e as descreva em profundidade explicitando o que quer mostrar e os contra-exemplos (ROCKWELL, 2009).

A prática de escrever é, portanto, constitutiva desse trabalho. As notas de campo se passam a limpo e se ampliam para formar o conjunto de registros do trabalho de campo, enriquecendo com as transcrições de entrevistas. O ato de escrever se apóia, assim, em certos processos mentais que se iniciam no trabalho de campo e se materializam nas descrições analíticas e densas.

Um repertório de conceitos muito gerais feitos-na-academia e sistemas de conceitos – “integração”, “racionalização”, “símbolo”, “ideologia”, “ethos”, “revolução”, “identidade”, “metáfora”, “estrutura”, “ritual”, “visão de mundo”, “ator”, “função”, “sagrado”, e, naturalmente, a própria “cultura” – se entrelaçam no corpo da etnografia de descrição minuciosa na esperança de tornar cientificamente eloqüentes as simples ocorrências. O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas. (GERTZ, 1989, p. 37-38)

As descrições analíticas consistem em textos nos quais se mostram as relações construídas mediante uma descrição extensa de um evento que foi observado, registrado e selecionado, reordenando o observado de acordo com as categorias analíticas utilizadas, porém conservando seus detalhes particulares. Com as sucessivas escritas, vai-se construindo maior coerência, começando a delinear aquilo que realmente é possível construir dada a informação que se tem. Desta forma, explicita-se a lógica do construído como resultado das análises dos materiais.

Em síntese, o diálogo que estabeleci com estas dentre outras referências ocorreu em diferentes momentos e nem sempre nos momentos adequados ou da forma adequada. Por exemplo, o aprofundamento sobre o trabalho conceitual articulado ao trabalho de campo só foi por mim apropriado depois de ter terminado a pesquisa de campo, em função das condições materiais de realização da pesquisa, bem como da leitura e discussão aprofundadas em momentos posteriores, como poderá ser observado no decorrer da apresentação e discussão sobre o trabalho de campo¹⁵.

¹⁵ Em especial, condições mais adequadas iniciam-se com o período de doutorado sanduíche no Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigaciones (DIE/CINVESTAV), México sob a orientação de Elsie Rockwell (setembro de 2008 a janeiro de 2009) o que possibilitou, dentre outras atividades, a minha participação em um Seminário de Etnografia sob sua coordenação e a leitura e a discussão de versões finais dos capítulos de sua obra publicada em 2009.

1.2.2 Pesquisa de campo

As decisões que envolveram a pesquisa de campo estiveram em todo percurso relacionadas ao problema que dá origem a esta pesquisa e às condições de sua realização. Isso significa que a descrição e análise desse percurso que aqui apresento é um esforço de explicitar em que condições e a partir de que pressupostos esta pesquisa foi desenvolvida, critério que me parece fundamental para se garantir o rigor necessário aos conhecimentos aqui produzidos. Que práticas de leitura constituem uma sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária organizado pelo MST?

A definição da escola pesquisada se pautou em alguns pontos. A escola é pública como defende a Educação do Campo (ARROYO, 2004), situa-se em um assentamento de reforma agrária, pois este tipo de organização territorial (FERNANDES, 1996)¹⁶ tem se fortalecido no Brasil, apesar de todos os limites da política de reforma agrária. Além disso, é um espaço que tem se apresentado como significativo no esforço de construção de uma escola que responda aos direitos da comunidade, em ter essa instituição em seu território, participando de sua construção (CALDART, 2004; SOUZA, 2007) e organizado por um movimento social.

No contexto da Educação do Campo, dois movimentos, dentre outros, têm sido protagonistas: O MST e a FETAEMG. A relação estabelecida com esses movimentos nos projetos desenvolvidos no interior do PRONERA, como já citado, possibilitou a indicação da escola. Em função das condições para o desenvolvimento da pesquisa, em especial do deslocamento e também do interesse do assentamento e do movimento social pela educação escolar, a escola indicada se localiza em um assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, na região do Vale do Rio Doce. A escola foi indicada por este movimento em função, principalmente, de representar, para o Movimento em Minas Gerais, a luta de uma comunidade para que esta escola corresponda aos seus interesses educativos.

Essa escola apresenta duas características importantes para o problema de pesquisa. De um lado, a força do movimento social representada tanto pela presença de professoras indicadas pelo assentamento quanto pela existência da escola dentro do assentamento, além da clareza

¹⁶ Assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em questão. (MANÇANO, 1996)

do MST em torno de sua proposta educativa e pedagógica (CALDART, 2000; SOUZA, 2006). De outro lado, as regras básicas para a contratação de um professor, definidas pelo estado e a participação da escola do assentamento na dinâmica do sistema estadual de ensino, principalmente por ser um anexo, e participar, semanalmente, de reuniões pedagógicas da escola à qual está vinculada, do sistema de avaliação da rede Estadual, dentre outras práticas e representações.

Para a definição da sala de aula considerei a disponibilidade da professora em participar da pesquisa e o momento de escolarização da turma. A sala de aula também deveria ter um foco maior no desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita do que no processo de alfabetização, ou seja, do processo de aquisição do sistema alfabético, uma distinção das questões referentes à alfabetização inicial, ou seja, ao processo de aquisição do sistema de escrita (SOARES, 2003). Entendo que os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental estão destinados mais pontualmente ao processo de alfabetização. Todavia, me interessam, nesse contexto, as práticas de leitura que se relacionam mais diretamente com o desenvolvimento da leitura. A professora, então responsável pelas turmas das Fases II, III e IV¹⁷, classe multisseriada, se dispôs a participar.

Esta pesquisa se insere, pois, em uma perspectiva de compreensão desta escola e desta sala de aula como espaços/tempos em construção. Ou seja, não interessa mitificar nem desmistificar a “escola do MST”, mas sim contribuir para ampliar a compreensão de uma prática social e cultural como a leitura em um contexto escolar inserido no movimento por uma *educação do campo* defendidos e propostos por um movimento social, o MST, como se verá no capítulo 2.

A pesquisa de campo constituiu-se assim de dois momentos. O primeiro configurou-se como uma pesquisa exploratória que se realizou em 2006 nos meses de setembro, (cinco dias) e novembro (seis dias) e janeiro de 2007 (seis dias). O segundo momento realizou-se ainda em 2007 nos meses de abril (seis dias), maio (cinco dias) e junho (quatro dias); nos meses de outubro e novembro (cinco dias) e de dezembro (quatro dias). Ao todo foram oito idas a campo, em média cinco dias consecutivos em cada ida, ao longo de um ano e dois meses.

¹⁷ Fases II, III e IV correspondem respectivamente ao 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de 9 anos.

Em todo o período, fiquei hospedada na casa da professora que teve a sua sala de aula pesquisada, exceto em uma ida a campo em que fui convidada a ficar na casa de uma moradora, vizinha da professora e muito respeitada no assentamento. A decisão de ficar na casa da professora foi uma indicação do próprio grupo de professoras quando fui pela primeira vez ao assentamento. Tive a impressão de que sempre que há visitas no assentamento, as casas de Antônia, professora, e de D. Maria (que será apresentada no capítulo 2) recebem mais frequentemente os visitantes.

Durante o trabalho de campo, contei com diferentes fontes de informação para conhecer o assentamento. Observações do cotidiano, conversas informais, entrevistas e dados secundários. A escolha da moradora D. Maria para uma entrevista, se deu em função de ela ser reconhecida e admirada pelos moradores do assentamento. Durante o período da pesquisa de campo, ela mostrou-se muito interessada em me acompanhar em tudo. Além disso, está com a comunidade desde o momento da ocupação. A escolha do menino Luciano, também para entrevista, teve duas condicionantes. Ele foi indicado por uma das professoras da escola e é uma das primeiras crianças que nasceu quando as famílias já residiam no assentamento. As entrevistas realizadas com esses dois informantes tiveram um mesmo encaminhamento. Eles foram convidados a apresentar o assentamento a mim enquanto caminhávamos pelas ruas e conversávamos sobre as relações que cada um estabelecia com aquele espaço, com aquelas pessoas. Essas conversas, realizadas individualmente, foram gravadas em áudio e transcritas.

Observei o cotidiano do assentamento e participei de várias reuniões do núcleo da rua em que estava hospedada, de reuniões da coordenação de educação, de uma reunião da coordenação geral do assentamento e de cultos católicos¹⁸. Participei de reuniões pedagógicas na escola juntamente com a supervisora e diretora da Escola. Entrevistei a diretora, a supervisora e uma professora eventual da escola. Realizei uma reunião com os pais da turma e entrevistei a mãe de duas alunas da turma pesquisada, que não pode participar da reunião. Além disso, uma prática constante foi a conversa informal com os moradores do assentamento e a observação da dinâmica de vida em horários em que eu não estava na escola.

¹⁸ Na descrição da dinâmica social do assentamento estas formas de organização social serão descritas.

Duas foram as fontes secundárias. O resultado de um trabalho acadêmico de três professoras que cursam Pedagogia da Terra na FAE/UFMG sobre a história do assentamento, e o resultado de um questionário e um conjunto de entrevistas – narrativas orais – realizadas por um grupo de alunos de graduação da FAE/UEMG com a finalidade de produzir uma monografia de final de curso¹⁹.

Uma terceira fonte foi extremamente importante. Uma monografia produzida por uma das professoras da escola, estudante do Curso de Pedagogia da Terra, acima citado. Esta monografia foi orientada por mim e me possibilitou estabelecer uma outra relação com a professora/estudante. Ao longo da pesquisa de campo, fomos nos conhecendo mais e durante o curso estabelecemos também uma relação de docência; nesse contexto, fui convidada por ela para co-orientar e, finalmente, orientar seu trabalho.

Essa relação me possibilitou discutir questões importantes que envolvem a pesquisa. Se ela estava interessada em compreender o *Chá com Poesia*,²⁰ ela também deveria estar disposta a ver o que não havia visto como uma das professoras organizadoras do evento. Essa questão central também foi muito importante para mim no meu percurso de produção da tese. Permitiu que eu me perguntasse e refletisse sobre o meu lugar em relação às professoras e às expectativas que haviam sido construídas sobre mim e sobre a pesquisa.

Além desta relação, o próprio tema e interesse de sua monografia estavam estritamente relacionados à minha pesquisa. O objetivo geral pretendia trazer elementos que pudessem contribuir com a discussão sobre a educação do campo, através da prática de letramento literário desenvolvida na escola através da atividade denominada *Chá com Poesia*, um dos eventos analisados nesta pesquisa. Desta forma, informações básicas, reflexões e

¹⁹ Os alunos eram estudantes de graduação do Curso de Pedagogia na instituição que a pesquisadora leciona - na FAE/UEMG - e fazem parte do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA - desta instituição. Dessa forma, havia sido expresso para o Movimento social de que as duas pesquisas estariam sendo realizadas.

²⁰ *Evento Chá com Poesia*: situação de interação de professoras, alunos e comunidade mediada por textos literários de tradição oral e escrita, estabelecendo-se mais uma situação de imbricação ou bricolagem oralidade/escrita. Esse evento ocorre anualmente desde 2007, em um espaço público do assentamento e é acompanhado de um lanche coletivo, organizado pela escola com a contribuição da comunidade. Normalmente servem-se chás, sucos, leite, broas, bolos, biscoitos, pães e frutas. Tem a duração média de 1 hora e meia. Esse evento será analisado nos capítulos posteriores.

conhecimentos produzidos sobre esse evento e utilizados nesta tese foram construídos com a professora e iniciante em pesquisa.

No contexto dessas observações e vivências no assentamento, outro dilema foi se manifestando. A hospedagem na casa da professora, ao mesmo tempo em que permitiu a construção de uma relação de familiaridade, causava, em certos momentos, dúvidas em relação a que atitudes tomar ou não. O estranhamento e a familiaridade eram constantes e, às vezes, conflitantes.

Nesse contexto, foram essenciais as releituras de clássicos que me possibilitassem aprofundar em minha concepção de cultura. A dimensão simbólica da cultura no contexto de busca de uma compreensão da escola de assentamento de reforma agrária me evidenciou algumas questões centrais. Contudo, uma dimensão simbólica que não trabalha com a noção de homogeneidade cultural ou de justaposição de grupos sociais bem definidos ou de coerência cultural. Ao contrário, uma noção de cultura como construções históricas que sempre se mesclam e nas quais as fronteiras entre uma cultura e outra não são nítidas. Portanto, foi necessário pensar a cultura em termos de um diálogo no qual a comunicação intercultural constitui um espaço de construção de novos significados e práticas (ROCKWELL, 1995).

O registro da aula, ou seja, de suas atividades diárias durante as oito semanas da pesquisa de campo, se deu pela produção do diário e pelo vídeo. Registrei em vídeo as aulas observadas e realizei entrevistas individuais com a professora a cada retorno a campo. Para tanto, a sua utilização seguiu as orientações de Erickson (2006), como descrito a seguir. A gravação foi instantânea e contínua, com pouco movimento da câmera que ficou fixa em um dos lados da sala de aula, escolhido por permitir captar a relação professor/alunos, em perfil. A câmera ficou durante toda a pesquisa na mesma localização e posição. Não houve mudança brusca de ângulo e sim movimentos de no máximo 45 graus para que fosse possível identificar os sujeitos envolvidos em alguma interação específica ou, ainda, os movimentos da professora e dos alunos em sua movimentação pela sala.

Em algumas interações foi utilizado o zoom para focar os interlocutores específicos e/ou alguma ação em curso. Dessa forma, pouco influenciei na seleção do registro, diminuindo a possibilidade de intervir muito diretamente no evento observado. Fiquei posicionada ao lado

da câmera e tanto alunos quanto a professora identificavam os dois olhares que às vezes se somavam: o meu olhar e o olhar da câmera. Todavia, isso não significa que o vídeo seja considerado um documento neutro, pois toda essa descrição demonstra o ponto de vista assumido por esta pesquisa, o que é refletido na interação que está sendo registrada.

Essas atividades que envolveram o trabalho de campo transcorreram em quinze meses e foram acompanhadas de dilemas, a maior parte, relacionados às condições concretas de realização da pesquisa. Tenho muita clareza que o caminho e as decisões tomadas poderiam ser outros se, durante o trabalho de campo, tivesse tempo para me dedicar à releitura cuidadosa e rigorosa das notas de campo, bem como tivesse nesse período produzidas as inúmeras descrições que realizei depois de ter encerrado a pesquisa de campo. Isso significa que o contexto social e institucional em que se realiza a investigação sempre demarca as reflexões sobre o processo, pois as condições de trabalho impõem condições restritivas.

Um dos dilemas esteve relacionado aos registros escritos e aos processos de análise. Os registros, como citado, foram em diários de campo e em áudio (entrevistas) e vídeo (eventos de letramento em de sala de aula). Os vídeos foram assistidos em um primeiro momento e possibilitou a construção de uma visão mais macro da sala de aula. Alguns eventos foram transcritos por mim, mas com muita dificuldade devido à complexidade desse tipo de transcrição (simultaneidade de vozes, cenário, contextos e situações). Todavia uma questão central esteve sempre presente: que critérios adotar para a seleção dos eventos que seriam transcritos?

Esta questão inicial foi tomando outros contornos ao me aprofundar na leitura de pesquisadores que discutem a relação etnografia/educação (DAUSTER, 1989; ROCKWELL, 1987 e 2008²¹; GOMES, 2008). A partir daí, os diários de campo²² ocuparam o lugar central na seleção dos eventos a serem descritos, ampliados e analisados até chegarem a uma descrição densa (GERTZ, 1989), procurando identificar categorias sociais ou analíticas que me ajudassem inicialmente responder uma questão central: que diz o campo? (ROCKWELL,

²¹ Rockwell 2008 refere-se à versão no prelo de Rockwell (2009).

²² Ana Gomes (FAE/UFMG) chamou a atenção na qualificação (2008) desta pesquisa para que eu não perdesse uma prática tradicional da etnografia, o diário de campo como a base da informação construída em campo. Ou seja, não colocar os vídeos em primeiro plano para analisar/definir a seleção de questões e de informações.

2009, p. 80-81) distingue categorias sociais de categorias analíticas afirmando que este é um problema central na etnografia. As categorias sociais são aquelas representações ou práticas que aparecem de maneira recorrente no discurso ou em ações dos habitantes locais. Categorias analíticas correspondem a uma concepção teórica implícita ou explícita. É sempre de certa perspectiva teórica que se dialoga com as categorias sociais.

A primeira sistematização estritamente relacionada à construção do letramento em sala de aula se deu com a construção de um quadro com todas as aulas gravadas em vídeo, buscando identificar os eventos de letramento, como será discutido no capítulo 3. O que ficou evidenciado nesse quadro é uma representação da sala de aula que tem como eixo organizador atividades entendidas como eventos de letramento, pois elas referem-se a situações de interação mediadas pela escrita. Essa representação me permitiu visualizar a sala de aula em termos de tempo, de eventos ou atividades, de gêneros, tipos e suportes textuais desenvolvidos nos períodos de observação em campo.

O quadro ainda teve por finalidade construir uma visão geral sobre os textos usados em sala de aula. Sem dúvida sua construção foi muito trabalhosa e, de alguma forma, fragmentou a visão sobre os eventos. Talvez, se eu os tivesse construído após a produção de descrições ampliadas e densas, tivesse outro sentido, pois naquele momento houve uma separação entre os sujeitos e os objetos e foi quase impossível representar a significação dos usos dos textos para os alunos, pois me centrei mais na professora. Ou seja, enquadrar antes de ampliar dificultou enfrentar a complexidade de uma sala de aula²³. A construção do quadro de alguma forma reduziu a minha visão, apesar de confirmar algumas observações do diário de campo, como o predomínio de eventos de leitura oral que incluíam o uso do livro didático e de textos literários.

Do ponto de vista conceitual, esse quadro provocou dúvidas também importantes. Quais os limites entre um evento e outro, entre uma atividade e outra? Desta forma, uma primeira observação importante aí se evidenciou. Em sala de aula, durante um dia de aula que

²³ Para um mapeamento de pesquisas sobre interações e práticas de letramento em sala de aula a partir da década de 1970, ver Macedo (2005).

corresponde a uma média de três horas e meia, como identificar cada evento de letramento separadamente.

Três outras atividades de pesquisa foram realizadas visando o conjunto dessas atividades e não mais cada uma isoladamente. A primeira, uma categorização mais ampla do conjunto dos diários de campo. Esta categorização teve por finalidade construir um quadro de temáticas do campo de investigação. Por exemplo, o diário do dia 10 de julho permitiu a identificação das seguintes temáticas em relação ao assentamento: cotidiano das crianças; dinâmica de vida do assentamento; relação do assentamento com a cidade próxima; em relação à sala de aula, leitura oral de textos produzidos pelos alunos; leitura oral no livro didático; uso do livro didático; uso do minidicionário; leitura silenciosa. A partir dessas temáticas fui identificando categorias sociais e posteriormente categorias analíticas. Uma categoria, por exemplo, que eu tive dificuldade para definir foi escola: escola do assentamento? Escola do MST? Escola anexa? Qual? Quando e como a escola se define como categoria social? Qual a minha opção teórica para nomear uma categoria analítica correspondente?

Esse quadro, extremamente importante para mim para que pudesse ter uma visão ampla do campo de pesquisa, também mostrou alguns limites. Primeiro, um volume enorme de informações difícil de manusear, seja na tela ou impresso (melhor opção), o que dificultou relações significativas entre os dados. Segundo, o grande volume de temáticas provocou dispersão das informações e, por fim, a fragmentação das informações implicou em uma descontextualização dos processos que se sucedem na vida cotidiana. A análise desse quadro indicou a necessidade de se selecionar um evento de leitura oral para elaborar uma descrição ampliada, primeira de tantas outras que fizeram parte desta pesquisa.

Várias relações começaram a se estabelecer, envoltas em memórias do ocorrido, recordações de detalhes não registrados, conexões com alguns conceitos, com questões da investigação e, nesse movimento, novas perguntas foram se manifestando. Esse processo de elaboração escrita e conceitual confirmou a importância de se investigar as práticas de leitura. A análise demonstrou que a leitura perpassava a maioria das atividades em sala de aula e capturava, em sala de aula, um tempo maior em relação à prática de produção escrita e de conhecimentos lingüísticos. Além disso, a professora demonstrava em entrevistas uma clara intenção no que se referia ao seu trabalho com a leitura.

O movimento de releitura dos diários, do quadro geral da sala de aula e a produção de descrições de novos eventos foram práticas constantes até a definição do objeto e da própria tese. Assim, compreender as práticas de leitura em sala de aula significava descrever e analisar um conjunto de eventos de leitura e definir o conceito de evento que ali se operacionalizava, como será discutido no capítulo 3.

Enfim, a produção desta pesquisa envolveu permanentemente o trabalho de escritura e de reescritura articulado ao trabalho conceitual. Nesse processo, foi se produzindo uma compreensão das práticas de leitura em uma sala de aula de uma escola pública de um assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, contexto que será objeto do capítulo seguinte.

Capítulo 2. Escola do Assentamento

Este capítulo pretende caracterizar a escola e o assentamento de reforma agrária organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como se pode observar no item anterior, a unidade de análise desta pesquisa foi uma sala de aula. Por isso, a permanência da sala de aula ao longo do tempo nos indica a importância de compreendê-la articulando-a aos contextos diretos, a escola e o assentamento de reforma agrária. Isso significa que a aula seja aqui concebida como um espaço sem fronteiras. Ou seja, a sala de aula é concebida como um espaço articulado a outras salas de aula por onde passam os alunos, à escola, às relações desta com outras escolas, com o contexto e com a organização política na qual se localiza, em suma, a sala de aula não pode ser vista alheia à história e à geografia (NESPOR, 2002).²⁴

Alguns elementos centrais orientaram a compreensão desses contextos, todos relacionados aos significados que a escrita aí adquirem. A presença de três instituições representativas do mundo moderno e, conseqüentemente, da escrita e da burocracia: a igreja, o estado e a escola. De formas diferentes estas instituições imprimem valores, usos e modos de vida na dinâmica do assentamento. A escola se apresenta como uma instituição muito importante tanto pela sua presença no assentamento, quanto pela mobilização dos sujeitos em torno da ampliação da escolarização.

Como as questões que envolvem a compreensão desses elementos no contexto do assentamento poderiam se constituir por si só objeto de estudo, eles serão aqui tratados em função do interesse desta pesquisa pelas práticas de leitura que se realizam na sala de aula. Como se poderá observar, não é possível desconsiderar a relação sociedade moderna e tradicional, a relação oralidade e escrita, tendo como eixo a produção de um território no contexto de um movimento social de luta pela terra, por reforma agrária e por uma sociedade mais justa e igualitária, incluindo mudança no modelo de produção (STÉLIDE, 2009).

A complexidade desta análise também envolve conhecer os sujeitos diretamente envolvidos nos eventos de leitura: professora e alunos. Como vivem no assentamento, de onde vêm, que

²⁴ Palestra de Jan Nespors intitulada *Aulas, enseñanza, aprendizaje* na Conferencia de Investigación Educativa en el Salón de Clase: ¿Que sucede en el salon de clases? Ciudad de México, 27 a 31 de mayo de 2002.

expectativas constroem em relação ao pertencimento, geracional, de gênero e ideológico, são dimensões²⁵ importantes para a construção de uma compreensão mais adequada das práticas de leitura que realizam em sala de aula.

Diante disso, este capítulo está organizado em três itens que pretendem caracterizar um assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, a escola e a sala de aula, unidade desta pesquisa e os sujeitos que diretamente a constituem, a professora e os alunos.

2.1 Um assentamento de reforma agrária do MST

A construção de uma visão sobre o assentamento de reforma agrária²⁶ foi um processo que contou com várias fontes de informação. A observação do cotidiano, as conversas informais e as experiências vividas com as mulheres e homens, meninas e meninos durante a pesquisa de campo foram essenciais²⁷. Além disso, duas entrevistas em situações mais formais foram realizadas com esta finalidade. Uma com o Luciano²⁸, um menino de 10 anos, e a outra com D. Maria, uma senhora de 66 anos. Ambas as entrevistas aconteceram - em momentos diferentes - enquanto conversavam sobre a relação que cada um estabelecia com aquele território, com a vida vivida ali.

Algumas questões foram orientadoras dessa caracterização: como se organiza o espaço do assentamento? Como se organiza o cotidiano? Quais práticas culturais podem ser identificadas? Quais instituições se fazem presentes? Quais os significados da escrita?

Logo na entrada, uma grande pintura identifica o assentamento através do nome, da sigla, da bandeira do movimento social e da data de posse da terra. Contudo, comunidades vizinhas o nomeiam “Sem Terra”, categoria assumida pelo próprio MST para referir-se à luta de todos, inclusive e, principalmente, por aqueles que já vivem nos assentamentos. Para Caldart (2004) um segundo momento do MST é aquele no qual ele se constitui como uma organização social

²⁵ O pertencimento étnico-racial não foi captado nesta pesquisa.

²⁶ São referências importantes sobre assentamentos de reforma do MST: Fernandes (1996); Ribeiro (2002); Vendramini (1999); Menezes Neto (2003); Souza (1999) dentre outros.

²⁷ Como se pode observar no capítulo anterior, a maior parte das informações sobre o assentamento foram construídas em 2007.

²⁸ Todos os nomes são fictícios.

dentro de um movimento de massas, o sem terra que passa a se chamar Sem Terra (com maiúsculas e sem hífen), pois se reconhece membro de uma organização social com objetivos, princípios e uma estrutura organizativa que vai sendo ajustada às novas necessidades que a expansão permanente da sua atuação vai produzindo, mas que mantém como eixo central de sua identidade o modo de ser de um movimento social de massas, dirigindo por trabalhadores de campo, e voltado para a realização da Reforma Agrária no Brasil. Essa é a marca construída pela oralidade e assumida pela escrita através da letra maiúscula Sem Terra. A identificação dessa comunidade por outras que a observam e por eles mesmos, é muito mais pelo movimento, pela finalidade coletiva que os orienta, por aquilo que os diferencia. Esse grupo continua, então, pertencendo ao movimento de luta pela terra, não mais a sua em particular, mas a luta de todos os trabalhadores, como narra D. Maria sobre a sua chegada no MST a partir do momento de ocupação e construção do acampamento:

(...) quando eu vim pra aqui eu não conhecia o que que era movimento sem terra não... a primeira vez que eu ouvi falar naquilo, quando eles fizeram a reunião....convidando pro movimento do sem terra....falaram “ah... nós vamos reunir o pessoal... quem interessar ir trabalhar... ir pro movimento sem terra... ir pra um acampamento... a gente lá... vai ter uma vida digna... trabalhar pra gente... pra todo mundo ter o pão na sua mesa... porque a gente vai lutar pro um pedaço de terra....pra ter aonde a gente tirar sustento pra família... então eles contavam a historia assim... e fizeram a reunião...o sindicato... fizeram a reunião....com o pessoal pra ver...então este moço (...) ele trabalhava no sindicato naquela época...ele falou que era uma coisa muito boa...porque eu [ele] participei de um acampamento...então ele foi lá visitar... quando eles foram acampados...eles juntaram um ônibus de gente e foi lá visitar...então eu gostei muito de ver o acampamento... lá eles têm a união do pessoal...lá eles têm tudo...tem padre... tem tudo lá que vai ajudar a conquistar aquela terra...é muito interessante...então... nós ficávamos assim....mas como é que é...como é que é isto... é roubar terra dos outros? a gente perguntava....é roubar... não... não é roubar terra dos outros... porque lá eles sempre tem as fazendas desapropriadas...e não tem ninguém que cultive esta fazenda e que fica lá desapropriada a toa....muita gente precisando de terra pra trabalhar... não tem moradia...então eles reúnem o pessoal e entram ali naquela fazenda... ali tem várias negociações...com o incra e o incra compra aquela fazenda e passa para o sem terra....então... a gente escutava aquela historia... mas queria aquilo e ver se era verdade..²⁹ (D. Maria)

²⁹ A transcrição foi feita levando em consideração as orientações de Koch(2007), mas fazendo adequações para uma variação linguística adequada para um texto que se apresenta em sua forma escrita, apesar de sua produção ter si dado oralmente.

Esse aprendizado da ética comunitária e da solidariedade é constitutivo da dimensão pedagógica do acampamento (CALDART, 2004, p. 178-179). O acampamento pode ser identificado como um espaço de *socialização dos sem-terra* (grifo da autora), que passam a viver em uma coletividade cujas regras e jeito de funcionar são construídos e reconstruídos por todos.

A denominação “assentamento” expressa uma contradição extremamente forte. De um lado é uma nomeação que vem de uma instituição formal, o INCRA, e que traz a força da escrita enquanto marca, legalização, valor social em uma sociedade cartorial como é a nossa. Além disso, no Dicionário de Língua Portuguesa (SILVÉRIO BUENO, 2000, p. 93) assentamento é ação de assentar e assentar é colocar. Stélide (1998) chamava a atenção para esta dimensão do conceito de assentamento, citado em Caldart (2004): na linguagem mais universal, assentamento se relaciona mais à formação de povoações urbanas organizadas pelo Estado. A difusão pelos governos do termo assentamento talvez revele, ainda que inconscientemente, sua verdadeira política, que é de resolver o problema da moradia das famílias sem-terra e não de realmente democratizar a propriedade da terra. A força do significante que a princípio nos parece estranha é reforçada pelo significado que dá uma idéia de que é o outro que o coloca no lugar. De outro lado, a vida tem mostrado que, para se chegar à categoria de assentamento, muito movimento e muita luta ocorrem da parte daqueles que inicialmente são acampados da reforma agrária.

A luta por reforma agrária é uma das finalidades do MST, um movimento social de massa que se organizou nos anos 1980, realizando seu primeiro congresso nacional em Curitiba, Estado do Paraná em 1985 e seu primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997. Atualmente, está organizado em todos os estados brasileiros e é considerado como um espaço de *formação do sem-terra brasileiro* e o sem-terra do MST como sujeito de um movimento ou de processos socioculturais que refletem e preparam mudanças sociais *demoradas e profundas*, produzindo uma cultura com forte dimensão de projeto (CALDART, 2004, p. 93, grifo da autora). A escola é um dentre outros espaços de formação humana e é vista articulada com outros espaços e vivências.

Localizado na região leste do Estado de Minas Gerais, próximo às primeiras ocupações neste estado, o assentamento de reforma agrária pesquisado comemorou, em 2006, dez anos, depois de dois anos de acampamento. O movimento social ocupa a terra devoluta ou improdutiva e

ali as pessoas passam a viver em um acampamento que tem um sentido pedagógico de organização da vida em comum das famílias sem-terra debaixo das lonas, em situação de extrema precariedade material, mas de muita riqueza humana. É um espaço social de formação identitária de uma coletividade. Quando as terras são conquistadas pelo movimento social e, na perspectiva do Estado, a área é destinada a um conjunto de famílias sem-terra como forma de solucionar um problema fundiário, constitui-se um assentamento. Para o MST, o assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em questão (CALDART, 2004). D. Maria esclarece:

tem doze anos que eu moro aqui... eu comparo que aqui é bem melhor... porque quando eu morava lá (...) naquela região... ali... era mais difícil até pra gente educar família da gente... porque lá era assim... cada um tinha que educar os seus... a responsabilidade era dos seus... e aqui não... aqui qualquer um ajuda a gente neste ponto de educação, a gente tem uma assistência a mais... porque qualquer um que ver seu filho... outros... fazer qualquer uma coisa errada... eles te ajudam... vamos fazer uma reunião pra ver aquele assunto... o que esta acontecendo... pra gente poder... é assim... uns ajudando os outros e lá na região da gente não existia isto, não... se errasse... a pessoa ficasse fazendo aquela coisa errada lá... porque não tinha a comunidade pra ajudar a superar aquele problema que tava acontecendo... e forma de trabalho também era muito difícil também porque a gente trabalhava lá pra aqueles fazendeiros e era muito sem jeito... a gente trabalhava na meia... tudo era a meia... então... a gente que plantava pouco... não agüentava plantar muitas coisas... e quando colhia... dividia... metade era pro fazendeiro... e do que sobrava pra gente a gente ainda tinha que tirar a semente que ele emprestava...

Esse relato de D. Maria aponta questões centrais evidenciadas pelo MST em seu projeto de luta pela reforma agrária. Uma destas questões centrais refere-se às relações de trabalho e às relações sociais que se diferenciam no contexto das comunidades rurais para o contexto dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária³⁰. Vendramini (2009, s/p) nos lembra que

O presente talvez seja o aspecto mais inovador do MST ou o que permite a ele reunir uma massa de pessoas em torno da sua bandeira de luta, que cria uma identidade entre muitos expropriados da terra e do trabalho. O movimento apresenta uma possibilidade imediata, concreta de ressocialização de uma população expropriada da terra e das condições de nela produzir e se reproduzir, através do assentamento, conquistado a partir da ocupação, do acampamento, das longas caminhadas, das ocupações de prédios públicos e das outras manifestações públicas utilizadas. O MST consegue dar uma resposta aos que não tem a terra ou não tem o trabalho,

³⁰ Estudos que discutem e se aprofundam nesta relação: Vendramini (1997); Ribeiro (2002); dentre outros.

organizando-os e mobilizando-os na luta pela reforma agrária. Porém, o movimento não para por aí, ele vai mais além, ao revolucionar o modo de vida e de trabalho dos trabalhadores rurais, superando o modelo individual/familiar e propondo a organização cooperada, coletiva, que se assenta sob outras bases. Criam-se no presente experiências inovadoras dentro de um projeto emancipatório no interior das velhas relações de produção. Os assentamentos e as cooperativas constituem-se numa forma de devolver aos trabalhadores a possibilidade de sobrevivência, hoje negada a uma vasta camada da população, que vê reduzida a sua capacidade de reprodução. Além disso, buscam saídas coletivas para a sobrevivência, enquanto alastram-se velozmente diversas estratégias individuais para continuar vivendo, no "jeitinho brasileiro". Percebe-se que o que aglutina as pessoas é a produção da vida, é a resposta imediata à sua necessidade primeira de sobrevivência. Exemplo disso é a possibilidade do MST desenvolver uma luta efetivamente de massa.

O assentamento pesquisado tem sido contexto de muitas pesquisas relacionadas ao MST em Minas Gerais, devido a algumas condições específicas. Dentre elas, destaca-se sua localização geográfica, marcada tanto pela proximidade com a região na qual esse movimento social iniciou sua história, esse Estado, quanto pela facilidade de acesso, o que possibilitou a presença de lideranças do MST durante o período de acampamento (meados da década de 1990) e anos iniciais de assentamento (segunda metade da década de 1990). Dessa forma, muitas práticas (organização em núcleos de base, em setores de atividades, articuladas em âmbito local, regional, estadual e nacional) defendidas por este movimento, puderam ser construídas junto à comunidade que ali se formava em um momento em que o MST se consolidava como uma organização social dentro de um movimento de massas.

Formado por 45 famílias, das 47 iniciais, está dividido entre a agrovila³¹ e um conjunto de lotes que congregam a roça e a moradia dos assentados. A agrovila reúne a maioria das famílias que residem afastadas de suas roças. Já os lotes localizam-se mais afastados da agrovila e reúnem em um mesmo espaço a residência e a roça dos assentados. As famílias desses últimos acabam por ficar mais afastadas da dinâmica social da agrovila tanto pela dificuldade de transporte quanto de comunicação. Todavia, na agrovila também existem famílias que são vistas como mais afastadas. D. Maria explica a relação que estabelece com as famílias dos lotes e da própria agrovila:

³¹ Agrovila é uma forma de organização de assentamentos que optam pela proximidade das famílias em contraposição à opção pela moradia das famílias se localizarem nos lotes. Em alguns casos, há a combinação dessas duas formas, como é o caso do assentamento em questão.

... a gente passa até muito tempo sem ver eles (os moradores dos lotes fora da agrovila) porque eles vem assim... quando a gente convida pra uma assembléia... porque lá também... tem o núcleo... porque o núcleo faz parte também... tem o núcleo... tem o coordenador que participa com eles... lá... quando tem qualquer coisa aqui... a gente convida... convida pra eles vir participar... passa pros núcleos também... quando tem pra passar pra eles... eles passam... o coordenador passa... eles participam... junto... alguma coisa eles vem, outras vezes eles não vem...quando não vem todo mundo....mais ao menos uns da casa vem....aquele rapazinho que nós encontramos mesmo ele mora lá no monte verde...ele vem...trabalha aqui...

(...)

aqui é assim... passear mesmo eu passeio pouco... mas sou amiga aqui de todo mundo... o pessoal aqui... quer dizer... são todos iguais... mas aqui eles já é mais... nesta rua [a última rua em relação à entrada do assentamento] é de pouca participação... não participa de tudo quanto faz... muito... não... eles participa pouco... eles não participam muito não... mas tudo que a gente faz... convida eles pra eles participar... quando a gente vai fazer qualquer uma atividade... a gente convida eles... pra contribuir... também... contribuir... porque eles contribuem... é um jeito de chamar a atenção das pessoas... não sei... parece que é assim... que fica assim mais... mais acanhado de está apresentando as coisas... sabe não gosta também não... a gente convida pra uma coisa... convida pra outra... eles “ah, eu não vou fazer isto não... não vou mexer com isto... não”... é desanimado de mexer com as coisas... sabe... eu acho que é a região mesmo de onde as pessoas vem as pessoas... sabe? é... eu acho que é isto... às vezes... lá no lugar deles... eles eram assim também... eles não gostavam de participar das coisa...

A escrita organiza e identifica cada residência da agrovila. As ruas têm nomes variados, mas em especial homenageiam pessoas do próprio movimento. Ela é dividida em lotes de mil metros quadrados, um para cada família, possui um campo de futebol, um centro de formação do MST/MG já em fase final de reconstrução, uma igreja em construção, uma escola em alvenaria e um bar. As ruas obedecem a um traçado geométrico, são arborizadas e não possuem iluminação pública completa. As casas, embora ainda inacabadas, são de alvenaria, possuindo, a maioria delas jardim e pomar. Todas elas possuem energia elétrica e água tratada, mas não dispõem de rede de esgoto. A maioria das famílias possui televisão, geladeira e fogão a gás, embora utilizem com maior frequência o fogão a lenha. Um número expressivo de moradores possui bicicleta e apenas um possui uma motocicleta. O assentamento é servido por linha regular de ônibus que trafega da cidade apenas até a BR, em local próximo à entrada principal. Alguns moradores expressam o quanto se sentem bem na agrovila e a admiram, como se pode observar na fala do Luciano:

(...) rua (a rua onde Luciano mora) ...é uma rua com muita ...muito pingo de ouro...que você está vendo... muitas árvores... do lado, na frente da minha casa.... na casa do senhor que mora pra baixo de nós... tem esta matinha que é linda...

A família de Luciano congrega muitas características dentre aquelas famílias que residem em assentamentos de reforma agrária de áreas mais rurais. Seus pais nasceram e viveram em uma comunidade rural de um município a 150 quilômetros do assentamento e ali trabalharam para um fazendeiro. Em meados dos anos 1990, aceitaram a proposta de lideranças do MST de lutar pela terra participando de uma ocupação na região. A participação na ocupação e o período de acampamento trouxeram perspectivas a esta família que começou a visualizar um outro futuro.

Nesse contexto, nasceu Luciano que é de uma geração que nasce em um momento de luta, de muita esperança, pois nasce e vive a sua infância participando da construção de um novo tipo de organização social, o assentamento de reforma agrária. Em meio a tantas questões suscitadas pela entrevista, ele expressou a sua percepção sobre a dinâmica de vida vinculada a um movimento social:

Luciano: e ali está uma das nossas conquistas....

Vânia: o quê?

Luciano: aquela caixa d'água...

Vânia: então espera aí? Como é a historia da caixa d'água?

Luciano: eu não conheço... minha mãe é que conhece... eu acho que também foi com manifesto... agora eles estão querendo fechar todas as escolas... fechar a nossa e eles tão falando... eles vão produzir uma manifestação quarta feira, pra não fechar a escola...

Vânia: E você vai?

Luciano: se minha mãe for eu vou pedir ela pra mim ir também... quase sempre eu vou em todas as manifestações...

Vânia: e você vai por quê?

Luciano: porque eu gosto... é muito divertido também... levar panfletos...

Essa seqüência discursiva inicia-se com uma relação percebida por Luciano entre a consecução de bens e serviços públicos e uma prática muito presente no MST que são as “marchas” ou “caminhadas”. Ele também identifica quem faz parte de um grupo – *nós* – que se manifesta e anuncia para um outro grupo – *eles* – neste caso, o poder público. Seria como dizer assim: “nós queremos e temos o direito de manter as escolas nos meios rurais e eles (as secretarias de educação, as prefeituras, o governo estadual) precisam entender que isso é um direito nosso.” Como se pode observar, as crianças participam de práticas do movimento e

aprendem, nessas práticas sociais e com os adultos, formas de intervenção no mundo. Ao enumerar outras atividades de luta, ele também descreve a participação de uma de suas irmãs na “Marcha Nacional por Reforma Agrária Emprego e Justiça” que partiu de três pontos diferentes do país e atravessou-o a pé por dois meses, com destino a Brasília, a “Marcha dos Sem Terra” como ficou conhecida.

Vânia: Mas você acompanhou como... você tinha notícias?

Luciano: tinha... direto tinha reunião... passava na televisão... direto passava... aí a minha irmã... ela fez quase um livro... metade da caminhada... ela fez cinco folhas... mais de cinco folhas...

Vânia: ela que escreveu?

Luciano: Escreveu...

Vânia: nossa que bacana... heim... então... ela registrou a caminhada... e você viu... ela leu pra você... como é que foi...

Luciano: não... ta lá no caderno dela... diz ela que registrou... não sei se é verdade... diz ela que deu cinco folhas...

(...)

Vânia: ah... e isto que ela fez... de escrever... de registrar a marcha... você já escreveu alguma coisa assim... que tenha acontecido com você... Contou alguma historia assim...

Luciano: Não... não fiz porque eu não tive uma historia destas...

Vânia: ah... então você acha que tem que ter uma historia muito chique pra poder escrever?

Luciano: não... não precisa ser muito chique... mas tem que ter o orgulho... tem que ter pra fazer esta história...

Vânia.: ahhh...

Luciano: minha irmã tem orgulho de ter ido nesta caminhada...

Luciano se expressa claramente ao dizer como tinha acesso às informações sobre a “caminhada”: tinha... direto tinha reunião, passava na televisão... direto passava... aí a minha irmã... ela fez quase um livro... metade da caminhada... ela fez... cinco folhas..., mais de cinco folhas...” As folhas escritas pela irmã são fontes que têm o mesmo valor de outras fontes reconhecidas socialmente. E o mais importante, a escrita é concebida como uma prática que necessita de algo, de uma história que seja motivo de orgulho para quem a relata, como para sua irmã, a “marcha” o é. Não se escreve qualquer coisa. Luciano estabelece, assim, uma relação clara e interdependente entre viver (“caminhada” ou “marcha”) e sentir orgulho do que se vive e ter na escrita uma forma de expressão desse orgulho. A produção escrita com autoria clara (sua irmã) tem o mesmo valor de outras fontes de informação (reuniões, TV) o que significa que um menino pode construir, a partir dessa relação, uma visão sobre os processos de comunicação da sociedade contemporânea. Não há uma única fonte de informação e, portanto, não há uma única verdade.

Os *núcleos de base*, a coordenação de setor e a coordenação geral do assentamento e os cargos da associação configuram, de modo geral, a organização dos assentamentos e acampamentos organizados pelo MST (CALDART, 2004).

Os assentamentos têm histórias diferenciadas em relação à sua organização, sua composição, o tempo de acampamento anterior e até mesmo à área desapropriada. Portanto, a construção de uma experiência de coletivização assume também diferentes expressões. Cada grupo tem um ritmo próprio e procura transformar os princípios do MST numa experiência particular. (VENDRAMINI, 2009, s/p).

Os setores de educação, saúde, produção, dentre outros, têm uma coordenação. De modo geral, os núcleos reúnem-se sempre que há necessidade de se discutir ou de tomar alguma decisão. A pauta, às vezes, é proposta por algum núcleo ou pela própria coordenação, a partir da demanda do Movimento. A minha participação em duas reuniões de um dos *núcleos de base* me permitiu observar que a escrita está presente como fonte de informações que não podem ser esquecidas ou para organizar e sistematizar conclusões definidas pelo grupo. Normalmente o coordenador ou coordenadora da reunião assume a função de escriba ou de leitor.

... a reunião do núcleo é assim quando tem necessidade de fazer reunir os núcleos... definir qualquer coisa a gente reúne... mas não é todo dia... toda semana... só há necessidade... agora reunião... costuma a gente faz é... faz encontro bíblico... aqui na rua... costuma a gente faz alguma brincadeira... toca violão... reúne a turma, tem dia que o Adriano vem pra ali e a gente toca viola... a gente canta roda... a gente brinca aqui na rua... faz brincadeira... é... no ano passado nós fizemos o carnaval aqui... estamos planejando fazer outro este ano... (D. Maria)

A oralidade media a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com o trabalho e com a economia local. A produção agrícola é diversificada incluindo milho, feijão, arroz, mandioca, cana de açúcar, banana e hortaliças que são usadas para consumo. É no campo da informalidade que a maioria dos produtos são comercializados dentro e fora do assentamento.

aqui (...) a gente trabalha junto... quando trabalha a gente conversa sobre o trabalho... como vai ser... a forma de trabalhar... porque aqui a gente trabalha de diversos modos... uma família, as vezes, trabalha na roça, plantando as plantas mais necessárias mesmo... milho... feijão... arroz... mandioca... essas coisa... né? só pro uso da família... agora se colher com sobra... a gente passa pra outro assentamento que tiver necessitado... pra acampamento que tiver necessitado...

que ainda não é assentado... às vezes... não tem forma trabalhar... ainda... costuma a gente faz doação... pro assentamento... e também outras famílias já trabalham com plantio de quiabo... maracujá... estas coisas... costuma... eles plantam... aí já deixa o milho e planta estas coisas... né? (D. Maria)

(...)

eu vou [na roça] só que...já...eu vou lá...ando um bocado...ajudo minha mãe...vou lá no curral...ver meu irmão tirar leite...pra vê se eu aprendo alguma coisa...algumas coisas também....de vez em quando...ele me deixa tirar... (Luciano)

A escrita está pouco presente nas práticas comerciais de algumas famílias. Aquelas que vendem seus produtos na feira da cidade próxima, semanalmente, parecem contar com alguns suportes da escrita, em especial no controle do que vai ser transportado. Da mesma forma, algumas famílias investem na pecuária, ainda incipiente, produzindo e vendendo no bairro ao lado do assentamento leite e queijo. Não há identificação ou marca registrada dos produtos o que ocorre apenas oralmente: o queijo de D. Maria ou o leite do Luciano ou o mel do Fábio. Alguns assentados trabalham com apicultura e já apresentam boa produção, o que possibilita a comercialização do mel na feira e na própria comunidade.

... eu acho assim que [o assentamento] tem tudo pra produzir muito... né?... só que a força de trabalho... a gente... é meio difícil... menina... por causa disto... pra produzir muitas coisas... por causa disto... a gente... pra pagar trabalhador é difícil... ganha muito caro um trabalhador e não tem trabalhador aqui nesta área... porque cada um está cuidando da sua terra... das suas coisas... então... pra produzir... a gente precisava de ter uma boa máquina... assim... pra na hora de plantar... pra preparar muita terra... inclusive... nosso trator está muito fraco... sempre... este ano... no tempo de nós estar preparando a terra pra plantar... tava na oficina todo quebrado... foi um custo pra tirar... e quando ele veio... não tava funcionando bem... tava arando muito pouco... então... ficou até alguém sem plantar... porque não deu conta de arar... pra fazer tudo no braço... é bem pesado... né... mas produzir bem... a terra é muito boa... produz bem... tudo que planta produz... graças a Deus... e alimentação... não é preciso comprar tudo... alguma coisa que a gente acaba comprando... porque a gente tira da terra...

(...)

ah... a gente compra alguma coisa... porque... igual mesmo açúcar a gente compra... óleo... tem alguns que compra... tem uns que nem compra... porque engorda um porquinho... (D. Maria)

Um questionário escrito³² foi respondido por um adulto de cada uma das 27 famílias da agrovila. O grupo que respondeu, em sua maioria, é de mulheres na faixa etária de 18 a 40 anos. Uma maioria significativa nasceu no meio rural e eram trabalhadores rurais antes de ingressarem no movimento. Possuem uma escolarização baixa que varia mais significativamente desde aqueles que têm da 1ª a 4ª série incompleta e, no outro extremo, curso superior completo e superior incompleto.

D. Maria é aluna da turma de Educação de Jovens e Adultos na qual a sua filha é a educadora. Ela expressa o significado do estudo

eu estou... estou lá lutando pra ver se eu chego mais... em frente... como se diz... melhor.. numa situação melhor... porque... graças a Deus... eu já consegui bastante melhora depois que eu entrei na escola... já aprendi umas coisinhas mais... **hoje eu já consigo ler...** alguma coisa porque minhas vistas, não é muito boa, mas quando eu tô com óculos eu consigo...
 eu não falto não... eu acho que faltei de aula muito pouco, porque todo dia eu venho a aula...
 eu sou animada, né? Eu tenho animação de ir pra escola... então, eu fico gostando de ir... porque... eu vou porque senão vai dar uma atividade lá e eu vou perder... vou ficar sabendo... eu vou... e eu não gosto de faltar não...
 é... tem uns que desistiu... desanimou de ir a escola... deixou de ir... por preguiça mesmo... desanimou de ir na escola... agora a turminha que está, elas vão... são muito animadas (D. Maria, grifo da autora)

A escola tem um significado interessante para D. Maria. A escola enquanto instituição tem uma forte presença na formação de sua subjetividade porque ela percebe o valor da escolarização na possibilidade de melhorar sua condição letrada: *hoje eu consigo ler...*

Em cada família, em média 2 pessoas trabalham, sendo que a renda familiar predominante é menor do que 1(um) salário mínimo. Algumas pessoas trabalham fora do assentamento, o que equivaleria a 5 pessoas das 27 famílias. daquelas que trabalham no assentamento, um pouco menos da metade das famílias não comercializam seus alimentos, produzindo somente para seu sustento; apenas um pouco menos do que o número de famílias que comercializam seus alimentos com pessoas fora do assentamento.

³² Este questionário foi inicialmente aplicado como instrumento para a coleta de dados para a monografia de Carvalho et al. *Educação de Jovens e Adultos e Trabalho em um Assentamento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Monografia. FAE/UEMG, Belo Horizonte, 2006.

... os jovens daqui estão saindo pra fora pra trabalhar... porque você vê que a juventude já influi muito algumas coisas... costuma... sai... alguma coisa... costuma... igual já saiu daqui... uns três jovens daqui... é uns três... que já foram pros Estados Unidos... já foram dois rapazes dele (um vizinho) que foram pros Estados Unidos...

(...)

não... não voltaram ainda não... tem mesmo um filho do compadre (...) que já foi pros Estados Unidos... então... esses que não vão ficam ai trabalhando também ajudando os pais... mesmo que não trabalham aqui dentro... mas eles trabalham fora e o dinheiro do trabalho deles fora... que eles fazem... eles ajudam dentro no assentamento... a família... (D. Maria)

A força da oralidade ao lado da presença de instituições que são grandes representantes da escrita também fica muito presente na origem das famílias. A construção de um primeiro mapeamento³³ dos núcleos familiares dos assentados permitiu identificar duas características predominantes. A primeira, a forte origem rural dos assentados que vieram de comunidades rurais de regiões próximas ao assentamento, sendo que a mais distante fica a 150 quilômetros. A segunda, a existência de laços familiares e de amizade que têm se fortalecido entre as famílias, tanto pela proximidade e objetivos comuns quanto com a realização de casamentos entre os seus filhos. Luciano expressa essa proximidade e afetividade construída a partir do seu nascimento:

tinha uma mulher ai [apontando para a casa fechada] mais o marido dela... mas ela mudou pra roça deles... aqui tem muita zoeira... ela não agüentava a zoeira...

era minha... uma pessoa que eu considero... eu chamava ela de vó!

ai... quando eu nasci... eu fui o primeiro... acho... eu não sei se eu fui o primeiro menino a nascer... porque meu tio chegou aqui... ele já tinha nascido... ele era mais velho que eu...

ai... quando eu nasci... tinha um barquinho nosso lá... quando a lona esquentava muito... ai minha vó levava lá pra um galpão antigo que tem ali em cima... onde a D. Cininha e o marido morava... que eu chamo ela de vó... e minha mãe me levava pra lá...que eles cuidavam de mim...que ela ia trabalhar... ai... esquentava muito... eles me levavam pra lá... ela cuidou de mim... ai... eu fiquei tão ligado a ela que eu chamo ela de vó!

é... eu chamo ela de vó... (Luciano)

Comunidades rurais são fortemente marcadas pela oralidade, mas a escrita está fortemente representada nessas comunidades, em especial, pela igreja e pela escola. Essas instituições

³³ Este mapeamento foi construído com a contribuição de uma jovem de 18 anos, casada com um dos filhos de uma outra família do assentamento e que, na ocasião do acampamento, tinha apenas seis anos.

definem certas práticas, valores e modos de ler e de escrever. No assentamento, elas também estão presentes, materializadas em rotinas, na ocupação dos espaços. No diário de campo de um dia de domingo, descrevo essas práticas.

Era domingo. Cheguei à entrada do assentamento às 17 e 30 e fiquei assustada com o movimento. Cumprimentei as pessoas que reconheci e logo fui informada que havia tido um jogo de futebol entre o time daqui e o do bairro mais próximo. As pessoas se dispersavam, mas havia muita animação. Fui à casa de uma das professoras que reside logo em uma das primeiras ruas e ela me disse que também estava chegando do jogo e que logo em seguida haveria culto na escola. Conversei rapidinho com ela pois precisava encontrar-me com a professora Antônia e com a D.Maria antes que entrassem para o culto.

As luzes começavam a acender. A rua principal estava bem movimentada. Fui até o bar que também estava cheio, cumprimentei Sueli e seus filhos. Ela e o marido são os donos.

Dirigi-me pra perto da escola, local do culto e onde havia alguns grupos. Encontrei toda a família de Antônia e a D.Maria com uma de suas filhas e as netas. Em frente a escola havia vários grupos conversando a espera do início do culto. Participei de um culto em janeiro, mas achei que hoje havia muito mais pessoas. Antônia e Mara comentavam que realmente havia aumentado muito a participação das pessoas. Estava muito cansada da viagem achei que não daria conta de participar do culto, por isso decidi ir primeiro na casa de D. Maria que me orientou dizendo que a sua filha estaria lá me esperando. Dirigi-me a sua casa, tomei uma água, lavei o rosto o que foi suficiente para que eu me animasse e fosse para o culto.

Cheguei enquanto cantavam o canto de entrada, muito animados ao som dos violões de Antônia e seu marido. A sala de aula estava transformada. A mesa do professor agora era um altar e as carteiras foram encostadas para que as cadeiras pudessem ser usadas e apresentavam-se organizadas em círculo. A sala estava cheia. Uma criança se apertou e pude assentar. Nesse momento pude observar onde eu estava.

A professora Mara coordenava o culto. Antônia e seu marido tocavam violão e coordenavam os cântigos. Muitas crianças estavam presentes, mas da sala da Fase III e IV só estavam duas. **Poucas pessoas acompanhavam o culto com livro de cântigo ou com o evangelho.** As duas filhas da educadora de EJA eram as únicas crianças que acompanhavam com livros nas mãos. O culto, um evento de letramento, demonstrou quem naquele contexto assumiu a função de leitor foram: uma professora e aluna do curso de Pedagogia da Terra, um senhor, ministro da palavra, uma jovem líder no assentamento; uma aluna do curso de Pedagogia da Terra. Uma professora utilizava em alguns momentos o livro de cântigos e a outra, professora de EJA era a única que não utilizou nenhum suporte.

A relação forte entre as duas instituições ficou muito evidenciada. A utilização do espaço da escola para o culto é reforçada pela participação das professoras como lideranças. O cenário e o texto que aí se desenvolve não permite uma distinção clara entre o que é próprio da escola e o que é próprio da igreja. As crianças, filhas

das professoras, também se sentem mais inseridas nesse evento participando efetivamente ora pelo lugar que se localizam, ora pela presença de um suporte de escrita que não tem pra quase ninguém, mas que elas se apossam, ora pela intimidade com o ritual.

Ao final do culto vários avisos são enunciados. A semana se apresenta cheia de reuniões e de tarefas para toda a comunidade: reunião dos coordenadores de área de núcleo, reunião da nova direção da associação, reunião de núcleo, atividade da escola com a comunidade – chá com poesia, mutirão, etc.

O culto encerrou-se às 19 horas. As pessoas foram se dispersando. Antônia e uma vizinha me chamaram pra tomar uma cerveja no bar. Não aceitei porque estava chegando e a D. Maria queria me receber em sua casa. Algumas pessoas retornaram para suas casas, outras ficaram na pracinha conversando”. (Diário de campo, 22 de abril de 2007, grifo da autora)

Como se pode observar há uma função do canto e da memória em eventos religiosos tendo o texto como suporte. Todos cantam porque sabem de cor o texto, mas apenas alguns usam a escrita e, dentre eles, algumas crianças filhas de professora. Essa mesma prática, dentre outras, foi identificada nas experiências de cultura escrita de mulheres de Misquic, Cidade do México (KALMAN, 2004).

Outra instituição forte é o estado. Ele se manifesta materialmente através da escola, como se verá no item seguinte, através do INCRA, com inúmeras intervenções. Uma delas diz respeito à lógica burocrática que se instaura desde o momento em que se inicia o Projeto de Assentamento (PA). A exigência de criação de uma associação, com registros e atas, a forma como intervém na lógica de construção das moradias³⁴ que instauram relações com instituições bancárias e comerciais, são alguns exemplos.

A presidência da associação tem ficado a cargo de lideranças masculinas. As mulheres apresentam de modo geral escolarização maior e participam efetivamente das atividades do assentamento. Todavia, cargos mais oficiais não são ocupados por elas. Na escola, todas as

³⁴ Há uma padronização na forma de utilização dos financiamentos que conduzem à construção de moradias de alvenaria, nem sempre a mais adequada para todos os contextos. Por exemplo, há tradições culturais em lugares muito quentes do noroeste de Minas Gerais que não possibilitou e nem valorizou a experiência cultural de moradias de palhas de buriti. A construção de alvenaria retém o calor o que ocasionou o abandono das casas.

professoras são mulheres e todas representam a maior escolarização ou ainda continuam se escolarizando em nível superior³⁵.

Outras instituições formais e que, portanto, têm na escrita a sua materialidade e força coercitiva estão presentes no assentamento, não pela identificação de um estabelecimento, mas pela forma que organizam a vida das pessoas e pelos serviços que prestam. Não há um posto de correios o que exige que as correspondências sejam postadas fora, mas o correio as entrega diretamente nas residências. Para ter acesso aos serviços de cartório, de saúde, de banco, dentre outros, as pessoas precisam se deslocar para o bairro ao lado (o que realizam a pé ou de bicicleta) ou para a cidade próxima (de ônibus, de moto ou de bicicleta).

Finalmente, o MST também se materializa fisicamente no assentamento. A sede do centro de pesquisa e da fazenda foi transformada em um centro de formação do movimento. A realização de encontros e cursos de formação envolve a comunidade e amplia a interação entre as pessoas.

... ele [o centro de formação] apareceu de uma vez...
 ele apareceu de uma vez, rapidamente... eles levantaram este centro e agora...
 tem... muitos... agora vai ter mais um curso... em fevereiro... do dia 7 até o dia 10...
 (...)
 eu gosto... eu fico só aqui em cima... (...) eu ficava só aqui em cima aqui... quando
 tem curso... (Luciano)
 (...)
 agora nós fizemos uma limpeza pra... é...
 pra chegada dos nossos amigos... que vai chegar no assentamento agora...
 o povo que vai ter o curso (Luciano)

A dinâmica de vida do assentamento de reforma agrária constitui-se um território em permanente movimento. Ele marca, de um lado, o resultado (e o permanente processo) de uma luta e, de outro, a presença forte de um Estado que impõe certas práticas burocráticas que passam pela escrita.

³⁵ No conjunto de graduandos do Curso de Pedagogia da Terra FAE/UFMG, o assentamento em questão tem o maior número de estudantes (04), todas mulheres.

2.2 A Escola do Assentamento

A “Escola do Assentamento”, assim denominada neste texto para caracterizar a escola estadual localizada na agrovila do assentamento, é um anexo a uma escola pública estadual vinculada a uma instituição religiosa, estabelecendo formalmente entre elas uma relação de escola anexa e escola matriz. A primeira categoria não é utilizada no assentamento que a nomeia como Escola do Assentamento, o que será mantido no decorrer desta tese. A segunda será mantida para que se preserve a identidade da escola matriz.

Tão logo ocupam a terra, os acampados se organizam para que uma sala de aula entre em funcionamento. Quem efetiva essa organização são os próprios acampados que também defendem a importância da escola. É no interior da construção e vivência desses princípios que a Escola do Assentamento vem se constituindo. A sua história faz-se muito alimentada pelas primeiras experiências do MST no Estado de Minas Gerais e pela força de muitas de suas lideranças que estiveram presentes nos anos iniciais desse assentamento devido à facilidade de acesso e ao número reduzido de assentamentos, em meados da década de 1990, no Estado de Minas Gerais. Faz-se, também, alicerçada em valores culturais vivenciados pelas famílias que vieram de comunidades rurais de regiões ou municípios próximos. D. Maria, moradora do assentamento, explica:

... o pessoal daqui também vem de vários lugares... essa dona aqui... ela participa de tudo... ela veio lá do São Pedro de Açucena... D.Joaquina... ela gosta muito de participar das coisas... e aqui mesmo tem o Alceu (...) eles moram nesta casa aqui... eles gostam muito de participar... os outros... participa... mas não é também de tudo que gosta... faz qualquer uma coisa...

Os povos do campo, ou seja, aqueles que residem em comunidades rurais possuem uma tradição: modos de vida, regras morais, relação com o trabalho. Ao saírem desses espaços e formarem um outro grupo regido por outras regras, finalidades e modos de vida, o que é reconstruído? Que valores passam a definir? O 1º Encontro de Pesquisadores de Educação do Campo realizado em Brasília, em 2006, apontou dentre outros temas relevantes para pesquisas: qual a capacidade que os povos do campo têm de serem fiéis à tradição e de modificá-la, quando se deslocam, por exemplo, de comunidades rurais para assentamentos de reforma agrária. Talvez a presente pesquisa possa demonstrar a importância desse tipo de questão para a compreensão da educação do campo.

Como se pode observar, a escola se materializou desde o acampamento. A *ocupação da escola* se deu inicialmente com a participação das crianças em uma escola estadual próxima e, logo em seguida, em um espaço coberto, parte da fazenda. Caldart usa essa expressão para se referir ao processo e não ao momento em que é possível identificar a presença do MST na escola. Essa presença pode ter três significados: i) as famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola e por uma escola diferente; ii) o MST decidiu tomar para si a tarefa de organizar e articular essa mobilização e produzir uma proposta pedagógica específica; e iii) através desses processos apontados nos itens 1 e 2, o MST incorporou a escola em sua dinâmica em dois sentidos combinados, a escola passou a fazer parte do cotidiano das famílias (*todo assentamento tem de ter escolas, mas não pode ser qualquer escola*) e escola é uma questão política, parte da estratégia de luta pela reforma agrária. (CALDART, 2004, p. 221-313). A importância da escola evidencia-se com a construção da sala de aula ainda no período de acampamento. O processo de legalização da terra, de divisão dos lotes e de liberação dos recursos para construção das moradias, normalmente é demorado. Naquele contexto, as moradias ainda eram de lona e a sala de aula começou a funcionar em um barraco.

Aos poucos, as casas de alvenaria foram sendo construídas, as famílias foram saindo de seus barracos de lona e a escola foi construída com recursos do governo municipal.



Imagem 1: foto da fachada da Escola do Assentamento

A sede da escola onde atualmente ela funciona foi inaugurada em 1998. Em 2007, ela passou por uma manutenção da infra-estrutura com financiamento do governo estadual. Conseguiram que esta fosse assumida pelo Estado, formalmente como anexo à Escola Estadual e, em função das orientações do MST e das relações com o poder local, que as professoras fossem indicadas pela comunidade e contratadas pelo Estado, situação que tem sido garantida até hoje, como se pode ver no relato de uma das professoras da escola:

a coordenação de educação falou com a diretora que eles queriam que nos contratasse... ai ela colocou empecilho... que não podia... que nós não tínhamos tempo... que o contrato era para quem já tinha tempo de serviço... ai ela não aceitou... falou também que tinha que ter curso superior... mas ai uma (das professoras indicadas) tinha curso superior... né? mas nem ela também não entrava porque ela não tinha tempo... e as [professoras] que estavam trabalhando só tinham magistério... porém tinham tempo de Estado e a gente não tinha... ai a diretora não aceitou fazer o nosso contrato... contratou as outras mesmo... mas só que a comunidade não mandou... diz que não ia mandar os alunos e tinha que voltar com os professores... que não aceitavam outros professores... era uma definição que a comunidade tinha tomado... ai ficaram uns dois dias sem aula... não... ficou sem aula não... a gente trabalhou... as outras era contratadas e quem trabalhou fomos nós... ai a gente fechou com a comunidade que a gente ia trabalhar até... se fosse preciso o ano todo como voluntário... a gente ia trabalhar pra bancar mesmo a discussão... ai... durante três dias trabalhamos... a gente acabou sendo contratada... e ai nós estamos trabalhando... (Entrevista com a professora Mara em 07/12/2007)

A coordenação de educação é uma das instâncias da organicidade do MST no âmbito do assentamento ou do acampamento. É constituído por professores, funcionários da escola e integrantes da comunidade e responsável pelo acompanhamento do processo de educação, articulados aos núcleos de base e aos outros setores (CALDART, 2004). As decisões hoje assumidas pela direção da escola, como a definição do professor a ser designado, já passam pela discussão com essa coordenação. A atual direção da Escola Matriz tem se mostrado atenta à relação com a Escola do Assentamento. Isso tem se evidenciado na aceitação de que a indicação das professoras passe, primeiramente, pelo setor de educação e que qualquer situação que envolva a escola seja resolvida junto a essa coordenação.

(...) quando eu assumi a escola... eu já sabia que eu ia trabalhar com anexo... e eu tinha uma experiência que eu trabalhei também em uma outra escola... anexo da penitenciária... então eu já sabia mais ou menos como funcionava... só que aqui quando eu cheguei eu assustei um pouco. Ai... o que que eu fiz? Ai eu comecei a participar das reuniões do movimento... eu comecei a ler... ai... depois que eu entendi o movimento... a filosofia... a seriedade... ai sim... eu mudei a minha postura... eu comecei a participar do coletivo da educação... fazia as decisões junto

com eles... eu creio que aí as coisas funcionaram melhor... até a decisão da merenda eu faço junto com eles... (Entrevista com a diretora da Escola em dezembro de 2007)

Um momento que marcou essa relação ocorreu em 2006 quando a professora da turma das Fases II, III e IV³⁶ foi substituída. O motivo da substituição deveu-se ao número excessivo de ausências da professora, motivado por sua participação no quadro de lideranças do MST. Como viajava muito para atender a essa demanda, ficou impossível que estivesse diariamente na sala de aula. As famílias, o setor de educação, a professora e a direção da escola vivenciaram um grande desafio ao enfrentar um dilema que tem se apresentado: como conciliar a competência de uma liderança para assumir a sala de aula com a sua disponibilidade para se adequar aos tempos e espaços escolares?

A coordenação de educação do assentamento assumiu o problema e junto com a direção da Escola Matriz realizou a substituição. O que se percebe nos relatos é que o enfrentamento desse problema fortaleceu essa relação e demonstrou a seriedade na condução do trabalho educativo pela Escola do Assentamento. Até então, havia indicações de que a direção iria realizar a substituição sem consultar o assentamento, ao mesmo tempo em que havia dificuldades da coordenação de educação de construir estratégias coletivas positivas para o enfrentamento dessa situação.

Essa relação também tem se mostrado durante o período de substituição das professoras que estão se escolarizando. Três professoras cursam a graduação em Pedagogia da Terra na FAE da UFMG³⁷. Esse curso está organizado em módulos presenciais que se realizam nos meses de fevereiro e parte do mês de julho, período letivo da escola.

O número de alunos e a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido pela Escola do Assentamento demonstram a sua importância para a visibilidade da Escola Matriz. O número de alunos por sala da Escola do Assentamento é menor do que o mínimo exigido pelas secretarias - Estadual e Municipal. Isso acarreta a formação de turmas multisseriadas. A Escola vem conseguindo a formação de turmas seriadas em função do resultado favorável que

³⁶ Fases II, III e IV correspondem respectivamente aos 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

³⁷ Curso resultado de um convênio entre a UFMG, a FUNDEP e o INCRA com recursos do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Para aprofundamento ver Antunes e Martins (org.) 2009.

tem sido apresentado pelos alunos nas avaliações sistêmicas e por apresentar como argumento central o direito das crianças a condições escolares mais adequadas, como a enturmação por série, pressuposto defendido pelas professoras.

Os resultados positivos da Escola do Assentamento na avaliação sistêmica evidenciaram uma contradição. Em reuniões da equipe das duas escolas isso tem sido evidenciado, bem como no discurso da supervisora e da diretora. Apesar das críticas a esses sistemas de avaliação como representantes de uma estrutura de escolarização formal escolar (ARROYO, 2004; CALDART, 2004), as professoras estavam satisfeitas, pois a avaliação havia confirmado a análise que vinham realizando. As crianças apresentavam envolvimento com a escola demonstrando um processo de aprendizagem significativo. Isso é importante demarcar, pois uma das reivindicações do movimento por uma educação básica do campo é “o direito ao conhecimento, à cultura produzida socialmente” (ARROYO, 2004). Por várias vezes observei nas falas de pais e das professoras o quanto era importante que a escola fosse um espaço de aprendizagem, neste caso de aprender a ler e a escrever. Esse também era um valor para a direção da escola o que contribuiu para ampliar o seu olhar, pois o resultado da Escola do Assentamento também favorecia a escola como um todo.

Qual a relação de interdependência entre essas escolas? Para buscar responder a esta questão é preciso que se retome a posição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – frente à educação escolar. Para esse movimento, o direito à escola é objeto de luta como o direito a terra o é. Isso fica evidenciado na organização do setor de educação do MST, criado em 1987 e organizado em níveis estadual e nacional³⁸. Sua meta inicial estava voltada para a construção de um projeto educacional centrado na luta pela terra, na transformação do homem do campo e de uma vida digna no meio rural. Esse campo de atuação se alargou e, hoje, esse setor de educação está envolvido em várias outras frentes de atuação escolar que vai desde a educação infantil até a pós-graduação.

Cinco fatores pressionaram o nascimento do trabalho com a educação escolar no interior do Movimento Sem Terra: (i) a realidade educacional do país, em especial no meio rural,

³⁸ Ver: Dossiê Escola (2007) e Caldart (2000, 2003, 2004), dentre outros documentos produzidos pelo MST.

marcada pela baixa escolaridade e o alto índice de analfabetismo entre os assentados³⁹; (ii) a preocupação das famílias em relação à escolarização de seus filhos; (iii) a iniciativa, de mães e professoras, de escolarizarem suas crianças; (iv) as próprias características do MST, que o levaram a assumir a educação como tarefa do conjunto do Movimento; e (v) o perfil das lideranças, majoritariamente formadas através da participação em programas educacionais da Comissão Pastoral da Terra, que constituíram o Movimento e que, posteriormente, se tornaram suas principais lideranças (CALDART, 2000).

O MST define como objeto de luta que a escola desejada não deve ser qualquer uma, mas “uma escola pública que articule as questões escolares com as questões mais amplas da formação humana” (CALDART, 2004). Trata-se “de um projeto de letramento ideológico e situado, que valoriza as práticas sociais da comunidade” (CAMPOS, 2003, p. 61). Essa concepção está explícita nos objetivos da escola elaborados no Caderno de Formação: “O que queremos com as escolas dos assentamentos” (MST, 1999): (i) “ensinar a ler, escrever e calcular a realidade” (p. 6), tendo em vista o assentamento e toda a sociedade; (ii) “ensinar fazendo, isto é, pela prática”, criando “situações concretas para ajudar no aprendizado” (p. 7); (iii) “produzir o novo”, visando a construir valores, como *companheirismo, solidariedade, responsabilidade, trabalho coletivo*, que, em conjunto, devem apontar para uma “consciência organizativa” (p. 8); (iv) “preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual”, entendendo que “pegar na enxada vale tanto como pegar na caneta” (p. 9); (v) “ensinar a realidade local e geral”, propiciando ambiente para que se conheça “também aquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu” (p. 9); (vi) “gerar sujeitos da história”, ou seja, “pessoas capazes de construir uma nova forma de conviver, de trabalhar, de festejar as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores” (p. 10); (vii) “se preocupar com a pessoa integral”, estimulando “a firmeza na luta e a ternura no relacionamento com as outras pessoas” (p. 11).

Para Campos

³⁹ No meio rural brasileiro, a taxa de analfabetismo é três vezes superior à da população urbana: 28,7% e 9,5%, respectivamente. Os contrastes regionais são bastante acentuados, quando se compara a situação no campo. No Nordeste, o índice é de 40,7%, alcançando 49,2% no Estado do Piauí. A melhor situação está na Região Sul, com 11,9% de analfabetos na área rural. “Apesar de, em números absolutos, o número de pessoas iletradas no campo ser inferior ao das cidades, as taxas indicam uma situação grave que necessita de uma política específica”, afirma José Marcelino de Rezende Pinto, diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep. Ano referência 2000. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

estes objetivos demonstram as características ideológicas e situadas do projeto Sem Terra, na medida em que revelam que ele visa a construir uma escola que promova o acesso ao saber sistematizado (escrita, leitura, história, matemática, geografia), mas que, ao mesmo tempo, mantenha uma relação dialética entre a escola e os anseios do projeto da comunidade. Essa combinação remete ao universo discursivo freireano, pois expressa a necessidade de se estabelecerem processos educacionais que valorizem a vida das pessoas, seus universos culturais, e que visem a desvelar as ideologias dominantes, entendendo que o sujeito é capaz de tomar as rédeas de seu próprio destino (CAMPOS, 2003, p. 62)

Uma das formas de expressão desse projeto de educação é, como citado, assegurar que os professores das escolas sejam indicados pelo assentamento o que significa, dentre outros aspectos, que o setor de educação de cada assentamento e de cada acampamento seja co-responsável pela educação escolar, acompanhando e avaliando esse processo.

Todavia, ainda há uma ausência de sistematização de dados, por movimento, sobre as escolas de assentamentos de reforma agrária do Estado de Minas Gerais. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2005)⁴⁰ teve como objetivo principal levantar informações para subsidiar políticas públicas e ações para o desenvolvimento do campo, em especial dos assentamentos. Os dados foram coletados junto a professores ou dirigentes de escolas, presidentes de associação e famílias assentadas, no ano de 2004. A pesquisa cobriu todas as unidades de ensino que atendem a alunos residentes em assentamentos localizadas neste espaço ou em seu entorno. Foram identificadas, no Brasil, 8679 escolas com essas características.

Grandes Números da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária Brasil e Grandes Regiões – 2004

Variáveis	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Assentamentos do Incra	5.595	1.082	2.546	496	680	791
Escolas	8.679	2.414	4.230	510	622	903
Famílias Amostradas	10.220	2.900	3.500	1.360	1.100	1.360
Famílias Assentadas ¹	524.868	167.932	208.071	33.267	30.238	85.360
População Assentada ¹	2.548.907	842.303	1.067.226	154.627	136.122	348.629
Estudantes Assentados ¹	987.062	313.124	457.857	51.757	45.271	119.052

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DTDIE

(1) Dados estimados pela expansão da amostra

⁴⁰ Os microdados dessa pesquisa foram disponibilizados recentemente no portal do INEP. Uma análise inicial desses microdados permitiu um avanço significativo sobre as escolas de assentamento do Estado de Minas Gerais.

A forma de apresentação e publicação impressa dos resultados da PNERA foi organizada em função de cada uma das cinco regiões do Brasil. Essa opção, de certa forma, limitou a construção de um olhar sobre cada estado. Portanto, que políticas públicas podem se beneficiar com estas informações: o estado? O município? Além disso, as informações não estão relacionadas aos movimentos sociais ou sindicais dos respectivos assentamentos. Dessa forma, tanto para esse estudo quanto para os movimentos sociais consultados, a pesquisa apresenta-se muito limitada.

Diante dessas limitações, construí uma visão mais geral da região sudeste a partir dos resultados dessa pesquisa. A maioria (60%) das escolas são municipais e atendem aos primeiros anos do Ensino Fundamental, se organizam em série, sendo que um pouco mais da metade dessas escolas têm turmas multisseriadas. Dentre as explicações apresentadas para a existência dessas turmas, a mais recorrente é a de que há poucos alunos em cada série ou ciclo. Em todas as escolas há pessoal docente em sala de aula, na maioria há pessoal operacional e em pouco mais da metade das escolas há pessoal de gestão nas escolas.

Em relação aos profissionais da escola algumas observações são importantes, apesar de elas não estarem organizadas por modalidade e nível de ensino. A maioria dos docentes são mulheres que residem na zona rural, no próprio assentamento, como na Escola do Assentamento pesquisada.

Um quadro geral das escolas indica preocupação quanto à gestão democrática. A maioria das escolas não tem órgãos colegiados ou tem apenas o conselho escolar. Dentre as escolas que têm diretor, predominam aquelas em que a escolha é por nomeação, indicação ou designação por parte de quem mantém a escola.

Quanto à localização das escolas em relação ao assentamento, na região sudeste, o quadro construído é o seguinte: a maioria significativa das escolas (90%) ocupa mais de um local, pois possui uma sede e uma ou mais classes anexas. Pouco menos da metade (41,8%) das escolas localizam-se dentro do assentamento, na agrovila e um pouco menos (34,2%) no entorno do assentamento.

No que se refere às diretrizes operacionais da educação básica do campo, há uma situação muito instável. Pode-se afirmar que pouco mais da metade (53%) das escolas – que também

não são discriminadas por modalidades de ensino – não conhece as diretrizes. Dentre aquelas que conhecem, o grupo se divide entre quem já leu e quem conhece só de ouvir falar. No grupo daquelas escolas que já leram o documento, predominam aquelas nas quais as diretrizes são utilizadas em parte na organização do ensino da escola.

Em síntese, as escolas de assentamentos de Minas Gerais, em sua maior parte, pertencem aos sistemas municipais e atendem aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. O sistema estadual de ensino não cobre nem 20% do total das escolas. Dessa forma, escolas que atendem ao ensino médio são em número inexpressivo. Em 2009, o MST conta em Minas Gerais com mais de 16 escolas públicas de educação básica que oferecem em sua maioria o ensino das séries iniciais. Elas contam com condições físicas muito precárias, muitas funcionando ainda como anexo de outras escolas. Atendem aproximadamente novecentos alunos da educação básica em áreas de acampamento e assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST, além de diversas turmas de alfabetização de jovens e adultos (HORÁCIO, 2010).

A Escola do Assentamento se insere neste contexto. Em 2006, funcionou apenas no turno matutino e no noturno. No turno da manhã com três salas de aula: uma que atendeu alunos de 6 e 7 anos, outra que atendeu alunos de 8 a 14 anos e uma turma terceira, de educação infantil (4-5 anos) que funcionou em um espaço próximo, mas em condições precárias, pois o prédio não comportava todas as turmas. No turno da noite, funcionou uma turma de escolarização em educação de jovens e adultos do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, coordenado pela FAE/UEMG, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Em 2007, a escola funcionou em dois turnos. A turma multisseriada que congregava as Fases II, III e IV foi dividida depois de muita luta junto à direção da Escola. Assim, no turno da manhã, funcionaram duas turmas: uma turma multisseriada, Fase Introdutória e Fase I com 15 alunos e uma turma, seriada, Fase II, com 15 alunos também. A cantineira, moradora do assentamento, trabalhou neste turno.

O turno da tarde também reuniu duas turmas. A turma de Educação Infantil com 08 alunos pertence ao sistema municipal de Educação de Governador Valadares. A professora dessa turma só teve seu contrato realizado em abril, depois, também, de muita negociação com a Secretaria Municipal de Educação que não queria continuar com a turma por causa do número reduzido de alunos. A outra turma, multisseriada, inclui as Fases III e IV, com um total de 9

alunos, da mesma professora da turma da Fase II do turno da manhã. É nesta turma que a pesquisa em questão foi realizada.⁴¹

Essa escola conta com a estrutura administrativa da escola estadual: direção, supervisão e professores das áreas de educação religiosa e educação física. Segue as orientações legais e curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para as turmas que atendem as crianças dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental (6-10 anos). A turma de Educação Infantil (4-5 anos) é atendida pela Secretaria Municipal de Educação.

Todas as professoras das turmas da Escola do Assentamento e a cantineira são contratadas pela rede estadual e municipal, respectivamente, de acordo com as indicações da comunidade e legitimadas pela coordenação de Educação do assentamento. Para o Estado, uma das condições é que os professores estejam, no mínimo, cursando o nível superior, situação na qual se encontram todas as professoras da Escola.

... eu acho que foi uma conquista muito grande... porque quando a gente chegou daqui... por aqui... essas meninas conseguiram de concluir os estudos delas aqui e pra hoje elas estarem lecionando pros próprios meninos do assentamento...

(...)

é importante porque elas [as professoras indicadas pelo assentamento] tão ensinando pra crianças como que é a luta do movimento sem terra... eles tão aprendendo... a escola ensina como é o jeito melhor de a pessoa tá trabalhando... desenvolvendo este papel... ne? do movimento sem terra... porque as professoras... sendo daqui mesmo elas já ensinam aquilo que é do nosso... é o assunto do nosso trabalho mesmo... e... é muito difícil... foi muito difícil pra consegui isto... porque as meninas que estudaram aqui, pra vir outras professoras de fora... saber que gente já tem elas aqui... ne? Então eu acho que foi uma conquista muito grande... nós termos conseguido isto... (D. Maria)

O MST luta pela escola dentro dos assentamentos, mantida pelo poder público do Estado em qualquer um dos três níveis e tendo o controle do assentamento sobre a definição dos docentes, de acordo com critérios mínimos definidos pelo Estado. Todavia, esta não é a realidade de todos os assentamentos.

⁴¹ Há, dessa forma, uma proximidade muito grande dessa escola com as escolas de comunidades rurais que predominam no Brasil, apesar dos inúmeros projetos de escolas nucleadas. Nas comunidades rurais predominam escolas com poucas salas de aulas e turnos de funcionamento, bem como poucos profissionais. Predominam turmas multisseriadas em função do número reduzido de alunos, portanto, por uma decisão de ordem econômica.

Nesses últimos anos, algumas mudanças de professoras na sala de aula pesquisada foram necessárias e quem as encaminhou para a direção da Escola foi a coordenação de Educação do assentamento. Nesse contexto, a professora Antônia foi indicada pelo assentamento e designada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e, como as colegas, efetivada pela lei 100/2007⁴².

O movimento e a luta do assentamento para ampliação da oferta de escolarização na Escola e a relação com a atual Secretaria Municipal de Educação, possibilitou a abertura de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental em 2008. Para compor as turmas, os assentados que vivem nos lotes mais retirados da agrovila têm o transporte escolar. A turma de alfabetização da EJA também passou a ser responsabilidade do município.

Há um permanente movimento para que esta configuração se mantenha nessa que é uma de suas principais bases de sustentação, mas pode-se observar a presença conflitante e desafiante da construção da relação entre as escolas. Há uma inegável hierarquia entre elas, mas o que se observa é a forte expressão da Escola do Assentamento no que se refere à construção e manutenção de práticas diferenciadas. A hierarquia está presente na dependência da estrutura administrativa, do currículo, dos materiais didático-pedagógicos e das avaliações do sistema estadual, dentre outras questões previstas pela condição de anexo.

A diferenciação tem se mostrado no tipo de atividades que são desenvolvidas pela escola na sua relação com a comunidade e na realização de reuniões pedagógicas e de momentos destinados aos módulos a serem cumpridos pelas professoras. Até o ano de 2006, todas as reuniões pedagógicas e os tempos docentes destinados aos módulos realizavam-se na Escola da Cidade dos Meninos. As professoras da Escola do Assentamento conseguiram, desde então, que essas reuniões tenham uma alternância e que os módulos individuais se realizem

⁴²Uma analogia importante e que merece ser aprofundada pode ser construída em relação à escola indígena. O processo de escolarização do povo indígena Xacriabá de Minas Gerais indica, entre outros aspectos, duas práticas. A primeira, a indicação dos professores pela comunidade com a contratação pelo Estado. A segunda, a existência de aspectos aparentemente contraditórios em seu cotidiano escolar: a presença, de um lado, de um modelo escolar forte representado pela cópia e pelas turmas disciplinadas e, de outro lado, turmas silenciosas (alunos e professores) e com a presença informal e não-controlada de pessoas da comunidade (GOMES, 2006a). Desta forma se torna importante desenvolver a partir desses dados e em outras produções, um exercício de aproximação e de distanciamento entre a escola indígena e a escola do assentamento.

nas respectivas escolas. Assim, não acontece apenas o deslocamento das professoras do assentamento para a Escola da Cidade dos Meninos. Há, agora, os dois movimentos.

A comunidade tem uma relação direta com a escola, como já enunciado, a partir da coordenação do setor de educação. Esta coordenação é formada por todos os profissionais da escola – professoras e cantineira – e por representantes da comunidade. Ao todo são nove integrantes. Cabe a esse setor acompanhar a escola e tomar decisões quanto aos seus rumos, como já enunciado. Esse setor também vem construindo um lugar significativo na relação com a escola matriz. As propostas e decisões a serem tomadas são discutidas com a direção da escola que atualmente reconhece a autoridade dessa coordenação:

quando eu cheguei [na Escola, como diretora] eu assustei um pouco... eu passei a participar das reuniões do movimento... comecei a ler... depois que eu comecei a conhecer o movimento... a filosofia a seriedade... aí sim... eu mudei a minha postura... eu passei a participar do coletivo de educação... a tomar as decisões com eles... aí as coisas começaram a melhorar... (Entrevista com a diretora da Escola em dezembro de 2007)⁴³

A predominância dos profissionais da escola na coordenação do setor de educação parece criar uma assimetria interna. Nas reuniões observadas, a voz do professor é mais evidenciada do que a voz dos outros integrantes, representantes da comunidade. Há um espaço legitimado para que essa voz seja *a priori* a voz mais adequada para a discussão dos problemas educacionais. Ao mesmo tempo, o fato de algo ser definido nesta instância tem uma força de autoridade junto a toda a comunidade.

Isso se evidencia fortemente na relação escola/família. Parece haver um acordo tácito que sustenta a autoridade da professora em suas ações na escola e, principalmente, na relação com os alunos advinda de sua indicação e sustentação pela coordenação de educação. Portanto, ela é um representante legítimo da comunidade. De um lado, a família é vista pela escola como uma instituição extremamente importante para o sucesso escolar dos alunos e a escola se dá o direito de cobrar da família certas práticas para que isso ocorra. Esta cobrança vem da vivência da professora na dinâmica de vida das famílias dos assentados, o seu conhecimento, até certo ponto, dos alunos em suas relações familiares. Mas vem legitimada pela autoridade

⁴³ A diretora chegou à Escola para assumir o cargo em 2001.

que a sua indicação para assumir o cargo de professora pela coordenação do setor de educação lhe confere. De outro lado, a tarefa a ser realizada em casa, a manutenção do material escolar, o comportamento de acordo com as regras da escola e da sala de aula são cobranças que a escola tem a legitimidade dada pelos pais para fazer. Para isso, as professoras usam estratégias muito presentes em escolas: chamam os pais, enviam recados escritos, realizam reuniões na escola, visitam as famílias. Dessa forma, a escola expressa diretamente para os alunos a necessidade de acompanhamento pelos pais.

Faria(2007) também identificou em uma pesquisa que realizou neste assentamento que a participação e o envolvimento com o movimento social qualificam a relação com a escola. A natureza da relação família e escola é “carregada pelo pertencimento ao MST” marcada pela identidade Sem Terra. A participação da família na escola se dá pautada em dois vieses. O primeiro, indica um continuum entre família e escola e tem como elementos definidores a parceria, a informalidade o caráter doméstico. O segundo, é estabelecido pela coordenação de educação e tem um caráter mais formal.

Para a professora da sala de aula observada, há uma distinção clara entre o lugar da comunidade e o da família na escola. À comunidade, através da coordenação de educação, fica a responsabilidade de acompanhar e avaliar o trabalho realizado na escola, o que dá certa segurança para a família. À família fica a responsabilidade de dividir o compromisso com a aprendizagem dos alunos com a escola acompanhando o processo do filho, principalmente legitimando (ou não) o trabalho realizado pela escola.

Essa autoridade da professora se expressa também no currículo praticado. Há cobranças curriculares da Escola da Cidade dos Meninos advindas principalmente da Secretaria Estadual de Educação, em especial, no contexto das avaliações sistêmicas (PROALFA⁴⁴). A supervisão pedagógica acompanha semanalmente o trabalho das professoras. Há indicações curriculares prescritivas produzidas nas reuniões individuais e coletivas entre as professoras das escolas e a supervisora. Há tanto produções do MST sobre a escola que defende quanto há periodicamente seminários regionais, estaduais e nacionais em torno da educação dos quais participam seus integrantes. É inegável a força que a formação das professoras exerce sobre o

⁴⁴ Programa de Avaliação da Alfabetização realizada desde 2006, anualmente, com os alunos da FASE II das escolas estaduais.

currículo praticado, bem como as ações que os alunos exercem sobre ele. Anne-Marie Chartier (2007) ao discutir os modelos de ensino e modelos de aprendizagem na aquisição da leitura, em uma perspectiva pedagógica afirma, no contexto francês:

é o professor quem conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados... Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula. O professor não tem de lidar com “sujeitos cognitivos em desenvolvimento”, mas com um grupo de crianças, cada uma com sua história singular. (CHARTIER, 2007, p. 160)

O que essa comparação nos permite entender desta escola? Há um modelo de escola que orienta as posições que são defendidas em nível local e que expressam uma orientação mais próxima do modelo de escola seriada e ampliada. As lutas ocorridas em 2006 e 2007 foram na direção de se constituir salas seriadas e de se ampliar a escola para o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esse modelo não é estático e vai se adequando às necessidades e exigências da escola, do assentamento, do movimento social. A participação de cinco jovens – três delas, professoras da escola – no Curso de Pedagogia da Terra, como já citado, tem estimulado a ampliação da escola. Dois motivos têm se evidenciado mais. Um, a possibilidade de estas professoras exercerem a docência amparada legalmente, pois estão se habilitando para a docência no Ensino Fundamental e Médio. Outro, a identificação pela coordenação de educação do assentamento de uma demanda para escolarização nos anos finais do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. Essa situação se alterou em 2008 com a ampliação da oferta de escolarização dos anos finais do ensino fundamental pela Secretaria Municipal de Educação.

Em síntese, a Escola do Assentamento do MST concretiza um projeto de *educação do campo*, uma realidade viva em construção, com processos de reflexão, marcados por condições e contradições de uma escola pública estatal como instituição social, de práticas escolares valorizadas ao longo dos anos, articuladas a uma cultura escolar que tende a homogeneizá-las.

2.3 A sala de aula

A turma das Fases II, III e IV⁴⁵ do 1º Ciclo do Ensino Fundamental dos anos de 2006 e 2007 manteve a mesma professora com diferenças apenas em sua organização e nos alunos que chegaram e outros que saíram. Em 2006, a turma multisseriada constituía-se de 19 crianças e pré-adolescentes entre 8 e 14 anos. Três alunos não residiam no assentamento. Moravam na beira da BR que fica próxima. Eram os mais velhos da turma. Dois alunos moravam fora da agrovila nos lotes mais afastados. Os outros residiam na agrovila.

A organização espacial da sala de aula dava alguns indícios para a identificação do nível de aprendizagem das crianças. Duas crianças que se encontravam em fase de alfabetização ficavam na fileira próxima à mesa da professora. A maioria das atividades observadas eram propostas para todo o grupo e analisadas e acompanhadas pela professora de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Apenas uma criança foi identificada pela professora como não alfabetizada e realizava algumas atividades diferenciadas.

O foco dessa turma era o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita. As interações professora e aluno eram mediadas pelo texto escrito e objetivavam, essencialmente, o desenvolvimento da leitura oral e a habilidades com a escrita. Não eram realizadas atividades específicas com a turma que objetivassem alfabetizar, ou seja, a aquisição do sistema alfabético.

No primeiro semestre do ano de 2006, essa turma enfrentou problemas que geraram mudanças sugeridas e conduzidas pela coordenação de educação do assentamento e pelos pais e mães, como já citado. Em função disso, houve indicação e designação de uma outra professora. Esta encontrou dificuldades para reconstruir o trabalho, teve problemas de saúde e, em pouco tempo, pediu também para sair. Foi nesse contexto que a professora Antônia iniciou o seu trabalho no 2º semestre de 2006, por indicação do assentamento e, como nas outras situações, legitimada pela diretora da escola.

⁴⁵ Fases II, III e IV referem-se aos 3º, 4º e 5º anos de escolarização, a partir da entrada das crianças aos seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Em 2007, a escola reorganizou a distribuição das fases em função do número de alunos e dos níveis de aprendizagem. Uma turma ficou apenas com a Fase II e a outra turma ficou com as Fases III e IV, em turnos diferentes e com a mesma professora. Esta pesquisa focalizou esta última turma que congregava 9 alunos, apenas uma aluna da Fase IV. Naquele ano, a sala de aula estava totalmente diferente, tanto em relação à estética quanto em relação à organização dos materiais. O que permanecia, em relação a 2006, era a organização das carteiras em fileira. As carteiras que sobravam na sala e que, anteriormente, ficavam amontoadas foram reorganizadas e distribuídas formando bancadas laterais contornando a sala. Logo na entrada, após a mesa da professora, uma primeira bancada com materiais pedagógicos, cadernos dos alunos, dicionários e um globo terrestre, tudo muito bem apresentável. Uma outra bancada, ao fundo, expunha um conjunto de ossos de animais do assentamento, com uma etiqueta “Banco arqueológico”. A terceira e última bancada dividia o espaço entre os armários e o quadro de giz, do outro lado da sala. Nela, encontravam-se pilhas bem organizadas de livros didáticos e um expositor com livros de literatura.

Esteticamente, como já anunciado, a sala estava muito bonita, leve, colorida e expressiva. Em todas as paredes havia painéis de pinturas dos alunos. Esses painéis são produzidos semanalmente, pelas duas turmas e a maioria deles a partir da leitura de poemas. São todos produzidos coletivamente pelos alunos que são organizados sempre em dois grupos. Abaixo do quadro ao lado dos painéis e abaixo de um grande alfabeto emborrachado, há também um cartaz intitulado “Placas de Sinalização”. Ele foi produzido pela turma da Fase II e contém várias placas de proibição de atitudes na sala de aula: não soltar pum, não brigar, não falar alto, etc. As placas foram produzidas, individualmente, pelas crianças e pela professora, evidenciando a escrita com uma função coercitiva. Há, portanto, uma presença significativa de escrita e de grafismo na sala de aula.



Imagem 2: fotos da sala de aula

A professora

Antônia tem formação em magistério e em Pedagogia, formação anterior à sua participação no MST/MG. Com 35 anos, tem uma trajetória na docência, na supervisão e na direção sindical, com um forte vínculo no Partido dos Trabalhadores – PT. Tem seis irmãos e sua mãe conheceu o pai em um momento muito difícil de vida, quando os pais dela (avós de Antônia) perderam a terra que tinham e tiveram que se mudar para a cidade próxima. Nesse contexto, sua mãe conheceu o pai de Antônia, que era viúvo, pai de quatro filhos, vicentino⁴⁶, tinha uma boa condição financeira, casando-se aos treze anos.

O interesse e o gosto pela poesia, como se verá adiante, é vivenciado pela primeira vez em duas situações escolares muito bem situadas. A primeira, quando aluna da 5ª série (hoje 6º ano do Ensino Fundamental) que se encantava com a leitura de poemas, em especial pelas poesias de Cecília Meireles, realizada em sala pela professora de português. A segunda, durante o primeiro ano do curso de magistério em um colégio de freiras, momento que teve contato com obras literárias. Esta memória demorou muito a ser explicitada por Antônia que não se recordava da origem de sua relação com a poesia. No ambiente familiar não havia livros de literatura e sempre se lembrava em nossas conversas de sua experiência com a leitura durante o curso superior em pedagogia que estimulou muito a sua leitura.

⁴⁶ Vicentino, nome muito comum para designar pessoas que integravam um movimento da Igreja Católica – Conferência de São Vicente – que tem como principal objetivo assistência aos pobres.

Antônia saiu de sua cidade natal aos dezessete anos. Quis fazer uma experiência de vida religiosa, e ficou em um convento durante um ano – dos quatorze aos quinze anos. Retornou para sua cidade e, ao terminar o curso de Magistério, resolveu ir para uma cidade maior, Ipatinga, cidade referência na região, e na qual já residiam seus avós e tios. Lá, conseguiu um emprego, primeiro em uma loja da Rede Buri (atual Casas Bahia) e depois nas Casas Pernambucanas. Daí a um tempo, os pais decidiram mudar também e juntos compraram uma casa.

Decidiu então fazer um curso superior e, entre Pedagogia e Jornalismo, quando se deu conta já estava cursando o primeiro e fazendo parte do diretório acadêmico. Envolveu-se muito com o sindicalismo local e em pouco tempo era presidente do sindicato dos comerciários, ficando sete anos nesse cargo – dos 19 aos 27 anos:

(...) na época era muito bom ser sindicalista... era gostoso... você tinha muita... realmente o movimento era muito bom... não é hoje que você tem essa mesmice do país... não... a gente ia pra rua... fazer movimentação... a gente puxava o movimento pela cidade... a gente tinha um trabalho muito bom na área da saúde... e aí logo em seguida eu fui eleita vice tesoureira da contrac's [confederação nacional dos trabalhadores do comércio e serviços] vinculada à cut [Central Única dos Trabalhadores] nacional... esse foi o momento mais bonito que eu já vivi na minha vida... (Entrevista com Antônia)

Nesse contexto, quando estava terminando a faculdade conheceu o MST. Como era presidente do sindicato dos comerciários foi procurada pelo movimento para ajudar a organizar a “Macha Estadual dos Sem Terra”, em 1996, com destino a Belo Horizonte. Em 1997, também foi muito atuante na “Marcha dos Sem Terra” em direção a Brasília. Essa marcha e algumas publicações dela decorrentes, como o livro de Sebastião Salgado, Terra, acompanhado de um CD de Chico Buarque de Holanda ampliaram o olhar sobre o MST. Foi nesse contexto da articulação da Marcha que Antônia ficou conhecendo um jovem que se tornaria seu marido.

(...) foi nessa articulação que eu fiquei conhecendo o Adriano... aí nos conhecemos e começamos a namorar... conheci melhor... e aí tinha um acampamento provisório que o movimento tinha feito... era um acampamento provisório em frente a BR... como se fosse uma preparação para outro acampamento ...que foi onde também a Aninha chegou (uma das lideranças do MST em Minas Gerais)... aí comecei a ajudar o acampamento e tal... e foi aí que eu e Adriano... nós começamos a namorar... e depois nos casamos... aí Adriano já era assentado neste assentamento. (Antônia)

O marido veio, na época da ocupação, de uma comunidade rural pertencente a um município da região, do qual vieram outras 14 pessoas, dentre elas seu pai e três irmãos (duas mulheres e um homem). Eles casaram-se e Antônia foi morar com ele no assentamento. Eles têm três filhos: um menino de 5 anos, um de 6 anos e uma menina de 8 anos que é aluna da turma pesquisada. Todos estudam na Escola do Assentamento.

Antônia sempre se envolveu com a luta pela escola e chegou a substituir uma das professoras por um período curto. Até assumir a Escola em 2006, ela realizou várias atividades profissionais em cidades próximas. Em alguns momentos, trabalhou no gabinete de deputados do PT, na coordenação de Projetos também vinculados à política do PT na região. Em 2003, fez um concurso para o quadro docente da cidade de Ipatinga, passou e foi chamada para lecionar. Ela resolveu mudar para essa cidade, com os filhos, pois entendeu que não iria “deixar de viver essa experiência, não!” Ficou apenas seis meses, pois não gostou de ficar na cidade e sentiu falta da vida no assentamento. Assim, pediu exoneração do cargo e retornou para o assentamento, investindo junto com o marido nas atividades da roça. Juntos, passaram a produzir uma diversidade de verduras e legumes e conseguiram se organizar para vender esses produtos na feira da cidade próxima. Além disso, começaram a produzir mel. Isso acabou por impulsionar outras famílias da agrovila, que se organizaram e, atualmente, têm uma dinâmica semanal de participação na Feira.

Todavia, depois de um ano, resolveu retomar sua experiência na área da educação. Queria retomar o trabalho na área de sua formação. Teve muito conflito até tomar a decisão de se inscrever na Superintendência do Estado de Minas Gerais. Conseguiu uma vaga para supervisão em uma escola da rede estadual, da cidade próxima. Simultaneamente, trabalhou em um escritório realizando atividades de elaboração de projetos para obter recursos junto ao INCRA. Residia no assentamento e, diariamente, deslocava-se de ônibus ou de motocicleta para realizar estes trabalhos.

Diante de uma proposta de mudança de função e de horários na escola em que trabalhava, decidiu abandonar o cargo. Nesse contexto, foi indicada para assumir uma sala de aula na Escola do Assentamento em agosto de 2006. Em 2007, Antônia assumiu duas turmas na Escola (manhã e tarde), saindo da atividade que realizava na cidade próxima e ficando integralmente no assentamento.

Os alunos

A turma de nove alunos, em 2007, é constituída por cinco meninas e quatro meninos. Todos residem no assentamento e todos iniciaram a escolarização na turma de Educação Infantil nesta escola, exceto três alunos. As seis crianças, Rafael, Juliana, Lúcia, Carlos, Soraia e Mariana estão na faixa adequada de escolarização prevista pelo Sistema de Ensino, ou seja, percorrem cada Fase em apenas um ano. Luciana está na faixa adequada também, mas chegou à Escola em 2006 porque passou a morar com o pai, a madrasta e a avó no assentamento. Ricardo e Pedro estão fora de faixa e chegaram em 2007 no assentamento, como se poderá ver mais adiante no texto. Todos cursam a Fase III, exceto uma aluna, Mariana que está na Fase IV.

Mariana tem 10 anos, cursa a Fase IV e é irmã de Lúcia, que cursa a Fase III e tem 9 anos. As duas meninas têm outras duas irmãs mais novas (uma de 5 anos e uma de 7 anos) que também estudam nesta escola e uma irmã mais velha, 15 anos, que cursa o 6º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, em uma escola estadual no bairro próximo. Laura, a mãe das meninas também estuda na mesma escola da filha, só que no turno da noite, cursando o 1º ano do Ensino Médio. Para ela, a escola é muito importante, pois *“o estudo é preciso na vida de qualquer pessoa...estudar hoje é sobrevivênciae o conhecimento...você leva pra toda vid...a e quanto mais você estuda mais você quer estudar...”*

Laura participa, aos treze anos, com seus pais, da primeira ocupação do MST no Estado de Minas Gerais, em Aruega, no ano de 1988. Muda-se com eles para um outro assentamento da região, mas sente muitas dificuldades com o lugar, principalmente, com a terra muito seca. Dessa forma, integra o grupo que realiza a ocupação do espaço que viria a ser o atual assentamento, em 1994. Ainda no período de acampamento, conhece e vem a se casar com o pai de suas filhas. Este veio de uma comunidade rural pertencente a um município próximo, junto com outras 14 pessoas. Tem a 4ª série do Ensino Fundamental. Até 2006 ele assumiu mais sozinho o trabalho na roça e a esposa, o trabalho doméstico e o cuidado com as filhas. Em 2006, a mãe de Mariana passa a se dedicar mais à roça ao lado do marido, pois estavam passando muitas dificuldades para sobreviver. Isso gera uma nova distribuição nas tarefas de casa.

Na parte da manhã, Mariana e Lúcia são responsáveis pela arrumação da casa, pelo almoço e pelo cuidado com uma das irmãs, pois a outra estuda neste horário. O tempo que sobra desses afazeres é ocupado por elas com a televisão. Elas assistem principalmente a programação do SBT. Depois da Escola, às 17 horas, as três irmãs vão para casa e junto com as outras duas irmãs, jantam, organizam a cozinha e assistem a programação da Rede Globo. O pai chega da roça mais tarde e a mãe vai para a escola. Normalmente, as meninas não saem para brincar com outras crianças da rua, elas ficam em casa. A mãe expressa com muita clareza a importância da escola para ela, mas admite o quanto é difícil - com a rotina que leva - acompanhar o processo de escolarização das filhas. Isso ficou muito evidenciado, também, na ausência da mãe e do pai nas reuniões da escola, bem como a dificuldade de conseguir horário disponível para realização da entrevista. As meninas pouco se expressaram quando solicitadas a falar sobre a sua vida fora da escola. Mariana é mais contida e demonstra muita seriedade e responsabilidade para quem tem apenas 10 anos. Apesar da pequena diferença de idade, Lúcia é mais criança, mais “serelepe” e descontraída.

Juliana, 9 anos, cursa a Fase III e tem duas irmãs mais novas que também estudam na escola. Ela também assume algumas responsabilidades em casa, mas não cuida sozinha das irmãs. Os seus pais fazem parte da liderança do MST. As tarefas assumidas pela mãe em Belo Horizonte têm sido marcadas por longos períodos de ausência do assentamento. O pai acompanha as filhas e assume com elas as tarefas de casa. Quando os dois se ausentam, as filhas ficam na casa da avó materna. As duas casas têm uma comunicação direta através dos quintais que fazem o limite.

Os avós maternos também vieram de uma comunidade rural de um município próximo. Têm nove filhos. Eles trabalharam muitos anos como empregados em uma fazenda de sua região e relatam que tiveram muitas dificuldades para sobreviver lá. Atualmente é uma das famílias que mais organizou as atividades de trabalho na roça. Eles investem principalmente no cultivo de hortaliças (legumes e verduras) que são vendidos semanalmente na Feira da cidade próxima. Toda a família se envolve com essas atividades, pois os dois filhos mais novos, de 10 anos e de 4 anos que estudam na Escola do Assentamento, ainda que não trabalhem na roça, acompanham em muitos momentos a família nestas atividades.

A mãe de Juliana é a filha mais velha e concluiu o Ensino Médio. Ela e o marido têm muito envolvimento com as atividades do MST no Estado de Minas Gerais. Eles são uma das

poucas famílias do assentamento que têm computador em casa, com internet. Juliana demonstra participar ativamente dessa dinâmica de vida, pois sempre expressa em sala de aula sua relação com a escrita e com a internet, tendo como referência principal o seu pai. Além disso, ela foi a primeira aluna a visitar a biblioteca do Centro de Formação do MST, localizada no assentamento. Ela adora ler e tem sempre um comentário sobre um livro ou sobre as possibilidades da internet. Foi ela quem indicou a biblioteca e um livro sobre a cultura egípcia para um colega de turma que estava interessado nesse assunto. O pai demonstra participar ativamente da vida escolar de Juliana. Vai à escola quando solicitado e pede retorno sobre o comportamento da filha. Está sempre presente nas reuniões escolares apesar de demonstrar muito cansaço depois de trabalhar um dia inteiro na roça. Ele concluiu a 6ª série do Ensino Fundamental.

Luciana, 9 anos, é uma aluna que não tem um processo de escolarização regular nesta escola. Ela esteve ausente em alguns períodos da pesquisa de campo em função de ter ido morar com a sua mãe que reside em outra cidade. O seu pai reside na casa de sua avó, no assentamento, casou-se novamente e Luciana foi morar com ele. Todavia, em alguns períodos ela retorna para casa da mãe. Seu pai tem a 4ª série do Ensino Fundamental e, em 2008, está cursando a 5ª série na turma de Educação de jovens e adultos que começou a funcionar na Escola, à noite. Sua avó e a madrasta acompanham sua vida escolar. Parece que, no cotidiano, esse acompanhamento é feito mais pela avó. Já nas reuniões, quem tem comparecido na escola é a madrasta. Na parte da manhã, Luciana brinca em casa e também na rua com colegas, logo depois da escola. Ela gosta muito de andar de bicicleta. Às vezes também cuida do irmão mais novo. Ela gosta de assistir programas infantis do SBT de manhã e novelas da Rede Globo à noite. A tarefa de casa é feita à noite.

Soraia tem 9 anos e dois irmãos mais novos (6 e 5 anos) que estudam na mesma escola. Ela é filha da professora Antônia. É uma das poucas crianças que têm, em casa, um outro adulto que não seja diretamente da família, uma jovem que cuida da casa e das crianças. Em sua casa reside também um tio, irmão de seu pai, que é muito presente na dinâmica familiar. Seu pai concluiu a quarta série do Ensino Fundamental. É uma das lideranças do assentamento, participando diretamente da coordenação do setor de produção. Esse setor é responsável por acompanhar todo processo de produção agrícola do assentamento.

Soraia fica em casa na parte da manhã juntamente com o irmão mais novo, de 5 anos. Ela levanta-se por volta das nove horas e, normalmente, assiste televisão com o irmão. Eles também assistem a programação infantil do SBT e, mais ao final da manhã, da Rede Globo. Ela faz a tarefa de casa ao final da manhã. À tarde, depois da escola, ela brinca com outras crianças vizinhas na rua, de pega-pega, de bicicleta. Às vezes ela brinca em casa de “dar aulas” para o seu irmão que cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. Ela e os irmãos gostam muito de assistir vídeos de desenhos infantis, normalmente, depois da escola. Nesses momentos, costumam estar presentes três amiguinhas que moram ao lado (que também têm DVD em casa) e os primos que moram um pouco mais distante, em outra rua. A maioria dos vídeos foi comprada pela mãe: *A pequena sereia*, *A bela e a fera*, *Os monstros*, *A era do gelo*, dentre outros.

Pedro e Ricardo são irmãos e têm outros três irmãos mais novos que estudam na escola. Eles chegaram ao assentamento há apenas um ano, em função de um amigo da família ter emprestado sua casa (ainda inacabada, em condições precárias) que estava vazia, para a família que estava vivendo um momento de privação econômica. O pai já era conhecido de algumas famílias do assentamento, pois já havia participado mais diretamente de algumas ações do MST. Os pais de Ricardo e Pedro não têm escolarização nenhuma e não sabem ler nem escrever.

Essa situação de precariedade parece incomodar a comunidade. Em uma reunião da coordenação geral do assentamento, a situação ainda de muita privação foi ponto de pauta. Não há consenso nos encaminhamentos. Alguns acham que a forma de entrada da família não foi legítima também em função das péssimas condições da casa em que residem. Outros acham que é preciso achar alternativas (que ainda não estão claras) para contribuir e incorporar a família e criar alternativas para as dificuldades que apresentam. A escola tem se mostrado muito incomodada e preocupada com a situação das crianças.

Pedro, 14 anos, é muito alto e se destaca da turma por isso. Ele pouco se expressa em sala e diante das propostas da professora vão negociando a sua forma de participação. Ele realiza as atividades individuais, não faz tarefa de casa e se nega a realizar qualquer tarefa que seja em grupo. Há um esforço da professora para achar alternativas para lidar com a sua diferença de idade. Além disso, há um desafio de sua parte para acompanhar o seu processo de aprendizagem, pois ele pouco permite que ela, realmente, o identifique. Sua rotina em casa

parece se dividir entre ajudar a olhar os irmãos e brincar de bola na rua. Pedro, normalmente, falta de aula, em média dois dias por semana e, sempre que requisitado, não esclarece os motivos de suas ausências.

Ricardo, 12 anos, alterou o olhar da turma e da professora sobre si. Logo que chegou à sala de aula, ficou um longo período arredio e fechado. Com o tempo, foi se envolvendo com as atividades e, apesar de se mostrar tímido, parece ter se identificado com a leitura e tem sido bem avaliado pela professora. A sua rotina é também ajudar a cuidar dos irmãos e brincar de bola na rua e raramente falta de aula.

Rafael, 9 anos, tem uma irmã mais velha, 11 anos, que estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental nesta escola, e estuda no 6º ano na escola do bairro próximo. Ele ajuda em algumas tarefas de casa. Normalmente, na parte da manhã, fica na casa da avó materna, ao lado da sua, para não ficar sozinho em casa, pois neste horário seus pais estão trabalhando fora. Seu pai trabalha na roça e tem o Ensino Fundamental completo. Sua mãe trabalha, como doméstica, na cidade próxima e concluiu a 7ª série (hoje 8º ano) do Ensino Fundamental. Todos os dias, depois da escola, Rafael brinca com os amigos na porta de sua casa, depois assiste televisão em sua casa no início da noite. Ele é muito expressivo em sala de aula e se envolve muito com as atividades, mesmo que demonstre a sua insatisfação com algumas propostas.

Carlos, 9 anos, tem um irmão mais novo que cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. Carlos não tem tarefas muito definidas em casa a não ser cuidar de seus compromissos escolares que são muito cobrados pelos pais. Sua mãe tem a 4ª série do Ensino Fundamental e faz parte da coordenação de educação do assentamento, como representante da comunidade. Ela acompanha de perto a vida escolar de seu filho e valoriza muito a escola do assentamento. Seu pai tem o Ensino Fundamental completo, trabalha na roça e é presidente da associação dos assentados. Ele é visto por sua mãe e por sua professora como um grande representante da cultura escolar do assentamento principalmente pelo valor que dá ao saber formal. Ele cobra do filho, que tem demonstrado corresponder, um investimento de tempo em leituras para além do que a escola solicita.

Carlos reside na primeira rua do assentamento. Sua casa é muito admirada pelas pessoas em função do jardim e árvores que compõem a sua entrada, o que foi muito valorizado por

Luciano no momento da entrevista. Pedi ao Luciano que escolhesse o que gostaria de fotografar e uma de suas escolhas foi a entrada da casa de Carlos, afirmando que a sua “casa é a mais bonita do assentamento por causa das flores”.

Em síntese, essas diferentes escalas do contexto mais próximo evidenciaram alguns princípios e contradições importantes para compreensão das práticas de leitura da sala de aula da Escola do Assentamento organizado pelo MST. A educação básica como direito dos sujeitos do campo; a educação do campo como uma política pública e como um processo cotidiano de construção; a importância de uma escola pública dentro do assentamento, acompanhada pela coordenação de educação que indica as professoras; a formação de educadores do campo estritamente relacionada às iniciativas dos movimentos sociais em parceria com as universidades através do PRONERA.

Esses elementos evidenciam também algumas contradições. A presença/ausência do Estado evidenciada por Ribeiro (2007). O Estado está presente tanto na publicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo quanto no financiamento e participação no PRONERA e ausente no financiamento específico da educação do campo, em sua realização nos assentamentos de reforma agrária.

A cultura escolar também se materializa em um conjunto de formas e de idéias sedimentadas ao longo do tempo em regularidades e regras pouco permeáveis que definem condutas e conhecimentos a ensinar. O assentamento, como espaço sociocultural, materializa-se na vivência de movimentos diferenciados em função de sua tradição cultural como camponeses e de seus aprendizados como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Esses princípios e contradições fazem cotidianamente a Escola do Assentamento na qual, como já anunciado, se expressa uma tensão/contradição no campo do letramento. Como lidar em um mesmo espaço/tempo social – a escola – com a dimensão pedagógica e cultural do letramento? De um lado, o que se espera da escola exige da mesma, certas práticas e o trabalho com certas habilidades mais universais. De outro, a dimensão mais cultural do letramento diretamente relacionado aos sentidos e usos da escrita no assentamento organizado pelo MST coloca questões centrais em torno do processo de ocupação e apropriação da escola no interior de um projeto de educação do campo. A que ou a quem o letramento desta escola estaria vinculado, estando presentes esses dois interesses? Como se manifesta, nas práticas de

leitura de uma sala de aula da Escola de Assentamento organizado pelo MST, no contexto da educação do campo, a relação educação e linguagem?

Capítulo 3. Eventos de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma visão geral sobre os eventos de leitura constitutivos da sala de aula da Escola do Assentamento, buscando compreender como as práticas de letramento são construídas nesta sala de aula. Isso significa que alguns pressupostos sustentam esta questão central, como se pode perceber nos capítulos 1 e 2, e serão retomados aqui com a finalidade de explicitar mais elementos para o desenvolvimento da tese anunciada na introdução.

A Escola do Assentamento é assim nomeada pelo significado que assume para o assentamento e para o movimento social. Isso significa que, neste momento, independente de suas características objetivas, a escola é do assentamento e assim é vista por professores, alunos, pais e comunidade, assumindo um traço de distinção em função, dentre outros, de estar localizada no assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, ter uma coordenação de educação própria que participa da gestão da escola também indicando as(os) professoras(es) e, por fim, representar uma forma de mediação e de superação das desigualdades sócio-educacionais da classe trabalhadora que luta por uma escola pública.

Este sentido da Escola de Assentamento se afirma na contraposição de uma situação do campo brasileiro em geral e da educação do campo em particular, como já citado. Em sua diversidade, pois não existe um campo, há em média, 4 milhões de analfabetos no campo brasileiro, um alto índice de trabalho infantil e de trabalhadores temporários e sem carteira profissional ao mesmo tempo em que a agricultura familiar e o pequeno agricultor é o responsável pela maior parte da produção agrícola do país. Nesse contexto, a educação do campo é um movimento que assume o campo como palco de disputa e em uma perspectiva dialética defende sua particularidade na universalidade da educação⁴⁷.

Isso significa esclarecer três pontos importantes que foram se configurando na análise que aqui se apresenta. O primeiro refere-se à compreensão de que as questões locais não se situam

⁴⁷ Esta síntese foi elaborada a partir, dentre outros, de uma palestra proferida por Célia Vendramini em novembro de 2009 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG.

apenas em um nível local, mas sua identificação pode esclarecer tanto questões locais quanto globais, pois, os temas, os desafios identificados em uma sala de aula podem dialogar com questões mais amplas da educação do campo e da educação, de modo geral. O segundo refere-se à compreensão de que a Escola do Assentamento é mediação entre o local e o global, o específico e o geral, entre os saberes locais e os saberes mais universais. Isso significa que ela pode ser vista como uma síntese, no sentido dialético da construção de um projeto de educação do campo. O terceiro refere-se à compreensão de que a educação, e neste caso, a educação do campo e mais pontualmente a Escola do Assentamento, tem limites no enfrentamento das condições da realidade do campo brasileiro, mas é parte desse projeto.

Por isso, como discutido no primeiro capítulo, a concepção de letramento que orienta esta pesquisa parte do pressuposto de que as práticas de letramento variam de um contexto para outro (STREET, 2003) e se produzem em contextos locais diretamente vinculados e interdependentes de contextos globais que também produzem estas práticas (BRANDT, 2002). Isso significa que as práticas de letramento estão estritamente condicionadas tanto às interações entre os participantes dos eventos (contexto local) quanto aos materiais utilizados em sala de aula, a maioria posta em circulação pelo Estado (contexto global) em uma instituição, a escola, que determina padrões para sua aquisição e seu desempenho. Neste caso, a escola se localiza em um assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, portanto se vincula também aos interesses dos movimentos sociais que defendem a educação do campo. Em sala de aula, as interações de professora e alunos, constitutivas das práticas de letramento, estão diretamente relacionadas, portanto, à concepção de palavra no sentido bakhtiniano, como uma arena onde se confrontam valores sociais contraditórios, conflitos de classe no interior de um mesmo sistema (BAKHTIN, 1995). Esse conflito de classe, de um lado o Estado e de outro o Movimento social, se manifesta nos eventos de leitura observados em sala de aula e analisados, a partir deste capítulo, em torno de questões mais pontuais derivadas daquela mais geral: A que ou a quem o letramento desta escola está vinculado se estes dois interesses estão presentes e em disputa? Como a escola lida com esta contradição? Quais as funções que as atividades e as habilidades de leitura exercem nesta sala de aula?

Para desenvolver estas questões, como apresentados no percurso metodológico, foram analisados eventos de leitura a partir de referenciais do campo do letramento e da leitura como prática cultural e, mais pontualmente, em diálogo com duas pesquisas (ALBUQUERQUE, 2002; MACEDO, 2005) sobre letramento em salas de aulas dos anos iniciais do Ensino

Fundamental de escolas urbanas. O diálogo com estas pesquisas se tornou fundamental, pois muitas das práticas encontradas na Escola do Assentamento também foram aí identificadas. Isso significa que, para se compreender as práticas de letramento em construção nesta escola, é preciso situar o que faz parte de uma certa tradição em sala de aula, independente das especificidades dos contextos. Identificar essas relações pode contribuir para uma reflexão sobre um projeto de letramento em construção na Educação do Campo.

Nesse projeto de letramento a leitura se apresentou em sala de aula como uma das principais práticas sociais representantes da cultura escrita. A análise dos eventos evidenciou que havia uma presença preponderante de eventos de leitura sobre os eventos de produção escrita, como observado e valorizado pela professora:

Eu acho que eles((os alunos)) apropriaram da leitura... é um negocio muito bacana sabe...eles são apaixonados com leitura... eu acho que isso deve muito ao trabalho que nós fizemos do ano passado pra cá... né... só desse ano não... desde o ano passado...os meninos gostam de ler... eles lêem por prazer de ler...quando eles encontram uma leitura diferente...eles querem questionar... né... querem investigar.... ver do que se trata... eu acho que de certa forma eles ficaram apaixonados por leitura... eu sinto isso assim...né... na hora que eu começo a falar dos poemas... colocar lá ((em sala de aula)) determinados livros que eu li... contar uma historia... eu percebo que eles têm alguma coisa que se move muito dentro deles... sabe... eu acho que eles estão gostando de ler de verdade mesmo... (Entrevista com a professora em 01 de novembro de 2007)

Nesse discurso, há uma valorização da leitura e da relação que os alunos estabelecem com ela. Embora a professora tenha definido um marco recente para o desenvolvimento desta relação, sabemos que outros contextos educativos (por exemplo, o movimento social), instâncias, representações e trajetórias podem contribuir para essa relação. De toda forma, isso indica que uma compreensão das práticas de leitura é fundamental, de um lado, para se aprofundar no projeto de letramento em construção nesta sala de aula e de outro, para contribuir na sua compreensão como uma prática predominante em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como identificado nas pesquisas de Albuquerque(2002) e de Macedo (2005).

O conjunto dos eventos de leitura identificados e analisados em sala demonstrou uma distinção. De um lado, o trabalho com a leitura desenvolvido em sala se deu em torno de textos literários, em sua maioria, poemas e textos narrativos, categorias utilizadas pela professora para se referir a estas práticas. Para identificar este grupo, utilizei uma categoria analítica criada por Paulino em 2001, letramento literário que designa:

parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (Paulino: 2001:117)

Nesta investigação, o uso desta categoria analítica não tem a intenção de qualificar a leitura dos textos como característica de um “cidadão literariamente letrado”. O que se quer é indicar a presença de textos literários inseridos em um processo de escolarização com a intenção de possibilitar algum tipo de relação estética e/ou ficcional com os textos. Por exclusão, o conjunto de eventos de leitura de textos que não poderiam ser classificados como literários foi denominado letramento não-literário. Isso porque, esse grupo não apresentou um conjunto de textos ou de gêneros que pudesse receber uma categoria única, pois nele se inclui textos dos livros didáticos de ciências e de geografia, em sua maioria, expositivos, consultivos e informativos. Para a professora, a literatura é a porta de entrada dos alunos na cultura escrita e a leitura sistematizada de textos mais informativos ou outros gêneros seria parte de práticas de letramento relativas à continuidade de escolarização dos alunos.

Diante disso, os eventos de leitura se distinguiram entre aqueles que integravam o letramento literário e aqueles que, por exclusão, faziam parte do letramento não-literário. Esta distinção se justifica porque ela evidencia dimensões importantes para se compreender as práticas de leitura nesta sala de aula. Ou seja, há um conjunto de ações, intenções, dispositivos e crenças em sala que se direcionam para o letramento literário em distinção a outro conjunto que direciona o letramento não-literário, nos quais se inclui todos os outros tipos de textos e de suas leituras que não tenham intenções literárias expressas em seu suporte ou em suas orientações em sala.

Para se construir um quadro geral sobre os eventos de leitura desta sala de aula de Escola do Assentamento do MST, este capítulo está organizado em quatro itens. O primeiro faz uma discussão conceitual de práticas e de eventos de letramento; o segundo discute a aula como prática cultural; o terceiro, a leitura como prática cultural e o quarto descreve os eventos de

leitura em sala de aula fazendo uma distinção entre o letramento literário e o letramento não-literário.

3.1 Práticas e eventos de letramento

Para se compreender as práticas de leitura em sala de aula articuladas ao problema que dá origem a esta pesquisa - como são construídas as práticas de letramento - as noções de práticas e de eventos de letramentos são centrais. Inicialmente aqui no Brasil, essas noções são discutidas no trabalho de Kleiman (1995), seguido de outros trabalhos. Em artigo recente, Marinho (2007) retoma os conceitos de práticas e de eventos de letramento. A autora chama a atenção para o momento histórico no qual os trabalhos se dividem entre aqueles que se preocupam com as conseqüências – cognitivas, culturais, históricas – do letramento, e os de seus críticos que se interrogam sobre qual leitura e qual escrita, em que momento e em que contextos culturais estas práticas se realizam.

A crítica mais contundente [continua a autora] recai sobre o pressuposto de que a escrita tem características neutras universais, é uma tecnologia estável, relativamente imutável, em qualquer tempo e espaço. Para os estudiosos do NLS (New Literacy Studies), a concepção de um significado social do letramento ou do letramento social precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social. (MARINHO, 2007, p. 6)

Heath (1982; 1983) publica suas pesquisas que resultam de um estudo etnográfico de quase uma década (1969-1978) em três comunidades letradas nos Estados Unidos, que apresentam orientações diferentes de letramento, marcadas também por diferenças de escolarização e de classes sociais. Foi nesse contexto que a pesquisadora estruturou o conceito de eventos de letramento para designar ocasião na qual um texto escrito é constitutivo da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos, em contextos familiares, sociais e escolares. Dessa forma, os eventos são observáveis, podem ser identificados e seria o primeiro contato que o pesquisador tem quando o que lhe interessa são as práticas de letramento.

Heath identificou os tipos de eventos de letramento próprio de cada comunidade e suas características específicas. A comunidade de Maintown com alto grau de letramento e de valorização da escrita tem expectativas de que as crianças desenvolvam hábitos e valores próprios de uma sociedade letrada. Normalmente o adulto interrompe imediatamente a sua atividade para atender a uma manifestação da criança para iniciar um evento de letramento. Vários foram os eventos identificados nesta comunidade, dentre eles, leituras de livros antes de dormir, de propagandas. As crianças aprendem a produzir sentido para os livros e a falar sobre esses sentidos e, portanto, são bem sucedidas na escola.

A comunidade de Roadville tem uma orientação de letramento diferente que não vai além da leitura de livros e histórias sobre fatos reais. Normalmente, os adultos participam com as crianças de eventos de letramento, mas não os descrevem, como, por exemplo, montam um brinquedo sem falar sobre o processo ou sem se referir às orientações escritas. Na escola, essas crianças são bem sucedidas nos três primeiros anos, mas começam a decair ao longo da escolarização em função de não conseguirem extrapolar os conhecimentos adquiridos.

A comunidade de Trackton apresenta uma orientação de letramento bem diferenciada, pois o desenvolvimento oral da criança não é estimulado pelos adultos. Isso ocorre em função de acreditarem que a criança aprende através da exposição natural à língua. Os adultos não lêem para as crianças e não possibilitam exposições aos livros. Todavia, elas são expostas a eventos de letramento, em grupo, nos quais os adultos negociam a interpretação de um texto escrito. As crianças começam desde cedo a produzir histórias fictícias. Na escola, são classificadas no percentil mais baixo nos testes de prontidão da leitura e demonstram dificuldades de se adaptarem aos padrões escolares. Heath conclui que a escola falha ao não considerar as características de letramento das crianças e não lhes oferecer um ensino adequado ao que necessitam.

Street (2003) e Barton (1994) retomam estes conceitos, insistindo na relação e distinção entre eventos e práticas de letramento. Street (2003) argumenta que pesquisas em “New literacy Studies” (NLS), ao mudarem a visão sobre o letramento, sugerem que práticas de letramentos variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Esse termo representa uma nova tradição na consideração da natureza do letramento focalizando não só a aquisição de níveis e domínios, mas os significados envolvidos no letramento como uma prática social.

Para Barton (2000), eventos de letramento são atividades onde o letramento tem se desenrolado. Usualmente há um texto escrito, ou textos, central para a atividade e em condições de se conversar em torno do texto. Eventos são episódios observáveis que surgem das práticas e são necessários em si. A noção de evento indica a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social e nos quais os textos são componente crucial.

Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social. Esses estudos têm Street (2003) e Gee (2001) como dois de seus grandes representantes.

Marinho (2007), como citado, chama a atenção para estudos sobre práticas de letramentos:

“Analisar eventos de letramento na sala de aula significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes), e modos de relação com esse material escrito. Para compreender a lógica e os significados desses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento, é necessário situá-los no contexto histórico das práticas culturais e da instituição que os produzem (nesse caso, a sala de aula), assim como confrontá-los com as relações de poder. (Marinho, 2007, p. 8)

O conceito de *evento de letramento* tem sua origem também nos estudos sobre a *etnografia da fala* ou *etnografia da comunicação*, e se propõe a descrever as regras, “as normas de comunicação em uma comunidade de fala, incluindo fatores verbais, não-verbais e sociais”. (TRASK, 2004, p. 8). Nesses estudos, o *evento de fala* foi introduzido para se analisar “uma porção de fala altamente estruturada” e, como tal, “elas têm um começo e um fim, e são construídas de acordo com regras conhecidas seja pelos falantes, seja pelos ouvintes (...) uma aula universitária, o sermão, o discurso” (op. cit. p. 103). Nessa direção, Marinho propõe que a aula seja entendida como um macro-evento, por tomar a escrita como um eixo estruturador das interações ali vivenciadas. No interior da aula, realiza-se um conjunto de atividades mediadas pelo texto escrito, que ela propõe chamar de micro-eventos. Nesta pesquisa, a aula é concebida como uma prática cultural constituída por práticas de letramento observáveis a partir da identificação e análise dos eventos de letramento.

3.2 Aula: uma prática cultural

Entendo a aula como uma prática cultural (ROCKWELL, 2001) constituída de rituais e de eventos de letramento. Se apreendermos a dimensão do ritual, a aula se apresenta com uma lógica própria que a organiza. Tem rotinas, ritmos próprios, valores, símbolos e significados construídos pela turma. Ela acontece em tempos e espaços definidos. Onde e quando ocorre? Que lógica a organiza? Como se organiza? O que é rotina? O que é novidade? O que se mantém? Que valores a sustentam? Que símbolos e significados a constituem?

A aula tem uma dimensão estruturada porque cristalizada na história e na cultura escolar. Há um certo modo de se organizar. Qual a finalidade das práticas e os objetivos dessas práticas? O que ancora estas práticas? Quais os objetivos da professora identificados a partir da análise dos eventos e das entrevistas? O que a professora e os alunos consideram nesse processo?

A aula constitui uma rotina diária que movimenta a organização da família e do assentamento. Em 2006, a aula da turma multisseriada – Fases II, III e IV – com 19 crianças e pré-adolescentes entre 8 e 14 anos, acontece no turno da manhã e, em 2007, a aula da turma – Fases III e IV – com 9 crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária, ocorre no turno da tarde. No turno da manhã, a aula está inserida na dinâmica de toda a escola que também só funciona neste turno. Todas as crianças, professoras e a cantineira estão em um mesmo horário na escola. Quando ocorre no turno da tarde, a aula se realiza contando apenas com a turma de Educação Infantil e sem a presença da cantineira, que tem horário fixo no primeiro turno. As professoras então se responsabilizam pela merenda. Alterna-se, assim, a rotina das famílias e das próprias crianças que, por exemplo, nos dias de aula de Educação Física vão para a escola também na parte da manhã, horário desta aula especializada.

De modo geral, a professora define e coordena todas as atividades realizadas. Além disso, é possível observar que a maioria significativa de atividades é proposta para o coletivo da turma multisseriada. Algumas aulas acontecem em outros espaços do assentamento. Aulas de Ciências ocorrem no campo de futebol, na matinha, próxima da escola para que os alunos possam observar a natureza, ou na pracinha.

Em 2006, a rotina da aula pode ser assim sintetizada. A aula inicia-se com uma oração – Pai-nosso ou Ave Maria – e, logo em seguida, professores e alunos preenchem o calendário. A professora copia um texto no quadro de giz e os alunos, no caderno. A professora faz a leitura oral e escolhe alguns alunos para ler em voz alta também. Essas atividades duram até o

momento da merenda e do recreio. No retorno para a sala de aula, toda a turma realiza a leitura silenciosa de um livro de literatura, o mesmo título para toda a turma, durante 20 minutos. O tempo final da aula – em média 1 hora e 10 minutos - fica destinado ou a atividades de conhecimentos lingüísticos, ou de matemática ou, muito raramente, de Ciências e Geografia.

Um dia de aula que exemplifica bem essa rotina ocorreu em 31 de outubro de 2006:

Tempo	Atividade/Evento	Contexto da interação
07:00	Oração	A professora inicia a oração e toda a turma acompanha
08:10	Preenchimento do calendário	A professora preenche o calendário que está fixado no quadro de giz.
		A turma preenche o calendário fixado no caderno.
08:20	Cópia	A professora passa o poema “Enchente” no quadro de giz. Os alunos copiam o poema no caderno. A professora corrige no quadro a palavra enchente que estava escrita com x e pede aos alunos para corrigi-la no caderno. A professora escreve a palavra no cartaz que está pregado na parede da sala, intitulado Ortografia. Os alunos continuam copiando o poema.
08:35	Leitura oral	A professora solicita que os alunos façam a leitura oral.
		Os alunos fazem a leitura oral coletiva do poema.
		A professora chama cada aluno para fazer a leitura oral individual.
		Os alunos fazem, individualmente, a leitura de partes do poema, seguida de comentário da professora avaliando a leitura.
		A professora propõe a leitura oral coletiva.
		Os alunos e a professora fazem uma leitura oral coletiva do poema.
08:50	Leitura no dicionário	A professora distribui dicionário para cada aluno.
		A professora pede aos alunos que procurem no dicionário a palavra galocha. Alguns alunos procuram a palavra. A professora solicita à turma que faça a leitura coletiva do significado da palavra galocha.

		Os alunos fazem a leitura coletiva do significado da palavra galocha.
09:00	Recreio e merenda	
09:35	A professora avisa aos alunos que a partir daquele momento eles devem colocar o nome completo, com letra cursiva, em todas as atividades.	
09:40	Atividade de concordância	A professora distribui uma folha mimeografada com atividades de concordância. Os alunos realizam a atividade individualmente.
10:05	Correção da atividade	A professora orienta e corrige a atividade dos alunos, individualmente. A professora corrige a atividade anterior no quadro de giz.
10:30	Caça –palavras	A professora entrega folha mimeografada com um caça-palavras para os alunos que terminam a correção da atividade anterior. Os alunos fazem a atividade de caça palavras. Alunos mostram à professora a atividade realizada, individualmente. A professora corrige a atividade e entrega o livro Didático de português da 4ª série para os alunos que terminam a atividade anterior. Os alunos realizam as atividades do livro didático.
11:00	Término da aula	

Em 2007, a rotina apresenta alterações significativas e não tem um padrão único durante todo o ano. A aula inicia com oração apenas no primeiro dia da semana, nas segundas-feiras, até o mês de abril de 2007. A partir daí, ela não se faz mais presente. A chegada dos alunos e o início da aula são sempre marcados pela organização dos materiais. Logo em seguida, em muitos momentos, os alunos fazem a leitura oral de um texto que produziram em casa. O que predomina nesta rotina são atividades de português no livro didático e a leitura silenciosa de um livro de literatura durante 30 minutos. O tempo final da aula, em média 1 hora, fica destinado a atividades de outros conteúdos.

As alterações mais significativas nessa rotina ocorrem na mudança do horário de trabalho com os conteúdos de matemática, ciências e geografia. Eles passam a acontecer no primeiro tempo – antes do recreio – quando há uma intenção da parte da professora em trabalhá-los mais intensamente ou quando não os fechou no dia anterior.

A aula tem uma lógica de organização que parece se pautar em dois aspectos da cultura escolar. O primeiro, a construção de ritmos e de práticas que permitam o desenvolvimento do trabalho. O segundo semestre de 2006, início do trabalho da professora com a turma, é marcado pela presença da cópia que apresenta muitas finalidades. Ela se mostra fundamental para a construção por parte dos alunos de um ritmo com a escrita, da capacidade de copiar corretamente do quadro, da familiaridade com o texto escrito e da prática da leitura oral predominantemente realizada pela professora e pelo coletivo da turma.

A cópia praticamente desaparece da aula em 2007. A professora expressa que ela não mais se faz necessária para a turma. Ela parece ser substituída pela presença do livro didático. A organização da aula é, neste ano, muito orientada pela seqüência dos livros didáticos e a leitura oral individual dos alunos está presente no trabalho de todas as disciplinas.

Todavia, essa dimensão estruturada dos eventos de letramento não pode obscurecer o fato de que a cultura escolar está atravessada por processos sociais e políticos originados fora da escola, além de reconhecer a possibilidade de invenção cotidiana de novos usos e sentidos dos textos recebidos (ROCKWELL, 1991; 1997), como se verá no decorrer da análise dos eventos de leitura.

No contexto desta pesquisa, os eventos de leitura foram identificados como uma situação de interação mediada pela leitura de textos escritos (impressos ou manuscritos) no contexto da sala de aula. Cada evento de leitura (oral ou silenciosa) referia-se a uma situação de interação de professora e alunos (individual ou coletivamente), mediada por textos escritos (impressos ou manuscritos), orientada por finalidades relacionadas ao contexto imediato, à sala de aula e à escola, ao assentamento, ao movimento social, ao estado.

Os eventos tiveram, portanto, dois movimentos de análise. O primeiro, a partir de sua identificação, o que gerou a sua descrição e análise, bem como titulação para que pudessem ser melhor identificados. O segundo movimento de análise se deu em função das categorias relativas à concepção de leitura como prática cultural, objeto dos capítulos seguintes.

3.3 Leitura como prática cultural

A complexidade que envolve a compreensão de uma sala de aula de Escola do Assentamento organizado pelo MST está estritamente relacionada ao problema que mobiliza esta pesquisa.

Como se constrói o letramento (neste caso, as práticas de leitura) nesta sala? Ou seja, este estudo assume que há um processo de construção desta sala de aula, tanto porque há uma construção cotidiana da escola (ROCKWELL e EZPELETA, 1987) que envolve culturas e estruturas (ROCKWELL, 2006⁴⁸), quanto porque há uma pedagogia do MST e um movimento por uma educação do campo afirmando um outro projeto de escola. Ou seja, os sentidos que as práticas de leitura assumem na sala de aula de Escola do Assentamento organizado pelo MST estão estritamente relacionadas a esse processo de construção.

Isso significa que o estudo das práticas de leitura me conduziu a um diálogo mais sistemático com teorias que se dedicam aos processos de apropriação mais do que os processos de reprodução, sem contudo, desconsiderar a força e a presença dessas estruturas. Cultura escolar é uma categoria de análise presente em estudos de Viñao Frago (2000), Vidal (2005), dentre outros, e foi discutida em Faria Filho et al. (2002 e 2004). Essa concepção de cultura escolar pode ser melhor compreendida se relacionada com o conceito de forma escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Para os pesquisadores, “falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que se faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo em que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 9-10). A “categoria *forma escolar* foi, assim, gestada tendo como mira a disseminação de saberes elementares e as relações entre mestre e aluno, em um espaço tempo normatizados” (VIDAL, 2005, p. 39).

A forma escolar, diretamente relacionada a uma cultura escolar mais homogênea, se apresentou para mim em um primeiro plano e trouxe imediatamente uma sensação de familiaridade aliada à idéia de homogeneidade: todas as salas de aula são iguais. Essa primeira constatação me exigiu o aprofundamento conceitual e o distanciamento necessários para se transpor essa primeira impressão, embora a forma escolar seja constitutiva das práticas de letramento. Fiquei atenta à relação sociedade largamente escolarizadas, escrita e prestígio social de indivíduos que demonstram organizar o pensamento pela lógica escritural explicitada por Viñao Frago (1993) e à relação entre práticas escolares, escolarização e cultura escolar tão bem discutida por Faria Filho (2002).

⁴⁸ Rockwell apresentou esta análise em um mini-curso na Faculdade de Educação da UFMG, em março de 2006.

Esta forte relação da escrita com a escolarização em um projeto civilizatório indicou a importância de estar atenta a esta relação, mas também mostrou a necessidade de buscar compreender as práticas de leitura em uma sala de aula, supondo que elas estão imbricadas de táticas e estratégias dos seus diferentes construtores: estado, cultura escolar, mas também movimento social, professora e alunos. Que relações esta escola estaria construindo em seu processo de apropriação? Busquei então compreender as práticas de leitura em uma sala de aula, supondo que elas estão imbricadas de táticas e estratégias (DE CERTEAU, 1980) dos seus construtores, professora e alunos.

Nessa concepção, a aula não pode ser tratada como um espaço com fronteiras, dissociado da cadeia de salas de aulas por onde passam os estudantes; alheio à escola e às relações desta escola com outras; à margem da vizinhança e da organização política em que se localiza a cidade; em suma, alheio à história e à geografia (NESPOR, 2002, p. 2). Isso pressupõe assumir que este estudo encontra seu sentido no interior de uma concepção de leitura que a localiza como uma prática sócio cultural, concreta, na qual devem se identificar certas disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura (CHARTIER, 1990). Ou seja, só faz sentido esse estudo se *e somente se* partirmos do pressuposto de que a leitura é um fenômeno social, que “ainda permanece um mistério” (DARNTON, 1996) e é considerada como uma prática complexa.

Esta pesquisa, portanto, não nega uma tensão central constitutiva desta prática. De um lado, a leitura como uma prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares (CHARTIER, 1990), uma caça furtiva (DE CERTEAU, 1996) e, de outro, a leitura intencionalmente pretendida pelo autor, editor, impressor, comentador (CHARTIER, 1990), pelas instituições legitimadas (DE CERTEAU, 1996), nesta investigação, a escola.

Rockwell (2001) conclui que as ferramentas que Chartier oferece para estudar a leitura apóiam a busca do sentido que pode ter a experiência escolar com a cultura escrita dentro de diversos contextos culturais. E insiste que o fundamental é conceber as atividades de aula como práticas culturais que integram não só maneiras de ler, construídas para os propósitos do ensino escolar, senão também aquelas derivadas de outros âmbitos sociais. A cultura escolar está atravessada por processos sociais e políticos originados fora da escola além de reconhecer

que, a todo momento, está aberta a possibilidade da invenção cotidiana de novos usos e sentidos dos textos recebidos.

A partir desta concepção, Rockwell (2001) busca um ponto de encontro entre protocolos de leitura e maneiras de ler em aula analisando uma classe de uma escola rural mexicana. Ela dialoga com historiadores da leitura (Chartier, Darnton, Viñao Frago, Boyarin) e propõe uma análise que inclui: a materialidade dos textos, as maneiras de ler, as crenças sobre a leitura e a produção oral que acompanha o ato de ler.

Que práticas de leitura se realizam em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento organizado pelo MST? O que estaria contemplado então com a expressão práticas de leitura? Para apropriar e definir o sentido das práticas de leitura nesta pesquisa foi necessário, ao longo da produção da tese, que eu me debruçasse, especialmente, em estudos no campo da etnografia (SEWELL, 2005; ROCKWELL, 2007 e 2009), do letramento (HEATH, 1983; STREET, 1987 e 2003; BARTON, 1994) e da leitura (DE CERTEAU, 1980; CHARTIER, 1990; ROCKWELL, 2001 e 2006; CHARTIER e HEBRART, 1995; CHARTIER, 2004 e 2007), campos articulados entre si. O que são práticas de leitura? Como identificá-las? Como descrevê-las? Como analisá-las?

De acordo com os interesses desta pesquisa, as práticas estão diretamente relacionadas com a cultura e sua definição passa por estabelecer mais claramente a relação entre elas. Sewell (2005)⁴⁹ se propôs reflexões acerca do(s) conceito(s) de cultura no discurso acadêmico contemporâneo e, ao fazê-las, explicitou distinções e relações entre cultura como sistema simbólico e como prática. Para ele, cultura como sistema simbólico predominou na antropologia hegemonicamente nos anos 1970 e 1980, derivou do termo sistema cultural para diferenciar do termo sistema social. A cultura como sistema de símbolos e significados refere-se, na análise, em explicitar as influências semióticas sobre a ação de outros tipos de influências (demográficas, geográficas, biológicas, dentre outras) que necessariamente se mesclam com qualquer seqüência concreta de comportamento. Sewell analisa que esta concepção abstraiu uma significação pura da complexidade e da desordem da vida social e procurou especificar sua coerência interna e profunda lógica.

⁴⁹ Agradeço a Rockwell o acesso ao artigo de Sewell (2005) traduzido para o espanhol por Margarita Esther González.

Cultura como prática é uma concepção que está relacionada a uma reação contra o conceito de cultura como sistema simbólico. Nesta concepção, a cultura é uma esfera de atividade prática atravessada de ação volitiva, de relações de poder, luta, contradição e mudança. Sewell conclui que, nesses últimos vinte anos, boa parte de escritos teóricos sobre cultura têm assumido que o conceito de cultura como sistema de símbolos e significados está reunido com o conceito de cultura como prática. Para ele, sistema e prática são conceitos complementares, pois um pressupõe a existência do outro. Ocupar-se da prática cultural significa utilizar símbolos culturais existentes para lograr algum propósito. Todavia, uma questão teórica importante se coloca: como conceitualizar a articulação entre sistema e prática?

Para Sewell, a prática humana está estruturada simultaneamente por significados e outros aspectos do entorno como relações de poder, espacialidade, distribuição de recursos. As dimensões da prática se configuram e se constroem mutuamente, mas também são, até certo ponto, autônomas. A dimensão cultural da prática é autônoma em dois sentidos. Primeiro, a cultura tem um princípio de estruturação semiótica diferente dos princípios que estruturam a política, a economia, etc. Segundo, a dimensão cultural também é autônoma nos significados que a conformam, ainda que influenciados pelo contexto e estejam configurados e reconfigurados por uma multiplicidade de outros contextos.

A cultura deve ser entendida como uma dialética entre sistema e prática, como uma dimensão da vida social autônoma de outras dimensões, tanto em sua lógica como em sua configuração espacial, e como possuidora de uma coerência real, mas débil, que se põe em perigo na prática e por isso mesmo está sujeita à transformação. Em síntese, as culturas são contraditórias, estão largamente integradas, são refutáveis, estão sujeitas a mudança constante. Portanto, a análise de Sewell dos conceitos de cultura me levou a relacionar e delimitar a relação práticas e significados. Chamou a minha atenção também para aspectos como relações de poder, espacialidade, distribuição de recursos como constitutivos das práticas, nesse caso das práticas de leitura na sala de aula.

Rockwell (2007) também sustenta que as culturas escolares podem ser compreendidas em termos da paulatina e seletiva apropriação de diversos recursos culturais. Ela examina práticas

observadas em finais do século XX, nas primárias (anos iniciais do Ensino Fundamental) em uma região do México com forte influência nahua⁵⁰. Essa análise mostra a influência de “consignas” (ordem superior política ou sindical) e reformas educativas geradas em momentos distintos do século, assim como efeitos de sucessivos livros de textos. As classes observadas refletem a incorporação de recursos discursivos e saberes próprios da região. Dessa forma, ela conclui que a historicidade da prática escolar permite questionar a existência de uma cultura escolar constante e uniforme.

Essa investigação de Rockwell dialoga com a concepção de cultura assumida por Sewell. Para ela, as configurações de ferramentas, práticas e saberes que se conjugam dentro das aulas podem ser compreendidos a partir das lógicas dos processos culturais. Assim, continua, as instituições educativas são instâncias que tendem a projetar certa coerência cultural ainda que na realidade estejam atravessadas por contradições e abertas a múltiplos fluxos culturais externos, o que dificulta falar de uma cultura escolar homogênea. As tramas culturais das escolas são construções históricas e, como tais, mostram encadeamentos e transformações no tempo. Estão sujeitas a fluxos culturais provenientes de diversos âmbitos e mostram diferentes graus de permeabilidade e de fechamento.

Diante disso, entendo a leitura como uma prática cultural realizada em um espaço intersubjetivo, conformado historicamente, no qual os leitores compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno do ato de ler. A idéia de prática cultural recorda a atividade produtiva do ser humano no sentido material e também na esfera simbólica. Os atos de leitura, que dão aos textos seus significados plurais e móveis, se situam no encontro entre as maneiras de ler e os protocolos de leitura (CHARTIER, 1990).

“Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais – chamemos-lhes “tipográficos no caso dos textos impressos - que são os seus. (CHARTIER, 1990, p. 25).

⁵⁰ Nahua é um povo antigo indígena da região da alta planície do México e da América Central.

Para Chartier (1990), a noção de apropriação é central para se trabalhar na construção de uma história social da leitura, ou seja, das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais que são sociais, institucionais e culturais, inscritas nas práticas que a produzem (p. 26). Uma noção que trata de caracterizar práticas que se apropriam de modo diferente dos materiais (para ele, impressos) que circulam em determinada sociedade (p. 136). Esta noção considera que as práticas que se apoderam dos textos são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e normas (p. 136).

Essa concepção de práticas de leitura está também relacionada aos conceitos de estratégias e táticas de De Certeau (1980). Esses conceitos foram concebidos para uma leitura do cotidiano, entendido como um campo de luta e não como algo dado. As estratégias referem-se ao cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc) (DE CERTEAU, 1980, p. 42-48).

As táticas referem-se à ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever as saídas. Ler então é uma tática. (DE CERTEAU, 1980, p. 42-48)

Esses conceitos contribuem, portanto, para focalizar as ações dos sujeitos – professora e alunos – captados no acontecimento, no evento. Ou seja, focalizar nas práticas de leitura *algo próprio*, as estratégias que expressam uma manipulação de forças externas vindas ora da política pública de educação estadual, ora da força de uma “forma escolar” (VINCENT ET AL, 2001) que tenta homogeneizar a cultura escolar, ora dos livros didáticos e outros impressos escolares, dentre outras. E poderia focalizar as táticas que professora e alunos constroem para lidar com esses produtos que lhes são impostos ou distribuídos, considerando

por analogia que a escola não está dada, mas é de certa forma "reescrita" permanentemente pelos sujeitos.

Uma sala de aula de uma Escola do Assentamento não se delimita, portanto, somente a este território, mas aos momentos articulados em redes de relações sociais com a própria comunidade, com a escola estadual, com o sistema estadual de ensino, com as políticas de educação em nível federal, com o movimento social, com os sujeitos, etc. A sala de aula está situada em múltiplas escalas, na medida em que os participantes (por exemplo aqueles à distância) trabalham para fazê-la importante, ao contextualizá-la ou valorá-la de diversas maneiras com relação aos acontecimentos em outros tempos e lugares ou, para situá-los em outros espaços e tempos (NESPOR , 2002).

Nessa direção, já em meados da década de 1990, Rockwell (1995) discute as reformulações necessárias do conceito de cultura para a compreensão da escola. A autora propõe, inicialmente, uma revisão histórica sobre os usos desse conceito. Para ela, a universalização da escola destacou que sua função é transmitir uma cultura, considerada a legítima e dominante. Essa concepção foi sustentada por alguns traços que marcam a cultura escolar como única: a relação de um adulto investido de autoridade com um grupo de menores dentro de um espaço delimitado; a presença obrigatória; a regulamentação de um tempo diário e anual; a seletividade de acesso aos sucessivos níveis do sistema; o uso predominante da língua escrita.

A reescrita das descrições, portanto, me levou a dialogar mais diretamente com teorias e autores que se dedicam a se debruçar mais sobre a singularidade dos atos, dos eventos (identificar as dimensões que constroem essas práticas) que podem contribuir para a construção da Educação do Campo.

3.4 Eventos de leitura

Uma visão do conjunto dos eventos de letramento em sala de aula demonstrou a preponderância de eventos de leitura, como também identificado nas pesquisas de Albuquerque (2002) e Macedo (2005) em salas de aula do Ensino Fundamental em contextos urbanos. Talvez isso indique que, em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta primeira década do século XXI, a leitura seja uma prática na escola que explicita um

projeto mais claro de letramento, em meio a tantas críticas e proposições desde os anos finais da década de 1980.

Na sala de aula da Escola do Assentamento do MST, a predominância de eventos de leitura pode ser melhor visualizada no quadro em anexo, aqui analisado. Para esta análise, os eventos foram classificados em função de dois elementos: a intenção que os orientou e o tempo maior de duração. Ou seja, como em muitos eventos, a leitura, a oralidade e a escrita são constitutivos, se a intenção expressa pela professora era a leitura, assim ele foi classificado. Além disso, se o tempo maior do evento também foi dedicado a uma determinada prática, esses dois elementos ajudaram a definir a sua classificação, o que demonstra a complexidade que envolve a delimitação entre o início e o término de um evento bem como sua identificação para fins de análise.

Todavia, assumindo os riscos e limites da classificação ela se tornou importante para se construir uma visão geral do letramento em sala de aula. Predominam aulas em que a leitura é o objeto central, como já citado o que será aprofundado neste item e no capítulo 4. A produção escrita é uma atividade realizada essencialmente em casa e orientada em sala de aula e se prolonga nos eventos de leitura oral dos textos produzidos pelos alunos, como se verá também no capítulo seguinte. Os textos são produzidos para a professora e a turma, como também identificado por Macedo (2005), mas em algumas situações ficou clara a preocupação da professora em definir com os alunos outros interlocutores como, por exemplo, quando escreveram cartas para D. Maria e para mim. Os conhecimentos lingüísticos ocuparam um tempo menor em sala e foram em sua maioria orientados pelo livro didático de português⁵¹. Essa análise geral também contribuiu como mais uma fonte de informação sobre a importância da leitura para esta sala de aula, confirmadas pelas descrições ampliadas e densas produzidas por mim. Portanto, as práticas de letramento são construídas predominantemente pelas práticas de leitura, objeto desta pesquisa.

3.4.1 Eventos de letramento literário

⁵¹ CORREA, Maria Helena & PONTAROLLI, Bernadette. *LD Novo Tempo Português 3ª série*. Ed.Scipione, 2001.

Os eventos de letramento literário referem-se às situações de interação de professora e alunos mediada por textos literários, como citado. Textos literários referem-se aqui a todos os suportes impressos ou manuscritos, de alguma forma já definidos como literários quer seja pela política pública, quer seja por instituições autorizadas, ou ainda, pelos próprios leitores. Isso significa que não se está referindo especificamente à leitura literária que passaria a ter de se considerar a experiência estética do leitor e não só o texto. A expressão textos literários evoca a intenção estética, de pacto ficcional, mas não controla a leitura.

No contexto da escola, a proposta de pacto ficcional e recepção não-pragmática tem sido alvo de discussões e de muito debate. Vale destacar as críticas à escolarização da literatura da década de 1980 que chegaria a uma destruição da leitura (SILVA, 1986) ou à leitura destruidora (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991) e a necessidade e possibilidade de a escola realizar uma escolarização adequada na década de 1990 (SOARES, 1999), ou ainda ao entendimento de que a leitura literária não se reduz à escola, embora passe por ela (PAULINO, 1999). Passada uma década do século XXI, o Jogo do livro (2009), evento coordenado pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) em sua VIII versão continua esse debate em torno da relação literatura e escola, com o tema a tela e o livro, discutindo a inserção no ambiente escolar dos diferentes tipos de leitura.

Em meio a esse debate, mais uma vez a relação literatura e escola é objeto do que denomino eventos de letramento literário. A eles se referem um conjunto de eventos de leitura nos quais as situações de interação de professora e alunos são mediados por textos literários. A síntese de cada evento pretende indicar alguns elementos constitutivos da leitura: os suportes, gêneros e modos de ler em sala de aula. O quadro a seguir apresenta um resumo desses eventos:

Eventos de letramento literário

Leitura de textos manuscritos no quadro de giz

Situações de interação de professora e alunos mediados por textos manuscritos no quadro de giz, lidos oralmente, individual ou coletivamente e copiados nos cadernos. Os textos são literários, predominando poemas. Esse evento ocorre cotidianamente durante o ano de 2006.

Leitura no livro didático de português

Situações de interação de professora e alunos mediados por textos do livro didático de português - *Novo tempo*: Português 3ª série é de autoria de Maria Helena Correa e Bernadette Pontarolli e

editado pela Scipione, em 2001 – de uso individual. Os textos literários são lidos oralmente por professora e alunos. A finalidade desse evento é a aprendizagem de habilidades relacionadas ao ensino de português, em especial, da leitura. Nessas situações, observa-se algum tipo de modificação da proposta original do livro didático, caracterizando-se assim diferentes apropriações de professora e de alunos. Esse evento ocorre cotidianamente no ano de 2007.

Chá com Poesia

Situações de interação de professoras, alunos e comunidade, mediadas por textos literários de tradição oral ou escrita. Esse evento ocorre anualmente desde 2007, em um espaço público do assentamento e é acompanhado de um lanche coletivo, organizado pela escola com a contribuição da comunidade. Normalmente servem-se chás, sucos, leite, broas, bolos, biscoitos, pães e frutas. Tem a duração média de 1 hora e meia.

Leitura silenciosa no livro de literatura

Situações de interação de professora e alunos, mediadas por livros de literatura infantil, lidos silenciosamente, em média por 30 minutos, todos os dias, após o recreio. A finalidade desse evento é que os alunos descubram a leitura silenciosa, a leitura solitária, o prazer da leitura. Esse é um evento diário nos anos de 2006 e 2007.

Leitura nos Textos Visuais

Situações de interação dos alunos, em grupos, com textos literários, a maioria poemas, na produção de um texto visual, a pintura. No momento da pintura, os textos são relidos ou declamados, ou recontados, pois já fizeram parte de algum evento anterior e resultam em uma re-leitura. As pinturas são fixadas nas paredes da sala de aula. Esse evento ocorre, normalmente, uma vez por semana, durante todo o ano de 2007.

Esses eventos, dentre outros, evidenciam a presença cotidiana de textos literários nas interações que ocorrem em sala de aula, com diferentes finalidades no interior de um objetivo mais amplo de formação do leitor. Há uma crença no valor da literatura para a formação do leitor, pois a literatura ocupou lugar central no trabalho desenvolvido pela professora, na presença cotidiana de poemas, da leitura de livros de literatura, no *Chá com Poesia* como estratégia de aproximação da escola com a comunidade.

O que se observa é que os textos literários estão presentes em diferentes suportes. No livro didático, em livros de poesia e de literatura, em folhas xerografadas, em pinturas, como será analisado no capítulo que discutirá a materialidade dos textos constitutivos dos eventos de leitura. Os livros literários representam nesta sala um suporte que sintetiza um dos valores da cultura escrita moderna, a leitura silenciosa de uma obra literária.

Esses eventos serão objetos de análise do capítulo seguinte, o que permitirá uma compreensão melhor das práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento. Todavia, como parte desse processo de compreensão, neste momento, será analisado um evento de leitura constitutivo do processo de construção do letramento literário, que ocorreu no dia 30 de outubro de 2007.

O evento se dá em torno da leitura de um poema no livro didático de português. O poema faz parte do capítulo 2 do LD que abre com a temática “O artista é você!”. O protocolo de leitura do poema “Os dedos do artista” de Sérgio Caparelli, como se pode ver abaixo, não sugere nenhum modo de ler específico para o poema e inicia na página seguinte uma sequência de atividades (vocabulário e interpretação) em torno do poema.



Imagem 1: texto do LD de português

O evento de leitura do poema em sala tem a seguinte sequência: a) leitura oral, individual, de cada estrofe pelos alunos; b) leitura coletiva do poema; c) leitura oral da professora; d) diálogo da professora com os alunos em torno da relação entre o escritor e o pintor como

artistas; e) leitura de vários poemas de autores diferentes para exemplificar diferentes estilos, um sarau de poesias; f) leitura de vários nomes de escritores com a finalidade de ampliar o universo de autores e identificar aqueles já conhecidos. Como se pode observar, e será freqüente em outros eventos, a professora se apropria da proposta do LD transformando-a, neste caso e em muitos outros, em um “sarau” de poesias.

Após as leituras orais do poema e sua relação com outros poemas do autor, já familiar para os alunos, a professora chama a atenção dos alunos para a escrita como um processo criativo original:

“é porque a escrita... a pintura... vem daqui oh... [apontando para sua cabeça] principalmente... daqui [apontando novamente para a cabeça] e do coração... [apontando para o coração] né... aí o jeito de escrever dele [referindo-se ao Sérgio Caparelli] se diferencia do de todo mundo... de todos os outros escritores... igual o jeito de pintar de Tarsila do Amaral... [referindo-se à pintura apresentada no LD, p. 116] todo mundo pode pintar... mas tem um jeito que é dela... então cria-se um estilo de pintura que é o dela... então todo mundo pode escrever... assim como Sérgio Caparelli escrever... como Vinicius de Moraes escreve... aí tem a Ruth Rocha que adora contar história... que tem um jeito de escrever dela... cada um tem o seu jeito de escrever... tá? é por isso... senão não precisava de um tanto de escritor não... para quê... né?”

A partir daí os alunos falam ao mesmo tempo. Alguns falam com os colegas concordando com a professora e um deles, Carlos, pede à professora para ler o poema “Jacaré letrado” também de Sérgio Caparelli. Esta sugestão vai ao encontro do movimento da professora que, neste momento, localiza vários livros de leitura do Programa Nacional de Biblioteca na Escola em uma caixa que fica em uma bancada próxima a sua mesa e começa a ler poemas de vários autores. Esse evento sintetiza o lugar do letramento literário nesta sala e o seu valor para a Escola do Assentamento.

3.4.2 Eventos de letramento não-literário

Os eventos de letramento não-literário referem-se às situações de interação de professora e alunos mediadas por textos não-literários, ou seja, textos não definidos como tal ou que não se objetivam a um trabalho estético, ficcional ou não-pragmático (PAULINO, 2001). Esta classificação tem duas justificativas. De um lado, quer marcar o quanto o grupo dos textos literários é predominante em relação a qualquer outro tipo de texto, nesta sala de aula. De

outro lado, quer também demarcar que o tempo de leitura dos alunos desses textos não-literários é menor. Isso significa que se está referindo aos diferentes textos a que os alunos têm acesso em sala de aula, textos com intenção informativa, expositiva, comunicativa, exceto com intenção estética ou ficcional.

O quadro abaixo apresenta um resumo dos eventos de leitura em sala com textos não-literários.

Eventos de letramento não-literário

Leitura de mensagem eletrônica

Situações de interação de professoras e alunos mediadas por uma mensagem eletrônica xerografada. A mensagem foi recebida, pela professora, de uma espanhola que visitou o assentamento e ficou hospedada em sua casa. A finalidade desse evento é informar os alunos sobre um gênero textual e ocorreu uma única vez no ano de 2007.

Leitura na Revista Ciências Hoje

Situações de interação de professora e alunos com revistas Ciências Hoje para Crianças. A finalidade desse evento é ampliar a experiência dos alunos com outros textos impressos sobre temáticas de interesse da turma. Os alunos foram orientados a selecionar um texto da revista que lhes interessasse, fizessem a leitura em casa e, no dia seguinte, contassem para a turma. Esse evento ocorreu uma vez no ano de 2007.

Leitura no livro didático de ciências

Situações de interação de professora e alunos mediados pelo livro didático de Ciências - Coleção *Conhecer e Crescer*, de autoria de Érica Santana e refere-se à 3ª série do Ensino Fundamental, publicado pela Escala Educacional no ano de 2005 e distribuído no PNLD de 2007 - de uso individual. Os textos foram lidos oralmente pelos alunos e comentados pela professora, estabelecendo-se mais uma situação de imbricação oralidade/escrita. No interior dessa situação, intercalaram-se outras situações de interações mediadas pelo minidicionário Aurélio Buarque de Holanda. Esse evento ocorre cotidianamente no ano de 2007.

Leitura no livro didático de geografia

Situações de interação de professora e alunos mediados pelo livro didático de Geografia - *Geografia: interagindo e conhecendo o mundo*, publicado em 2001 pela Editora do Brasil e distribuído no PNLD de 2004. Os textos são lidos oralmente pelos alunos e comentados pela professora estabelecendo-se mais uma situação de imbricação oralidade/escrita. No interior dessa situação, intercalaram-se outras situações de interações mediadas pelo minidicionário Aurélio

Buarque de Holanda. A finalidade desse evento é o ensino e a aprendizagem de conteúdos de geografia. Esse é um evento cotidiano no ano de 2007.

Esses eventos indicam aspectos gerais do letramento não-literário nesta sala de aula. O livro didático se coloca como o grande representante desse letramento, como será descrito e analisado no capítulo seguinte. Ele está presente em todas as áreas do conhecimento escolar. Em uma dimensão macro, eles representam a presença do global, do distante, de propostas e projetos para a escola em níveis mais amplos. Os livros didáticos e os livros de literatura fazem parte da política pública do MEC para o Ensino Fundamental.

As crenças sobre a leitura se manifestaram fortemente. A leitura oral permite à professora acompanhar o processo ensino-aprendizagem tanto da leitura quanto dos conteúdos a ela vinculados. Ela também se manifesta como fundamental para aproximar os alunos da cultura escrita e para permitir à professora avaliar a capacidade leitora dos alunos. Para os alunos, a leitura oral parece ter o valor de colocá-los como participantes ativos dos eventos e demonstrar para a professora e o grupo o seu domínio. Dessa forma, há uma crença sobre o valor da oralidade para o aprendizado escolar. Para a professora, aprende-se a ler lendo e podendo fazê-lo, até certo ponto no seu ritmo. Uma outra crença da professora passa pelo valor que tem os livros didáticos e livros de literatura para o aprendizado. Todavia, esses livros só têm valor se acompanhados da leitura oral.

Em relação aos impressos e manuscritos, houve espaços sistemáticos nas interações para os dois tipos. Os manuscritos constituíram os eventos de leitura oral de textos produzidos pelos alunos. O caderno constitui um volume considerável de interações de leitura oral, o que colocou a escrita manuscrita em um plano muito importante nesta sala. Articula-se nessas interações, a produção escrita e oral dos alunos em espaços coletivos. Os impressos constituíram em especial os eventos com livros didáticos e livros de literatura.

As situações de interação de professora e alunos com os textos (impressos e manuscritos) em eventos de leitura foram preponderantemente orais. Em algumas interações, professora e alunos partiram da oralidade para a escrita. Em outras interações, professora e alunos partiram da escrita para a oralidade desses textos, constituindo em sua maioria eventos de leitura oral. Em outras ainda, as interações se constituíram de imbricações constantes entre oralidade e

escrita, prática mais constitutiva de eventos de leitura de disciplinas escolares como Ciências e Geografia.

Em entrevista, a professora situa o projeto de letramento:

“os meninos da terceira já sabem diferenciar um texto informativo de um narrativo, acho que o ponto de partida pode ser por ai... né... pra identificar outros tipos né de texto... então eu não sei se você já viu mais eu tenho uma pastinha lá na escola... direto eu tiro aquela pastinha... ela fica lá no fundo do armário... ali eu tenho fôlderes... eu tenho revista... eu tenho tudo quanto é tipo de suporte né de leitura... eu tenho ali... aí eu trabalho muito aquilo com eles... toda vez que eu sinto necessidade de entrar com aquele material eu entro... aí eles fazem análise de alguns... e isso ajuda muito... tem ajudado muito... de vez em quando eu busco essa pastinha e pego aqui ó... esse material aqui... qual que é né... o motivo dele... pra que que isso aqui serve... né? que tipo de texto é esse aqui? o que que ele quer com isso aqui?” (Entrevista com a professora em 1º de novembro de 2007)

Esse trecho no contexto da entrevista mostra que o letramento não-literário tem sido objeto de atenção, mas não foi sistematizado como se pode observar em relação ao letramento literário. Dessa forma, parece que os textos não literários entram na sala de aula para uma primeira apresentação e/ou reconhecimento dos alunos, ou seja, marcam o início de um processo de familiarização com este gênero.

Esse quadro mais geral será aprofundado no capítulo seguinte com a análise dos eventos de leitura, a partir de duas grandes categorias, a materialidade dos textos e os modos de ler. Essas categorias, como já citado, são muito utilizadas por historiadores da leitura e foram também definidas por Rockwell (2001) como centrais para estudos dos livros escolares, incluindo a produção oral em torno do ato de ler e as crenças sobre a leitura, como citado. A produção oral fez parte da análise das interações, portanto é constitutiva das análises da materialidade dos textos e dos modos de ler e serão retomadas no capítulo final ao discutir também as crenças que envolvem cultura escrita e cultura oral. As interações indicam, explicitam ou dão pistas do processo de apropriação dos textos por professora e alunos possibilitando assim a compreensão das práticas de leitura nesta sala de aula da Escola do Assentamento.

As análises do que se desenvolverão no capítulo seguinte vão possibilitar que se evidenciem as práticas de leitura e as várias dimensões que se interrelacionam e se tensionam em diferentes jogos de força e de interesse na constituição dessas práticas em um projeto de

educação do campo: a trajetória de professora e dos alunos, as condições materiais e simbólicas da sala de aula e da escola, a burocratização do estado e do sistema público de ensino, as tradições na forma e nos conteúdos escolares de uma cultura escolar, o contexto social mais próximo do assentamento de reforma agrária, a organicidade e princípios do MST, o movimento por uma educação do campo, as representações e crenças sobre a escrita e a oralidade evidenciadas nas disposições coletivas da enunciação.

Capítulo 4. Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento

Este capítulo busca analisar os eventos de leitura de uma sala de aula da Escola do Assentamento organizado pelo MST respondendo a uma questão central: que práticas de leitura constituem esta sala de aula? A distinção em sala de dois projetos de letramento em construção – letramento literário e letramento não-literário – será melhor compreendida ao analisarmos como esses projetos se manifestam nos eventos de leitura, ou seja, nas situações de interações de entre professora e alunos mediadas pelos textos escritos. Para analisar estes eventos de leitura, parti de algumas categorias analíticas de estudos que concebem a leitura como prática cultural. A partir de Rockwell (2001), os eventos foram analisados em duas grandes categorias: a materialidade dos textos e os modos de ler.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento em construção nesta sala de aula exigem a atenção para algumas dimensões fundamentais que estarão presente no decorrer deste capítulo. A relação entre o local e o global (BRANDT, 2002) se manifesta nas situações de interação em sala de aula mediadas por materiais produzidos em outros contextos, como livros didáticos. Essa relação entre o local e o global representa uma tensão para a Escola do Assentamento, os interesses locais e os interesses universais, o Movimento social e o Estado. Em sala esta tensão é de alguma forma enfrentada em cada evento, nas interações, pois é na palavra, na enunciação que a dialética se manifesta e mostra os sentidos produzidos como um ato responsável na construção desta Escola do Assentamento.

O que se observará, então, são apropriações de professora e alunos dos textos nos eventos de leitura. Essas apropriações são indícios fundamentais de um processo de construção do letramento em um contexto local, como a Escola do Assentamento organizada pelo MST. No primeiro item do capítulo, as apropriações terão como objeto de análise a materialidade e, no segundo, os modos de ler identificadas, descritas e analisadas nos eventos de leitura.

4.1 Materialidade dos textos em sala de aula

Neste item, darei atenção especial à materialidade dos textos, uma dimensão que engloba os textos presentes no cotidiano da sala de aula e aqueles que, mesmo sem a presença física, compõem o acervo da escola e da sala de aula. Que suportes integram as interações? Como se caracterizam? Como e onde estes suportes estão disponíveis?

Os suportes – aqui entendidos enquanto instrumentos materializáveis sobre os quais os textos são fixados, transmitidos e disseminados – são um dos elementos constitutivos das práticas de leitura. Essa concepção, todavia, não pode esconder a dificuldade e a complexidade que a envolve, pois todo gênero textual pressupõe um suporte, daí que a relação e distinção entre eles nem sempre é simples.

A análise dos eventos, como citado, indicou a distinção de dois grupos: impressos e manuscritos. Esta distinção mantém em comum o códex, mas possibilita a leitura extensiva e a democratização da leitura (CHARTIER, 1998 e 2009), práticas inicialmente limitadas pelos suportes manuscritos. Em sala, esta distinção ficou evidenciada nos eventos de leitura e será tratada separadamente neste capítulo, procurando responder à seguinte questão: que universo de cultura escrita os impressos e manuscritos revelam nos eventos de leitura?

4.1.1 Suportes impressos

Os suportes impressos constitutivos dos eventos de leitura em sala se caracterizam principalmente pelo predomínio daqueles de circulação escolar. Ou seja, suportes intencionalmente produzidos e postos em circulação pela política pública com a finalidade serem usados na escola e pela escola. Nesse grupo, houve o predomínio de livros didáticos, livros de literatura e dicionários.

Livros didáticos

Os livros didáticos (LD) são suportes de textos muito utilizados nesta sala de aula, tanto no que se refere ao seu tempo de uso, quanto à abrangência. A maioria das atividades desenvolvidas em sala utiliza o livro didático, presente nas disciplinas de Português, Ciências,

Geografia e Matemática. Todavia, esses livros só constituem diariamente as interações da turma de 2007 e não da turma de 2006, como se verá mais à frente.

É importante destacar que o livro didático “instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, com instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar”. (SOARES, 1996, p. 55)

Todavia o seu estudo é muito complexo como bem demarcam Soares (1996) e Batista (1999) e nesta tese o livro didático não é o seu objeto, mas um suporte constitutivo dos eventos de leitura. Nessa direção, Marcuschi (2003) explicita:

[...] livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a este respeito. Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei **reversibilidade de função**. Falo aqui em *funcionalidade* e não *função* para que se tenha claro este aspecto. Por exemplo, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. Não é o mesmo que se dá, por exemplo, no caso de um romance que incorpora cartas, poemas e anúncios, entre outros. (MARCUSCHI, 2003, p. 12 grifos do autor)

Trabalho, aqui, com esta concepção de que o livro didático é um suporte textual. Na maioria dos textos dos livros didáticos adotados nesta sala, ocorre o que Marcuschi chama de reversibilidade de função. Todavia, é preciso fazer uma distinção importante. Batista (1999) defende a existência de objetos impressos que podem ser classificados dentro do gênero *livro didático*. Para o autor, há uma diversidade de textos – destinados à escola ou utilizados por ela – que se distingue a partir do processo de sua produção, porém uma distinção difícil de ser atingida. Isto porque, para Batista, essa classificação é colocada em cheque quando se percebe o que já ocorria com as antologias de textos para o ensino de literatura e o que, mais recentemente, vem ocorrendo com os livros de História, Geografia e Ciências, os quais se baseiam “numa intensa apropriação de textos produzidos em e para comunidades de discurso que não as escolares”. (BATISTA, 1999, p. 12).

Diante disso, a intenção aqui não é caracterizar os textos dos livros didáticos, mas apresentar, de modo geral, os livros didáticos constitutivos dos eventos de leitura chamando a atenção para os textos que os compõem e para as apropriações que deles foram feitas em sala de aula, nos eventos de leitura.

O LD de português, *Novo tempo: Português 3ª série*, é de autoria de Maria Helena Correa e Bernadette Pontarolli, editado pela Scipione, em 1999 e participante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2001. A obra está organizada em quatro unidades temáticas (Um mundo de coisas; Mãos à obra; Seja artesão; De poeta, louco e aventureiro todo mundo tem um pouco) com três capítulos cada. Cada capítulo tem o seguinte formato: um texto introdutório, seguido de Estudo do Texto com diversas sub-seções: Para Ler, Para Brincar, Oficina de Texto e Gramática Aplicada.

De acordo com a resenha do livro (em anexo), os textos selecionados são de qualidade, de diferentes gêneros, predominando os textos narrativos, ainda que haja poemas e quadrinhos. Os autores mais presentes são: Vinicius de Moraes, Duda Machado, Diléa Frate e Castor Cartelle, a maioria não representativos da literatura infantil. Embora haja um número significativo de fragmentos ou adaptações, os textos não ficaram prejudicados. Esse livro didático de português é constituído, em sua maioria, por textos adaptados de gêneros escritos literários, em prosa e em verso.

A professora avaliou positivamente o livro:

Eu gostei tanto daquele livro [referindo-se ao LD de Português]... ele é um livro que possibilita a multidisciplinaridade... sabe...as coisas que eu converso com os meninos... eu encontro muitas coisas nos outros livros, nos livros de ciências e muito coincide... por exemplo... no momento em que eu tava discutindo os astros... né... por exemplo a lua... tinha lá... no Pequeno Príncipe... entendeu? Então... eu não sei... parece que quando a gente tem clareza assim das coisas... pelo menos sabe aonde a gente quer chegar... né... (Entrevista com a professora, realizada em 30 de maio de 2007)

Os eventos de leitura observados demonstraram que o trabalho de português esteve muito centrado na proposta deste livro. Todavia, como já demonstrado em outras pesquisas (por exemplo: ROCKWELL, 2001; MACEDO, 2009; NUNES-MACEDO, 2004), o livro didático é apropriado pelos professores, ou seja, eles não seguem os protocolos de leitura como se seguissem a um modelo. Ao contrário, a professora amplia, altera e, como se pode observar

em seu discurso, tem clareza do uso que está fazendo. O estudo de Nunes-Macedo et al. (2004) afirma também que a professora pesquisada rompe com o processo linear de uso do livro didático, subvertendo a lógica de organização proposta, apropriando-se de acordo com as exigências de sua prática, indicando “uma preocupação da professora em fazer um uso contextual do material evidenciando uma perspectiva do letramento como uma prática sociocultural. Pode-se afirmar que o LD foi utilizado como um enunciado no sentido bakhtiniano do termo, um elemento da cadeia de interação verbal estabelecida por alunos e professora.” (NUNES-MACEDO et al., 2004, p. 17)

Esse processo de apropriação pode também ser observado em muitos eventos. O evento de leitura do dia 31 de outubro de 2007 confirma esse processo e também demonstra a seqüência desenvolvida, de modo geral, nos eventos de leitura no livro didático de português.

O evento inicia-se com a professora situando a seção do livro – PARA LER – e solicitando a leitura oral individual do texto “A arte de nossos ancestrais” (imagem anterior), suporte de origem, revista Ciências Hoje das Crianças (1996). A professora segue a seqüência das fileiras para que cada aluno leia um parágrafo. Quando terminam de ler o texto, ela faz perguntas sobre o texto: objetivo, assunto, provocando uma interpretação oral do texto, insistindo na importância dos registros (pinturas) para a história dos povos. Relaciona essa importância aos trabalhos, em especial as pinturas (serão analisadas no item leitura de textos visuais), que os alunos realizam em sala.

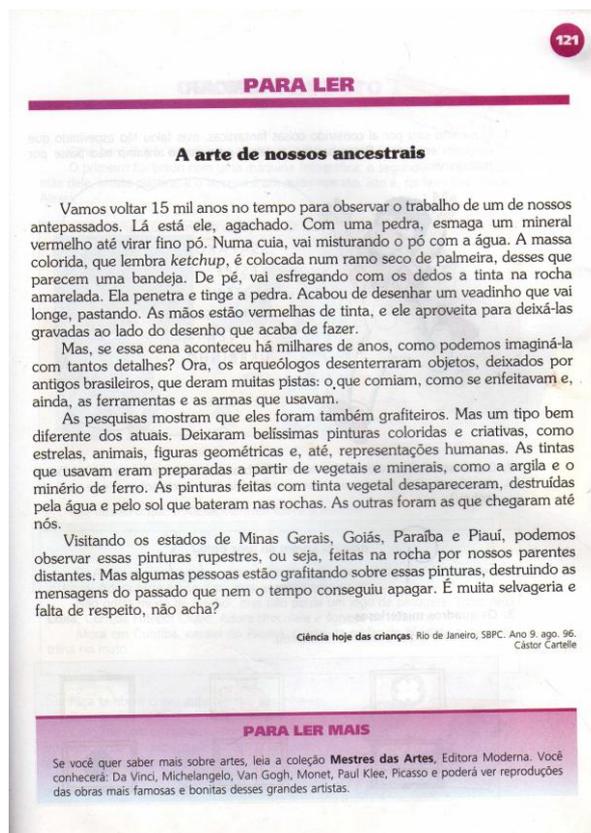


Imagem 1: texto do LD de ciências

Nesta seção, como o próprio livro indica – PARA LER - há apenas uma sugestão para a leitura do texto e de outros relacionados ao assunto. A ênfase dada pela professora à leitura do texto parece estar relacionada ao sentido que tem para a turma a produção das pinturas a partir dos textos literários pelos alunos, portanto a valorização de uma arte que se transforma em registros que permanecem em sala durante o ano.

O livro didático de ciências estimula observações e trocas de opiniões. Ele faz parte da coleção *Conhecer e Crescer*, de autoria de Érica Santana e refere-se à 3ª série do Ensino Fundamental, publicado pela Escala Educacional no ano de 2005 e distribuído no PNLD de 2007. No LD de Ciências predominam textos compostos de imagens, questões e/ou um pequeno texto expositivo. De modo geral, as questões estimulam observações e trocas de opinião, como se pode ver abaixo.

1 Qual é a camada do planeta Terra na qual pisamos?

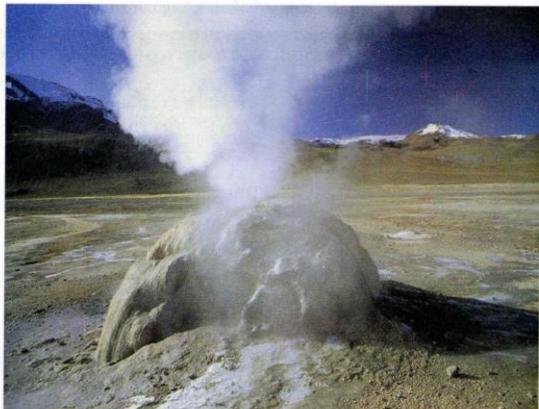
Fique sabendo

A temperatura* no interior da Terra varia de acordo com a profundidade. Conforme se aproxima do núcleo, a temperatura vai aumentando.

Curiosidade

Você já ouviu falar em gêiseres?

Os gêiseres são jatos de água quente e vapor de água*, provenientes do subsolo. Veja a fotografia de um gêiser, que se localiza no Chile.



- Em sua opinião, de onde vem o calor que aquece a água que sai dos gêiseres?

26

Imagem 2: texto do LD de ciências

Esse tipo de texto estimula a oralidade e é interdependente dos textos orais que vão sendo produzidos a partir deles e com eles. Poderiam ser respostas escritas, mas em sala elas são discutidas oralmente, face a face professora e alunos, pois, só ao final, o LD propõe que a atividade se realize oralmente. Esse gênero escrito produz sentido em função das discussões orais desencadeadas, muitas relacionadas com a realidade do assentamento, como ocorreu no evento *Leitura no livro didático de Ciências*, no dia 31 de maio de 2007.

Esse evento inicia-se com a professora lendo em voz alta o título da seção – A superfície da terrestre em transformação - na sequência do capítulo 2, Planeta Terra. Em seguida, ela estimula os alunos a observarem a fotografia e fazerem comentários orais de suas observações. A partir daí, solicita a leitura oral individual de cada uma das perguntas do LD e estimula respostas orais dos alunos, analisando cada uma em relação ao conteúdo do livro.

Logo após a leitura oral do item 1 do LD por um aluno, segue este diálogo, iniciado pela professora:

Professora: O que será que causa esta buracada toda aí? [referindo-se à paisagem da foto]

Carlos: chuva...

Alunos: chuva...

Professora: Por que será que é a chuva? E só?

[silêncio]

Professora: O que acontece com os topos dos morros? Tiram todas as...

Alunos: árvores...

Professora: Isso... e quando vem a chuva forte...

Alunos: leva tudo...

Professora: O que acontece?

Carlos: A terra se despedaça junto...

Professora: é... tirou as árvores... as raízes que agarram a terra... solta tudo...

Juliana: Professora... aquele morro que fica lá do outro lado da BR está todo sem árvore...

Professora: e vai levar muitos anos pra voltar a ficar com árvores...

Soraia: E aqui no assentamento não pode ter queimada... né?

Professora: É aqui tem pouquíssima queimada porque já se sabe que não pode fazer queimada... quando tem queimada todo mundo sai correndo pra ajudar a apagar... porque o pessoal daqui de dentro já tem essa consciência...

Juliana: as outras pessoas que colocam não tem esta consciência....

Professora: é nós sabemos que afeta todo mundo do planeta, né? então esta aí é uma das causas para a erosão... uma das causas é a queimada...

Até a aluna Juliana trazer o foco da discussão para a realidade local, nesse primeiro momento a leitura da fotografia explora os conhecimentos de mundo do aluno sobre o conteúdo em questão. A fala de Juliana provoca, então, uma seqüência que se desenvolve alternando entre a voz da professora e a dos alunos em torno das práticas de valores já construídos pelo assentamento sobre os cuidados com a terra. A voz de Juliana tem ressonância na continuidade de uma colega, Soraia, que lembra a regra que impede a prática de queimada, que é explicada pela professora. Juliana retoma a palavra em um tom mais conclusivo que é reforçado e concluído pela professora, prática muito presente no discurso de sala de aula.

Esse diálogo, construído em torno da leitura de uma foto no LD com o objetivo de se trabalhar o conceito de erosão expressa e comunica palavras e contra-palavras, palavras próprias e palavras alheias no sentido bakhtiniano. Bakhtin (2006, p. 402) afirma que essas palavras mostram o quanto “as influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem”. Uma dessas influências, além das palavras da mãe, como afirma o autor, neste caso pode ser identificada pela infância vivida dentro do assentamento, nos espaços familiares e nos espaços das ruas e do trabalho dos adultos na roça, como se pode ver no capítulo 2. Juliana e Soraia expressam e comunicam palavras próprias-alheias, palavras escutadas nesses espaços, e que talvez possam ser interpretadas como palavras próprias nesse discurso em sala de aula, distinção que inclui assumir que todo discurso constitui-se na fronteira entre o que é nosso e o que é do outro. Mas, nesta sala, estas palavras foram e podem ser proferidas e aí encontram outras que lhes sustentam e ampliam.

Duas questões são centrais nesse e em outros eventos de leitura no livro didático de ciências. Uma refere-se ao diálogo que se estabelece entre alunos e professora, alternando-se as vozes, valorizando a ampliação dos sentidos em torno da temática. A segunda refere-se à relação entre o global (e universal) e o local no processo de construção do letramento. O global está presente no texto do LD e o local no diálogo que em torno dele se construiu a partir dos conhecimentos e valores envolvidos no uso da terra para o assentamento de reforma agrária organizado pelo MST.

O LD de Geografia é de outra coleção e intitulada *Geografia: interagindo e conhecendo o mundo*. Ele foi publicado em 2001 pela Editora do Brasil e distribuído no PNLD de 2004. Isso confirma a não participação efetiva da Escola do Assentamento no PNLD⁵² e, portanto, a não garantia da efetivação de uma política pública federal. Os textos do livro de geografia foram constituídos, em sua maioria, de textos adaptados de outros gêneros e de textos elaborados pelos autores da obra. Os textos adaptados de outros gêneros foram em menor número e

⁵² Essa parece ser uma realidade de muitas escolas de assentamento de reforma agrária organizadas pelo MST, o que necessita ser melhor investigado. Inicialmente, tive essa informação durante a disciplina *Alfabetização* que desenvolvi com os alunos do Curso Licenciatura em Pedagogia da Terra da FAE/UFMG no interior do PRONERA.

podem ser exemplificados pelo texto “Antigamente desenhos ajudavam nas viagens”, na seção “Fique por dentro” em anexo.

O texto em seu suporte de origem, suplemento Folhinha do jornal Folha de São Paulo, é jornalístico, do gênero reportagem. No LD, o seu caráter composicional, mescla entre o jornalístico e o didático, pelo seu caráter mais expositivo. O texto também manteve duas imagens. Os textos expositivos são, em sua maioria, acompanhados de imagens que os complementam e elaborados especificamente para o LD, como se pode observar abaixo:

Representando

Bancando o artista

Os países podem ser identificados por algumas imagens que os representam. São símbolos, elementos da paisagem, aspectos da cultura.

Escolha três países e pesquise em livros, revistas, enciclopédias ou pergunte a diferentes pessoas que símbolos podem identificá-los. Monte postais com as imagens, usando fotografias, gravuras ou mesmo desenhos feitos por você. No verso, escreva o nome do país.

Coloque cada postal num envelope. O professor irá dividir a turma em dois grupos: A e B. Para o grupo A, irá mostrar postais feitos pelo grupo B, e vice-versa, para que a turma identifique as imagens. Qual grupo conseguirá identificar mais países?

Margareta do Valério/Folha Imagem

Rogério Rosa/Folha

Torre Eiffel em Paris.

Acrópole em Atenas.

25

Imagem 3: texto do LD de geografia

O evento de leitura mediado por este texto ocorreu no dia 30 de maio de 2007. Ele inicia-se com a professora situando a seção do LD e a relação do texto com a atividade que acabaram de realizar. Na atividade anterior, os alunos pesquisaram e construíram um cartaz com símbolos de diferentes países, recortados de revistas. Em seguida, ela propõe a leitura individual oral do texto. Cada parágrafo é lido por um aluno e comentado pela professora, comparando com a atividade que realizaram.

O primeiro parágrafo do texto gerou diálogos em torno da importância dos símbolos para o MST, em especial a bandeira pintada na entrada do assentamento e no muro da escola. Talvez o texto não necessitasse ser lido em sala, pois a atividade realizada poderia suprimi-lo, mas parece que a leitura oral sistematiza e amplia o trabalho realizado.

O LD de Matemática é da mesma coleção do LD de Português, Novo Tempo, e do mesmo ano. O autor é Luiz Márcio Pereira Imenes e outros, ano 1999, e distribuído no PNLD 2001. A resenha indica que há uma boa articulação entre os tópicos – Números, Medidas e Geometria. A resolução de problemas é utilizada como estratégia metodológica central, como se pode ver em anexo. Nos eventos de leitura com o LD de Matemática houve o predomínio de textos em forma de situações-problema, como citado. Os textos eram sempre lidos oralmente por algum aluno ou pela professora e exigia uma resposta escrita no caderno. Na maioria dos eventos, a professora utilizava duas estratégias para resolver as dificuldades de compreensão, pelos alunos, dos enunciados das situações-problema, uma nova leitura oral e explicações acompanhadas de material concreto.

Em síntese, eventos de leitura no livro didático são cotidianos em 2007 e demonstram uma relação entre o local e o global na construção do letramento de uma Escola do Assentamento. Essa relação se efetiva nas interações entre professora e alunos mediados pelos textos dos livros didáticos das disciplinas de português, geografia e ciências, material avaliado como importante nas práticas de letramento em construção nesta sala de aula. A apropriação desses materiais indicou alguns elementos importantes: a) confirmou o que outras pesquisas já haviam identificado em escolas públicas urbanas, ou seja, o professor não segue o protocolo do LD como se seguisse um modelo; b) explicitou a importância desse material para a Escola do Assentamento; c) evidenciou, através das interações mediadas por este material, o quanto a professora está atenta para “ensinar a realidade local e geral”, propiciando ambiente para que se conheça “também aquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu”. (MST, 1999, p. 9).

Livros de literatura

Livros de literatura infantil são suportes impressos que também constituem interações todos os dias em sala de aula. Os alunos têm 30 minutos diariamente para a leitura silenciosa de obras literárias, como será analisado no item sobre os modos de ler em sala. A seleção das

obras a serem lidas congrega alguns critérios. O livro tem de ser em prosa e ter em número suficiente para os alunos da turma. O estoque de obras fica então restrito aos livros disponíveis na escola matriz em função da distribuição do Programa Nacional de Biblioteca Escolar do Ministério da Educação – PNBE, que será descrito no item sobre a disponibilidade dos textos. Essa seleção foi ampliada em 2009, porque a professora passou a contar com o acervo da biblioteca disponível na “Casa do Professor”, da Secretaria Municipal de Educação da cidade próxima.

A turma, em 2007, leu: “Bisa Bia, Bisa Bel” de Ana Maria Machado, Editora Moderna; “A Árvore que Dava Dinheiro” de Domingos Pellegrine, Editora Ática e “Os Miseráveis” (volume 4) de Victor Hugo, Tradutor/Adaptador: Walcyr Carrasco, Editora FTD. Essas obras já passaram por um crivo de seleção ao serem consideradas importantes para a formação de leitores e integram o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) em 2001. A primeira obra, “Bisa Bia, Bisa Bel” é de autoria de Ana Maria Machado, ganhadora do prêmio Hans Christian Andersen, o prêmio máximo de literatura infanto-juvenil mundial, publicada pela primeira vez em 1981. A partir daí, já teve várias edições distintas. Ana Maria Machado é uma escritora carioca que, desde 2003, faz parte da Academia Brasileira de Letras. Em 2001 ganhou o prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra. A escritora produziu mais de 100 livros, em especial para o público infanto-juvenil.

A obra a que os alunos tiveram acesso é no formato capa dura, grampeada, contendo 64 páginas, publicado pela Editora Moderna em 2001. O livro abre com uma carta aos leitores apresentando a obra e encerra com um texto da autora apresentando a narrativa e um outro com sua biografia. Esta obra conta a história de Isabel, uma menina que se depara com a foto da bisavó quando criança e a transforma em amiga inseparável. Em sala, este livro foi lido com muita tranquilidade pelos alunos. As ilustrações são em preto e branco com traços finos e figura fundo, como se pode observar à frente:

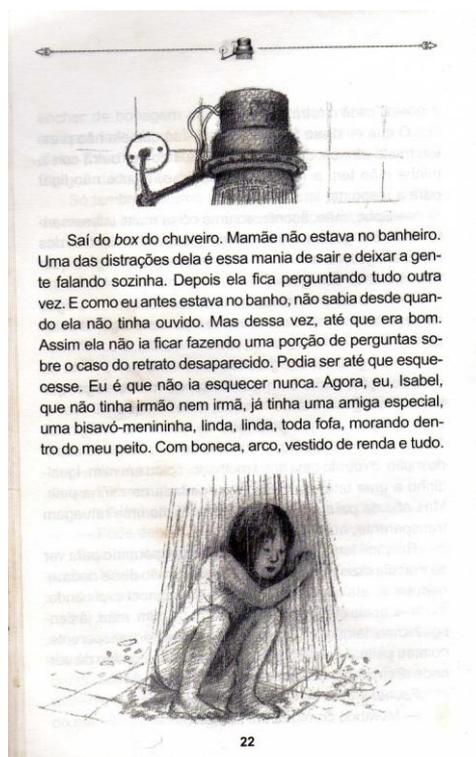
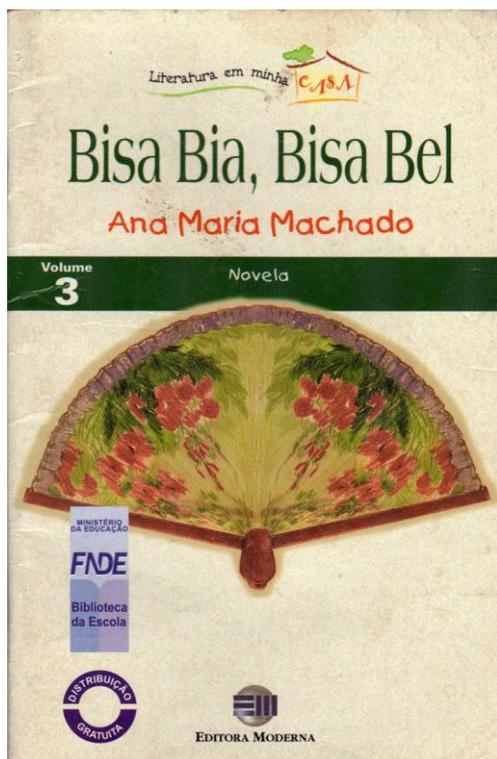


Imagem 4 e 5: capa e página do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, respectivamente

A segunda obra, “A Árvore que Dava Dinheiro”, volume 3, é de autoria de Domingos Pellegrine, escrita em 1981, publicação pela Editora Ática em 2001. Entre as suas obras destacam-se *Terra Vermelha*, que conta a história da colonização do Paraná, *O Caso da Chácara Chão* e *O Homem Vermelho*, tendo por estas duas últimas obras ganho o prêmio Jabuti. O livro, de 104 páginas, inicia com um texto de apresentação da história e encerra com a biografia do autor e de como ele teve a idéia de escrevê-la. O livro tem poucas ilustrações, em preto e branco, e um volume considerável de texto impresso, como se pode ver a seguir:

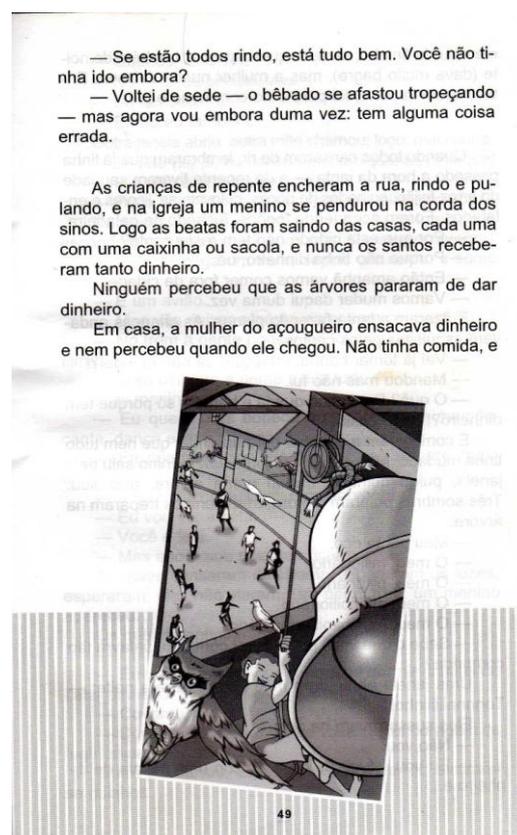
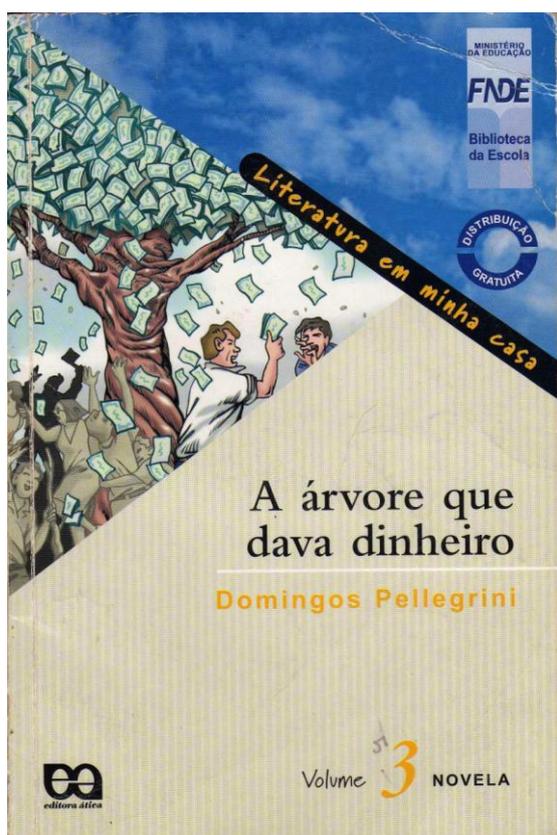


Imagem 6 e 7: capa e página do livro A árvore que dava dinheiro, respectivamente

A obra é uma novela que se passa em uma interiorana cidade chamada Felicidade. Na praça central – que, como em toda cidade do interior é onde tudo acontece – aparece uma árvore que não dá flores nem frutos, mas um monte de dinheiro. Essa inesperada aparição faz a alegria dos moradores de Felicidade, que catam todo o dinheiro de que necessitam (e que querem) dando a entender que seria o fim de todos os problemas dessa população. Em vez disso, as coisas se complicam. Como o ser humano é movido não apenas por sentimentos nobres, quando o dinheiro se torna farto, desperta a cobiça, a ganância, a inveja e o individualismo.

Esta obra não proporcionou uma leitura muito agradável para os alunos, como a professora avalia:

Foi assim... foi um custo pra eles terminarem de ler... porque realmente o livro era muito... ele tinha cento e duas páginas... mas eu queria era puxar... mesmo...era essa mesmo a minha intenção...eu acho não dá pra você ficar fazendo de conta que os meninos tão lendo...eles foram muito assim... eles foram muito estimulados... a própria luta estimulou muito... então eles são uns meninos que têm uma visão muito ampla... portanto... eles são uns meninos ansiosos... pode mais... né... é uma turma ansiosa... se a gente deixar... eles conduzem a aula e a gente perde o rumo...

o processo de coordenação da aula... e esses papéis não podem ser confundidos... o professor tá ali... ele é o coordenador... se ele não tiver clareza disso... não é? aí... eu falei... eu vou puxar esses meninos... vou dar uma leitura pra exigir deles mesmo, e aí ter um panorama de como que é... (Entrevista com a professora em junho de 2007. Grifo meu.)

Durante os eventos observados, os alunos demonstraram mesmo cansaço e dificuldades para falar sobre o que estavam lendo. Desta forma, o que se observou foi um esforço tanto dos alunos para cumprir a tarefa escolar quanto da professora para estimular os alunos, criando, por exemplo, a estratégia de leitura oral e de comentários após a leitura. A compreensão dos papéis de alunos e professora na aula pode ser ampliada a partir dos conceitos de discurso de autoridade e de discurso internamente persuasivo (Bakhtin, 1981 apud Macedo, 2005, p. 22-23). O discurso de autoridade afirma-se pela apropriação em bloco, sem questionamentos, e o discurso internamente persuasivo afirma-se pela apropriação do discurso do outro, de forma dialética. Nesse diálogo, há um jogo de imagens de professora e alunos construídas sobre si e sobre o outro, como destaquei na transcrição. O discurso de autoridade da professora demarca o seu lugar na relação pedagógica e tem sustentação no discurso dos alunos produzidos por ela mesma. Todavia, nesta sala de aula, em outros eventos, pude observar os momentos em que, no interior desta relação assimétrica, os alunos expressavam e comunicavam a sua voz, ao que parece trazendo a referência de suas experiências nas práticas do movimento social, questão retomada no item que discute os modos de ler.

A terceira obra, “Os Miseráveis” (volume 4) é de autoria de Victor Hugo, tradução e adaptação de Walcyr Carrasco. A edição a que os alunos tiveram acesso, da editora FTD, 2001, caracteriza-se por uma encadernação simples, capa dura, grampeada, contendo 127 páginas. O livro abre com um texto de apresentação do Programa Literatura em Minha Casa (como será discutido no item 4.2), seguido de um texto Nota dos Editores e um sumário. Ao final, um texto de Walcyr Carrasco explicando por que gosta desta obra, seguido de outros dois textos apresentando o autor e o tradutor da obra. O livro tem poucas ilustrações, a maioria nas páginas de identificação dos capítulos.

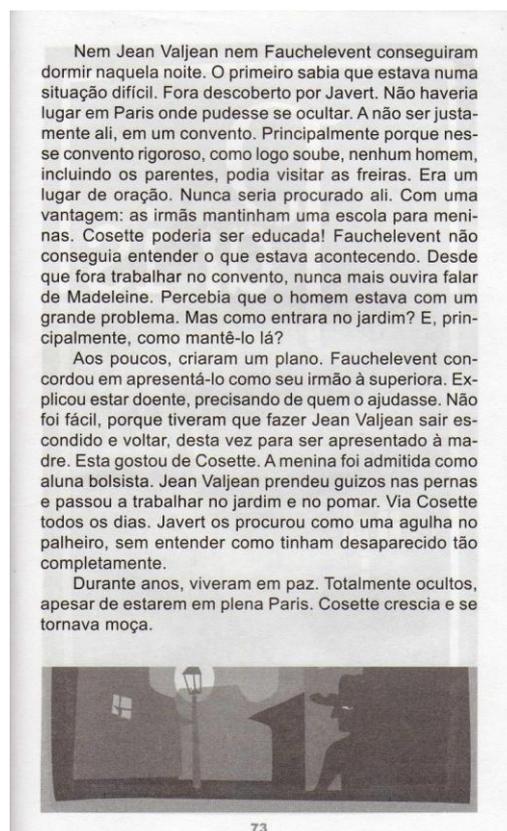
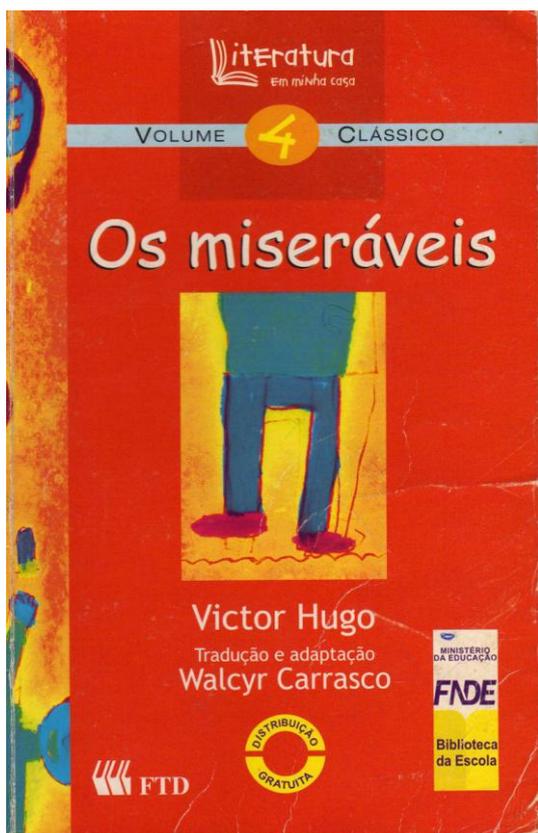


Imagem 8 e 9: capa e página do livro *Os miseráveis*, respectivamente

Uma publicação brasileira da obra de Victor Hugo, “Os Miseráveis” foi feita⁵³ pela editora Casa da Palavra, do Rio de Janeiro, em 2002, com 2 volumes totalizando 1276 páginas. Desta forma, a seleção, tradução e adaptação de 127 páginas não faz alusão a esse processo de redução do texto original, como se pode ver na página escaneada ao lado da capa do livro que contém o texto de apresentação da obra. Essas observações retomam discussões e questões constitutivas da tradução e da adaptação de qualquer obra.

Publicada originalmente na França em 1862 e considerada uma das mais importantes de seu autor, “Os Miseráveis” narra a história de Jean Valjean, um sujeito condenado a trabalho forçado por roubar um pão para sua família faminta, foge da prisão e reconstrói sua vida através do trabalho. Os acontecimentos difíceis narrados nesta adaptação levantam questões sobre lei, justiça e solidariedade, questões que foram valorizadas pela professora:

⁵³ Algumas das reflexões aqui construídas são parte das contribuições da Prof^a Dra. Marlene Ribeiro.

Gente, os meninos apaixonaram com a leitura [do livro Os Miseráveis] e é uma leitura difícil aquele livro... né... que fala de revolução francesa... fala de não sei o que... e eles perguntavam o tempo todo... “o que que é isso de revolução francesa?” né... e eu achei mais engraçado que aqueles nomes franceses... né... como que é... família... esqueci o nome aqui agora... eles falavam o nome com a maior naturalidade... né... cotovila... é não sei o que... falavam os nomes dos personagens... jean... do jean... né e contavam como se eles estivessem lá... sabe... coisa mais interessante... eles ficaram assim... apaixonados com a leitura do livro... tanto que a menor nota que eu tive na prova do livro foi oito... né... o único que não fez... Pedro... que não faz é... (Entrevista com a professora no dia 01 de novembro de 2007)

Nesse enunciado é importante destacar, de um lado, a dimensão dialógica da leitura evidenciada pela forma como os alunos leram o livro, ampliando assim a sua visão de mundo, ou o horizonte conceitual, no sentido bakhtiniano. De outro, a prova do livro, ou seja, a escolarização da literatura e a avaliação formal que se faz dela, uma prática constitutiva da cultura escolar. Ou seja, os eventos de literatura são avaliados como qualquer evento de letramento na sala de aula.

Na França do final do século XIX e início do século XX, Victor Hugo também foi um dos grandes representantes da literatura francesa para a juventude (CHARTIER, 2004, p. 127-137). Suas obras ganham adeptos por configurar o gosto de pedagogos por descrições realistas. Nesse momento opera-se uma distinção de tarefas entre os manuais franceses, aqueles destinados a instruir (manuais de história, geografia, etc) e os livros de leitura, destinados a educar mediante relatos, descrições, narrativas.

Foi muito próximo a esses argumentos que a obra “Os Miseráveis” foi escolhida, como justificado pela professora. Ela avaliou que havia muitas coisas em comum com a vida que tinham no assentamento, pois trata diretamente da luta por justiça social. Evidencia também a importância da leitura de obras clássicas na escola.

Em síntese, os eventos de leitura nos livros de literatura também são cotidianos nesta sala. Um dos critérios da professora passa pelo conteúdo da obra, já que o fato de ser um livro de literatura legitimado e em circulação na escola através do PNBE, é um critério prévio. Esses aspectos se relacionam também à possibilidade de estimular a imaginação e o pensamento das crianças e, ao mesmo tempo, ampliar a sua compreensão sobre os princípios que sustentam a luta pela terra.

Dicionário

O minidicionário Aurélio Buarque de Holanda é um suporte impresso de uso cotidiano nesta sala de aula. Ele também é distribuído pelo PNBE. Seu uso em sala inicia-se em 2006 e permanece durante todo o ano de 2007.

Por sua finalidade social, esse suporte normalmente está inserido em outros eventos que têm outros suportes como eixo orientador da aula. No evento *Leitura no livro didático de português* do dia 31 de maio de 2007, pode-se observar esta relação. Esse evento, situação de interação entre professora e alunos mediados pelo texto das páginas 70 e 71 do LD de Português, intitulado “Biografia”, seqüência do capítulo 2 da unidade 2, “Mãos à obra” e tem como tema as profissões. O texto é uma adaptação da revista Nova Escola que apresenta Lygia Bojunga Nunes, a autora de *A bolsa Amarela*:

70

Raquel é a personagem principal do livro **A bolsa amarela**. Ela esconde na bolsa três grandes vontades: a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A personagem Raquel foi criada pela escritora Lygia Bojunga Nunes. Leia a seguir a **biografia** de Lygia.

Biografia

Lygia Bojunga Nunes, a autora de *A bolsa amarela*

Lygia foi uma criança que gostava de fazer construções, usando livros como tijolos.

E QUANDO A CASINHA FICAVA PRONTA, EU ME ESPREMIÁ LÁ DENTRO, PARA BRINCAR DE MORAR EM LIVRO...



E assim foi descobrindo o mundo, primeiro olhando os desenhos, depois decifrando as palavras.

5 Lygia nasceu no Rio Grande do Sul. Mas já morou em muitos lugares porque não consegue ficar muito tempo em um só lugar.

ADORO ME MUDAR!

RIO GRANDE DO SUL
SÃO PAULO
INGLATERRA

Lygia tem muitos livros publicados, entre eles **Os colegas**, **Angélica**, **A bolsa amarela**, **A casa da madrinha** e **O sofá estampado**.

10 Gostar de escrever começou quando ela viu a cara de um caderno de caligrafia. Depois, já adolescente, escrevia seu diário por horas a fio, sempre de portas fechadas.



71

Dos tempos de escola, ela se lembra de uma professora de Português que corrigia as redações com tinta vermelha e que nunca deixava de escrever um bilhete:

Lygia: *Consulta um dicionário. As palavras têm vida!*

HUMM... SERÁ MESMO QUE AS PALAVRAS TÊM VIDA?

15 Depois de escrever muito para o rádio e para a televisão, traduzindo e criando peças, é que Lygia começou a escrever livros. O seu jeito de contar histórias é ir puxando devagar um fio que fica dependurado no sótão. E o sótão que cada um de nós tem é: um lugar nevoento...

MISTERIOSO... ONDE MORAM O SONHO, A IMAGINAÇÃO, A FANTASIA... O MEDO...

Nova Escola, ano VII, n. 71, nov. 1993. p. 58 (adaptação).

ESTUDO DO TEXTO

A DESCOBERTA DAS PALAVRAS

1. Procure no texto uma palavra que tenha o mesmo significado de **história da vida de uma pessoa**. Depois, escreva uma frase com a palavra que você encontrou.

2. **Decifrar** (linha 4): compreender o significado de alguma coisa.

Lygia foi decifrando as palavras.

Descubra o que está escrito depois de **decifrar** o código:
peEspeta pemenpesapegem peespeta peesprecipeta pena pelnepegua pedo pepê.

Imagem 10 e11: texto e atividade do LD de português

A professora solicita a um aluno a leitura oral, e se tem a seguinte enunciação:

Professora: e eu vou procurar este livro [A bolsa Amarela] e vou achar para ler pro'cês... tá?

Carlos: Eu tinha um livro desse com esta história...

Professora: Então vamos lá... você tem esse livro?

Carlos: Eu tinha um livro com essa história... não sei onde ele está...

Professora: será que você não acha ele não? dá uma revirada lá... quem sabe... agora o que que nós vamos conhecer? a BIOGRAFIA... nossa que palavra... [A professora levanta-se de sua mesa e vai até a bancada onde ficam os dicionários]

Juliana: o quê?

Professora: Agora vocês vão descobrir... [os alunos se levantam para buscar os minidicionários] não precisam levantar... não... eu vou entregar... vamos manter o relaxamento... a calma... descubram o que significa pra mim biografia...

[os alunos começam a procurar animados a palavra. Depois de um tempo, a professora pede para que façam a leitura oral]

O protocolo de leitura do LD não sugere a consulta ao dicionário. O texto que se intitula Biografia trabalha o significado desta palavra na primeira atividade de estudo do texto. Propõe que “procure no texto uma palavra que tenha o mesmo significado de **história de vida de uma pessoa**. Depois escreva uma frase com a palavra que encontrou.” (p. 71, grifo do autor). O foco da leitura do texto do LD é inicialmente pelo interesse no livro “A bolsa Amarela”. A professora e Carlos alternam as vozes em torno da importância de se ter o livro e de que ele seja levado para a sala de aula. O segundo foco de interesse é no significado da palavra biografia para depois se chegar à autora, lógica diferente da proposta do livro como se pode ver.

O uso do dicionário está diretamente identificado como “o lugar de descoberta”. A professora marca bem esse lugar: *Agora vocês vão descobrir... (...) descubram o que significa pra mim biografia...* Parece que o tom dado à necessidade de se localizar palavras para descobrir o que significam encontra sentido nos interesses das crianças pelo lúdico, pela brincadeira que esta procura gera.

Tão logo, na seqüência deste evento, a leitura do significado da palavra biografia é finalizada, Carlos pergunta à professora a diferença entre “biografia e bibliografia”. A professora solicita

que os alunos voltem ao minidicionário para localizar a palavra bibliografia. Após a leitura oral, ela compara a diferença das duas e, para exemplificar, solicita a identificação da bibliografia do LD de Português, p.199, (em anexo) lendo oralmente e identificando com os alunos, em cada uma das obras listadas, aquelas que já conhecem.

Como se pode observar, um evento de leitura no LD de português gera outro evento de leitura no minidicionário. Esta articulação, essa interrelação entre os textos em sala mostra o quanto é complexo delimitar o início e o término de um evento neste contexto. Para enfrentar esta questão, observei a situação de interação de professoras e alunos mediada por um texto de cada vez, mas procurando identificar qual evento se manifesta como o eixo orientador da aula, nesse caso, o evento de leitura no livro didático. Todavia, com a chamada de outro suporte para a interação, neste caso, minidicionário, ele passa a constituir um outro evento de leitura, que como se pode observar também gerou, a partir da dúvida de Carlos – “biografia e bibliografia é a mesma coisa?” – a entrada de outro evento de leitura mediado pela leitura das referências bibliográficas do livro.

Esse, ao lado de outros eventos cotidianos, demonstra o uso e os sentidos que o minidicionário assume nesta sala. É muito comum os alunos expressarem interesse em sugerir palavras a serem localizadas, em mostrar esta localização, em ler em voz alta. Expressam-se assim porque parecem ter se apropriado desse aspecto do letramento escolar que é a localização de significados das palavras em dicionário para que o sentido da leitura seja construído com mais fluidez, processo que observei desde as primeiras atividades de introdução do dicionário até a construção de habilidades de consulta já consolidadas.

O uso do minidicionário também foi significativo em uma atividade em sala de preparação de um Seminário sobre Meio Ambiente. Embora tenha tido um uso pontual, como se verá na descrição do evento, este suporte foi utilizado por iniciativa de duas alunas. A aula do dia 30 de maio de 2007 iniciou-se com a professora lembrando aos alunos a realização do seminário no assentamento e da importância de todos participarem. Nesse contexto, ela lança uma pergunta para a turma: “O que você mais gostaria que existisse no assentamento? O que você sentiria mais feliz?” Os alunos, ao mesmo tempo, começaram a listar muitos elementos. Na seqüência, a professora se dirige a uma aluna:

Professora: Vocês sabem que a terra está pedindo socorro... né? nós já discutimos isso muito aqui na sala... então... como é que você... Soraia... o que é que você gostaria que tivesse aqui dentro do assentamento? A coisa que você mais queria que tivesse aqui...

Soraia: eu gostaria que tivesse muitos animais... muitas pessoas e que aqui fosse um paraíso...

Professora: isso... e o que é um paraíso... heim...

Soraia: é assim... um lugar... um lugar cheio de paz... muito verde... sem essas coisas ruim...

Professora: E você... heim... Rafael... o que você mais gostaria que existisse aqui no assentamento?

Rafael: muitos animais...

Professora: que tipo de animal?

Rafael: ah... os bichos...

A partir destas respostas, a professora vai até o quadro de giz e organiza uma tabela com duas colunas (o que gostariam e o que não gostariam que existisse no assentamento) nas quais vai registrando as respostas dos alunos. Os alunos falam ao mesmo tempo e em alguns momentos explicam as suas respostas.

O que gostariam	O que não gostariam
Paz	briga na escola
sem drogas	briga entre casais
sem violência	brincadeiras violentas
Animais	
Saúde	
Paraíso	

Esse quadro gerou uma discussão com os alunos em torno da existência ou não de violência no assentamento. Essa discussão iniciou-se após um aluno, Carlos, questionar se haveria violência no assentamento. A partir de exemplos e constatações, concluíram que havia violência, sim, pois às vezes havia briga na escola e briga entre casais e brincadeiras violentas. Após completar o quadro, a professora faz a leitura oral e pede aos alunos que

listem o que eles acham que tem em um paraíso. Os alunos enumeram: brincadeiras, floresta, animais, igualdade, flores, escola, educação, jardins, felicidade, limpeza, água limpa, frutas. Enquanto a professora listava no quadro, duas alunas começaram a procurar a palavra paraíso no dicionário. A professora reconheceu que Larissa havia encontrado a palavra, mas Juliana lê rapidamente o significado da palavra em voz alta:

Juliana: lugar de delícias onde Deus colocou adão e eva... i...i..iden... [éden]

Professora: éden... lugar de delícias... o que é um lugar de delícias?

Larissa: onde tem muitas frutas...

Rafael: muitas árvores...

Professora: nós colocamos na lista... frutas... floresta... então... agora terminem de copiar...

O significado encontrado, que parece confuso e sem sentido para os alunos, é logo excluído pela professora que dá um tom de encerramento ao evento, relacionando as “delícias” que foram listadas pelos alunos. Nesse caso, a consulta não provocou um aprofundamento ou esclarecimento maior do significado da palavra.

Há também outra especificidade em relação ao uso do minidicionário. Ele é um dos poucos suportes escolhidos pelos alunos, independente das solicitações da professora. Durante, por exemplo, a leitura silenciosa do livro “Os miseráveis” obra de Victor Hugo, adaptada por Walcyr Carrasco, uma aluna, por várias vezes retirou o dicionário da parte de baixo da carteira para consultá-lo.

Em síntese, os eventos de leitura no dicionário demonstram que esse suporte é o instrumento de apoio mais importante em todas as aulas, expressando o valor desse suporte na construção de uma relação com a cultura escrita. Esse valor pode ser melhor esclarecido com verbetes da palavra dicionário. Em português,⁵⁴ dicionário significa conjunto de vocábulos de uma língua ou de termos próprios de uma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua. Em espanhol,⁵⁵ significa livro a que

⁵⁴ Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995, p. 222

⁵⁵ Diccionario Esencial de la Lengua Española. Madrid: Real Academia Española, 2006, p. 514.

se recorrem e que explicam de forma ordenada vozes de uma ou mais línguas, de uma ciência ou de uma matéria determinada.

Ao que parece, nesta sala de aula, o valor que o dicionário assume está mais próximo de sua definição em espanhol do que de sua definição técnica em português. Primeiro, é um livro, mais que um conjunto de vocábulos. Segundo, as pessoas recorrem a ele, ou seja, há um movimento em sua direção, mais do que vocábulos dispostos. Terceiro, nele se explicam, de forma ordenada, vozes de diferentes lugares e de diferentes instâncias sociais e culturais. Parece ser nesta direção o sentido produzido nesta turma, embora em alguns eventos a utilização do dicionário não se fizesse necessária.

Outros suportes impressos

O cotidiano da sala de aula não se faz somente com o que se repete e se instaura, mas também com as impermanências e rupturas (ROCKWELL, 1995) quando mapeamos os suportes diferenciados presentes nas aulas desenvolvidas. Que suportes são esses? Folhas xerografadas de diversos poemas, folha xerografada de mensagem eletrônica e revistas de modo geral, e em especial a revista Ciências Hoje para Crianças.

Folhas xerografadas não são muito comuns, pois o serviço de xerografia só é encontrado na cidade próxima. Além disso, é um serviço mantido pela professora sem a contribuição da escola. Em eventos observados, essas folhas foram usadas especialmente nas interações dos alunos com os poemas que deveriam escolher para declamarem no evento *Chá com Poesia*⁵⁶. A professora xerografou diversos poemas dos livros de poesias disponíveis na biblioteca da escola matriz. Colocou as folhas sobre duas carteiras e as crianças, de pé, em volta, liam os títulos, liam parte dos poemas e faziam suas escolhas.

O evento *Chá com Poesia* refere-se às situações de interação de professoras, alunos e comunidade mediadas por textos literários de tradição oral e escrita, estabelecendo-se mais

⁵⁶ Como já citado no percurso metodológico, a monografia de uma professora de Educação Infantil da Escola do Assentamento e graduanda do Curso de Pedagogia da Terra da FAE/UFMG intitulada *Chá com Poesia: uma prática de letramento literário em um assentamento de reforma agrária* foi orientada por mim e se desenvolveu efetivamente durante o ano de 2009. Desta forma, a maioria das informações e a análise desse evento se deu nesse processo de produção da monografia. (PEREIRA, 2010).

uma situação de imbricação oralidade/escrita. Ocorre anualmente desde 2007, em um espaço público do assentamento e é acompanhado de um lanche coletivo, organizado pela escola com a contribuição da comunidade. Normalmente servem-se chás, sucos, leite, broas, bolos, biscoitos, pães e frutas. Tem a duração média de 1 hora e meia.

Ele faz parte de um projeto que busca incentivar a participação e a integração da escola com a comunidade e busca ampliar a relação das crianças com a literatura. Foi criado pelas professoras, discutido na coordenação de educação e nos núcleos. O primeiro ocorreu em 2007 na *Pracinha* do assentamento, em frente ao Centro de Formação do MST. Esse é essencialmente um evento de poesia, casos, músicas. Toda a escola participa – crianças, jovens e adultos, alunos da escola - bem como pessoas da comunidade que se interessarem.

De modo geral, os textos são selecionados pelas professoras de livros didáticos, de coletâneas de poesias e da tradição oral. Ou seja, nos dois primeiros eventos predominaram atividades e textos próximos à experiência dos alunos na escola. Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Cecília Meireles, Sergio Caparelli foram os poetas mais declamados pelas crianças.

No terceiro evento, há alterações significativas propostas pelo coletivo de educação. As atividades pretendem ampliar as experiências culturais dos alunos e isso leva à inclusão de atividades de circo e de danças do folclore brasileiro, Bumba meu boi. Além disso, definem Patativa do Assaré como tema central do evento (PEREIRA, 2010) Essa escolha se deu a partir da sugestão da professora Antônia, que foi acolhida pelo grupo. Prevaecem assim orientações mais definidas por ela, que ocupa um lugar de representante dessa cultura literária.

Todavia, Pereira (2010) mostra a importância de se ampliar a participação e as decisões que envolvem este evento, o que afetará diretamente a cultura literária que ele valorizará. Essa análise foi claramente enunciada por Soraia ao ser entrevistada em 2009 por Pereira. Ela foi escolhida por ter participado efetivamente de todos os eventos e estar continuando sua escolarização em uma escola próxima ao assentamento. Ao ser questionada se o *Chá com Poesia* deveria continuar, ela responde:

[...] deve continuar, mais as professoras devem pesquisar o gosto das crianças... as crianças dizerem o que querem... vê o que elas querem brincar... pular corda...

dançar... as crianças criarem suas próprias poesia e as professoras ver a possibilidade de realizar o gosto de cada um... em vez de ficar nas ruas estão num espaço onde se diverti e poderia criar poesia... ser um artista...

Essa declaração explicita os diferentes lugares que Soraia parece ter assumido na relação com a entrevistadora. Ela assume como acha que **deve ser**, ou seja, se autoriza a fazer uma crítica clara e espontânea: *as professoras devem pesquisar o gosto das crianças... as crianças dizerem o que querem...* Ela propõe, assim, duas alterações significativas: uma de as professoras pesquisarem as crianças, ou seja, não partirem do pressuposto de que elas sabem o que é melhor para as crianças; outra de que as crianças digam o que querem, ou seja, também se autorizem a dizer o que querem e não apenas a serem pesquisadas e consultadas. Portanto, Soraia propõe que o evento *Chá com Poesia* se transforme em um evento no qual a voz das crianças (e não só das crianças e alunos) tenha espaço, tenha ressonância, tenha valor em sua construção e definição. Ou seja, a aluna reconhece que nem sempre a voz do aluno guia a escolha dos eventos, se colocando de modo persuasivo ao reafirmar a importância de terem suas vozes garantidas.

Essa relação com suportes diferentes, como sabemos, produz diferentes leituras. Isso fica muito evidenciado no evento *Leitura de mensagem eletrônica*, situação de interação de professoras e alunos mediada por uma mensagem eletrônica xerografada. A mensagem veio de uma espanhola que foi recebida pela professora quando de sua visita ao assentamento e ficou hospedada em sua casa. A finalidade desse evento é informar aos alunos sobre um gênero textual e ocorreu uma única vez no ano de 2007. A professora explica aos alunos o que é um e-mail e lê o texto em espanhol, mostrando-lhes uma outra língua. Na folha xerografada havia também a tradução da mensagem para o português, que também é lido por ela. Ao final, ela compara as duas línguas e uma aluna comenta para si: *essa debaixo é nossa língua*.

Nesse evento, os alunos lêem a mensagem impressa que se transforma em outro texto, pois tem um suporte e uma função muito diferente daquela na qual participou a professora ao recebê-la. Essa mudança de suporte, para a professora a tela e para os alunos a folha xerografada, produz uma outra leitura em sala de aula. Os alunos estão tendo contato com um texto que traz uma mensagem, neste momento, não eletrônica e dirigida a um terceiro, a professora. Esta é uma situação na qual a mudança de suporte muda totalmente o texto e sua função, não permitindo ao leitor conseguir visualizar a forma original de comunicação, se dela já não houver participado diretamente.

A tela é, pois, um suporte que a escola não disponibiliza para os alunos. A professora, até 2008, tinha acesso ao computador em um escritório que trabalhou na cidade próxima, pólo regional. Em 2009, acessava a internet em casa através de linha telefônica e em um *laptop* usado que adquiriu. Juliana foi a única aluna que demonstrou ter experiências com a tela. Seus pais são lideranças no MST e trabalham mais sistematicamente em nível estadual. Ela relatou que seu pai lhe mostra muita coisa através da internet e tem um e-mail. Em muitas situações, Juliana relatou experiências diferenciadas dos colegas, possibilitadas pelo trabalho que seus pais realizam junto ao movimento social. Em 2008, toda a sua família mudou-se para Belo Horizonte para que seus pais pudessem trabalhar mais sistematicamente nos setores do MST. No assentamento, há um computador conectado à internet que serve mais diretamente ao Centro de Formação do MST.

Outro suporte que media dois eventos de leitura em sala de aula é a revista “Ciências Hoje para Crianças”, também distribuída pela MEC. A finalidade desse evento é ampliar a experiência dos alunos com outros textos impressos sobre temáticas de interesse da turma. Os alunos foram orientados a selecionar um texto da revista que lhes interessasse, fazerem a leitura em casa e no dia seguinte contarem para a turma.

Esse evento ocorreu uma vez no ano de 2007. No primeiro dia, a professora dispõe as revistas sobre as carteiras para que os alunos as folheiem e escolham a que lhes interessa. Em seguida, ela pede a cada um que leia em voz alta o título que consta na capa da revista escolhida. Ao final do dia, ela orienta que cada aluno escolha, em casa, um texto da revista “Ciências Hoje para Crianças”, leia-o e conte no dia seguinte para os colegas. No segundo evento, no dia seguinte, ainda no início da aula, a professora solicita que cada aluno vá à frente da turma, mostre o texto escolhido e lido da revista e conte sobre o que ele trata.

Um último suporte impresso presente nos eventos de leitura foram revistas de circulação social em distinção àqueles de circulação mais restrita à escola. A expressão circulação social quer indicar a ampliação de linguagens sociais e de gêneros do discurso no sentido bakhtiniano (GOULART, 2007). O evento *Leitura de Símbolos* refere-se à situação de interação entre professora e alunos com diferentes revistas de circulação social (Revista Veja, Isto é, dentre outras) com a finalidade de selecionarem símbolos que evocassem diferentes países, estados ou organizações sociais. Os símbolos foram colados em um cartaz; em seguida

fixado na sala de aula. Esse evento está relacionado ao trabalho realizado em geografia com o livro didático. Embora as atividades estivessem relacionadas, cada uma pode ser identificada como um evento, pois são situações de interação mediadas por textos e finalidades diferentes.

As revistas não tinham a intenção de serem lidas como tal, mas em servir como fonte para a localização de imagens que pudessem ser identificadas como símbolos, ou seja, um outro tipo de leitura. Esta proposta se articulava com a atividade do LD, realizando algumas alterações e articulada à importância que a professora dedicou aos símbolos do MST. O LD de Geografia propunha a construção de postais utilizando símbolos de alguns países previamente selecionados e não a pesquisa de símbolos que depois seriam relacionados aos países.

O sentido para a atividade começa a se construir depois de uma atividade do LD que sugeria a identificação de algumas informações sobre o Brasil, dentre elas símbolos. Depois de identificarem a bandeira do Brasil como um símbolo, segue este diálogo:

Professora: Quando a gente vê uma bandeira do mst... quando você chegar em bh [BH: Belo Horizonte] com seu pai... aí você chega e vê uma bandeira do mst em frente a um acampamento sem terra... vê uma bandeira vermelha com o símbolo do movimento... o que você fala? o que você pensa?

Rafael: um acampamento sem terra...

Professora: um acampamento do sem terra... um acampamento do...

Alunos: mst...

Professora: sem terra não é o único movimento de luta pela terra... vocês sabem que tem outros movimentos de luta pela terra... que não é só o mst...

Alunos: sim...

Professora: Ah... vocês sabem? [duvidando] quem sabe algum?

[silêncio]

Professora: Nós não somos exclusivos na luta pela terra... não... o mst é muito forte... né... ele foi o mais ousado... então olha bem... tem muitos outros... [a professora encerra o diálogo e organiza a turma para a pesquisa dos símbolos]

Aqui predomina a voz da professora na construção do significado da bandeira do MST e de uma de suas funções, a identificação dos acampamentos a ele vinculados. Essa informação pode parecer redundante, mas talvez tenha sido pontuada pela professora porque, na imagem que tem dos alunos, sabe que eles não fizeram parte do período de acampamento, anterior à

data de nascimento deles. Ela também estabelece uma distinção para o MST, no conjunto dos movimentos de luta pela terra. Apesar de não aprofundar, ela insiste na informação de que este é um dos movimentos, e dentre eles apresenta duas características de muito valor: é forte e ousado.

Em síntese, os eventos de leitura com suportes de circulação social mais ampla, portanto não produzidos diretamente para a escola, mas apropriados por ela, foram menos freqüentes em sala. Isso indica, dentre outros aspectos, o quanto as questões culturais e econômicas estão diretamente relacionadas ao acesso, questões que vêm sendo cada vez mais discutidas, denunciadas e analisadas.

De modo geral, os eventos de leitura mediados por suportes de textos impressos expressam o quanto a relação global/local é constitutiva de práticas de letramento. Esses suportes são todos colocados em circulação por instâncias, dentre elas, o estado, que têm finalidades ora mais universais ora mais pontuais para o letramento e não diretamente para a escola. Portanto, a construção do letramento em uma Escola do Assentamento lida cotidianamente com a tensão das condições materiais e simbólicas de cada evento e a necessidade de se tomar decisões que lhes são possíveis e cabíveis em seu compromisso com a educação de modo geral e com a educação do campo, mais pontualmente.

O que se observa, portanto, nos eventos, é que a construção de uma Escola do Assentamento, na direção da pedagogia do MST e do movimento por uma educação do campo, está mais evidenciada nos usos e nas interações que professora e alunos realizam em sala de aula, mediados pelos suportes a que têm acesso. Evidencia-se a dialética do movimento de pelo menos duas forças que se tensionam, a força da cultura escolar materializada nos suportes impressos e a força do movimento social expressa e comunicada em sala nas interações entre professora e alunos mediadas por esses suportes.

4.1.2 Suportes manuscritos

Textos manuscritos são lidos oralmente nesta sala de aula, quase todos os dias. De um lado, eventos de leitura oral de textos manuscritos no quadro de giz, em sua maioria poemas, fazem parte do cotidiano de 2006. De outro, eventos de leitura oral de textos produzidos pelos alunos fazem parte do cotidiano do ano de 2007. Esta é uma distinção importante, pois mostra

a manutenção da leitura de textos manuscritos e uma diferenciação entre eles. Os primeiros textos são de autoria consolidada, por isso fazem parte da arte de copiar, de produzir manuscritos escolares. O segundo é um esforço de construção da autoria do aluno, valorizando a sua escrita também manuscrita.

Textos manuscritos no quadro de giz

Grande parte dos eventos de leitura tem como suporte o quadro de giz e o caderno. Esses eventos aqui intitulados *Leitura de textos no quadro de giz* referem-se às situações de interação entre professora e alunos mediados por textos manuscritos no quadro de giz, lidos oralmente, individual ou coletivamente e copiados nos cadernos. A finalidade desse evento é a introdução inicial e sistemática do aluno no mundo da escrita, ou seja, na habilidade de cópia mantendo o formato e a grafia do texto, na rapidez de escrita e na familiaridade com textos literários, em especial poemas. Nessas situações há um movimento da escrita, texto manuscrito, para a oralidade. Esse evento ocorre cotidianamente durante o ano de 2006.

Há, na escolha dos textos a serem copiados, a articulação da forma com o conteúdo. De modo geral, os textos copiados do quadro de giz são poemas. *A estrada e o cavalinho* de Sérgio Capparelli, *Bolhas e Enchente*, ambos de Cecília Meireles, *Fico cheio de Tremeliques* de Sergio Capparelli, foram alguns dos textos. Há uma concepção de escrita como um modelo a ser apropriado. Desta forma, ao orientar a cópia a professora explica a forma dos poemas e provoca a sua leitura oral.

A leitura silenciosa dos textos realiza-se durante a cópia, de uma forma individual e sem nenhuma orientação por parte da professora. A cópia é uma prática importante de introdução dos alunos na cultura escrita, dentre outras. Fabre (1993, 1997) analisa aspectos inusitados sobre o ato de copiar e aponta elementos sócio-históricos instigantes para explicar o fenômeno da cópia, em situações da vida ordinária e na escola. Nas trilhas de Fabre, Fraenkel (2001, *apud* MARINHO, 2007), ao constatar a onipresença da escrita, em contextos de trabalho, sugere cautela em relação às interpretações que o pesquisador (“sujeito letrado e habituado a denegrir, recalcar ou ignorar a cópia”) tende a fazer sobre essa prática de escrita. Isso significa que na sala de aula é importante buscar as explicações e o significado para essa prática. Copiar, certamente, não é apenas um gesto de aderir ao mesmo ou um mero treino das

convenções de escrita. De alguma forma, professora e alunos se inscrevem nesse gesto de reescritura.

No evento de leitura oral do texto manuscrito no quadro de giz, um poema de Cecília Meirelles, podemos observar alguns gestos de reescritura inscritos por professora e alunos nesta turma. Esse evento ocorreu no dia 22 de setembro de 2006 com turma multisseriada das Fases II, III e IV. O evento inicia-se com um ritual de arrumação das carteiras, com a abertura do caderno e apontamento do lápis. *Hoje é um poema...* A professora começa a escrever o poema no quadro de giz, em silêncio, enquanto alguns alunos iniciam a cópia e outros conversam. Depois de escrever a metade do poema, a professora avisa que vai conferir se todos estão copiando e como estão realizando a cópia e circula pela sala acompanhando os alunos. Até esse momento o texto não foi anunciado e os alunos iniciam a cópia sem conhecê-lo. Ao final daquele ano, esta prática se alterou, o texto passou a ser lido pela professora antes do contato do aluno com sua escrita e o autor passou a ser sempre objeto de algum comentário. Neste evento, quando o texto já havia sido todo copiado no quadro é que a professora se lembrou que não havia colocado o nome da autora do poema “Bolhas”, Cecília Meireles.

Nesse momento a professora se desloca para o fundo da sala e faz a leitura oral do poema. A maioria dos alunos pára de copiar e escuta a leitura. Os alunos retornam à cópia e realizam a ilustração como solicitada pela professora, enquanto ela confere cada caderno. Em seguida, ela providencia copos com sabão para que os alunos possam fazer bolhas. A brincadeira agrada aos alunos, que se divertem. Alguns fazem bolhas e dançam para a câmera. Ao final da brincadeira, a sala é reorganizada e a professora propõe uma leitura coletiva do poema. A relação com a leitura de poemas se mostra diferenciada ao longo do ano de 2007 pelo valor que ela assume em sala tanto para professora como para os alunos, já que a maioria permanece no ano seguinte com a mesma professora.

Em síntese, os eventos de leitura oral de textos manuscritos no quadro de giz se realizam estritamente relacionados a dois elementos. Um, a cópia de textos entendida como uma prática primária e básica no processo de aquisição e de introdução da cultura escrita e do letramento na escola. Outro, a relação estrita entre a cópia e a leitura oral, pois os textos são, primeiro copiados, escritos, e permitem a apropriação da escrita manuscrita para logo depois serem lidos e declamados em espaços coletivos.

Textos manuscritos produzidos nos cadernos

O evento *Leitura de Textos manuscritos produzidos nos cadernos*⁵⁷ refere-se às situações de interação de professora e alunos com textos manuscritos produzidos pelos alunos em casa e lidos oralmente em sala de aula. Uma das finalidades desse evento é a valorização da escrita instituindo um lugar de autoria, comunicada oral e coletivamente. Após a leitura, há aplausos da turma. Esse evento ocorre cotidianamente, durante o ano de 2007, normalmente no início da aula.

Parte significativa das aulas observadas em 2007 iniciava-se com esse evento. O primeiro contato da professora com os textos se dava no momento da leitura oral. Alguns comentários às vezes se faziam presentes para esclarecer algo, ou porque os textos manuscritos dificultavam a leitura, ou para valorizar as produções. Em muitos momentos, seguia-se um silêncio após a leitura quando o texto ficava muito repetitivo ou com um nível de informatividade muito baixo, não havendo elogios e nem críticas faladas no momento da leitura. Estas aconteciam explicitamente ao final e para o coletivo.

Uma das propostas de produção de texto, por exemplo, teve sua origem em uma excursão noturna que realizaram para observar no céu alguns astros e, em especial, a lua. Nessa excursão, a professora chamou a atenção dos alunos para o espaço onde residem, valorizando a relação que podem estabelecer com a natureza, na forma como lidam com a terra. Em sala, a professora orientou os alunos para que produzissem todos os dias durante o mês de abril, um *diário da lua*, após a observação desse astro todas as noites. Esses textos eram lidos oralmente pelos alunos em sala e, algumas vezes, a professora recolhia os cadernos para avaliar os textos e dar algum retorno para os alunos. Esta proposta de produção possibilitou Ricardo a produção de seu primeiro texto escrito, o que me faz remeter à resposta de Luciano, no capítulo 2, diante do que é necessário para se escrever: “*tem que ter o orgulho... tem que ter pra fazer esta história...*”

⁵⁷ Durante a defesa desta tese, o Professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (FE/UNICAMP) indicou que este evento mereceria um maior destaque e uma análise mais aprofundada para se evidenciar com mais clareza uma das especificidades do letramento nesta sala de aula.

Bom! Este passeio no Junho foi muito bom.
 Também muito bonito que o Sol Tava
 lário Tava Estrelado e eu via o céu.
 de Lu e olhei muito mais muito bonito.
 mesmo / Também eu localizei a lua.
 e o Tava com nebulas lindo mais muito.
 lindo mesmo eu nunca fui num passeio
 naturalis Inguo simho a arte.

Que bom que você gostou!

01/04/2007

Imagem 12: texto produzido por Ricardo e lido oralmente

Tomando Leal (2005) como referência para uma análise de textos de alunos, uma primeira questão emerge: “para que se escreve? Um das respostas possíveis é: para ser lido e compreendido.” (p. 55) Esta expectativa de quem produz encontra nesta sala de aula uma compreensão responsiva ativa do outro (BAKHTIN, 2006), a professora com sua observação individual “Que bom que você gostou!” e no momento coletivo, junto com os colegas no momento da leitura oral do texto. Embora a resposta da professora aparente apenas um discurso escolarizado frente a uma tarefa cumprida, ele pode ser assim reinterpretado em função do elo que o articula a outros discursos. Ou seja, o foco não foi apenas no cumprimento de uma tarefa escolar, significativa nesta sala, mas também na emoção que o aluno comunicou utilizando a escrita pela primeira vez.

As marcas da oralidade se evidenciam principalmente na sua forma de expressão. Todavia, neste evento, Ricardo não aderiu à proposta da professora, solicitando a ela que realizasse a leitura oral por ele. Portanto, esta resposta da professora demarca que o aluno passou a palavra ao professor. Embora o aluno não corresponda à expectativa da professora, realizando ele próprio a leitura oral, ela expressou em sala, e para mim em entrevista, que está acompanhando o processo de Ricardo e por isso entende sua negativa em ler o texto.

No gancho da observação pego o trabalho da escrita... eu já aproveito pego o trabalho... aquela capacidade de o menino florear o texto... né?! Fazer o texto com uma característica própria dele... assim... aí tem meninos que falam assim...: meus olhos brilharam quando eu vi a lua... esse é o lado poético de cada um... hoje foi o dia mais feliz da minha vida... vi de perto a lua cheia... olha... ele sentiu de fato... a gente sabe que as crianças são sinceras nessas coisas... né? trabalho isso... aproveito e trabalho a ortografia e já aproveito e trabalho a responsabilidade... fazer todo dia... todo dia tem aquela responsabilidade de abrir o caderno e escrever. (Entrevista com a professora em 30 de maio de 2007)

O texto de Ricardo é um desses textos que transmite ao leitor a emoção de observar o céu, tão claro e estrelado. Um cruzeiro do sul muito mais bonito, uma lua com reflexo lindo, mas muito lindo mesmo! E um passeio noturno que não teve outro igual. A nossa compreensão começa então com a “necessidade de entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico” (Leal 2005, p. 56). Ao receber a palavra do outro, do aluno, do Ricardo, mostrando, registrando a percepção de que ele havia gostado do passeio, a professora conferiu o lugar do outro na interação.

Ricardo inicia o texto partindo do pressuposto de que o leitor partilhou a experiência com ele ou sabe a que ela se refere. Este passeio noturno foi muito bom. A proposta de escrita do texto, ou seja, a explicitação dos objetivos com os quais se escreve influencia o produto. Os *diários da lua* devem ser o resultado da observação desse astro no céu e ser lidos em sala de aula. Embora a rotina de escrita nem sempre tenha sido mantida pelos alunos, e os textos ao longo do mês apresentassem repetições, essa finalidade coloca-se como um parâmetro no momento da leitura oral em sala. Os textos dos alunos são assim vistos por ela mais como produto do que como processo, como rascunho, como Geraldi (1995) discute. Isso talvez explique a não existência de um trabalho de reescrita dos textos ou sistematização mais pontual das dificuldades apresentadas pelos alunos. Dificuldades com o trabalho, com produção de textos em sala de aula, têm sido marcadas por pesquisas, dentre elas, Macedo (2005) e Leal (2005).

A professora esclarece as dificuldades que encontra com o trabalho de produção de textos:

é que eu estava trabalhando com os meninos... fazendo um tipo de trabalho com produção de texto e... não estava avançando muito bem com os objetivos... igual eu já te falei...a produção de textos com temas... por exemplo... essa semana é semana da árvore... então vamos fazer uma produção... aí eu tinha um objetivo

com a produção... estimular o escrever... desenvolver também a ortografia... colocar no papel... só que aí eu vi que não estava rendendo... não estava aquela coisa assim... aquela coisa que dava um resultado... eu estava trabalhando a reescrita com eles... mas eu percebi que eles não tinham ainda... talvez alcançado uma maturidade... porque os textos deles são textos maiores... aí eu peguei e mudei a estratégia... agora durante trinta dias eu vou fazer... vai ser a estratégia de observar a lua... aí peguei o caderninho... NOVO e inaugurei com eles o diário de observação da lua e dos astros... onde eles vão estar fazendo diariamente uma observação da lua e dos astros... um ciclo completo... ou seja vinte e sete... vinte e oito dias... aí... nesses vinte e oito dias eles vão estar fazendo o texto... a ilustração e aí eu estou aproveitando esses textos para corrigir a ortografia... pra ir fazendo com eles alguma coisa mais no sentido de... de... de falar... oh... esse texto seu está muito pequeno... oh... esse texto seu está muito repetitivo... (Entrevista com a professora realizada no dia 30 de maio de 2007)

Como se pode observar no discurso da professora, há dificuldades na elaboração de uma proposta para o trabalho com a produção de textos, gerando a cada proposta a elaboração, experimentação e avaliação. Todavia, ela demonstra em seu discurso a importância de se relacionar a produção escrita com a vida, com outros conteúdos mais significativos, em oposição à escrita em torno de temáticas, como dia da árvore, por exemplo. Um outro elemento importante para ela é o valor do suporte. Para ela, os textos deveriam ser produzidos em um novo caderno, *inaugurado* junto com os alunos para que aí fizessem os *diários* e os ilustrassem. Essa denominação – diário - referia-se mais ao caráter de tempo que a ele foi relacionado do que a um gênero textual, como será discutido mais à frente. Os alunos deveriam, diariamente, tanto observar a lua quanto produzir o texto escrito, que parecia cumprir ainda mais duas funções. Uma de controle da professora sobre a atividade de observação, e a outra de estímulo ao uso da escrita *diariamente e responsabilmente* em textos que poderiam ser descritivos.

Outra proposta de produção foram os *diários pessoais*. Essa proposta foi instigada por um texto do livro didático de Português (Novo Tempo, p. 76, em anexo) que se tratava de um diário produzido por uma menina. Como a turma já havia realizado a escrita dos diários da lua, a professora entendeu que seria uma continuidade temática interessante para eles. Dessa forma, ela chama a atenção, novamente, para o *diário* marcadamente como rotina de tempo. Essa concepção se manifesta claramente na condução da interpretação do texto do livro didático, onde explora mais o conteúdo do texto do que o seu formato, função, estilo, organização, linguagem (dentre outros aspectos), prática típica do letramento escolar.

Nesses eventos, como já analisado, os alunos têm voz, expressa pela leitura em voz alta dos seus próprios textos. Não há, em nenhum momento, a seleção prévia por parte da professora do texto a ser lido, pois ela e toda a turma têm acesso ao texto no mesmo momento. Todavia, sabemos que existem delimitações em função de que esta é uma tarefa escolar, cerceada por todos os elementos constitutivos dessa cultura e do uso da linguagem nesse contexto. Além disso, o aluno se vê sujeito à avaliação de toda a turma, no próprio evento, ou seja, ele escreve para uma audiência em particular. Isso pode explicar, em parte, a negativa de alguns alunos em realizar essa leitura, ao contrário de outros eventos em que os alunos demonstravam e expressavam desejo de ler oralmente textos, por exemplo, de livros didáticos e de verbetes do minidicionário.

Há, durante a leitura, um acordo tácito que assegura a ausência de comentários que possam inibir o aluno. Pode-se dizer, então, que é uma leitura cerceada, mas que se mostra importante pelo valor que a oralidade ou, neste caso, a oralização de textos tem nesta turma. Ou seja, o contato com a escrita passa preponderantemente pela oralização da escrita. Assim, a escrita se constrói no exercício cotidiano de produzi-la. Isso vai se dando com a escrita permanente do diário e com a leitura dessa escrita em sala. Há, dessa forma, uma relação direta entre escrever-ler-escrever-ler. Essa relação fica marcada no discurso (entrevista) da professora no qual se evidencia sua concepção de ensino e de aprendizagem da escrita na escola: *ai eu tinha um objetivo com a produção... estimular o escrever... a desenvolver também a ortografia...a colocar no papel... só que ai eu vi que não tava rendendo...(...) Todo dia tem aquela responsabilidade de abrir o caderno e escrever.* Todavia, durante as entrevistas realizadas e em conversas informais, ficaram evidenciadas, na avaliação da professora, suas dúvidas quanto às propostas de produção escrita desenvolvidas com a turma. Isso gerava a elaboração de uma nova proposta e expectativas de que um novo caminho pudesse ser interessante.

Em alguns eventos de leitura a voz dos alunos provocou outras vozes, encadeando outros discursos. No dia 9 de julho de 2007, ao final de cada leitura, como de costume, repetiam-se os aplausos. Os diários, neste momento, eram textos produzidos com o objetivo de narrar o dia a dia. Apenas Ricardo não quis ler e deixou que a professora lesse para ele. O diário de um dos alunos provocou curiosidade na turma e possibilitou, ao final da aula, que a professora solicitasse à turma a consulta no minidicionário da palavra “esfinge”, utilizada por ele, no texto, como se pode ver abaixo:

Eu tive um sonho muito legal... eu sonhei que eu estava no Egito... estava a vista de uma pirâmide muito bonita... parecia que tinha uma cabeça de gente... mas tinha um corpo de leão... acho que esta coisa se chama esfinge... não sei se é assim que se escreve... e por falar nisso... lembrei que foi um sonho muito bom... estar na frente de uma esfinge... diário... o Egito é muito lindo! Depois que eu sonhei não sabia de nada... fui no banheiro... lavei o rosto... tomei o café da manhã e fui brincar... (Registro da leitura oral do diário de Carlos)

Ao término da leitura segue a enunciação, a professora comenta: “*Muito bem... que sonho... heim... esfinge... vamos aplaudir...*” e “*vamos procurar esfinge no dicionário*”? A turma se anima, mas segue a leitura dos diários dos alunos e a consulta ao dicionário é retomada ao final do evento.

A autoria se evidencia nesse texto com um aluno-autor, “sujeito-autor” que tem o que dizer, quer dizer algo e tem uma resposta de sua audiência. Após a leitura oral, iniciou-se um momento de discussões em torno da compreensão do texto. As crianças queriam saber o que era uma esfinge, queriam mais detalhes sobre o Egito. Conhecimentos amplos e de outra cultura é o tema que produz sentido em sala. Carlos conta neste momento com uma colega, Juliana, que também tem algumas informações, pois foi quem descobriu na biblioteca do Centro de Formação do Assentamento, um livro sobre o Egito e lhe indicou. Portanto, compreender que o texto produz sentidos e realiza a discursividade é saber que o texto individualiza um conjunto de relações significativas. Essas relações são frutos da existência, da história e das histórias partilhadas e do que delas foi produzido nas relações culturais e simbólicas. [...] É possível perceber que uma dessas relações manifesta-se na visão de mundo que esses sujeitos construíram em sua existência. (LEAL, 2005, p. 62).

Ao analisar esse evento *Leitura de textos manuscritos*, foi possível observar, dentre outros, dois elementos muito importantes. Primeiro, trata-se do fato de que o texto lido é um texto manuscrito e produzido pelo próprio leitor. Embora textos manuscritos de um lado dificultem a leitura em função de caligrafias que nem sempre são tão legíveis e, de outro, como os textos não são revistos antes de serem lidos, ou algumas palavras não são adequadas ou são escritas de modo que ficam irreconhecíveis para o leitor, a leitura oral, neste evento, nem sempre é muito expressiva.

Um segundo elemento refere-se à importância dada ao suporte pela professora. A *inauguração* de um *caderno novo* para a escrita do diário. Essa prática se contrapõe a uma

cultura escolar na qual predomina a leitura de textos impressos de autoria legitimada. Há, assim, uma relação com a cultura escrita que vai se construindo na tentativa de legitimar outros suportes, para além dos livros escolares, e outros textos, que não somente os impressos e outras vozes, que não somente de autores consagrados e autorizados.

Em síntese, o conjunto desses eventos de leitura mostra a relação de professora e de alunos com diferentes suportes. Isso indica duas questões. De um lado, a importância de políticas de leitura para a escola e para um projeto de formação de leitores. De outro lado, os limites impostos para a circulação em sala de aula de textos de circulação social, em função principalmente do valor econômico que restringe a disponibilidade e o acesso aos textos.

Essa relação com os suportes demonstra, portanto, estreita relação com a disponibilidade do texto. A separação aqui realizada não é muito fácil de ser sustentada porque os textos se movimentam levados ou trazidos pelos sujeitos, grupos ou instituições que o fazem em função de interesses ideológicos⁵⁸ e extremamente relacionados às condições materiais de vida.

Os eventos de leitura demonstram também que as práticas de letramento em construção nesta sala de aula estão estritamente relacionadas à relação local/global, burocracia do estado e organicidade do movimento social, dimensão pedagógica e cultural da escrita na escola. Esse processo também expressa princípios, já citados, de uma escola do MST. Ensinar a ler e escrever tendo em vista o assentamento e toda a sociedade; ensinar fazendo, isto é, pela prática, criando situações concretas para ajudar no aprendizado e se preocupar com a pessoa integral ampliando a experiência estética das crianças, como nos eventos de *leitura textos de suportes visuais*.

4.1.3 Suportes visuais

Logo na entrada da sala de aula, é possível perceber o acesso dos textos para esta turma. As paredes da sala de aula são cobertas de pinturas dos alunos, produzidas a partir de poemas ou

⁵⁸ Ideologia aqui tem a concepção gramsciana: “Ao tratar da ideologia como visão de mundo, como racionalidade de classe, Gramsci ajuda a compreender como as classes articulam em torno de seus projetos e lutam, seja para manter sua posição hegemônica na sociedade, seja para construir um outro tipo de racionalidade”. (BRANDÃO e DIAS, 2007, p. 97)

outros textos literários, portanto suportes visuais de releitura desses textos. Todas elas intituladas, como se pode ver na foto da página seguinte.

A pintura pode ser entendida, neste contexto, como um texto visual, pois apresenta valores plásticos expressivos (OLIVEIRA, 2009). A partir dos conceitos de obra visual (TEIXEIRA *apud* OLIVEIRA, 2009) e de uma abordagem da semiótica discursiva (TASSINARI, 1997, *apud* OLIVEIRA, 2009) a pintura é “um enunciado, um objeto textual que pressupõe uma instância de enunciação que pode representar a comunicação entre um enunciador (produtor) e um enunciatário (intérprete ou observador), de modo a encontrar significação.” (OLIVEIRA, 2009, p. 170).

Os textos visuais, como se pode observar na foto a seguir, são produzidos em papel *craft* com tinta *Acrilex*. São produzidos em grupos organizados pela professora. Em seu conjunto, em 2007, as pinturas expostas indicavam os seguintes poemas e crônicas: *Ana* de Sérgio Capparelli, *Ô de casa* de Cora Coralina, *Leilão de Jardim* de Cecília Meireles, *Como nasceu a alegria* de Rubem Alves, *O reizinho mandão* de Ruth Rocha, *O gigante egoísta* de Oscar Wild, *A pipa e a flor* de Rubem Alves, *A flor amarela* de Sérgio Capparelli e *A morte da tartaruga* de Millor Fernandes. O acesso dos alunos a estes textos se deu através da seleção da professora de obras disponíveis na Escola Matriz, incluindo livros didáticos. De modo geral, a pintura é inspirada por um texto a que os alunos já tiveram acesso em sua forma impressa e/ou oral. É freqüente a leitura oral de poemas por parte da professora, e nem sempre esses poemas são lidos diretamente pelos alunos.

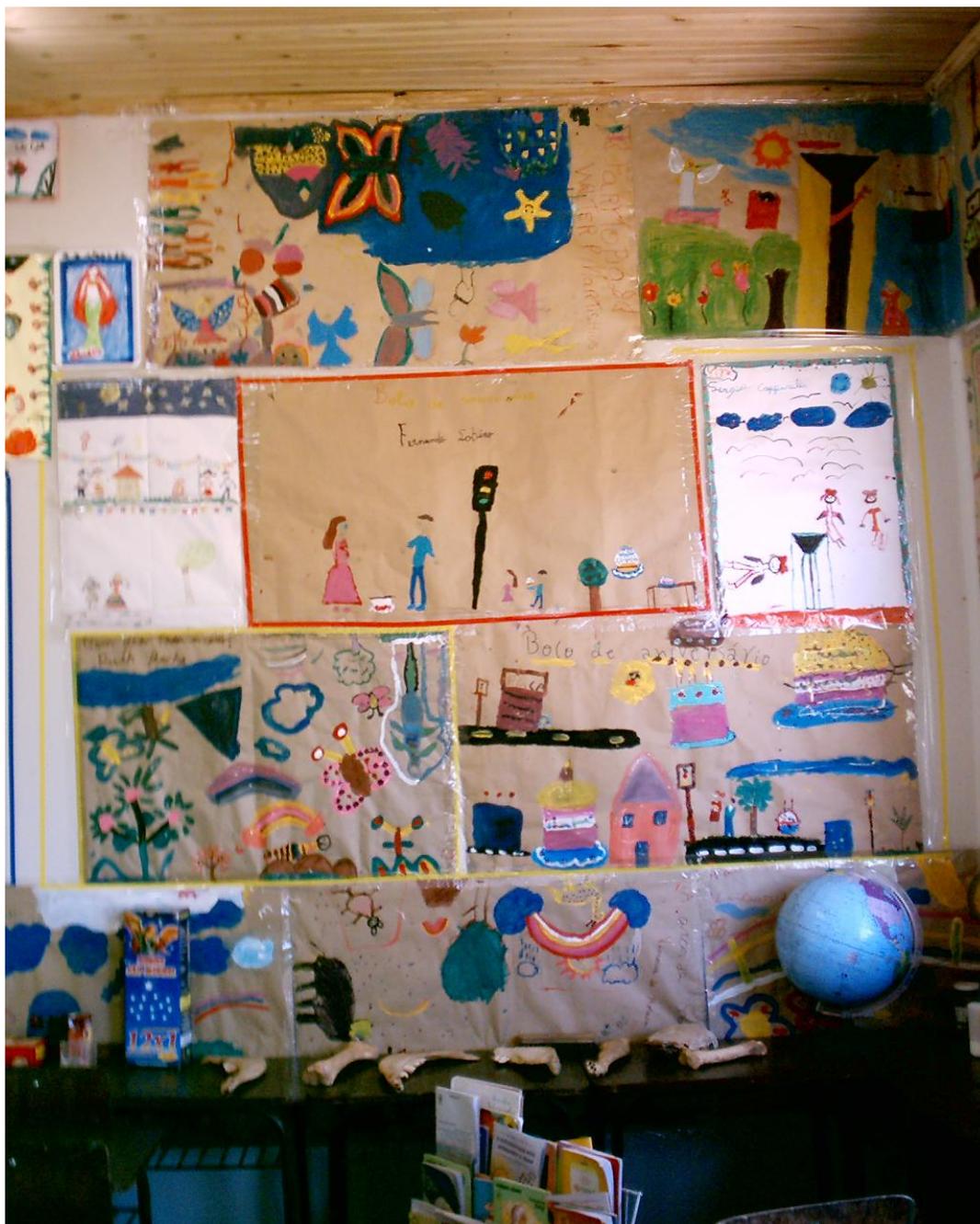


Imagem 13: foto da sala de aula, destacando as pinturas, suportes visuais

O evento *Leitura nos textos visuais* refere-se, portanto, a situações de interação dos alunos, em grupos, com textos literários, a maioria poemas, para a produção de um texto visual, a pintura. No momento da pintura, os textos são relidos ou declamados, ou recontados, pois já fizeram parte de algum evento anterior. As pinturas são fixadas nas paredes da sala de aula. Esse evento ocorre uma vez por semana, durante todo o ano de 2007. No dia 12 de julho, por exemplo, a aula se inicia com pintura. A professora pergunta: *Quem se lembra da poesia do*

leilão? Carlos: *Tem borboletas... tem flores....* Ela comunica que esta será a poesia que inspirará a pintura e faz a leitura em voz alta do poema, que os alunos já conhecem de outros eventos:

Leilão de Jardim

Cecília Meireles

Quem me compra um jardim
com flores?
borboletas de muitas
cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis
nos ninhos?
Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio
de sol?
Um lagarto entre o muro
e a hera,
uma estátua da Primavera?
Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?
(Este é meu leilão!)

Este poema está disponibilizado em uma coletânea de poesias organizada para o PNBE. A professora conseguiu xerografar uma cópia do livro, pois só havia um volume disponível na Escola Matriz e este lhe interessava. O primeiro contato dos alunos com este poema se deu em uma aula anterior, na qual o copiaram do quadro de giz e fizeram ilustrações no caderno.

O poema integra obras reconhecidas como de qualidade literária. Ao longo, principalmente, da década de 1990, uma certa produção literária está disponível na escola através dos livros didáticos e dos livros de literatura. Isso se deve, principalmente, à valorização, no ensino de Português, de textos de circulação social e em sua forma integral, ou seja, sem serem

fragmentados⁵⁹. A distribuição gratuita de livros de poemas e a valorização desse tipo de texto são estratégias que têm sido consideradas fundamentais para a formação do gosto pela leitura, tanto pelas agências formadoras quanto por documentos oficiais, como DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS LÍNGUA PORTUGUESA (1997).

A presença desses textos visuais torna a sala de aula um ambiente favorável à educação estética. A articulação literatura e arte se expressa nas possíveis enunciações que estes textos podem provocar nos seus observadores/leitores e que representam o produto da relação dos alunos com os textos lidos/ouvidos por eles, ou seja, em uma releitura.

Em síntese, os eventos de leitura nos textos visuais são freqüentes em sala de aula e possibilitam que os alunos possam vivenciar uma prática de recepção/produção de textos literários. Esses eventos estimulam o trabalho estético da língua e favorecem o pacto ficcional entre texto e leitor.

4.1.2 Disponibilidade dos textos em sala de aula

Como já enunciado, a materialidade dos textos inclui a disponibilidade, o acesso e a circulação dos textos (CHARTIER, 1990 e 2003; KALMAN, 2004) para professora e alunos. Com relação a isso, Kalman (2004, p. 26) propõe uma distinção a partir de um trabalho sobre uma experiência de *lectoescritura* com mulheres de um povo – Mixquic – de uma das delegações que conformam o Distrito Federal da Cidade do México. Disponibilidade denota a presença física dos materiais impressos, e a infraestrutura para sua distribuição e acesso refere-se às oportunidades para participar em eventos de língua escrita, situações nas quais o sujeito posiciona-se face a face com outros leitores e escritores, assim como as oportunidades e as modalidades para aprender a ler e a escrever. Esta distinção indica que todos os eventos de leitura observados e analisados nesta tese referem-se ao acesso dos alunos aos textos em sala. Por isso, nesse item o foco será na disponibilidade dos textos identificando, em especial, a sua distribuição. Onde se encontram disponíveis os materiais? A que redes de circulação eles se integram para que possam ser acessados? Quem os distribui?

⁵⁹ Esse tipo de valorização está presente em programas oficiais e nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, bem como em um conjunto de obras que discutem o ensino de língua portuguesa: Geraldi (1984, 1995), Marinho (2001).

Estas questões orientaram a análise e demarcaram uma distinção entre a disponibilidade dos materiais - livros didáticos, livros de literatura e minidicionários -, suportes de textos que estão diretamente relacionados às políticas públicas do Ministério da Educação (MEC).

Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático – PNLD

No Brasil, a seleção, a compra e a distribuição gratuita de livros didáticos, para todos os alunos matriculados em escolas públicas, se faz através do Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos – PNLD. Esse programa do Ministério da Educação (MEC) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 70 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público e realiza avaliação dos livros a serem escolhidos pelas escolas desde 1996. Essa avaliação resulta também na distribuição para as escolas de Guias com resenhas críticas dos livros que podem contribuir com o processo de escolha⁶⁰ e que delimitam o acervo disponível para seleção da escola.

O acervo disponível tem a circulação impulsionada por políticas públicas do Estado em nível estadual e federal. Esta rede oficial⁶¹ tem sido intensificada desde final de década de 1990 principalmente quando o MEC instaura no interior destes programas um sistema de avaliação em parceria com universidades federais.

Nesta escola do assentamento, há ausência desse material em função de a sua distribuição não ter fechado o seu circuito. Em 2006, ao iniciar o trabalho com a turma, a professora identificou que não havia livros didáticos na escola. Ao iniciar o ano letivo de 2007, ela solicitou à supervisora escolar os livros a que seus alunos direito. O que se observou é que na escola matriz não havia livros suficientes para sua turma. A professora, então, pressionou a

⁶⁰ Para aprofundar a compreensão do uso de livros didáticos de língua portuguesa ver Costa Val & Marcuschi (org), 2001. Ver estudos sobre o livro didático em geral: Batista e Galvão (org), 1999; Batista e Costa Val (org) (2004); Batista (2004), sobre o texto escolar.

⁶¹ Dias (1999 e 2000) discute esta rede oficial de impressos na prática de leitura de professoras de meio rural ao lado de uma rede não-oficial.

Superintendência Regional de Ensino de sua região e conseguiu exemplares que haviam sobrado da distribuição, a maioria de anos anteriores. Isso explica, principalmente, o ano de participação no PNLD - 2001 - dos livros de Português e Matemática adotados. Os livros dessas duas áreas são da coleção intitulada Novo Tempo⁶², da editora Scipione. Se se considerar o ritmo da distribuição para o ano de 2007, os livros teriam outra data e outros títulos à disposição.

O minidicionário AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA também é distribuído pelo MEC para cada aluno das escolas públicas. Em 2000, é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

A disponibilidade desse programa e as oportunidades de acesso criadas pela professora, e os eventos de leitura em sala de aula, indicam alguns elementos importantes das práticas de letramento em construção nesta sala. De um lado, essas práticas estão diretamente relacionadas à disponibilidade e acesso aos livros didáticos. De outro, as obras disponíveis mostram que o acesso tem sido restrito e limitado em relação ao acervo que seria de direito de professora e de alunos de escolas públicas.

Programa Nacional de Biblioteca na Escola - PNBE

Os livros de literatura são distribuídos pelo Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Criado em 1997, objetiva promover o acesso à cultura e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Ele atende, em anos alternados, à educação infantil e ao primeiro segmento do ensino fundamental e ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. As obras distribuídas incluem textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. Os títulos são distribuídos às bibliotecas escolares segundo o número de matrículas registrado no Censo Escolar. Escolas com até 250

⁶² CORREA, Maria Helena & PONTAROLLI, Bernadette. *Novo tempo*: Português 3ª série. São Paulo: Scipione, 2001.

IMENES, Luiz Márcio Pereira. *Novo Tempo*: Matemática 3ª série. São Paulo: Scipione, 2001.

alunos receberão 100 títulos; de 251 a 500 alunos, 200 títulos; acima de 501 estudantes, 300 títulos.

No PNBE/2008, os critérios que orientaram a avaliação e a seleção das obras podem ser assim resumidos: um primeiro grupo de itens buscou analisar a qualidade do projeto gráfico-editorial. Nesse item precisariam ser observadas as condições da leitura, a relação imagem/texto, os paratextos, o conjunto gráfico-editorial. Um segundo grupo de itens contemplava a qualidade do texto. Nesse, precisariam ser observadas a qualidade literária do texto, a qualidade da interação com o leitor e, especificamente, a qualidade das histórias com imagens e em quadrinhos.

Quando vai à Escola Matriz para reuniões pedagógicas ou administrativas, a professora aproveita para consultar a biblioteca. Atualiza e renova o acervo da sala de aula e seleciona novas obras para o trabalho com a literatura. Apesar de outros suportes e obras fazerem parte dessa biblioteca escolar, os interesses da professora sempre estiveram mais voltados para o campo da literatura.

A seleção, pela professora, das obras a serem lidas silenciosamente congrega alguns critérios. O livro tem de ser em prosa e ter em número suficiente para todos os alunos da turma. O estoque de obras fica, então, restrito aos livros disponíveis na escola matriz em função da distribuição do Programa Nacional de Biblioteca Escolar do Ministério da Educação – PNBE.

Em 2009, a professora ampliou a sua seleção em função de ter descoberto, na cidade próxima, pólo regional, uma biblioteca na “Casa do Professor”, da Secretaria Municipal de Educação do município, com acervos disponíveis tanto para professores quanto para alunos.

Há duas dimensões importantes a serem consideradas: uma, a importância da literatura na sala de aula estimulada e implementada pela política pública através do PNBE (ARAÚJO, 2008) e que se materializa com os livros disponíveis na Escola Matriz. Há diretrizes que estimulam práticas de leitura literária na sala de aula nas DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA (1997). Outra, os vínculos fortes na história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no ensino fundamental, com o valor do ensino de literatura tão marcado na escola primária francesa (CHARTIER, 2004) e na escola pública brasileira

(VIDAL, 1998; LAJOLO e ZILBERMAN, 1987). Ou seja, há presença da política pública do Estado em níveis diferentes (estadual e federal).

A disponibilidade do poema em uma obra de distribuição gratuita é uma estratégia da política pública. Todavia, à professora deve-se a tática de xerografar o texto e torná-lo acessível aos alunos através da leitura oral, uma maneira de ler os poemas que predomina nesta sala. Da mesma forma, essa leitura é uma estratégia que utiliza para garantir o seu objetivo de estimular o gosto pela poesia e pela expressão através da pintura.

O conjunto de eventos cotidianos mediados por poemas e histórias dos livros didáticos constitui o acesso desta turma aos textos. Esse acesso tem sido possível pela existência de uma biblioteca escolar na Escola Matriz, acervo disponível que delimita a seleção da professora e dos alunos. Essa biblioteca⁶³ contém acervo muito próprio de uma escola estadual de pequeno porte e que atende aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse evento também evidenciou a relação dos alunos com outros suportes fora da escola. Após a leitura de um dos seus diários, que tinha como tema o Egito, Carlos contou ter lido um livro sobre esse tema sugerido por Juliana. Em uma conversa mais formal fora da escola, ela me relatou:

Vânia: como você descobriu a biblioteca (referindo-se à biblioteca do Centro de Formação)?

Juliana: eu fui lá... no dia que ele estava começando a formar... eles me disseram que iam fazer uma biblioteca... daí começou a formar... aí formou... eles compraram uns livros... aí eu falei com a mulher lá... que estava tomando conta... ei marina... eu vou pegar um livro... aí ela me deu um livro... tal... peguei o livro... li e devolvi... aí nós começamos a vir... eu chamei o carlos tal... aí nós começamos a ler uns livros grandes... sobre o egito...

Fomos juntas à biblioteca, mas ela não conseguiu localizar esse livro. Explicou-me que era um livro grande, creio que de capa dura, parte de uma coleção. Ela foi outras vezes a esta biblioteca e se interessava por livros que não eram de sua fase escolar: *não é de 3ª e 4ª série*

⁶³ Para aprofundar nesta compreensão ver Araújo (2008).

não... é de 1º grau, 2º grau...dos livros de menino grande que eu gosto mais.... de matemática e do egito...

Uma outra instância que amplia a relação dos alunos com suportes de textos é o culto religioso. Os cultos católicos acontecem geralmente às 18 horas do domingo na escola. A relação forte entre estas duas instituições ficou muito evidenciada. A utilização do espaço da escola para o culto é reforçada pela participação das professoras como lideranças, como leitoras ou como cantoras. O cenário e o texto que aí se desenvolvem não permitem uma distinção clara entre o que é próprio da escola e o que é próprio da igreja. As crianças, filhas das professoras, também se sentem mais inseridas nesse evento participando efetivamente ora pelo lugar em que se localizam, ora pela posse de um suporte de escrita (livro de cânticos) que quase não é suficiente para todos, ora pela intimidade com o ritual.

Em síntese, os eventos de leitura são constituídos por alguns elementos. Materiais impressos de circulação nacional, em especial livros de literatura infantil; gêneros valorizados em diferentes escalas sociais e por diferentes grupos, como a poesia e a prosa; a expressão através da pintura; a presença preponderante da oralidade em torno da qual se dá a mediação da leitura literária. O acesso dos alunos aos textos é uma preocupação permanente da professora, o que pode ser observado se ampliarmos a concepção tradicional de biblioteca. O que se observou cotidianamente em sala foram eventos nos quais a turma escutou poemas, leu-os, declamou-os, expressou-os em pinturas; identificou autores; leu diariamente textos narrativos da literatura infantil; participou de leituras orais coletivas de textos de variados gêneros. Dessa forma, uma memória coletiva foi se criando em torno de um acervo lido, um acervo desejável, idealizado nos títulos, nos autores, nas experiências de outros leitores.

A materialidade dos textos constitutivos dos eventos de leitura nesta sala de aula evidencia dimensões importantes para se compreender as práticas de letramento em construção em uma Escola do Assentamento. O acesso e a disponibilidade dos textos são, a todo momento, enfrentados com estratégias e táticas da professora para romper os limites da política pública do Estado. A relação oralidade/escrita e a relação impresso/manuscrito são constitutivas da forma como professora e alunos interagem com os textos, explorando, ampliando e, portanto, expressando diferentes processos de apropriação. Nessa direção, os modos de ler também expressam fortemente esses pares de oposição em relação, literário e não-literário, impresso e manuscrito, oralidade e escrita.

4.2 Modos de ler em sala de aula

Em sala, a leitura oral e a leitura silenciosa foram muito bem demarcadas pela professora e, em alguns eventos, foram objeto de interesse dos alunos. A leitura individual em voz alta, na frente do grupo, quando o texto era produzido pelo próprio aluno. A leitura silenciosa de livros de literatura selecionados pela professora. A recitação de poemas e outros textos em sala ora individualmente, ora coletivamente, em eventos como *Chá com Poesia*, evidenciavam a relação oralidade e escrita. A leitura oral do aluno, seguida de explicações orais da professora, foi freqüente nas disciplinas de Geografia e Ciência que tiveram como suportes livros didáticos. A expressão do desejo de ler em voz alta qualquer texto pelos alunos, exceto aqueles que produziam, foi presente na maioria dos eventos observados.

Essa rápida passagem pelos modos de ler nos indica algumas oposições que têm sido marcadas em estudos sobre a história da leitura e sobre a leitura em sala de aula. Leitura oral/leitura silenciosa; leitura coletiva/leitura individual; leitura intensiva/leitura extensiva. Essas oposições se expressaram mais fortemente na leitura de textos literários e de textos não-literários, e não em sua relação com as disciplinas escolares. Como esses textos são lidos? O que esses modos de ler revelam sobre as práticas de leitura nesta sala de aula? Que valor esses modos de ler assumem nos processos de ensino e de aprendizagem? Que relação com a cultura escrita se manifesta nestes modos de ler?

Interessa, pois, captar nos modos de ler em sala, a apropriação (CHARTIER, 1990; BAKHTIN, 1995) por professora e alunos. Para apreender esse processo de apropriação, é preciso considerar que ao longo do século XX muitos discursos (HEBRARD e CHARTIER, 1995) e práticas (LAJOLO e ZILBERMAN, 1987; CHARTIER, 2007; VIDAL, 1998, 2005; PAULINO et al., 2001) foram construídos em torno da leitura na escola.

Para tanto, este item está organizado de forma a caracterizar e analisar a leitura oral e a leitura silenciosa de textos literários e as relações e distinções da leitura oral de textos não literários em aulas de português e em aulas de geografia e de ciências.

4.2.1 Textos literários

Há especificidades nas práticas de leitura de textos literários a partir de uma distinção do tipo de suporte. Apenas os livros de literatura são orientados, estimulados para um modo de ler específico, a leitura silenciosa. Os outros suportes, dentre eles, o livro didático, folhas xerografadas, quadro de giz, são orientados para uma leitura oral dos textos literários. O que esta distinção nos suportes indica? Em que condições estas leituras são realizadas? Como são realizadas? Qual a concepção de leitura subjacente a uma e a outras práticas? O que estes modos de ler nos revelam sobre as práticas de leitura na sala de aula da Escola do Assentamento organizado pelo MST?

Leitura oral

O evento *Leitura no livro didático de português* permite a observação de alguns elementos importantes sobre a leitura oral. Esse evento refere-se às situações de interação de professora e alunos mediados pelo livro didático de português⁶⁴ de uso individual. Os textos são lidos oralmente por professora e alunos. A finalidade desse evento é a aprendizagem de habilidades relacionadas ao ensino de português, em especial, de leitura. Nessas situações, observa-se algum tipo de modificação da proposta original do livro didático, caracterizando-se assim diferentes apropriações de professora e de alunos. Esse evento ocorre cotidianamente no ano de 2007.

A forma como esses textos literários do LD de português são lidos obedece normalmente, em sala de aula, a uma seqüência. A leitura oral individual, ora da professora ora dos alunos, e interpretação, oral ou escrita. Esta seqüência tem alguns elementos próximos a outras encontradas nas pesquisas de Macedo (2005), Albuquerque (2002) e Araújo (1999): leitura silenciosa, leitura oral, interpretação oral ou escrita do texto e produção de texto. As principais diferenças se encontram na ausência de orientações para a leitura silenciosa e a produção de texto como fechamento do trabalho. A leitura silenciosa nesta sala de aula é um modo de ler específico de um tipo de texto impresso, o livro de literatura como se verá mais à frente. A leitura silenciosa como um primeiro contato do leitor com qualquer texto não foi

⁶⁴ CORREA, Maria Helena e PONTAROLLI, Bernadette. Novo Tempo de Português, 3ª série, Editora Scipione, 2001.

explorada nesta sala. Parece que esse primeiro contato é sempre pela leitura oral, uma prática relacionada à leitura em espaços públicos e coletivos, à existência de certos leitores que poderão retratar “o leitor”, representante da cultura escrita para aqueles que ainda não dominam esta prática, o que é muito próprio de turmas multisseriadas.

O evento de leitura no livro didático de português que ocorreu no dia 23 de abril de 2007 pode evidenciar elementos importantes para a compreensão desse modo de ler nesta sala de aula. Esse evento inicia-se com a professora distribuindo os livros didáticos de português e solicitando aos alunos que o abram na página 55:

55

O pequeno príncipe era um menino que vivia num planeta minúsculo, pouco maior que uma casa.
 Ele cuidava dos baobás – que são árvores gigantescas –, de alguns vulcãozinhos e de uma flor muito vaidosa.
 Um dia, ele decidiu visitar outros planetas para conhecer outras coisas e pessoas. Leia sobre uma dessas visitas.



O acendedor de lampiões

O quinto planeta era muito curioso. Era o menor de todos. Mal dava para um lampião e o acendedor de lampiões...

Quando o pequeno príncipe abordou o planeta, saudou respeitosamente o acendedor:

5 – Bom dia. Por que acabas de apagar teu lampião?
 – É o regulamento, respondeu o acendedor. Bom dia.
 – Que é o regulamento?
 – É apagar meu lampião. Boa noite.
 E tornou a acender.

10 – Mas por que acabas de o acender de novo?
 – É o regulamento, respondeu o acendedor.
 – Eu não compreendo, disse o príncipezinho.
 – Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia.

15 E apagou o lampião.
 Em seguida enxugou a fronte num lenço de quadrinhos vermelhos.
 – Eu executo uma tarefa terrível. Antigamente era razoável. Apagava de manhã e acendia à noite. Tinha o resto do dia para descansar e o resto da noite para dormir...

20 – E depois disso, mudou o regulamento?
 – O regulamento não mudou, disse o acendedor. Ai é que está o drama! O planeta de ano em ano gira mais depressa, e o regulamento não muda!
 – E então? disse o príncipezinho.
 – Agora, que ele dá uma volta por minuto, não tenho mais um segundo

25 de repouso. Acendo e apago uma vez por minuto!
 – Ah! que engraçado! Os dias aqui duram um minuto!
 – Não é nada engraçado, disse o acendedor. Já faz um mês que estamos conversando.
 – Um mês?

30 – Sim. Trinta minutos. Trinta dias. Boa noite.
 E acendeu o lampião.



Antoine de Saint-Exupéry
(com cortes)

Imagem 14: texto do LD de português

O texto faz parte da unidade 2 do livro didático de português intitulada “Mãos à obra” indicando que a temática será trabalhada em torno das profissões. O capítulo 1 da unidade inicia perguntando e respondendo à pergunta: “você sabe o que é um astrônomo?”,

identificando alguns planetas. O texto “O acendedor de lampiões” é apresentado através da relação do Pequeno Príncipe com os planetas. Esta apresentação não faz nenhuma relação com a obra *O pequeno Príncipe*, que só tem a indicação de seu autor anunciada ao final do texto, com a observação “com cortes” e de forma imperativa solicita que se faça a leitura de uma de suas visitas, como se pode ver no texto escaneado acima. Fica implícita a sugestão de uma leitura individual e silenciosa que será aprofundada com as atividades de estudo do texto. Não há assim nenhuma indicação explícita sobre como a leitura poderia ser feita. “Leia sobre uma dessas visitas” pode ter diferentes interpretações.

Diante do texto, a professora contextualiza-o na obra *O Pequeno Príncipe*. Do acervo de livros em sala, ela acessa o livro também distribuído pelo PNBE e pergunta à turma quem se lembra do nome do autor, pois a obra já havia sido apresentada para a turma em outro evento que não foi observado. Os alunos brincam com a pronúncia em francês do nome do autor Saint-Exupery. Em meio a comentários diversos sobre a obra e sobre o autor, a professora lê a biografia do autor e, ao final, informa aos alunos que o texto do LD é uma “*partisinha dele*” (a obra distribuída pelo PNBE também é um fragmento) e que farão diferentes leituras, iniciando pela leitura oral individual na qual cada aluno lia uma parte seguindo a seqüência das carteiras; a maioria dos alunos acompanhava a leitura do colega. Ao final, a professora avaliou a leitura chamando a atenção para os problemas de pontuação.

A segunda leitura do texto continuou oralmente, mas tendo a leitura da professora como modelo. Neste momento, ela chamou a atenção dos alunos para que acompanhassem a sua leitura, portanto, que fizessem uma leitura silenciosa enquanto ouviam a leitura oral, um modo de ler em silêncio, mas sem permitir ao leitor o seu próprio ritmo. Esse tipo de leitura silenciosa, muito praticada na escola em algumas épocas e também muito criticada, tem valor nesta sala de aula e mais uma vez esta é uma prática presente em espaços coletivos, como cultos e certos tipos de reuniões do movimento social. Ao final, a professora faz alguns comentários interpretativos sobre o texto, chamando a atenção para o acendedor de lampiões.

A terceira leitura é silenciosa, uma exceção em eventos de leitura de textos literários no livro didático. A sua proposta foi de que os alunos fizessem uma leitura enquanto ela também lia e todos teriam como referência o seu tempo. A função desta leitura neste contexto é uma preparação para a leitura coletiva que fariam em seguida e a habilidade de ler mais rápido. Passaram-se três minutos, os alunos demonstraram realizar a leitura silenciosa, exceto Ricardo

que parecia não estar se sentindo bem com o calor e junto com Antônia realizaram a quarta leitura do texto. A quinta e a sexta leitura foram realizadas também oralmente, mas explorando a estrutura narrativa do texto, composta de narrador e de diálogos com muitos discursos diretos. A professora organiza a leitura de diferentes alunos em função dos diferentes enunciadores (narrador, personagens) protocolo de leitura, como já dito, não sugerido pelo livro didático. Esse modo de ler se adapta muito bem ao texto e agrada aos alunos. Em seguida, a professora orienta para que façam duas atividades de vocabulário, propostas pelo livro, no caderno. Os alunos se mostram desanimados, têm dificuldade para entender a atividade e só se animam quando a professora sugere que consultem as palavras sugeridas no dicionário. O evento se encerra sem a correção da atividade porque já era hora do recreio.

A leitura oral realizada nessas condições evidencia finalidades próprias do ensino de Português. Essa modalidade de leitura contribui para uma interpretação do texto e desenvolve habilidades próprias dessa prática, como ritmo e entonação, ao lado de uma visão geral do texto, uma *leitura expressiva*, como definida por Anne-Marie Chartier:

El maestro sabe que a través de su dicción debe despertar em interes, mantener la atención em suspenso, subrayar los elementos importantes, lograr que capten las alusiones. (...) Esta lectura com “entonación” no ténia pertinência para las lecciones de historia e geografia, que solo deben articularse y puntuarse con claridad. (CHARTIER, 2004, p. 141)

Evidencia também a preocupação com o ensinar a ler, com a experiência de leitura, com a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o que lêem e sobre o autor. Foi muito observado em sala a importância de os alunos conhecerem e reconhecerem textos, obras e autores representativos da literatura. Esse modo de ler textos literários no LD mostra que as práticas de letramento são construídas através da oralização dos textos.

Nos eventos de leitura do ano de 2006, também observei a importância da oralização dos textos. A professora geralmente fazia a leitura oral dos textos escritos no quadro de giz, apresentando-se como uma leitora modelo. Os textos eram lidos coletivamente ou os alunos faziam leituras orais individuais, que não eram corrigidas pela professora. Esta última parece ter dois objetivos diferentes. Em um momento é parte do processo e aí a professora não faz nenhum comentário, em outro, se configura como um momento de avaliação no qual a professora faz comentários sobre a leitura oral de cada aluno. Nesse momento, o objetivo das

leituras realizadas na perspectiva da professora é a leitura para aprender a ler e para ganhar fluência. Tanto na leitura oral, coletiva ou individual, ela não intervém e não permite que os colegas corrijam a leitura, justificando que cada um faz a sua leitura e *vai aprendendo a ler lendo*. Na leitura oral coletiva, tenta de alguma forma construir um ritmo junto com a turma.

Ainda em 2006, a professora realizou um trabalho mais voltado à introdução sistemática dos alunos em uma cultura escolar da escrita através da leitura oral e da cópia. A leitura em voz alta cumpriu, dentre outras, duas funções. A primeira, familiarizar os alunos com textos, principalmente literários. A segunda, sistematizar, incentivar e controlar a aprendizagem sobre a língua escrita dos alunos. Em 2007, comentários explicativos normalmente não ocorrem na leitura de poemas. Em sua maioria, a professora escolhe os poemas que lhe agradam, que normalmente não apresentam dificuldades de compreensão, e faz a leitura para toda a turma. Como, por exemplo, no dia 10 de julho, logo que os alunos retornam para a sala, depois do recreio, a professora lê para eles o poema “E agora, José?” de Carlos Drummond. Ela diz a eles que adora este poeta e muitos outros poemas deste autor e que, de vez em quando, estaria lendo-os para eles. O poema lido faz parte do livro *Os cem melhores poemas do século*. Como ela adora poesia emprestei-lhe este livro. Ela demonstrou ter gostado muito e disse que além de ler para si, sabia que encontraria poemas que poderia ler para sua turma.

A leitura oral também começa a fazer parte do evento *Leitura Silenciosa*, que será apresentado mais à frente, ao final do ano de 2007. Até esse momento o evento tinha uma duração, em média de 30 minutos, todos destinados à leitura silenciosa. Ao identificar problemas, ora de compreensão, ora de produção de sentido com esta leitura, a professora fez duas alterações. Acrescentou a leitura em voz alta individual e comentários sobre o texto. E, com o tempo, avaliou que apenas os comentários deveriam permanecer, pois a leitura oral retirava o prazer dos alunos.

Em síntese, a leitura oral de textos literários no LD nos indica elementos importantes sobre as práticas de letramento em uma sala de aula da Escola do Assentamento do MST. De um lado, elementos presentes em escolas públicas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de grandes centros urbanos (MACEDO, 2005; ALBUQUERQUE, 2002; ARAÚJO, 1999): leitura oral seguida de interpretação; ausência de discussão sobre as funções dos modos de ler e sua relação com determinados tipos de textos, com os objetivos da leitura, com os participantes do evento e com o contexto no qual se realiza. De outro, a importância da relação escrita e

oralização que coloca, em um mesmo plano, marcas da cultura escrita e marcas de uma cultura oral. Isso nos leva a retomar o valor da palavra oralizada, mesmo que neste caso não seja a palavra falada.

Leitura silenciosa de textos literários

Em sala, são destinados de 30 a 40 minutos diariamente para a leitura silenciosa de textos literários impressos, neste caso, livros de literatura, previamente selecionados pela professora. O evento Leitura Silenciosa de livros de literatura refere-se às situações de interação de professora e alunos mediados por livros de literatura infantil, lidos silenciosamente, em média por 30 minutos, todos os dias, após o recreio. A finalidade desse evento é que os alunos descubram a leitura silenciosa, a leitura solitária, o prazer da leitura.

Esse é um evento cotidiano nos anos de 2006 e 2007. Durante em média um semestre escolar, a leitura silenciosa foi uma atividade que não permitia qualquer manifestação oral. Ao avaliar que os alunos estavam com problemas, ora de compreensão, ora de produção de sentido com esta leitura, a professora fez duas alterações, já citadas. Acrescentou a leitura em voz alta individual e comentários sobre o texto. E, com o tempo, avaliou que apenas os comentários deveriam permanecer, pois a leitura oral retirava o prazer dos alunos, uma vez que repetia os textos que acabaram de ler.

A leitura silenciosa é uma modalidade que imprime marcas de posturas, atitudes, protocolos e maneiras de ler que lhes são próprios. A principal regra desse evento imposta pela professora é o silêncio seguido de um modo de ler que indique para os observadores que a leitura está sendo realizada. Ela censura qualquer expressão através da oralidade. A organização da sala em fileiras se mantém e a professora assenta em sua mesa para realizar também a leitura silenciosa de alguma obra literária.

Nos eventos observados, percebe-se que os alunos utilizam algumas táticas significativas, tanto para lidar com as regras impostas, quanto para ampliar a sua leitura como, por exemplo, utilizando o minidicionário. A descrição do dia 10 de julho de 2007 pode exemplificar bem: como de rotina, depois do recreio os alunos iniciam a leitura silenciosa do livro de literatura. Normalmente demoram até cinco minutos para se concentrarem na leitura, o que não foi diferente neste dia. Ao final de dez minutos, todos parecem ler silenciosamente, exceto

Mariana que demonstra para mim seu desânimo, enquanto observa a professora. Juliana, que parece concentrada, interrompe a leitura algumas vezes para consultar o minidicionário que se encontra debaixo de sua carteira. Essa é uma tática utilizada principalmente por Juliana e Lúcia que demonstram ter muito prazer em utilizar o dicionário e, durante a leitura silenciosa, parece que o fazem tanto para auxiliar no entendimento do texto quanto para alternar leituras, fazendo algo legitimado, mas interrompendo a leitura silenciosa do texto principal.

A turma mantém silêncio durante todo o tempo. Uma das crianças demonstra cansaço e depois de 25 minutos começa a vigiar o relógio, sem que a professora perceba. Assim, quando a atividade completa 30 minutos, ela avisa à professora que o tempo acabou e recebe críticas, pois estava desconcentrando os colegas. O evento foi encerrado pela professora 5 minutos depois, para iniciar a leitura em voz alta.

Durante todo o evento a professora fica em sua mesa, realizando também a leitura silenciosa do mesmo ou de outro livro que pretende que seja lido pela turma. Adota esta postura em todos os eventos observados, pois, para ela, o exemplo é uma estratégia para a formação dos leitores. Além disso, ela demonstra gostar muito de ler livros de literatura e poemas e utiliza esse tempo para ter mais elementos para suas escolhas.

A leitura silenciosa é valorizada explicitamente pela professora nestes momentos. Para ela, essa leitura privada, porém vigiada, objetiva que os alunos *descubram a leitura silenciosa*, para depois construírem interpretações mais satisfatórias, o que a fez introduzir, depois de alguns meses, a leitura oral seguida de comentários orais, como já citado. Ao final da leitura de uma obra pela maioria da turma, ela também realiza uma prova escrita cobrando desde aspectos formais de identificação da obra até questões de interpretação. Isso mostra que a disponibilidade do livro, ao lado de uma imposição de uma maneira de ler, são decisivas nesta prática de leitura.

Essa concepção de leitura tem seu marco escolar nas primeiras décadas do século XX. Chartier (2004, p. 113-122) analisa métodos de leitura em sua relação com o fracasso escolar nesse período, chamando a atenção para essa correlação. Estudos americanos apontaram que a culpa do fracasso em leitura era da escola e de seus métodos. Eles explicaram que as práticas de leitura em voz alta, para toda a turma, favoreceriam a memorização dos textos auxiliando a compreensão. Todavia, em situações de leitura silenciosa os alunos se mostravam incapazes

de interpretar um texto. É em contraponto a essa análise que a leitura silenciosa ganha adeptos.

A autora explica os argumentos. Uma escolarização mais larga exige uma leitura silenciosa, rápida, seletiva, autônoma e estes objetivos não podiam ser alcançados por crianças que haviam exercitado unicamente a exatidão de uma leitura oral, lenta, literal e coletiva. A escola deveria, então, iniciar as crianças em todos os usos da leitura, sociais e escolares, utilitários e cultivados, lúdicos e instrutivos. Tarefa ambiciosa e infinita, conclui Chartier, que aumentava forçosamente os fracassos da escola. Isto porque, argumenta a pesquisadora, se descobriu que o saber ler não era uma ferramenta neutra e universal como imaginavam os preceptores do século XVIII ou os pedagogos do século XIX, aqueles que estavam convencidos de que, uma vez alfabetizado, um indivíduo poderia ler tudo. A leitura silenciosa envolve a crença em uma prática social considerada “a prática” do século XX (CHARTIER, 2007, p. 180). Por isso a escola a valoriza tanto ao longo desse período.

Na sala de aula da Escola do Assentamento essa prática de leitura manifesta esta crença e todo o esforço que envolve a construção de estratégias para se chegar ao modelo de leitor a ela vinculado. Um leitor imerso no ato de leitura que expressa em sua corporeidade a postura, o olhar, o silêncio em torno desse modo de ler. Manifesta também uma leitura intensiva de livros considerados fundamentais para a formação do leitor.

4.2.2 Textos não-literários

Em 2007, houve aumento significativo de eventos de leitura oral, pois no ano de 2006 eles eram mais restritos às aulas de português. A leitura oral passou a fazer parte das aulas de ciências e de geografia, conteúdos que passaram em 2007 a contar com livros didáticos que impulsionaram a diversificação do que se lê em sala, como também identificou Macedo (2005). Nesses eventos, sua função é favorecer a aprendizagem e dar pistas à professora sobre o processo de compreensão dos alunos. Para buscar pistas mais profundas sobre os modos de ler textos não-literários, para os quais não há estímulo ou orientação para a leitura silenciosa, serão analisados eventos de leitura oral nas aulas de português e de ciências e geografia.

Leitura oral em aula de português

Os eventos de leitura nas aulas de português são mediados também pelo livro didático, como já citado. Apesar de a maioria dos textos do LD serem literários, há textos não literários, algumas adaptações de outros suportes e alguns expositivos escritos pelos próprios autores e que também são lidos oralmente. Todavia, há algumas distinções na leitura oral quando os textos não são literários. O que isso indica sobre como são construídas as práticas de letramento nesta sala de aula?

O evento de leitura no livro didático de português, situação de interação entre professora e alunos, mediada pelo texto da página 69, ocorreu no dia 30 de maio de 2007. Esse texto abre o capítulo 2 que tem como tema “Profissão: escritor”, da unidade 2, “Mãos à obra”, que trabalha com as profissões, como já citado no item de análise do uso do minidicionário. O texto intitulado “Profissão: escritor” é produzido pelos autores e é complementado com imagens (capas de livros) e uma orientação de atividade, como se poderá ver abaixo:

69

CAPÍTULO 2

Profissão: escritor

Sem escritor não há livros.
 Mas de onde o escritor tira idéias para suas histórias?
 Ele tira da sua própria vida, da vida dos outros, de um sonho, de uma história que ouviu, de um passeio...
 Então o escritor transforma essas experiências em palavras e escreve uma história.

Olhe com atenção as capas dos livros.
 Na sua opinião, qual é o título mais interessante?
 Imagine a história do livro escolhido e conte para a classe.
 Você já leu algum dos livros acima? Conte aos colegas.

Foto: Agostinho de Paula

Imagem 15: texto do LD de português

O texto é expositivo e tem a intenção de caracterizar para o aluno a relação do escritor de livros procurando explicar como é o processo de escrita de uma história. O protocolo implícito para a leitura do texto no LD não indica um modo de ler e parece pressupor uma leitura individual do aluno desse texto introdutório e das capas dos livros, em função de enunciado direto para o aluno ao final: “Olhe com atenção as capas dos livros”. Só depois de o aluno realizar a proposta de escolher um dos livros e imaginar uma história é que ele deveria contá-la aos colegas. Esse protocolo pressupõe, então, que a leitura individual do aluno se apropriaria da definição de escritor, o que parece não ser garantido nesta sala de aula.

A professora construiu outra forma de orientar e realizar a leitura do texto. O evento inicia com a leitura oral individual e segue com a professora intervindo com questões para checar e provocar a compreensão dos alunos.

Professora: Vamos lá... Soraia...

Soraia: Profissão... escritor....

Professora: Profissão... [Destaca os dois pontos] escritor... olha os dois pontos aí...

Soraia: “Profissão: escritor” [com pontuação adequada] “Sem escritor não há livros. Mas de onde o escritor tira idéias para suas histórias?”

[Os alunos demonstram acompanhar a leitura, apesar de Rafael escorar a cabeça de um lado com as mãos e Ricardo apoiar o rosto com as suas mãos. Carlos segue o texto com os dedos. Larissa olha para o alto e Lúcia para a sala.]

Soraia: “Ele tira da sua própria vida, da vida dos outros, de um sonho, de uma história que ouviu, de um passeio. Então o escritor transforma essas experiências em palavras e escreve uma história.” [Soraia lê um pouco lento, mas lê corretamente as palavras e com pontuação adequada.]

Professora: Isso... olha pra vocês verem que barato isso... gente... O escritor recorre às experiências de vida que ele tem... pode ser... oh... pode ser o quê... mesmo? [dirige-se à turma] De onde que ele tira o que ele escreve... mesmo? [ninguém responde]

Professora: De onde que ele tira mesmo... lê o texto aí gente...

Larissa: da cabeça...

Carlos: do cérebro

Professora: do sonho...

[os alunos parecem dispersos]

Professora: De onde mais que ele tira?

Juliana: da cabeça [em tom de gozação]

Professora: de uma história que ele viveu...

Carlos: de um passeio...

Professora: de um sonho...

[a turma parece responder, sem a firmeza esperada pela professora]

Professora: Olha aí no TEXTO... gente... [A professora bate com força a mão sobre o livro e aumenta o tom da voz]... não é pra ficar olhando pra mim... pensando no que vai responder... não... [Os alunos voltam-se para o texto, em silêncio] De onde mais que ele TIRA?

[A turma continua em silêncio]

Carlos: das suas idéias...

Professora: das suas idéias... e de que mais?

[o silêncio permanece]

Rafael: da própria vida...

Professora: da própria vida... vocês acabaram de ouvir o texto e fica aí... olhando aí pra gente... pra pensar o que vai falar... sendo que está aí... escrito no texto... presta atenção... agora vocês vão me responder... é para ter clareza agora... Juliana... [que é uma leitora legitimada pela professora] de acordo com o texto que nós acabamos de ler... da onde que um escritor tira suas idéias...

Juliana: Huum... [lendo o texto silenciosamente. Passam-se alguns segundos de silêncio.]

Professora: Juliana... de acordo com o TEXTO que nós ACABAMOS de ler... [mais alguns segundos de silêncio, sem que Juliana responda]

Rafael: Pode falar?

Professora: Rafael... de onde?

Rafael: da própria vida... é... da vida dos outros... de um sonho... das histórias que já ouviu... [Ele responde, apoiando-se no texto, mas sem fazer uma leitura direta do texto]

Professora: mais o quê?

Rafael: de um passeio...

Professora: Isto... é de acordo com o texto... pra gente responder... tá? A gente não pode ter essa mania de ler as coisas e ficar... [a professora se levanta e vai pra frente dos alunos, fazendo gestos que expressam uma pessoa desligada, olhando

para o tempo. Soraia boceja e olha para a sala, sem se fixar, Lúcia e Ricardo olham para o texto. O restante da turma parece escutar a professora.] Ler... leu... a gente precisa entender... se a gente não entender as coisas que a gente ler... não adianta ler... não... vai ficar repetindo palavra... [ela volta para pegar o seu livro] então o escritor... o que ele faz... ele pega as experiências da própria vida dele... ele pega experiência da vida dos outros... ah... sabe aqueles livros que vocês leram? [todos os alunos dirigem olhar para a professora]

Essa enunciação evidencia alguns elementos importantes. O primeiro, a correção da leitura de Soraia pela professora, focando a pontuação. O segundo, a professora inicia a interpretação do texto e cobra dos alunos respostas. Terceiro, ao não responderem ou não responderem o esperado, há indicação e solicitação da professora para que os alunos voltem ao texto para encontrarem a resposta. E, por fim, a explicação da professora do que seja ler. Na seqüência do evento, professora e alunos perguntam e respondem, reclamam e esclarecem questões em torno da interpretação desse texto. Os alunos demonstram não entender diretamente o foco de interpretação da professora.

A primeira estratégia da professora é fazer perguntas para verificar a compreensão dos alunos construindo uma perspectiva de dialogar com eles, de instigá-los a participar da interação. Como se pode observar abaixo, a professora reforça sua pergunta, pois parece não se contentar com a resposta dos alunos. As respostas indicam que os alunos têm noção: o escritor tira duas idéias da *cabeça, do cérebro*, relação muito clara para os alunos, que parece demonstrar a imagem que eles têm de como se constrói um texto.

Uma segunda estratégia da professora é solicitar que os alunos voltem ao texto para encontrar as respostas. *Olha aí no TEXTO... gente...* Esta afirmativa expressa uma concepção de leitura na qual o significado está no texto e pode aí ser localizado, o que em algumas situações e condições de leitura é o que se faz como necessário. Nesse caso, esta postura parece estar relacionada tanto à concepção de leitura que sobrepõe o texto ao leitor quanto a uma concepção de ensino de leitura, própria do conteúdo de português. Ao que parece, ser um bom leitor em português é ter a capacidade de ir ao texto, de lidar com informações, diferente de quando se é um leitor de textos em uma aula de ciências ou de geografia e a professora se predispõe a explicar o conteúdo, cobrando menos que o aluno dê conta do que está no texto, como se verá no próximo item.

Uma terceira estratégia é explicar aos alunos o que é ler. *Ler... leu... a gente precisa entender... se a gente não entender as coisas que a gente ler... não adianta ler... não... vai ficar repetindo palavra...* Essa explicação amplia o conceito de leitura para os alunos pois inicialmente parecia indicar que o retorno ao texto seria suficiente.

Finalmente, uma quarta estratégia é a relação do tema com a experiência de leitor dos alunos. O fragmento aqui analisado apenas mostra o início desta estratégia pela professora: *Então o escritor... o que ele faz... ele pega as experiências da própria vida dele... ele pega experiência da vida dos outros... ah... sabe aquele livros que vocês leram?* Com esta questão, ela inicia um diálogo com os alunos em torno da experiência de leitura do livro *A árvore que dava dinheiro*, de Luiz Pellegrine, e da fonte de inspiração do autor para a escrita desta novela.

Essa análise indica que os textos não-literários na aula de português têm modos de ler específicos. Nesse evento, foi decisivo o tipo de texto, sua característica mais expositiva e explicativa, que parece não atrair muito os leitores desta turma, o que se evidenciou em outros eventos. Isso se deve, talvez, tanto à maior presença de textos literários quanto ao tipo de linguagem desses textos que ainda não faz parte das práticas de letramento desses alunos, pois é recente o seu uso na escola e fora da escola não encontra relações com os textos orais e escritos de convivência dos alunos.

O modo de ler – oral - colocado em prática pela professora, seguido de perguntas e explicações, corresponde a um uso pedagógico de textos expositivos, quando se quer tanto controlar a leitura quanto ampliar a experiência de leitura dos alunos. Nesse sentido, a concepção de leitura que parece embasar esta prática está sustentada pela tensão de duas concepções de leitura, aquela relacionada à idéia de que o significado está no texto e outra na produção de sentido que se constrói nas interações mediadas pelo texto.

Todavia, há uma questão importante a ser destacada. A oralidade é central na produção de sentido para os textos, ou seja, para a prática da leitura. Mas não só a oralidade expressa mais fortemente pelo leitor autorizado (DE CERTEAU, 1980), seja o professor ou algum aluno, mas a oralidade produzida pelo aluno-leitor no processo de produção de sentido para o texto. Talvez essas interações orais em sala possam ser ampliadas ou revistas se, em sala, elas se aproximarem mais de eventos de letramento do movimento social. Desta forma, confirma-se o

peso da palavra oral, colocando em questão a clássica identificação da escola com uma “cultura escrita” onde predomina o ensino da língua como objeto escrito e escolar (ROCKWELL, 2007), fundamental na construção de sentido para as práticas de leitura em sala (TERZI, 1995).

4.2.2 Em aula de ciências e de geografia

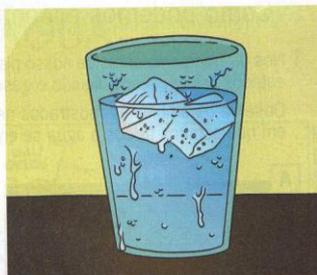
O evento *Leitura no livro didático de ciências* refere-se às situações de interação entre professora e alunos mediados pelo livro didático de Ciências⁶⁵. Os textos são lidos oralmente pelos alunos e comentados pela professora. No interior dessa situação, intercalam-se outras situações de interações mediadas pelo minidicionário AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. Esse evento ocorre cotidianamente no ano de 2007.

A análise do evento do dia 10 de julho de 2007 pode nos fornecer elementos importantes para a compreensão das práticas de leitura oral. O trabalho se desenvolve em torno da “Mudança dos estados físicos da água”, atividade 2 do LD de Ciências, página 36, como se pode ver a seguir:

⁶⁵ Ciências. Coleção *Conhecer e Crescer*, de autoria de Érica Santana e refere-se à 3ª série do Ensino Fundamental. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

Mudanças de estado físico da água

1 Marcela mora em Fortaleza, no estado do Ceará. Ela colocou dois cubos de gelo dentro de um copo com água para beber.



a) Depois que Marcela bebeu a água, ela deixou os cubos de gelo dentro do copo.

Em sua opinião, o que aconteceu com esses cubos de gelo após uma hora?

b) Se Marcela não tivesse bebido a água que estava no copo, o que teria acontecido com os cubos de gelo após uma hora?

c) Quando Marcela colocou os cubos de gelo no copo com água, surgiram algumas gotas-d'água na parte externa do copo. Em sua opinião, por que isso ocorreu?

2 Luciano, que mora no estado do Espírito Santo, está colocando uma forma com água no congelador.

a) Em que estado físico está a água que Luciano acabou de colocar no congelador?

b) Em sua opinião, após algumas horas no congelador, em que estado físico estará a água da forma?

c) O que você pôde concluir com esta atividade?



Se possível, coloque um pouco de água no estado líquido em uma forma e deixe-a no congelador por algumas horas. Em seguida, verifique o que aconteceu.

Imagem 16: texto do LD de ciências

O texto intitulado “Mudanças de estado físico da água” é o terceiro texto do capítulo 3 que tem como tema a água. O primeiro texto é parte de uma história em quadrinhos de Maurício de Sousa. O segundo e o terceiro textos são produzidos pelos autores do livro didático. Como se pode observar é um texto composto por vários tópicos numerados em torno dos quais o leitor é chamado a analisar a situação descrita e dar sua opinião. Os conteúdos são desenvolvidos por meio de textos e pelo auxílio de imagens, estimulando observações e trocas de opinião, por meio de situações problema e atividades práticas diversas (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2007).

A seqüência do evento que envolve a leitura do tópico 2 do texto pode ser assim resumida:

Negociando a leitura e identificando a atividade do LD a ser reiniciada
Lendo oralmente no LD e localizando no mapa
Lendo oralmente e compreendendo oralmente as atividades do LD
Conferindo regras para a interação
Lendo oralmente e compreendendo oralmente as atividades do LD
Consultando o dicionário
Controlando a consulta ao dicionário
Lendo oralmente e compreendendo o verbete
Lendo oralmente e compreendendo as atividades do LD
Consultando o dicionário
Lendo o verbete
Lendo oralmente e compreendendo as atividades do LD
Encerrando a aula

Outros textos fazem parte desse evento que tomo como eixo central das interações entre professora e alunos mediadas pela leitura do texto do LD. Isso significa que várias outras situações de interação – professora e alunos – com outros textos e finalidades mais específicas se dão no interior de um evento que tem como eixo central o texto do LD de Ciências, integrante da interação que objetiva a aprendizagem de um conteúdo de ciências.

A leitura oral, modo de ler central desse evento, integra os sentidos que vão sendo produzidos. Logo após a leitura do primeiro enunciado, o sentido produzido não se relaciona com o objetivo geral do evento, como se pode observar com a transcrição da enunciação que se segue logo após a leitura oral:

Professora: ... atividade dois... lê aí Juliana...

Juliana: “Luciano, que mora no estado do Espírito Santo, está colocando uma forma com água no congelador.” (p. 36).

Professora: Isso... Vamo ver Luciano... ele mora lá no Espírito Santo... oh...

A professora levanta-se e aponta para o *Mapa Mundi* fixado no quadro de giz: *Olha onde que é o Espírito Santo aqui... oh...* Os alunos levantam-se apressados, vão para frente e começam a procurar o estado. Eles falam ao mesmo tempo e se embolam para conseguir ver. Quem define o leitor é a professora, assumindo assim o controle sobre a condução desta prática. A opção é por uma aluna que tem demonstrado, ao lado de Carlos, ser uma leitora legitimada pela professora. Além disso, o foco da interpretação do texto é no estado da federação onde mora o menino, portanto, no que é secundário no texto. O conteúdo que está em foco se distancia do conteúdo da aula de Ciências, mas faz muito sentido para a turma. A produção oral mostra que a aula de ciências se transforma, neste momento, em uma aula de geografia, de conhecimentos sobre a história de vida dos colegas. Isso indica como os sujeitos, professora e alunos, se apropriam dos textos de acordo com seus interesses, mediados pela oralidade.

Na sequência, a leitura em voz alta do texto do LD de ciências é retomada e realizada por um aluno. Ao terminar de ler cada item da atividade, a professora retoma o conteúdo discutindo-o, avaliando-o, ampliando-o. Por duas vezes, no interior desse evento, a professora sugere aos alunos a consulta ao minidicionário.

Rafael: “a passagem da água do estado sólido para o estado líquido é chamada fus... fusão.” [p.37 do LD]

Professora: fusão...

Lúcia: confusão...

[Rafael demonstra que desconhece a palavra fusão. Três alunas se movimentam para consultar o dicionário e a professora solicita que todos façam a consulta.]

A leitura segmentada da palavra *fusão* é interpretada pela professora como uma pista para o desconhecimento da palavra e/ou de seu sentido. Apesar de o conceito estar no próprio texto lido, ela sugere a consulta ao dicionário. Nesse sentido, a sua preocupação maior é com o conteúdo e não com a compreensão do texto que está sendo lido. A observação de Lúcia também é muito provocativa: *confusão* é uma possível rima para a situação que se instaura com o desconhecimento da palavra.

Há, portanto, duas formas de acompanhamento da aprendizagem pela professora, em função de sua observação da leitura oral. Uma, quando percebe que a leitura oral e os comentários espontâneos dos alunos demonstram que estes entenderam o conteúdo.

Mariana: “se possível... coloque um pouco de água no estado líquido em uma forma e deixe-a no congelador por algumas horas... em seguida verifique o que aconteceu?” (p. 36)

Luciana: eu já fiz isso...

Alunos: eu também...

Professora: leia aí na frente... Soraia...

Os alunos demonstram ter entendido esta parte da seqüência do texto e a professora não dá continuidade à interação que os alunos propõem, retomando a leitura oral. Para ela, o que interessa é confirmado pelos enunciados dos alunos que sabem do que se trata o assunto e têm experiências que a confirmam. Para os alunos, o que interessa é falar de suas experiências, pois o seu referencial é o mundo, a experiência.

Estas observações também se fizeram presente no evento *Leitura no livro didático de geografia*. Esse evento refere-se às situações de interação entre professora e alunos mediadas pelo livro didático de Geografia - *Geografia: interagindo e conhecendo o mundo*, publicado em 2001 pela Editora do Brasil e distribuído no PNLD de 2004. Os textos são lidos oralmente pelos alunos e comentados pela professora estabelecendo-se mais uma situação de imbricação oralidade/escrita. No interior dessa situação, intercalaram-se outras situações de interações mediadas pelo minidicionário AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. A finalidade desse evento é o ensino e a aprendizagem de conteúdos de geografia, evento cotidiano no ano de 2007.

No dia 11 de julho, a situação de interação entre professora e alunos foi mediada pela leitura oral do texto “Localizando o Brasil” no livro didático de geografia (p. 27). O texto abre o capítulo 4 e, como se pode observar abaixo, compõe-se de uma pequena exposição sobre o que é fronteira ou limite, seguida de um mapa político da América do Sul.



Imagem 17: texto do LD de geografia

O evento inicia-se com a professora solicitando a leitura oral individual do texto. Após a leitura realizada por Soraia, seguem comentários da professora sobre o conceito de fronteiras, relacionando-o com o conceito de território e exemplificando-os com situações da vida cotidiana dos alunos. A seguir, ela explora com os alunos o mapa da América do Sul e situa-o no *Mapa Mundi*. No momento de exploração do texto, dá-se a seguinte seqüência discursiva:

Professora: Então gente... o que nós estamos estudando... fronteiras... limites... no fundo o que nós estamos estudando é o território... é a base territorial... e neste caso estamos identificando a América...

Alunos: do sul...

Professora: Vamos então retomar cada um dos países...

Esse diálogo encontra elo na enunciação que constitui o evento do dia anterior em torno dos símbolos dos países e do MST. Desta forma, o sentido que se produz para o texto neste evento está diretamente relacionado à cadeia de sentidos em construção nesta sala em torno da

compreensão do assentamento como um território em construção inserido em um município, estado e país e continente.

O predomínio da voz da professora logo após a leitura oral para ampliar, exemplificar, explicar o conteúdo do texto. Como a leitura dos alunos, em sua maioria, não é satisfatória para a aprendizagem do conteúdo, a professora assume uma explicação ou talvez uma tradução do texto para uma leitura que julga adequada para o conteúdo em aprendizagem.

Essa concepção parece-me muito próxima à relação que De Certeau (1996) estabelece entre leitura e oralidade. Somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afirma, precisa e corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, “inumerável” autoridade que os textos não citam quase nunca. (1996, p. 263)

Nesses eventos, temos elementos que sustentam o quanto há uma produção oral que evidencia a relação com o texto escrito, constituindo um modo de ler distinto. As situações orais podem ser assim resumidas: interação face a face da professora com o grupo de alunos, sem se dirigir diretamente a eles, com perguntas objetivas sobre a temática em estudo; leitura oral de uma aluna da primeira parte do texto da unidade do livro didático; comentários orais e perguntas da professora sobre a temática; regras para a interação oral; comentários dos alunos sobre o conteúdo lido; leitura oral de outro fragmento do texto com a entonação e o ritmo da leitura de uma palavra indicando desconhecimento do conteúdo em questão.

Quais finalidades a leitura oral parece cumprir? Pelo que foi descrito, várias são as finalidades construídas. Na aula de Ciências, duas finalidades ficam mais evidenciadas na perspectiva da professora. A primeira, manter o acompanhamento pela turma do conteúdo em foco. A leitura oral individual de um aluno solicitado a ler pela professora constrói a retomada e a continuidade das informações. Ela faz o elo na tessitura construída no evento. A segunda, socializar e controlar as definições dos verbetes que contribuirão para a apropriação dos conceitos.

A leitura silenciosa tem espaços e tempos muito próprios nesta sala de aula. De um lado, ela está estritamente relacionada a uma experiência de leitura literária, individual, solitária, como

se na leitura silenciosa de textos literários impressos. De outro, ela acontece sem uma intenção clara da professora nos momentos em que os alunos realizam a cópia de textos literários do quadro. Os eventos de leitura de textos não-literários, ao contrário, demonstram uma ausência de intenção da professora em estimular esta leitura. A leitura oral, como analisada no item anterior, é realizada sem indicações para uma leitura silenciosa.

Nesta sala, os eventos indicam uma concepção de leitura que rompe com esta idéia de que, uma vez alfabetizado, o indivíduo pode ler tudo. Ao longo dos dois anos de trabalho com a turma, a professora faz algumas distinções importantes. Para ela, em um primeiro momento é preciso sistematizar o contato dos alunos com práticas consideradas por ela como básicas: a cópia e a leitura oral. Em um segundo momento, o trabalho de sistematização procura garantir a leitura silenciosa de livros de literatura, para depois ampliar para a leitura de outros textos, como os textos mais informativos, de circulação social. Não se forma um leitor apenas com uma dispersão e uma ampliação de práticas de leitura. Parece também que, para ser um bom leitor em português, o aluno tem que ir ao texto, ao contrário, quando está em uma aula de ciências, a professora pode explicar o conteúdo, cobrando menos que o aluno dê conta do que está no texto.

O que os modos de ler indicam sobre as práticas de letramento em construção nesta sala de aula da Escola do Assentamento organizado pelo MST? Eles evidenciam uma tensão entre práticas de uma cultura escolar hegemônica e práticas que representam o valor da oralidade e da relação com a escrita para um movimento social. De um lado, a oralidade se faz presente através da leitura em voz alta, dos diálogos, da tradução em torno dos textos. De outro, a oralidade é uma estratégia de controle sobre a aprendizagem dos alunos e sobre os significados que os alunos vão construindo em torno dos textos. Nas interações, ela também expressa os processos de apropriação dos textos condicionados pela realidade do assentamento e dos princípios do Movimento Social.

Todavia, a oralidade pode ser ampliada em duas direções. Uma, em relação à construção de um espaço/tempo mais voltado para a valorização dos sentidos que os alunos produzem para os textos lidos. Talvez as práticas do MST possam ampliar essa forma de lidar com a oralidade em sala, entendendo as diferenças entre a escola e o movimento social. O que isso pode indicar? Assumindo a assimetria constitutiva da sala de aula, ela pode sair de certos padrões de interação que valorizem mais as intervenções dos alunos, as questões que colocam

e não apenas as respostas que elaboram para as questões apresentadas. Analisar crenças em torno da leitura em muito pode contribuir para ampliar esta compreensão, como se verá no próximo item.

4.3 Crenças e concepções de leitura

Em sala de aula duas crenças sobre a leitura se manifestaram mais fortemente nos eventos de leitura. Uma, a importância da inserção das crianças na cultura escrita e outra o valor da oralidade. Mas como estas crenças se manifestaram? O que elas significam? Para fazer esta distinção é preciso situar o que estou denominando cultura escrita e oralidade.

Cultura escrita é aqui utilizada como uma expressão para designar um conjunto de práticas, valores e símbolos em torno da escrita, e em especial da escrita escolar. Ou seja, nesse sentido, esta expressão poderia ser substituída por “culturas do escrito”, como Galvão define.

“Essa definição [cultura escrita] traz, de imediato, algumas conseqüências. A primeira delas diz respeito à compreensão de que a cultura escrita, principalmente em sociedades complexas, não é homogênea. Nesse sentido, temos, em pesquisas realizadas nos últimos anos, preferido utilizar a expressão *culturas do escrito*. Ela é capaz de expressar que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em determinado grupo social. O uso da palavra “escrito” em lugar de “escrita”, por sua vez, serve para destacar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino “escrita” –, mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita. Apesar de considerarmos a expressão “culturas do escrito” mais adequada para apreender o fenômeno acima descrito, privilegiaremos, ao longo deste texto, por ser mais corrente nas pesquisas analisadas, o uso da expressão cultura escrita.”(Galvão, 2007:01)

Os eventos analisados referem-se às culturas do escrito, pois têm como mediação a palavra escrita e certa concepção de palavra escrita, como será discutido no sub-item à seguir.

A oralidade refere-se, neste sentido, a uma tentativa de distinção e não de oposição à cultura escrita. Ela está diretamente relacionada a três idéias. A oralidade refere-se à linguagem relacionada a certas tradições e saberes e lugares sociais (GNERRE, 1987); ela co-existe com o letramento (STREET, 2003) e ela tanto se refere à interação face a face quanto à uma forma de se relacionar com o conhecimento. Relaciona-se muito mais a uma idéia de culturas que valorizam a oralidade, no sentido de culturas do oral.

Portanto, não há aqui intenção e nem possibilidade de dicotomizar cultura escrita e cultura oral, mas sim de demarcar as forças que estas duas culturais têm ao se encontrar na sala de aula de uma Escola do Assentamento. Neste sentido, é preciso lembrar que em torno da escrita e da oralidade, concepções e crenças têm sido construídas por estudiosos (GNERRE, 1987; ROCKWELL, 2000; GALVÃO e BATISTA, 2006; GOULART, 2006; dentre outros) que analisam a relação oralidade e escrita a partir das pesquisas já realizadas no México e no Brasil, dentre outras.

4.3.1 Concepções e crenças sobre a escrita

A cultura escrita está diretamente relacionada aos princípios orientadores das práticas de leitura. A partir das observações acima será caracterizada a importância da cultura escrita nesta sala de aula, que se manifesta nos suportes, nos modos de ler e nas interações que se produzem.

Uma crença representante de uma cultura escrita refere-se ao valor do livro. O livro se expressa nesta sala de aula em diferentes suportes que assumem valores distintos na sua relação com a escrita. O livro de literatura associado a um modo de ler e a leitura silenciosa, expressa um ideal de leitura individual grande representante de uma cultura burguesa em ascensão no final do século XIX. O dicionário expressa um ideal de leitura a que se recorre com a finalidade de encontrar explicações relativas à própria língua, à ciência ou qualquer outra matéria. O livro didático, um dos gêneros mais antigos do ocidente, lidou basicamente com o mundo das letras (ZILBERMAN, 2003) e sempre esteve presente nas instâncias formais de ensino em todas as sociedades (Soares, 1996). Esses valores em torno da cultura escrita vêm sendo sustentados ao longo do século XIX e XX e podemos dizer, XXI.

A literatura expressa a crença em seu valor para ampliar e aprofundar a relação da escola com a comunidade. Isso se manifestou claramente no evento *Chá com Poesia*, como o próprio nome expressa uma crença relacionada a certos valores construídos por grupos ou classes sociais mais relacionados a valores burgueses, urbanos e de uma certa cultura escrita. O “chá” é uma bebida comum no assentamento, mas não representa a cultura do interior (não apenas) na qual nenhuma visita sai de uma casa sem ter tomado uma xícara de café e não uma xícara de chá. Desta forma, o nome evoca uma tensão entre de um lado, uma outra cultura que evoca valores sociais mais aristocráticos se relacionado a um ritual mais estabelecido (“chá das

cinco, pó exemplo”) e de outro, o chá como um grande representante da sabedoria popular, no tratamento com as ervas. Essa tensão, transposta para o letramento literário indicaria a tensão entre as regras do cânone literário escrito de um lado, e a pluralidade literária de grupos que produzem, por exemplo, os cordéis, os causos, as narrativas orais, de outro.

Na escola, o contato do aluno com os títulos das obras, passou por diferentes momentos. Alguns estudos históricos marcam a importância das ontologias ao longo do século XX. Na escola pública brasileira, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental podemos destacar as coletâneas de histórias e de poesias na década de 60 e 70 – As mais belas histórias e As mais belas poesias e, na década de 90, o investimento na edição de obras clássicas para a escola com impressão própria - Literatura em sua casa – e o investimento na literatura infantil e na manutenção de algumas obras de circulação social para a escola. Apesar dos poucos anos de escolarização das crianças e do volume restrito de obras que têm acesso, os títulos ocupam lugar central na escolha que realizam nesta sala de aula.

Ao analisar as mutações contemporâneas na cultura escrita, Chartier (2004:189-190) questiona se há destinos separados para a leitura, livros e literatura. A pesquisadora afirma que de um lado há enquetes que obrigam dissociá-los e de outros que há opiniões e posições públicas que a associam. Para ela, dados recentes de pesquisas na França indicam que a permanência dos hábitos estabelecidos massivamente ao longo do tempo não pode ocultar as mudanças, embora menores, porém que tomam conteúdos e formas de leitura. Para alguns, características de um grupo e para outros comportamentos que vão perdurar. Nesse contexto, a autora afirma que a leitura de obra de ficção que alimenta o imaginário nacional francês, em grande medida se tem convertido em uma cultura feminina (cultivada por professoras) e isto pode ser um dos motivos pelos quais a leitura forma cada vez menos parte de intercâmbios e de identidade compartilhada entre os jovens. No contexto específico da sala de aula da Escola do Assentamento, a leitura é uma prática feminina e apenas em pesquisas futuras poderemos talvez explicar a relação posta por Chartier.

A crença na cultura escrita também se manifesta através da construção de uma biblioteca individual e coletiva em sala. Essa construção é realizada com diferentes estratégias. O acervo de livros dispostos em um expositor na sala; o conjunto de pinturas fixadas nas paredes da sala de aula constantemente ampliado e renovado; os eventos cotidianos de poemas lidos oralmente. Essa biblioteca entendida como um acervo material e um acervo de memória oral

foi demarcada também no evento de leitura da bibliografia do LD de português como analisado.

Essas crenças mais visíveis podem indicar concepções em torno do valor da escrita que atuam de forma menos aparente e que estão diretamente relacionadas à tradição de estudos sobre a leitura, como sintetizados por Batista e Galvão (1999). Uma dessas crenças refere-se à de que ler seria um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo, um conjunto de processos uniformes o que estaria mais relacionado a um conjunto de competências compartilhadas por indivíduos alfabetizados. Isso significa que nesta concepção, pensar a leitura não é pensá-la como produção, ou seja, como processo e produto de um conjunto de condições que a envolvem, mas partir do pressuposto de que ela, a leitura só se diferenciaria em relação aos processos de distribuição e de difusão de seus hábitos em determinados grupos. Essa concepção sustenta distinções como *leitores e não-leitores, leitores de prestígio e leitores precários*, dentre outras. Nos eventos observados, esta crença poderia estar subjacente à comparação entre as competências dos alunos-leitores em sala de aula. Poderia também sustentar a posição até certo ponto positiva da escola diante dos resultados alcançados nas avaliações sistêmicas realizadas. De alguma forma, essa crença e sua avaliação positiva poderia dar algum tipo de pertencimento da escola do campo à cultura escrita e à representação do valor da escola como instituição social.

Outra crença identifica a leitura a um certo *corpus* de textos e de modos de ler. Teria valor os textos definidos pelo cânone literário, em especial vinculado à leitura silenciosa e despreziosa, ou seja, sem uma função utilitária. Essa concepção teria como foco não mais a distribuição e a difusão, mas a natureza das leituras. A escola participaria da distribuição e difusão dos textos, em especial através das políticas públicas implementadas pelo PNBE e pelo PNLD, apesar dos limites já apresentados.

Uma última crença em torno da leitura, e portanto da cultura escrita, estaria sustentada por um valor e uma necessidade sempre iguais. Este seria um dos pressupostos para a existência de programas e de políticas públicas que envolveriam o desenvolvimento de ações que objetivariam a disponibilidade e até o acesso a todas as esferas sociais e culturais da população e um conjunto de obras tomadas como parâmetro para suprir a necessidade de leitura. Essa crença aliada à definição de um *corpus* de textos, parece sustentar os eventos de leitura que objetivaram de alguma forma se chegar a determinadas experiências de leitura e

em especial a de leitura literária. Sem, de forma alguma desconsiderar o direito de partilhar toda e qualquer prática de leitura, esta crença pode de alguma forma encobrir a valorização de outras práticas relacionadas à cultura escrita atreladas a valores e modos de vida de populações do meio rural, dentre elas aquelas vividas em assentamentos de reforma agrária e vinculados a um movimento social como o MST.

Essas diferentes expressões das crenças em torno da cultura escrita articulada ao processo de escolarização expressam a tensão e contradição que envolve o seu acesso. Como bem marcou Gnerre(1987) a relação linguagem, escrita e poder marca lugares sociais e o quanto a produção e a circulação da escrita está diretamente vinculada a interesses sociais e econômicos em sua relação com certos grupos e classes sociais. Todavia, essa disponibilidade e acesso à escrita tem sido objeto de disputa de grupos sociais de diferentes perspectivas. No campo dos direitos de acesso ao conhecimento que esta escrita veicula e à possibilidade de sua apropriação como uma forma política de se relacionar com o mundo dialeticamente como Paulo Freire o fez em sua obra e em sua práxis educativa e como o MST e a Educação do Campo têm trazido para o cenário da educação no país.

O MST tem sido um dos sujeitos sociais que tem assumido a cultura escrita em sua relação direta com a escolarização como um campo de disputa e de apropriação com a finalidade de produzir uma outra escola a partir desta escola que se produziu ao longo do século XX. Tem feito isso em diálogo com estudos, pesquisas e propostas educativas socialistas que podem ser representadas especialmente por Pistrak, Makarengo e Freire. Nesta direção, se insere também o movimento por uma educação do campo procurando intervir no campo das políticas públicas.

Essas reflexões foram produzidas por que os eventos analisados mostram a educação do campo em construção e projetam a necessidade de uma atenção maior para as culturas do oral em sua relação com a escrita, objeto do próximo item.

4.3.2 Concepções e crenças sobre a oralidade

Como se pode ver ao longo desta pesquisa, a leitura oral e a oralidade são práticas centrais para esta sala de aula, o que indica algumas crenças a elas relacionadas. Duas parecem principais. Uma, o valor destas práticas no acompanhamento dos processos de aprendizagem

e outra, o seu valor como uma prática social fundamental para a construção de uma familiaridade com a cultura escrita.

Ao longo do século XX a leitura oral foi objeto de discursos que a valorizaram e que a criticaram, prevalecendo as críticas (Chartier e Hebrart, 1995, Vidal, 1998). Todavia, para a sala de aula da Escola do Assentamento a leitura oral foi uma prática muito valorizada. Essa crença no valor desta leitura como acompanhamento do processo de aprendizagem foi retomada por Chartier (2007). Para a pesquisadora,

“a oralização é o meio mais eficaz para que o professora possa ver os procedimentos de leitura de uma criança, no momento em que ela faz sua leitura e não somente depois de ter lido: as divisões erradas das frases, as hesitações em certas palavras, os erros sistemáticos de decodificação dão boas indicações sobre as dificuldades apresentadas pelo texto para diferentes crianças em todos os níveis (compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código etc).” (CHARTIER, 2007 p.180)

Esse valor está muito relacionado aos valores expressos e subjacentes aos eventos, como se pode ver nos capítulos anteriores. A leitura oral é central na aprendizagem de outros conteúdos escolares como nos eventos de leitura nos livros didáticos de ciências e de geografia. Ela evidencia momentos do processo de aprendizagem da língua escrita nos momentos em que a professora argumenta sobre a importância de o aluno realizar a sua leitura oral individual sem a correção dos colegas. Para a professora aprende-se a ler lendo, e neste caso, lendo oralmente.

O outro valor da leitura oral está relacionado ao lugar desta leitura quando realizada pela professora. Atualmente esta leitura tem sido “reabilitada” pois ela “ensina a compreender”, pois, bem feita evidencia aspectos importantes, explicita a importância da pontuação, da entonação (Chartier, 2007). A leitura oral da professora evidencia, principalmente para a turma de 2006, o seu valor como modelo de leitora representante do mundo da escrita. Além disso, os eventos de 2007 também evidenciam o valor desta prática, agora mais compartilhada com os alunos.

O início do evento *Leitura no Livro didático de Ciências* nos dá uma dimensão sobre o desejo dos alunos de ler em voz alta. Os alunos fecham o livro, guardam os dicionários e pegam o livro didático de Ciências, a professora faz a passagem para aula de Ciências que se dá com uma avaliação sobre a relação dos alunos com a leitura:

Professora: página trinta e seis do livro... agora vamos deixar... porque a leitura está boa... a curiosidade com relação às palavras tá ótima... agora vamos ver Ciências também...

Soraia: deixa-me lê hoje... mãe?

Professora: vamos lá gente...

Soraia: é experiência de que professora?

Juliana: pera aí... professora... que página professora?

Soraia: deixa eu lê... professora...

Professora: calma... gente... trinta e seis...

Soraia: eu quero lê... professora...

Mariana: Deixa eu lê, professora...

Rafael: Deixa a Vânia lê...

Soraia: Posso lê?

(...)

Professora: ... atividade dois... lê aí Juliana...

Alguns elementos que observamos nesta interação inicial são muito frequentes. A distribuição do livro didático como marca da passagem de uma atividade para outra e a manifestação dos alunos do interesse por ler em voz alta. A professora, ora de pé, ora assentada a sua mesa, define os leitores. Nessa interação, há um sentido produzido que se expressa pelos enunciados. A leitura em voz alta de um texto de livro didático tem sentido para os alunos, diferentemente de quando são solicitados a ler o seu próprio texto, como analisado no evento *leitura de textos manuscritos*. *Deixa eu lê*, *eu quero lê* são dois enunciados que mostram que os alunos utilizam uma regra desta interação, é preciso pedir permissão, mas isso não os impede de expressar o que querem, utilizando a primeira pessoa do singular. Esse efeito de sentido também se produz em uma aula de português na qual também há expressão desse desejo e definição de um outro leitor.

Ricardo: Deixa eu ler [ele volta a pedir, em tom baixo]

Professora: continua... [Rafael]

Rafael: “A personagem Raquel foi criada... pela escritora... que nome é esse?”

Por que a leitura oral é de interesse dos alunos? Há aqui algumas hipóteses que são confirmadas pela história da leitura. A leitura oral é historicamente anterior à leitura silenciosa e ela foi uma prática muito importante para determinadas instituições sociais, por exemplo, a igreja. Assumir o lugar de leitor é assumir aos poucos um lugar importante para grupos nos quais nem todos dominam esta prática, mas que dependem e valorizam a cultura escrita. Quando *Ricardo* pede a professora para ler, ele está naquele momento demonstrando que ele mesmo já se legaliza como um leitor. A sua trajetória escolar irregular e as dificuldades que demonstrou quando chegou a esta turma, mostram que ele não lê só quando a professora solicita, mas também quando se sente no direito legítimo de participar desse grupo.

Essa crença na leitura refere-se também às concepções pedagógicas e epistemológicas que vão sendo produzidas e difundidas. Na sala de aula da Escola do Assentamento, uma das concepções mais enraizadas nestas últimas décadas na escola, manifestou-se principalmente nos eventos mediados pelo livro didático de português. A concepção de que a leitura está no texto, ou seja, de que a leitura traz um significado pronto e definido no próprio texto foi objeto de muitas análises (GERALDI, 1995; POSSENTI, 1999) principalmente na década de 90 do século XX. Nesta concepção a leitura, relação do leitor com o texto, resultado de suas condições de produção, estaria sustentada por uma sobreposição ou autoridade do texto sobre o leitor. Os significados estariam explícitos ou implícitos no texto e caberia ao leitor identifica-los ou descobri-los.

Essas interações de alunos e professores com unidades dos livros didáticos de Português, Ciências e Geografia são mediadas pela oralidade. A produção de sentidos para os textos se dá no processo de interação face a face entre professora e alunos e se realiza em um processo de comunicação verbal e gestual. De modo geral, a professora enuncia em função da existência real de interlocutores, os alunos, requerendo deles uma atitude responsiva, com antecipação do que de alguma forma, vão dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De outro lado, quando os alunos recebem uma enunciação significativa, esta lhes propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, reclamação, interrogação, etc (Bakhtin, 1995). As práticas de leitura em sala de aula são práticas verbalizadas, gestualizadas, movimentadas.

Dois estudos vão nesta mesma direção, dentre outros, Terzi, (1995) no contexto brasileiro e Rockwell(2007) no contexto mexicano. O primeiro estudo discute o valor da oralidade e seu

papel para tornar a escrita mais significativa para crianças oriundas de famílias com baixo nível de escolarização e que tiveram pouco contato com a escrita na fase pré-escolar. A autora conclui que para estas crianças a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos é imprescindível a fim de que elas possam utilizar a experiência que trazem com a linguagem oral no desenvolvimento do processo de escrita. O segundo, um estudo de Rockwell(2007) discute como poderíamos repensar a análise do que ocorre nas aulas em termo de acumulação e sedimentação de distintos recursos culturais introduzidos ao longo de um século. A pesquisadora conclui, dentre outras dimensões, que uma tendência ao longo do século havia sido a tensão que emergia entre o uso da palavra oral por docentes e alunos e o crescente predomínio do texto impresso como fonte de conhecimento. Nas aulas observadas no México, a palavra oral pode retomar e reproduzir, mas também pode ampliar, reformular e contradizer tanto a estrutura como o sentido do referente escrito.

Esses estudos afirmam, em síntese, o quanto a relação oralidade e escrita é constitutiva da relação com os textos em sala de aula, como também se pode observar na sala de aula da Escola do Assentamento do MST. E fortalecem a necessidade de um aprofundamento maior para se compreender esta relação no contexto escolar principalmente por romper com um paradigma de identificação da escola com uma “cultura escrita”, colocando a oralidade em segundo plano.

Estas questões remetem a um diálogo mais direto também com as reflexões de Goulart (2006) que objetivam discutir a base teórica organizada para investigar aspectos de como os modos de ser letrado se constituem no espaço familiar e no espaço educativo. A autora dialoga especialmente com Bakhtin e explicita:

“Duas questões devem ser salientadas em relação aos estudos de Bakhtin. A primeira diz respeito ao modo como o autor encara o processo de formação dos gêneros do discurso. Segundo ele, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários ligados à comunicação verbal espontânea. Nessa transformação, os gêneros primários adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Esse movimento parece estar relacionado ao que vem sendo chamado por alguns autores de “pensamento descontextualizado” (OLIVEIRA, 1995 apud GOULART, 2006:456)

Uma segunda questão discutida pela pesquisadora está relacionada à inter-relação dos gêneros primários e secundários, de um lado, e ao processo histórico de formação dos gêneros

secundários, de outro. De acordo com Bakhtin, é essa inter-relação que esclarece a natureza do enunciado e o difícil problema da correlação entre línguas, ideologias e visões de mundo. Este parece ser um ponto nodal para a nossa compreensão de diferentes letramentos e de como se constituem discursivamente.

Goulart conclui que o estudo em que Hall (2002) analisa e discute a construção de identidades culturais permite a ela elaborar outra hipótese:

“Sabendo que a maioria da população brasileira está afastada do contexto e de uma atuação sistemática com a linguagem escrita e de atividades por ela perpassadas, ao entrar no contexto do mundo letrado, marcado por gêneros do discurso secundários, principalmente na escola, pode viver um processo de *tradução*, de ser traduzida. Isto é, ao se apropriarem do discurso da escrita, essas pessoas são transportadas para universos de referências diferentes de seus universos socioculturais de origem, o que inclui conhecimentos intrinsecamente ligados a valores. Hall (2002) trabalha com a idéia de tradução no sentido da formação de culturas híbridas associadas ao processo de globalização.(GOULART, 2006:456)

Se as crianças, jovens e adultos mais distanciados das linguagens sociais/gêneros do discurso secundários – que são mais próximos da linguagem escrita, e produzidos por ela – se apropriam destes, pode-se supor que de alguma forma são *traduzidos* por eles. O que a pesquisadora quer dizer? Ela supõe que, para aquelas pessoas que se apropriam de visões do mundo de certa forma *estrangeiras* ao seu universo sócio-histórico de origem, tal apropriação deve se dar de modo diferente daquelas de pessoas para quem tais visões de mundo fazem parte de seu universo cotidiano, desde a mais tenra idade. Goulart supõe, igualmente, que o mesmo ocorra com as pessoas cuja oralidade é mais próxima aos gêneros do discurso secundários – seriam *traduzidas* por outras linguagens sociais, outras formas de conceber o mundo(Goulart, 2006).

O que chama a atenção é que de modo geral, nos eventos em que livros didáticos de ciências e geografia estão presentes, a oralidade é sempre constitutiva. Daí que a questão, onde o escrito tem maior importância nesta sala se torna mais complexa. Feitas essas considerações, posso inferir que o escrito tem maior importância em gêneros que se adaptam ao escolar e possam ser oralizados. Ou seja, a uma forma que favoreça ao processo de ensino que pressupõe a leitura oral, pois para a professora, o primeiro contato do aluno com o conhecimento escolar passa pela leitura oral de textos de livros didáticos.

Esta é uma questão central nos estudos de Heath(1982). Onde, nos eventos de leitura, o oral tem maior importância? Como já enunciado, o oral se faz presente na leitura oral, nas explicações da professora, nos diálogos de professora e alunos, nas exposições dos alunos. Nesses eventos, pouco se observou a leitura silenciosa, mais valorizada no estímulo à experiência dos alunos com narrativas literárias. Em eventos de leitura, em sua maior parte, de leitura oral, a oralidade se coloca como uma das entradas do aluno no conhecimento escolar. Isso ocorre sem distinção de área do conhecimento escolar (exceto a leitura de narrativas literárias como já citado) como se pode ver na análise dos modos de ler.

Nos eventos de leitura de LD de ciências e de geografia, a oralidade se faz importante nas explicações da professora e nas intervenções dos alunos. As explicações da professora estão muito presentes nos eventos, após a leitura oral de cada parágrafo, para conferir se os alunos entenderam o conteúdo escolar. O LD de Ciências favorece a discussão oral e O LD de Geografia favorece a leitura seguida de comentário da professora, como ocorreu no *Evento Símbolos*.

Esses indícios e práticas de oralidade – leitura oral, comentários orais, tradução oral, dentre outras – em sua relação com a escrita podem ser refletidas na direção proposta por Gnerre (1987). Para ele, um problema que lhe parece central na alfabetização é o da ausência ou redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Como se pode observar nesta investigação, não há uma ausência de oralidade nem uma redução extrema que não seja aquela que vem sendo construída por uma cultura escolar mais homogênea em torno da escrita. Ao contrário, há uma ampliação, mas ela precisa estar alicerçada em princípios mais claros que fortaleçam algumas práticas já consolidadas na sala de aula da Escola de Assentamento e outras na direção proposta por Gnerre e que encontra vínculos fortes nas práticas do MST e de uma cultura mais camponesa: “Temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão de seus conteúdos comparados com conteúdos de histórias de tradição oral” (GNERRE, 1987: 47).

Fortalecer esta direção significa em última instância que no espaço/tempo da sala de aula nas interações professora e alunos, da Escola de Assentamento e, portanto da educação do campo,

se constitua um aprofundamento em torno da natureza e das implicações da escrita e da leitura para os grupos e as classes sociais.

5. Considerações finais

Este trabalho encerra-se partindo do pressuposto de que as considerações finais não têm um caráter de conclusões fechadas e definitivas, mas constituem-se em um momento importante da pesquisa, pois sistematizam elementos e indícios importantes sobre práticas de letramento em construção em uma sala de aula de uma Escola de Assentamento organizado pelo MST no contexto da Educação do Campo, questão geral que orientou esta investigação. Além desta dimensão, este momento permite que sejam explicitados os limites da pesquisa e as novas questões que emergiram e que serão instigadoras de novos estudos.

Como analisado no capítulo 1, as preocupações desta pesquisa decorrem de observações e reflexões em torno da relação linguagem e educação expressa nos desafios do processo de construção de práticas de letramento na Educação do Campo. O foco definido na pesquisa de campo de perspectiva etnográfica foram práticas de leitura na sala de aula de uma turma das Fases III e IV do Ensino Fundamental de uma Escola do Assentamento organizado pelo MST na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais. As análises dos eventos de leitura se orientaram por estudos no campo do letramento, da linguagem no sentido bakhtiniano e da história da leitura em torno da materialidade dos textos e dos modos de ler constitutivos das situações de interação entre professora e alunos em sala de aula.

Em relação à questão mais geral que orienta esta pesquisa algumas considerações são fundamentais. O assentamento de reforma agrária produz sentidos para a escrita na diversidade de sua constituição orientada tanto pelo projeto de sociedade apresentado e defendido pelo MST quanto pelas intervenções do Estado. Os adultos trazem de sua origem modos de se relacionar com a terra e com a escola próprios das tradições de comunidades rurais e desde o período do acampamento aprendem novas relações sociais orientadas para os princípios de solidariedade, de cooperação e de interesses coletivos. Constroem e reconstroem valores em torno da vida, da relação com a terra e com o capital, do trabalho e da escola nas relações sociais formais e informais no interior dos princípios e da organicidade do Movimento Social, o MST e das demandas do Estado. As crianças nascem no interior desta nova organização social e aí vivem a sua infância aprendendo um novo lugar social, Sem Terra, nas experiências com seus familiares, seus vizinhos, participando formal ou

informalmente dos encontros de formação, das reuniões de núcleo e efetivamente da Escola do Assentamento.

O menino Luciano expressou claramente alguns elementos importantes sobre a vida no assentamento. A presença da escola dentro desse território o que lhe permite viver uma infância próxima da família, dos amigos e do trabalho; o valor da estética no seu cotidiano; a participação em marchas como estratégia de luta; a relação da escrita com o sentimento de orgulho pelo que se vive e se quer mostrar para o outro.

Na escola, a relação com a escrita se constrói diretamente relacionada ao valor das práticas de leitura no processo de construção de um projeto de letramento. Esse projeto tem evidenciado a importância que assume a literatura na sala de aula e na relação com a comunidade, como se pode ver no Chá com Poesia. Para ampliar e aprofundar os laços com a comunidade, a escola e a coordenação de educação optam por um projeto de letramento, ou seja, um projeto que intensifica as relações oralidade e escrita em um projeto de letramento literário (Pereira, 2010), colocando a literatura no centro dessa relação. Isso explica o lugar secundário que outras linguagens sociais e outros gêneros textuais ocupam em sala ao lado do trabalho com textos expositivos disponíveis nos livros didáticos de áreas como ciências e geografia. Em seu conjunto, os eventos de leitura analisados expressam uma tensão central no campo do letramento, a relação entre o global e o local e a relação oralidade e escrita.

A análise dos eventos mostrou que as práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento de reforma agrária organizado pelo MST são construídas por vários aspectos ou dimensões, apesar de apresentarem-se configuradas pela cultura escolar mais homogênea e pela forma escolar. De um lado, há práticas de leitura comuns com escolas urbanas, como pode se identificar nas pesquisas de Albuquerque (2002) e Macedo (2005), entre outras. De outro, há um processo de apropriação dos textos por professora e alunos que é sempre criador de usos ou de representações, em função das diferentes condições nas quais a Escola do Assentamento se constrói cotidianamente.

Isto significa que não estou trabalhando com a oposição/dicotomia entre rural e urbano. Ou seja, o fato de ser uma Escola do Assentamento, contexto local, não a isola no tempo e espaço de outros contextos e da construção histórica da escola. O que interessa aqui, portanto, não é a noção de campo em oposição à de cidade, mas o fato de considerar a existência de uma

escola do campo que se faz nas tensões e contradições de uma instituição pública e estatal em processo de ocupação, de apropriação e de produção, por um movimento social, o MST, a partir das condições de um assentamento de reforma agrária. Que condições são essas? A história diferenciada do Assentamento [e da escola] em relação à sua organização, sua composição, o tempo de acampamento anterior e até mesmo à área desapropriada, a construção de sua experiência de coletivização com um ritmo próprio que transformou e transforma os princípios do MST em uma experiência particular (Vendramini, 2009).

Como se pode observar nos itens anteriores, esta pesquisa parte do pressuposto de que há uma *educação do campo* em construção nos mais diversos espaços e territórios deste país, dentre eles assentamentos de reforma agrária organizados pelo MST. Esse movimento social, como citado, tem sido um dos grandes protagonistas dessa educação e ao longo de seus 25 anos tem refletido, produzido e publicado uma pedagogia, que tem sido nomeada, Pedagogia da Terra. A escola, um processo cotidiano de construção da sala de aula, produz sentidos para as práticas de leitura que ali se realizam e não simplesmente aplicam ou reproduzem os princípios pedagógicos do movimento.

Que elementos ou dimensões são constitutivos das práticas de letramento em construção na sala de aula? Que práticas de leitura constituem a sala de aula? Para procurar responder a estas questões retomando as análises desenvolvidas, estas considerações finais estão organizadas em três eixos articulados entre si. O primeiro discute a operacionalização do conceito de práticas de leitura e de eventos de letramento, explicitando elementos centrais, a natureza situada do letramento, a relação entre o global e o local e a relação oralidade e escrita. O segundo item discute crenças e concepções que têm sustentado práticas de leitura ao longo de décadas, atravessando séculos e que explicitam valores relativos à cultura escrita e à cultura oral nesta sala de aula. O terceiro e último item dialoga mais pontualmente com a Educação do campo.

5.1 Práticas de letramento em construção na sala de aula

Como anunciado, este item discute como se deu operacionalização do conceito de eventos de letramento, explicitando elementos centrais de uma concepção de letramento como prática social, atentando-se tanto para a natureza situada do letramento, quanto para a relação entre o global e o local, retomando uma síntese das análises realizadas.

Como se pode ver no decorrer desta pesquisa o conceito de eventos de letramento (Heath, 1983) foi central. Essa opção se deu pela natureza da pergunta que a orientou o que exigiu que o foco de análise fosse o evento de letramento, ou seja, situações de interação entre professora e alunos mediadas por textos escritos. Uma primeira dificuldade para a operacionalização desse conceito em sala foi identificar o limite entre um evento e outro, principalmente quando dentro de um evento outros textos passavam a mediar a interação entre professora e alunos, como se pode ver no capítulo 4. Para enfrentar esta questão, criei um certa relação hierárquica entre as situações de interação utilizando dois critérios que se articularam. Um, o próprio valor que a professora expressava para a situação. Por exemplo, o evento de leitura do texto “Biografia” no livro didático de português, no interior do qual a partir da intervenção de um aluno, a professora propõe a leitura das referências bibliografias desse mesmo livro, o que considerei como dois eventos distintos, mas ao mesmo tempo interrelacionados.

O que posso apreender a partir desta dificuldade de definir os limites entre um evento e outro? Primeiro, a complexidade da sala de aula e, portanto de tê-la como objeto de investigação, como muitos estudos já afirmaram (CANDELA & ROCKWELL & COLL, 2004; GREEN, MORIMER e MACEDO, 2001; ERICKSON, 1993; dentre outros). Segundo, estritamente relacionado ao primeiro, os inúmeros elementos constitutivos do evento em sala de aula, desde a quantidade de participantes, diversidade de materiais, de símbolos e de discursos. Terceiro, a compreensão de cada evento na cadeia de eventos que constitui a sala de aula, o que não é fácil de se apreender, nem de se relacionar, enumerar e distinguir. Quarto, a vigilância teórica para interpretar cada evento no sentido de uma prática de letramento, ou seja, de uma prática social ligada à escrita em uma instituição e contexto específico, neste caso a escola do Assentamento. Isso significou assumir que as práticas de letramentos variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Como o foco desta tese são as práticas de leitura, a identificação e a análise dos eventos se deu em função de um diálogo entre categorias analíticas do campo de estudos mais voltados para uma concepção de leitura como prática cultural, no interior de uma instituição que tem finalidades pedagógicas e educacionais próprias.

No que se refere à natureza situada do letramento, a análise dos eventos apontou alguns elementos importantes. Essa natureza situada pode ser identificada e relacionada ao contexto

do assentamento em sua relação direta com os princípios e organicidade do movimento social e às interações entre professora e alunos mediados pelos textos escritos que tensionam alguns elementos importantes. Um deles se refere à relação estabelecida entre escola e escrita e mais ainda entre um tipo de escrita, ou seja, impressa. Ainda que de forma tímida, os eventos de leitura dos textos manuscritos produzidos pelos alunos possam indicar uma alteração importante em relação ao lugar da cultura escrita na escola. Todavia, esses eventos poderiam realmente favorecer a ampliação dos momentos e dos instrumentos para a mediação entre a oralidade e a escrita, desenvolvendo o prestígio pela arte verbal e a discussão dos conteúdos, ampliando e valorizando as vozes dos alunos nas interações em sala de aula (Gnerre, 1987).

As práticas de letramento são construídas também com alguns suportes impressos e indica duas questões. De um lado a importância de políticas de leitura para a escola e para um projeto de formação de leitores. De outro lado, os limites impostos para a circulação em sala de aula de textos de outras linguagens sociais, em função principalmente dos limites da disponibilidade dos textos.

A presença de textos visuais também torna a sala de aula um ambiente favorável à educação estética. A articulação literatura e arte se expressa nas possíveis enunciações que estes textos podem provocar nos seus observadores/leitores e que representam o produto da relação dos alunos com os textos lidos/ouvidos por eles, ou seja, em uma releitura. Os eventos de leitura nos textos visuais são frequentes em sala de aula e possibilitam que os alunos possam vivenciar uma prática de recepção/produção de textos literários. Esses eventos estimulam o trabalho estético da língua e favorecem o pacto ficcional entre texto e leitor, dimensões importantes do letramento literário.

A partir de elementos importantes identificados nos discursos e práticas de leitura produzidos ao longo, principalmente do século XX, a literatura ocupou um lugar central no projeto de letramento desta sala de aula. O que se pode observar foi a presença de textos literários inseridos em um processo de escolarização com a intenção de possibilitar algum tipo de relação estética e/ou ficcional com os textos. Para a professora a literatura é a porta de entrada dos alunos na cultura escrita e a leitura sistematizada de textos mais informativos ou outros gêneros seria parte de práticas de letramento relativas à continuidade de escolarização dos alunos. Ou seja, há um conjunto de ações, intenções, dispositivos e crenças em sala que se direcionam para o letramento literário em distinção a um outro conjunto que direciona o

letramento não-literário, nos quais se inclui todos os outros tipos de textos e de suas leituras que não tenham intenções literárias expressas em seu suporte ou em suas orientações em sala.

Faz parte desse projeto a leitura silenciosa de obras literárias manifestando todo o esforço que envolve a construção de estratégias para se chegar ao modelo de leitor a ela vinculado. Um leitor imerso no ato de leitura que expressa em sua corporeidade a postura, o olhar, o silêncio em torno desse modo de ler e que foram se tornando próprios desta prática. Manifesta também uma leitura intensiva de livros considerados fundamentais para a formação do leitor

No que se refere à relação contexto local e contexto global, a presença dos suportes impressos nos eventos de leitura indicaram a importância do livro didático, do livro de literatura e do dicionário. A apropriação desses materiais indicou alguns elementos importantes: a) confirmou o que outras pesquisas já haviam identificado em escolas públicas urbanas, ou seja, o professor não segue o protocolo do LD como se seguisse a um modelo; b) evidenciou, através das interações mediadas por este material o quanto professora está atenta para “ensinar a realidade local e geral”, propiciando ambiente para que se conheça “também aquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu” (MST, 1999: 9); c) explicitou apropriação em sala de aula de uma relação entre a cultura escolar fortemente marcada pela escrita através de práticas orais: leitura oral, oralização de textos, tradução de textos.

Nessa direção, um modo de ler, próprio de situações de interação de professora e alunos mediada por textos mais expositivos de livros didáticos de ciências e de geografia pode ser assim resumido: à leitura oral seguiam-se perguntas e explicações correspondentes a um uso pedagógico de textos expositivos, quando se quer tanto controlar a leitura quanto ampliar a experiência de leitura dos alunos. Nesse sentido, a concepção de leitura que parece sustentar esta prática está sustentada pela tensão de duas concepções de leitura, aquela relacionada à idéia de que o significado está no texto e outra na produção de sentido que se constrói nas interações mediadas pelo texto.

Todavia, há uma questão importante a ser destacada. A oralidade é central na produção de sentido para os textos, ou seja, para a prática da leitura. Mas não só a oralidade expressa mais fortemente pelo leitor autorizado (DE CERTEAU, 1980), seja o professor ou algum aluno, mas a oralidade produzida pelo aluno-leitor no processo de produção de sentido para o texto. Talvez essas interações orais em sala possam ser ampliadas ou revistas, se em sala, elas se

aproximarem mais de eventos de letramento do movimento social. Desta forma, confirma-se o peso da palavra oral colocando em questão, como afirma Rockwell (2007) a clássica identificação da escola com uma “cultura escrita” em que predomina o ensino da língua como objeto escrito e escolar, bem como fundamental na construção de sentido para as práticas de leitura em sala (TERZI, 1995).

O que os modos de ler indicam sobre as práticas de letramento em construção nesta sala de aula da Escola do Assentamento organizado pelo MST? Eles evidenciam uma tensão entre práticas de uma cultura escolar hegemônica e práticas que representam o valor da oralidade e da relação com a escrita para um movimento social. De um lado, a oralidade se faz presente através da leitura oral, dos diálogos, da tradução em torno dos textos. De outro, a oralidade é uma estratégia de controle sobre a aprendizagem dos alunos e sobre os significados que os alunos vão construindo em torno dos textos. Nas interações, ela também expressa os processos de apropriação dos textos condicionados pela realidade do assentamento e dos princípios do Movimento Social.

A oralidade ainda pode ser ampliada em duas outras direções. Uma, em relação à construção de um espaço/tempo mais voltado para a valorização dos sentidos que os alunos produzem para os textos lidos. Talvez práticas do MST possam ampliar essa forma de lidar com a oralidade em sala, entendendo as diferenças entre a escola e o movimento social. O que isso pode indicar? Assumindo a assimetria constitutiva da sala de aula, ela pode sair de certos padrões de interação em direção a uma maior valorização das intervenções dos alunos, das questões que eles colocam e não apenas das respostas que elaboram para as questões apresentadas.

As diferentes expressões das crenças em torno da cultura escrita articuladas ao processo de escolarização expressam a tensão e contradição que envolve o seu acesso. Como bem marcou Gnerre (1987), a relação linguagem, escrita e poder marca lugares sociais e a produção e a circulação da escrita estão diretamente vinculadas a interesses sociais e econômicos em sua relação com certos grupos e classes sociais. Todavia, essa disponibilidade e acesso à escrita tem sido objeto de disputa de grupos sociais de diferentes perspectivas. No campo dos direitos de acesso ao conhecimento que esta escrita veicula e à possibilidade de sua apropriação como uma forma política de se relacionar com o mundo, dialeticamente como Paulo Freire o fez em

sua obra e em sua práxis educativa, e como o MST e a Educação do Campo têm trazido para o cenário da educação no país.

O MST tem sido um dos sujeitos coletivos que tem assumido a cultura escrita em sua relação direta com a escolarização como um campo de disputa e de apropriação com a finalidade de produzir uma outra escola a partir desta escola que se produziu ao longo do século XX. Tem feito isso em diálogo com estudos, pesquisas e propostas educativas socialistas que podem ser representadas especialmente por Pistrak, Makarengo e Freire. Nesta direção, se insere também o movimento por uma educação do campo procurando intervir no campo das políticas públicas.

A relação oralidade e escrita, constitutiva da relação com os textos em sala de aula, fortalece a necessidade de um aprofundamento maior para se compreender esta relação no contexto escolar principalmente por romper com um paradigma de identificação da escola com uma “cultura escrita”, colocando a oralidade em segundo plano.

Fortalecer esta direção significa em última instância que no espaço/tempo da sala de aula nas interações professora e alunos, da Escola de Assentamento, e portanto da educação do campo, se constitua um aprofundamento em torno da natureza e das implicações da escrita e da leitura para os grupos e as classes sociais (GNERRE, 1987). Significa, de um lado, assumir a relação cultura escolar/escrita em um projeto de sociedade fortemente construído e defendido nestes últimos cem anos no contexto brasileiro em relação direta a um modelo de letramento avaliado internacionalmente, dentro do qual as escolas, grupos sociais e classes sociais estão diretamente relacionados, vinculados. De outro, insistir na clássica e tensa relação escrita e oralidade para o projeto de educação do campo que tem se construído na apropriação de uma cultura escolar que concebe a escrita como um bem em si relacionada diretamente a certos saberes e lugares sociais. Portanto, é central que se contraponha a esse valor da escrita, a riqueza da oralidade, dos saberes que ela transmite e das possibilidades de confrontação de valores sociais contraditórios nas interações em suas diferentes instâncias, neste caso específico, a sala de aula.

5.2 Educação do Campo em construção

Diante do exposto, a Educação do Campo é o outro interlocutor desta tese. Parto das ideias de Caldart (2003, p. 61): o campo no Brasil está em movimento; a educação básica do campo está sendo produzida; e a escola está gestando uma nova prática que precisa ser potencializada. Nesses últimos dez anos, em função inicialmente do PRONERA, uma ampliação significativa de cursos de formação de professores para a Educação Básica, cursos concebidos através de diálogos, às vezes tensos, entre universidade, movimentos sociais e Estado. Essas experiências vêm sendo refletidas, pesquisadas e têm gerado uma produção importante para a Educação do campo, dentre elas, Antunes e Martins (2009). Por isso, as contribuições aqui discutidas terão dois focos. Um, a educação do campo a partir de um diálogo com Paludo (2007) e Ribeiro (2002 e 2007) e outro, um foco mais pontual, diretamente relacionado às implicações pedagógicas para as práticas de professores/educadores dos anos iniciais do ensino Fundamental.

A Educação do campo pode ser compreendida na perspectiva de uma política pública como o fez Caldart (2009) e na perspectiva de uma prática educativa em construção, foco que será aqui desenvolvido. Para tanto, parto de uma análise mais ampla que dialoga diretamente a educação do campo com a educação popular (PALUDO, 2007) para, em seguida, apontar algumas questões pedagógicas mais específicas.

Paludo (2007) analisou o percurso da Educação Popular, entendida como movimento e não como ação cultural, tendo como referência o Movimento Sem Terra e sua luta por escola, a partir de uma pedagogia vinculada a processos transformadores. A partir de sua análise, destaco dois pontos fundamentais. O primeiro, a perspectiva histórica construída em torno da luta pela escola pública que nasce atrelada aos princípios da Educação Popular nas décadas iniciais do século XX e em função de questões de ordem política, econômica e científica se distancia dessa concepção de educação e fortalece, mais fortemente a partir do período da ditadura militar, uma concepção de escola pública estatal atrelada a um projeto de modernidade.

Paludo analisa dois momentos de luta social pela Educação Popular que se manifestam com mais força. Nos anos finais da década de 1950 e início da década de 1960, o Movimento Educação Popular, que tem Paulo Freire como um de seus mentores, e nos anos iniciais da

década de 1980 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra também inspirado em Paulo Freire, dentre outros. A escola vai se tornando um projeto educativo com o protagonismo dos movimentos sociais e coloca em cena algumas relações: educação e política; educação e projeto social; educação e classe social. Todavia, a década de 1990 vivencia interferências claras de um projeto neoliberal e uma concepção de educação defendida pelo FMI e pelo Banco Mundial.

As relações estabelecidas por Paludo entre a Educação Popular e o projeto de educação do MST apontam questões importantes para o lugar da escola. Para ela, o MST passa por três momentos. O Primeiro (1979-1984) é o tempo da educação necessária, escola é alternativa para as experiências; o segundo (1984-1994) é o tempo da consolidação em torno de se responder “escola do MST, qual?” e o terceiro (1995-2005) tempo de ampliação, MST como um dos protagonistas da Educação do Campo. Desta forma, a autora vai tecendo uma nova síntese construída no encontro entre a Educação Popular, a Educação do Campo e o MST na construção de uma escola pública do povo, no e do campo, nas vilas e bairros da cidade.

Como se pode observar, esta tese não construiu elementos suficientes para aprofundar nesta perspectiva apontada por Paludo, mas é inegável que evidenciou a importância de que o movimento por uma educação do campo coloque como um dos centros de suas discussões os processos de apropriação da escola materializados na sua relação com a cultura escolar, Estado e movimento social. Não é possível desconsiderar nenhuma dessas dimensões, pois elas são constitutivas das decisões e ações da professora e das interações em sala de aula. As interações entre professora e alunos mediadas pelos textos e a relação oralidade e escrita precisam também ser colocados como foco de atenção, análise e aprofundamento, pois, como se pode perceber nesta pesquisa, nelas se encontram princípios centrais da educação do campo.

Nesta direção, Ribeiro (2007) explicita algumas contradições que podem contribuir para elaborar alternativas de superação das desigualdades sócio-educacionais que tomaram como referência pesquisas desenvolvidas no interior do projeto criado pelo Edital n.2 da ANPED, como já identificado no capítulo 1. A autora inicialmente analisa o movimento contraditório presente nos conceitos: educação rural/educação do campo; movimentos sociais populares e educação popular. Esses movimentos contraditórios evidenciam que a nomeação ou a denominação de cada uma sem uma clareza em torno do que elas podem ocultar, em torno dos

desafios históricos, sociais e econômicos envolvidos e em torno das perspectivas de cada uma em relação ao projeto de sociedade, exige muita clareza de seus usos. A educação popular se refere às lutas históricas do campesinato e carrega o sentido de organizações populares do campo e da cidade, o que pode compreender a educação do campo, pois o que as identifica são as lutas empreendidas pelo povo.

Por isso, ao identificar nesta pesquisa a educação do campo a uma Escola de Assentamento e a um movimento social, o MST, quero insistir nos princípios que os identificam, na perspectiva de enfrentamento das desigualdades sócio-educacionais relacionadas a um projeto de campo e de sociedade.

A partir dessa análise inicial, Ribeiro identifica algumas contradições centrais na educação do campo. A presença/ausência do estado; trabalho educativo como princípio de uma formação omnilateral e separação trabalho e educação como formação unilateral; formação do trabalhador e da trabalhadora camponeses e ausência de terra para se realizarem e realizarem o trabalho, dentre outras.

Estas contradições são identificadas nesta tese e indicam a importância de serem consideradas na relação educação e linguagem construída, indicando algumas implicações para a educação do campo e algumas questões para pesquisas futuras.

A relação escolarização/estado, cultura escrita/oralidade indica pontos de encontro e de contradição nas práticas de leitura em torno das quais é preciso refletir sobre os valores que envolvem a escrita e a oralidade nesse projeto de educação. É necessário compreender a Escola de Assentamento na contradição que identifica a escola a uma cultura escrita.

A relação/contradição entre campo/cidade, local/global e escola/assentamento como constitutivos das práticas de letramento em construção na sala de aula da Escola de Assentamento na busca da relação entre práticas escolares e práticas do assentamento.

As práticas de leitura evidenciam o lugar desta prática em um projeto de letramento em construção e, portanto, a necessidade de a leitura ser tratada como objeto de conhecimento, de reflexão possibilitando assim desnaturalizar o valor da escrita nesse projeto. Os modos de ler em sala de aula são condicionados também por práticas culturais de leitura valorizadas por

certos discursos articulados a valores e conhecimentos historicamente construídos e importantes para um projeto de educação do campo, como a leitura oral.

As contradições identificadas por Ribeiro (2007) instigam ainda algumas questões em um diálogo pontual com este trabalho em direção a investigações futuras. A continuidade do processo de escolarização dos alunos da turma de 2007, se interrogada, pode contribuir para se entender, em um nível local, como e em que condições a educação do campo está enfrentando estas contradições mais globais. Como os alunos e alunas prosseguem (ou não) em seus processos de escolarização? Onde e em que condições esse processo tem se desenvolvido? Que relações e sentidos estabelecem com a leitura? Com a cultura escrita? Com a oralidade? Que projetos de futuro estão construindo e qual a relação que estabelecem, nesse projeto, com a terra e com o trabalho? Como esse processo de escolarização expressa a relação entre escola/ Estado/cultura escrita/ cultura oral/movimento social.

6. Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, E. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura de professores: o caso de Recife*. (tese de doutorado) FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2002
- ANTUNES, Izabel & MARTINS, Aracy. *Licenciatura do campo*: Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARAÚJO, Maria Jaqueline de G. M. *Práticas de leitura na escola e nas família em meios populares*. (Dissertação de Mestrado). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1999.
- _____. *Livros que andam: disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do Programa “Literatura em minha casa”*. 2008. Orientação: Profª Drª Cecília Maria Aldigueri Goulart. UFF, Niterói – RJ, 2008.
- ARROYO, M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, CALDART & MOLINA. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- ARROYO, CALDART E MOLINA. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal: ética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal: ética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (Utilizada tradução para fins didáticos e acadêmicos de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza: *Filosofia do ato ético*.)
- BARTON, D. *Literacy: Na Introduction to the Ecology of Written Language*. Austrália, Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. & IVANIC, R. (eds.) *Situated Literacies*. Londres: Routledge, 2000.
- BATISTA, Antônio A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BATISTA & COSTA VAL (Org.) *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BATISTA & GALVÃO (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOURDIEU, P. *Misérias do mundo*. Rio de Janeiro, Editora Vozes. 1997.
- BRANDÃO, Nágela Aparecida ; COSTA, V. A. ; MUSIAL, G. B. S. . Gestão no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: Limites e Desafios. *Educação em Foco*, UEMG, v. 10, p. 25-31, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRANDT, D. Expanding perspectives on literacy as a social practice. 2002 Disponível em: <[http:// findarticles.com/p/articlesmi_qa3785/is_200210/ai_n9087449/print?tag=artBod...](http://findarticles.com/p/articlesmi_qa3785/is_200210/ai_n9087449/print?tag=artBod...)> Acesso em 25 de julho de 2008.

CALAZANS, C. J. M. *Para compreender a educação do Estado no meio rural*. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.) *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. *Currículo sem fronteiras*. V.1 n. 3p. 50-59 jan-jun 2003.

_____ Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli. In: MOLINA, M. AZEVEDO DE JESUS, S. (Org.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 2004.

CAMERON, D. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications Ltd.2001.

CAMPOS, Samuel. *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em Escola Pública de assentamento de reforma agrária*. 2003. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, Campinas, 2003.

CANDELA & ROCKWELL & COLL, 2004. What in the World happen in classrooms? Qualitative Classroom Reserche. *European Educacional Reserch Journal*. 3(3):692-713

CASTANHEIRA, M.L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel e Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *Do livro à leitura*. In: _____. *Práticas de leitura* (Org). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, R. *Formas e sentidos*. São Paulo, Mercado das letras, 2003

CHARTIER, Roger. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. *O leitor, o livro e a leitura*. (Entrevista). 2009. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/roger_chartier.htm> .

CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e de escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie & HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, V. ET AL. Letramento em escolas do campo. IN: GRACINDO, R. (ORG) *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Líber Livro, 2007.

DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*. 2004. v.30 n. p.73-89. jan./abr.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DAUSTER, Tânia. *Relativização e educação*. Usos da antropologia na educação. Caxambu: ANPOCS, 1989. Mimeografado.

DE CERTEAU. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1980.

DIAS, Vânia A. Costa. (1999) *Práticas de leitura de professoras de meio rural*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1999.

ERICKSON, F. El discurso en el aula como improvisacion: Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participacion social em clase. In: Maillio, H. et al. *Lecturas de antropologia para educadores*, 1993.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Autores Associados, Cortez, 1989.

FABRE, D. Introduction. In: Fabre, D. (ed.) *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993.

FABRE, D. Introduction. *Seize terrains d'écriture quotidiennes*. In: Fabre, D. (ed.) *Par écrit, ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, MSH, 1997.

FARIA, Alessandra Rios. *Escola, Família e Movimento Social: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil. IN: LOPES, A. & MACEDO. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano M. ET AL. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*. V.30, n.1, jan/abr, pp 130-160

FERNANDES, Bernardo M. et al *Por uma educação básica do campo*. In: ARROYO e FERNANDES. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, 1999.

FERNANDES, Bernardo M. (Org.) *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: levantamento bibliográfico*. Veranópolis: ITERRA, 2002.

FERNANDES, B. & MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 1 ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.

FERNANDES, Bernardo M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FRANÇA, Junia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 6ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento tem o mesmo significado? *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre, 34, 48-49, mai/jul 2005.

GEE, James P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 22:8, May, 2001, p. 714- 725.

GEERTZ, C. *Interpreta* _____; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 1 ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89 *ndo as culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *O saber local: Novos ensaios em Antropologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Ática, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *Alteridades: Espaços e Tempos de instabilidades*. In. NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José e OLIVEIRA, Roberta Pires de. (Org.) *Sentido e significação – Em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. 1ª edição, p. 228-243.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 316-327, 2006.

_____. *O processo de escolarização dos Xacribá: escola local e os rumos da educação escolar diferenciada*. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêtica, 2006a.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

_____. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, A ET AL. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte, Autêtica, 2007

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GREEN, J.; DIXON, C. & ZAHARLICH. A etnografia como lógica de investigação. *Educação e revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

HEATH, S. B. *Ethnography in Education: defining the essentials*. In: PERRY, Gilmore & GLATTON, Allan. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics, 1982.

_____. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.

HORÁCIO, A. *Trajetória de formação de educadores do campo: um estudo exploratório Segundo o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Pedagogia da Terra*. Monografia. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2010.

INEP.2003 Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm

KALMAN, J. *Saber lo que es la letra*. México: Siglo XXI Editores, 2004.

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento*. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge et al. *Por uma Educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Babilônicos somos: a modo de apresentação*. In: _____. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-30

LEAL, Leiva. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processo interlocutivos e os processos de ensino*. In: ROCHA & COSTA VAL. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005

MACEDO, Maria do Socorro. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, M. SOCORRO. A. N. *O Papel Do Livro Didático na construção do letramento escolar*. *Estudos em Avaliação Educacional JCR*, v. v0, p. 91-110, 2009

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2000.

MARINHO. Marildes. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. Dissertação (Mestrado em Educação). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1991.

MARINHO, Marildes. *Que novidades trouxeram os “Novos Estudos sobre o Letramento”?* Belo Horizonte, Anpedinha, 2007.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. 2003. Tese (Doutorado) USP, São Paulo, 2003.

NUNES-MACEDO, M. SOCORRO. A. N. ; MORTIMER, E. F. ; GREEN, J. L. . A constituição das Interações em sala de aula e o uso o livro didático: análise de uma prática do primeiro ciclo.. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas SP, v. 25, n. jan-abril, 2004.

OLIVEIRA, Ana A. *Textos visuais e as mediações escolares: desenvolver a sensibilidade da criança*. In: MACHADO et al. (Org.) *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAULINO, 1999. Pra que serve a literatura? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, Dimensão, v. n. 25, 1999.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por Vielas e Alamedas. *Revista da FAGED*, 2001.

PALUDO, Conceição. Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. Caxambu, ANPED, GT 06, 2007.

PEREIRA, Sueli da Costa Oliveira. *Chá com Poesia: uma prática de letramento literário em um assentamento de reforma agrária*. Monografia. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

RIBEIRO, Marlene. *Formação, cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem?* In: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: UFSC-CED, 2002. p. 91-110

RIBEIRO, Marlene. *Educação do campo: a emergência de contradições*. In: GRACINDO, Regina et al. (Org.) *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Líber Livro, 2007.

ROCKWELL & EZPELETA. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1987.

ROCKWELL, E. *Os usos escolares da língua escrita*. In: FERREIRO, E. & PALCIO, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. *La experiencia etonográfica: historia y cultura em los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, 2009

_____. La lectura como prática cultural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V.27, n.1, ene/jun, 2001.

_____. Teaching genres: A Bakhtinian Approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(3), 2000.

_____. *La dinámica cultural en la escuela*. In: *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. ALVAREZ, Amélia. (Coord.). Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21 a 38.

_____. Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase. Madrid: *Infância y aprendizaje*, 55: 29-43, 1991.

_____. Huellas del pasado en el las culturas escolares: Hacia una antropología histórica de procesos educativos. *Revista de Antropología Social* 16, Universidad Complutense, 2007. Número coordinado por Adela Franzé.

ROJO, Roxane. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. São Paulo: Campinas, 2000. Cd Room.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: College Press, 1981.

SECAD/MEC. Diretrizes operacionais para a educação básica do campo. Brasília, 2002.

SEWELL Jr, W. The concept (s) of culture. *Logics of Historicity. Social Theory and Social Transformacion*. Pp. 152-174 Chapter 5. Chicago: London: University of Chicago Press. 2005

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Lourdes Helena & COSTA, Vânia A. Educação rural. *Presença Pedagógica*. V 12, n.69, mai/jun. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 2006.

SILVA, Lourdes Helena. *As experiências de formação de jovens no campo: alternância ou alternâncias*. Viçosa: UFV, 2003.

_____ et al. *Cenários da Educação no Meio Rural em Minas Gerais*. Relatório técnico apresentado ao CNPQ. Viçosa: DPE/UFV, 2006.

_____ (2008). Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira . *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 105-112. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED*, São Paulo, p. 5-16, 1995.

_____ Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 83-89, 1996.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. n. 52 jul/ago. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 2003.

_____ *A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p 17-48.

SOLARI, A. *Objeto da sociologia rural*. In: QUEDA, T. (Org.) *Vida social e mudança social*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes 2006.

_____. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-graduação em Educação. *Educação Brasileira de Educação*. v.12, n.36, set/dez. 2007.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. Florida: Holt Rinchat and Winston Inc., 1979.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University. *Current Issues in Comparative Education* Vol 5 (2), 2003.

STELIDE, João Pedro. MST: 25 anos de teimosia. *Revista Caros Amigos*. 2009.

TANNEN, D. & WALLAT, C. (2002). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: Bianca Telles Ribeiro e Pedro Garce. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução Rodolfo Hilari. São Paulo, Contexto, 2004.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, A. & FERREIRA, M. *Antropologia, história e educação a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TERZI, S. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

VENDRAMINI, Célia. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí, Editora UNIJUI, 1997.

_____. Pesquisa e movimentos sociais. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1395-1409, 2007.

_____. *Os desafios do MST na atualidade*. 2003. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=os+desafios+do+mSt+na+atualidade&btnG>

VINCENT, Guy et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. n.33 jun, 2001, p. 7-48.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Práticas de leitura na escola brasileira nos anos 30*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Modos de ler. Formas de escrever*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

WANDERLEY, Maria Nazaré B. O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. In: *Anais do 35º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural*, 1997.

7. ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Vânia Aparecida Costa, pesquisadora e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, responsável pela pesquisa Letramento em escolas do campo que tem como objetivo geral descrever e conceituar práticas de leitura e de escrita de uma sala de aula de uma escola pública que atende aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de um assentamento de reforma agrária do Estado de Minas Gerais, convido você a participar desta pesquisa e peço consentimento para que seja observado, fotografado e filmado em suas atividades em sala de aula e em seu cotidiano, podendo ser entrevistado e a entrevista gravada em áudio.

A partir deste documento atribuo garantias legais, baseadas na Resolução CNS 196/96, que atesta a concordância em participar da pesquisa e o direito de dela desistir se for de vontade própria. Este documento também lhe assegura o direito a manter seu nome em sigilo, bem como a divulgação dos dados coletados na entrevista apenas para fins acadêmicos.

Destaca-se que não há critérios pré-definidos de suspensão da pesquisa, pois não há, durante o processo de coleta de dados, nenhum risco ou prejuízo para os sujeitos pesquisados. Reserva-se ainda o direito de recusa por parte do pesquisado, caso não queira colaborar com a proposta de estudos. É necessário destacar que as contribuições advindas do trabalho trarão benefícios para outros profissionais que atuam na educação.

Por fim, informamos que não há previsão de qualquer tipo de ressarcimento ou indenização, tendo em vista as especificidades do trabalho a ser realizado. Entretanto, explicitamos que estamos atentas a certas medidas de proteção que visam a confidencialidade das informações obtidas.

Concordamos e assinamos o presente termo:

Assinatura da pesquisadora

RG M2 673 382

Alunos e alunas da Fase III e IV da Escola do Assentamento – ano de 2007 - e respectivos pais, mães ou responsáveis:

Quadro dos suportes e textos constitutivos de eventos de leitura observados em sala de aula

SUPORTE	TEXTO	LETRAMENTO	MODOS DE LER
23/04/2007			
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes ⁶⁶ “foz”	Não-literário	Leitura oral
LD ⁶⁷ Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.55)	“O Acendedor de lampiões” Antoine Sant-Exupéry (adaptação)	Literário	Leitura oral
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes “abordar”	Não-literário	Leitura oral
LI A árvore que dava dinheiro Domingues Pellegrine	A árvore que dava dinheiro Domingues Pellegrine	Literário	Leitura silenciosa
LD Novo Tempo Matemática 3ª série Ed.Scipione, 2001(p.26)	“Multiplicação e divisão”	Não-literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.18)	“Fique sabendo”	Não-literário	Leitura oral
24/04/2007			
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes: executar,	Não-literário	Leitura oral
LI A árvore que dava dinheiro Domingues Pellegrine	A árvore que dava dinheiro Domingues Pellegrine	Literário	Leitura silenciosa
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.18)	“Fique sabendo”	Não-literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.19)	“Lua”	Não-literário	Leitura oral
25/04/2007			
Folhas xerografadas de poemas	Poemas diversos	Literário	Leitura silenciosa e oral
LI e QG Fico cheio de Tremeliques de	“Fico cheio de Tremeliques” de	Literário	Leitura oral

⁶⁶ Verbetes: conjunto dos vários significados e exemplos de referente a um vocábulo em um dicionário

⁶⁷ Legenda: LD: Livro Didático; LI: Livro de Literatura;

Sérgio Capparelli	Sérgio Capparelli		
			Leitura silenciosa e oral
Revista “Ciências Hoje para Crianças”	Diversas revistas	Não-literário	
LI “A árvore que dava dinheiro” Domingues Pellegrine	“A árvore que dava dinheiro” Domingues Pellegrine	Literário	Leitura silenciosa
LD Geografia: Interagindo e percebendo o mundo 3ªsérie Editora do Brasil, 2001(p.16)	“Fique por dentro: Antigamente desenhos ajudavam nas viagens”		
26/04/2007		Não-literário	Leitura oral
Revista Ciências Hoje para Crianças		Não-literário	Leitura oral
LI e FX Poemas diversos	Levantamento em separado	Literário	Leitura oral
LI “O burro e o sal” de Edgard Romanelli	“O Burro e o Sal” de Edgar Romanelli	Literário	Leitura oral
28/05/2007			
Caderno de Diários	Diários	Descritivo / diário	Leitura oral
29/05/2007			
Caderno de Diários	Diários	Descritivo/ diário	Leitura:oral
FG mensagem eletrônica		Não-literário	Leitura oral
LD de Ciências conhecer e Crescer, 3ª série (p24)	“Planeta Terra”	Não-literário	Leitura oral
LD Geografia: Interagindo e percebendo o mundo 3ªsérie Editora do Brasil, 2001(p21)	“Dividindo o espaço dos continentes”	Não-literário	Leitura oral
30/05/2007			
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes: “paraíso”	Não-literário	Leitura oral
LD de Geografia: Interagindo e percebendo o mundo 3ªsérie Editora do Brasil, 2001(p24)	“Cantinho da curiosidade”	Não-literário	Leitura oral
LD de Geografia: Interagindo e percebendo o mundo 3ªsérie Editora do Brasil, 2001(p.25)	“Representando: bancando o artista”	Não-literário	Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.69)	“Profissão Professor” (autores do LD)	Não-literário	Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.70)	“Biografia” Nova Escola n. 71, 1993	Não-literário	Leitura oral

Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes: “biografia”	Não-literário	Leitura silenciosa e oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.70)	“Biografia” Nova Escola n.71, 1993	Não-literário	Leitura oral
31/05/2007			
QG Fico cheio de Tremeliques de Sérgio Capparelli	Fico cheio de Tremeliques de Sérgio Capparelli	Literário	Leitura oral
Cadernos de Diários	Textos individuais		Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.15)	“Atividade oral” sobre a lua	Não-literário	Leitura oral
LI A lua Sérgio Capparelli	A lua Sérgio Capparelli	Literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.26)	“Fique sabendo” “Curiosidade”	Não-literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.27)	“A superfície da terra em transformação”	Não-literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.27)	“A superfície da terra em transformação”	Não-literário	Leitura oral
LI “Quando eu era pequenino” Sérgio Capparelli	“Quando eu era pequenino” Sérgio Capparelli	Literário	Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.71)	“Biografia” Nova Escola, n.71, 1993	Não-literário	Leitura oral
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes: “sótão”	Não-literário	Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.71)	“Biografia” Nova Escola, n.71, 1993	Não-literário	Leitura oral
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes: “bibliografia”	Não-literário	Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.199)	“Bibliografia”	Não-literário	Leitura oral
09/07/2007			
Cadernos de Diários	Diários pessoais	Pessoal / diário	Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.78)	“Oficina de texto”	Não-literário	Leitura oral
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes: “esfinge”	Não-literário	Leitura silenciosa e oral
LI “Os miseráveis” de Vitor Hugo	“Os miseráveis” de Victor Hugo; adaptação Walcyr	Literário	Leitura silenciosa

	Carraro		
LI “Os miseráveis” de Vitor Hugo (p.17)	“Os miseráveis” de Victor Hugo; adaptação Walcyr Carrasco	Literário	Leitura oral
10/07/2007			
LI Os cem melhores poemas (p.109)	“José?” Carlos de Drummond de Andrade	Literário	Leitura oral
LI “Os miseráveis” de Vitor Hugo	“Os miseráveis” de Victor Hugo; adaptação Walcyr Carrasco	Literário	Leitura silenciosa
LI “Os miseráveis” de Vitor Hugo (p.25)	“Os miseráveis” de Victor Hugo; adaptação Walcyr Carrasco	Literário	Leitura oral e oralidade
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda	Verbetes: diversas palavras e “arrimo”	Não-literário	Leitura silenciosa e oral
LI Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.37)	“Fique sabendo”	Não-literário	Leitura oral
Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda		Não-literário	Leitura oral
11/07/2007			
LI Os cem melhores poemas "José?" Carlos Drummond de Andrade	"José?" Carlos Drummond de Andrade	Literário	Leitura oral
LI “Os miseráveis” de Victor Hugo	“Os miseráveis” de Victor Hugo; adaptação Walcyr Carrasco	Literário	Leitura silenciosa
LD Geografia: Interagindo e percebendo o mundo 3ªsérie Editora do Brasil, 2001(p.27)	“Localizando o Brasil”	Não-literário	Leitura oral
12/07/2007			
LI “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles	“Leilão de Jardim” de Cecília Meireles	Literário	Leitura oral
LI “Os miseráveis” de Victor Hugo	“Os miseráveis” de Victor Hugo; adaptação Walcyr Carrasco	Literário	Leitura silenciosa
29/10/2007			
Caderno de Diários	Diários pessoais	Pessoal / diário	Leitura oral
LI Diversos livros	Livros diversos	Literário	Leitura oral e silenciosa

30/10/2007			
LI Títulos diversos - EJA – PNBE	Lista separada	Literário	Leitura oral
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.118 e 119)	“Os dedos do artista” Sérgio Caparelli	Literário	Leitura oral e silenciosa
Cadernos de Diários	Diários pessoais	Pessoal / diário	Leitura oral
31/10/2007			
“A arte de nossos ancestrais”			
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.121)	Ciências Hoje para Crianças, Ano 9, 1996	Não-literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.46)	“Separação de materiais da água”	Não-literário	Leitura oral
LI Títulos diversos	Livros de literatura infantil	Literário	Leitura silenciosa
01/11/2007			
LD Novo Tempo Matemática 3ª série Ed.Scipione, 2001(p.68)	“Cálculo mental”	Não-literário	Leitura oral
LI “O gigante egoísta”de Oscar Wilde	“O gigante egoísta”de Oscar Wilde	Literário	Leitura oral
05/12/2007			
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.47)	“Separação de materiais da água”	Não-literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.52)	“Ar”	Não-literário	Leitura oral
LD Conhecer e Crescer Ciências 3ª série Ed. Escala Educacional, 2004(p.53)	“Ar por toda parte”	Não-literário	Leitura oral
07/12/2007			
LD Novo Tempo Português 3ª série Ed.Scipione 2001(p.135)		Não-literário	Leitura oral

Novo Tempo

Maria Helena Correa
e
Bernadette Simas
Nascimento Pontarolli

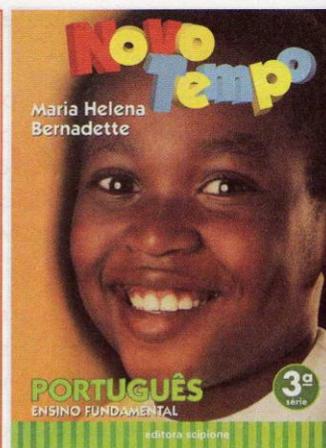
Editora Scipione

Cód. 31078-6



POR QUÊ?

Este livro é apresentado como um "material didático-pedagógico atualizado" que visa fornecer suporte para a atuação do professor em sala de aula. A variedade das seções para o desenvolvimento das atividades é um ponto positivo da coleção, pois o fato de se trabalhar com diferentes aspectos do texto, em seções distintas e graficamente bem delimitadas, impede que o aluno perceba o livro didático como monótono.



Os textos selecionados, que integram as diferentes seções do livro, são de qualidade, apesar de sua representatividade não ser tão significativa. Dentre os autores escolhidos, encontram-se: Vinícius de Moraes, Duda Machado, Diléa Frate e Cástor Cartelle. São contemplados diferentes gêneros e tipos de texto. Predominam os narrativos, ainda que haja um número significativo de poemas e de quadrinhos. Além disso, expõem-se diferentes contextos culturais e variedades lingüísticas. Embora o número de fragmentos e de adaptações seja significativo, eles não chegam a prejudicar a qualidade da seleção textual, principalmente pela existência de textos de maior extensão.

A compreensão textual é explorada de forma produtiva. Há perguntas de natureza pessoal, em que se exige a participação analítica do aluno, e também um número significativo de questões relativas a aspectos da organização e da estrutura textuais. As atividades são diversificadas, formuladas de maneira clara e correta, obedecendo a uma gradação de complexidade. Aparecem algumas atividades mais simples, em que se solicita apenas a localização de informações, e, infelizmente, poucas questões de natureza inferencial para a construção do significado pelo aluno.

Nas atividades com a oralidade, busca-se aprofundar o tema do texto de estudo e estimular a opinião crítica do aluno acerca de determinados assuntos, por meio de questões a serem discutidas

A obra está organizada em quatro unidades temáticas, cada uma das quais com três capitulos, apresentados no seguinte formato: Abertura do Capítulo, Texto de Leitura, Estado do Texto (leitura) — com várias seções e subseções: A Descoberta das Palavras (A Palavra no Dicionário — que não está presente em todos os capitulos) Interpretação (Atividade oral) — Para Ler (Para Ler Mais). A seguir são encontradas as seções: Para Brincar, Oficina de Texto, Gramática Aplicada (Ortografia Aplicada). Alguns conteúdos, já abordados, aparecem sob o título Revisão, ficando a critério do professor a sua utilização. No início de cada unidade, há uma atividade de abertura, cuja função é estimular e preparar o aluno para o tema a ser trabalhado.

em pequenos grupos, prevendo-se um momento de exposição da discussão para a classe. Apesar do caráter lúdico e da atualidade de algumas das sugestões que estimulam os alunos a se expressar, não se verifica um trabalho mais sistemático visando aprimorar a expressão oral.

Na produção textual, observam-se instruções contextualizadas e bem formuladas que orientam a criação de diferentes tipos e gêneros de texto. As orientações são razoavelmente detalhadas e dirigidas a fim de assegurar que o aluno realize um texto que reflita a mesma estruturação do texto-modelo. As condições de produção são fornecidas, assim como os objetivos do texto. Observa-se gradação de complexidade nos exercícios, mas, praticamente, não são fornecidos subsídios para avaliação e reelaboração dos textos.

São diversas as seções para o trabalho com conhecimentos lingüísticos. Os conceitos e as definições são corretos e as atividades referem-se a situações reais de uso da língua. Além disso, há certa exploração de diferentes registros e variedades lingüísticas e constata-se preocupação com a formulação de exercícios criativos. Assim, ao lado de exercícios mecânicos, encontram-se outros, agradáveis de serem realizados, baseados na capacidade do aluno de observar, refletir, generalizar e aplicar o item gramatical estudado.

A estrutura editorial é bem realizada, com a distribuição do material didático em uma estrutura hierarquizada, visualmente bem delimitada. Encontram-se poucas falhas de revisão e impressão, e suas ilustrações são de excelente qualidade, adequadas à finalidade para a qual foram elaboradas.

O Manual do Professor é, de fato, um instrumento de grande valia para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. A cópia do exemplar do aluno que o professor recebe é marcada com lembretes em vermelho que sinalizam os momentos em que se deve consultar o Manual ou que explicitam os aspectos a serem enfatizados em determinadas atividades. São apresentados os objetivos gerais, as orientações sobre as atividades e os subsídios para avaliação. Faz falta apenas a explicitação da proposta teórico-metodológica.

Finalizando, dados os acertos e as qualidades, este livro pode propiciar um trabalho pedagógico satisfatório; no entanto, exigirá um professor atento para superar as deficiências apontadas revendo e complementando a proposta.



Fique por dentro

Antigamente desenhos ajudavam nas viagens

As primeiras representações gráficas que existiram – ainda não havia mapas – eram dos lugares que as pessoas moravam.

Os desenhos ajudavam as pessoas a fazer pequenas viagens. Nos “desenhos”, elas podiam também marcar as correntes marítimas ou a direção dos ventos.

Nos primeiros mapas, os caminhos eram desenhados com linhas. Às vezes, as ilhas eram representadas por conchas. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento das grandes navegações (século XV e XVI), os mapas deram um “salto” e foi então possível conhecer os caminhos de forma mais completa.



Arquivo

Mapa-Múndi Histórico.

Os mapas se tornaram precisos com o aparecimento da fotografia (século XIX) e da aviação (começo do século XX). Na área científica houve um grande avanço durante a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais.

Os mapas são feitos por engenheiros, cartógrafos e geógrafos que estudam cartografia.

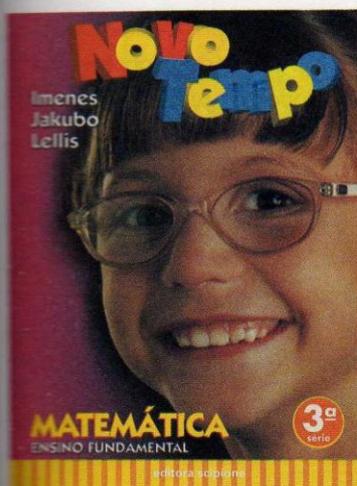
Com a ajuda desses profissionais, algumas empresas reúnem as informações e pesquisas necessárias, como fotos aéreas, para fazer os mapas.

Hoje em dia, satélites artificiais – objetos que ficam em órbita no espaço – ajudam a fazer mapas, mandando imagens e outros dados à Terra.

Adaptação de **Folha de São Paulo**, suplemento Folhinha. São Paulo, 11/11/94.



Imagem da Itália gerada por satélite.



POR QUÊ?

Esta obra faz parte de uma coleção que se caracteriza por priorizar a participação constante do aluno na construção do conhecimento, em permanente contextualização. Os conteúdos, sempre abordados dentro de uma concepção de currículo em espiral, são retomados ao longo das quatro séries, com níveis de aprofundamento compatíveis com os conhecimentos adquiridos. Há sugestões de leitura complementar para o aluno, bibliografia utilizada pelo autor e um glossário, em que são explicados os termos usados com maior frequência.

Novo Tempo

Luiz Márcio Pereira
Imenes,
José Jakubovic
e
Marcelo Cestari
Terra Lellis

Editora Scipione
Cód. 32052-8



A resolução de problemas é utilizada como estratégia metodológica, tratando-se cada elemento do conteúdo como um problema a ser resolvido. Há também problemas que se referem a conteúdos pertencentes ao domínio da Ética, das Ciências Naturais e do Meio Ambiente. No livro, encontram-se poucas explicações teóricas; a opção foi feita no sentido de que a criança, por meio das atividades, experimente, reflita e construa, pouco a pouco, o seu conhecimento matemático.

A preocupação em trabalhar os conteúdos em espiral faz com que idas e vindas sejam típicas dessa proposta. Nesse sentido, é enfatizada a relação entre os conhecimentos novos e os previamente apresentados ou conhecidos pelos alunos. Além disso, são utilizadas diferentes representações matemáticas, como tabelas, vistas superior e laterais, gráficos, calculadoras, códigos, mapas e recursos como contas de luz, com as quais se favorece o trabalho de tratamento da informação.

Merece destaque a abordagem dada à adição e à subtração como operações inversas, que chega mesmo a preparar o estudo futuro de equações. O mesmo procedimento é usado com a multiplicação em relação à divisão.

Os conceitos geométricos são trabalhados sempre de maneira integrada com Medidas e muitas vezes com Números. Em várias atividades, são exploradas as vistas de objetos do mundo físico. Com essa abordagem, valoriza-se o senso de organização e de orientação espacial, além de se desenvolver a coordenação visomotora, facilitando-se o aprendizado de Geometria.

Observa-se uma boa articulação entre os tópicos relacionados a Números, Medidas e Geometria. Não há capítulos destinados a cada um dos temas; eles são tratados por meio de atividades em que muitas vezes se aborda mais de um tema e são sempre bem exploradas. Não se percebe ênfase em um dos assuntos, havendo equilíbrio entre todos eles.

A metodologia utilizada favorece o desenvolvimento do cálculo mental, da prática de estimativas do estabelecimento de relações, da formulação e resolução de problemas, além da observação de regularidades e generalizações. Muitas vezes, em alguns problemas propostos, tem-se mais de uma resposta e em outros não se tem solução. O professor é estimulado a comentar esse tipo de situação, valorizando estratégias diferentes para a resolução de problemas.

Com a proposta de trabalho em equipe, exigem-se diferentes agrupamentos dos alunos em duplas ou grupos maiores, propiciam-se a convivência, a cooperação, o respeito e a tolerância. Estimula-se, ainda, a prática da observação, da investigação, da análise, da síntese e da generalização. Favorece-se também o desenvolvimento da imaginação, evitando-se a repetição mecânica das noções apresentadas, e contribui-se para a utilização da Matemática nas situações cotidianas.

O Manual do Professor é composto de um sumário em que constam sete tópicos para subsidiar eficazmente a prática pedagógica: O Manual do Professor; Um Novo Ensino da Matemática; Usando o Livro; A Avaliação; Fontes para a Atuação e o Aperfeiçoamento do Professor; Bibliografia; Desenvolvimento dos Conteúdos. No Manual, estão os pressupostos teóricos da obra, sugestões complementares, orientação para o professor e, além da parte comum a todas as séries, há uma parte específica para cada série e sugestões para plano de curso.

Em suma, com a proposta deste livro, leva-se a criança a aprender Matemática por meio do raciocínio, pois apontam-se caminhos para favorecer a compreensão: desenvolvem-se conteúdos significativos que são úteis e interessantes para a criança; respeitam-se suas diferentes formas de resolver problemas; valoriza-se o contexto do conhecimento trazido pela criança do seu meio social; criam-se oportunidades para que ela raciocine, descubra e expresse suas idéias.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Telma Guimarães Castro, AYMONE, Sandra. **Mago Bitu em quadrinhos**. São Paulo: Loyola, s.d.
- AZEVEDO, Ricardo. **Brincando de adivinhar**. São Paulo: Moderna, 1996. p. 6, 28.
- BROWNE, Dik. **O melhor de Hagar, o horrível**. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 73.
- CAMARGO, Dilan. O pileque do calhambeque. **O Vampiro Argemiro**. Porto Alegre: Projeto, 1993.
- CAPARELLI, Sérgio. **Tigres no quintal**. Porto Alegre: Kuarup, 1989. p. 17, 106.
- CARTELLE, Cástor. A arte de nossos ancestrais. In: **Ciência hoje das crianças**. Rio de Janeiro: SBPC, ano IX, ago. 1996.
- CASTRIM, Mário. **Histórias com juízo**. 3. ed. Lisboa: Plátano Editora, s.d. p. 14, 41.
- CIÇA. **Bichos, bicho!**. São Paulo: FTD, 1986.
- . **Travatrovas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FEITOSA, Mirna. Filho de peixe... peixinho é. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 jan. 1998. Folhinha. p. 5-5.
- FOLHINHA. Crianças perguntam sobre viagem. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 nov. 1991, caderno 7. p. 6-7.
- FRATE, Diléa. **Histórias para acordar**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. p. 58.
- HERGÉ. **Tintim na África**. Rio de Janeiro: Record, 1970. p. 36-7.
- LISBOA, Henriqueta. O menino poeta. In: **Poemas para a juventude**. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. p. 213. (Coleção Calouro)
- MACHADO, Duda. O passeio da poltrona. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1997. Folhinha. p. 5-6.
- MARGE. **Luluzinha**. São Paulo: Abril, n. 184, out. 1989. p. 14.
- MELLO, Anthony de. O pai da vítima. **O enigma do iluminado**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 270.
- MICKEY SABE POR QUÊ. São Paulo: Abril Jovem, s.d. n. 10.
- MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 26, 34.
- MURRAY, Roseana Kligerman. **Falando de pássaros e gatos**. São Paulo: Paulinas, 1990.
- . **Tantos medos e outras coragens**. São Paulo: FTD, 1992.
- NESTROVSKI, Arthur. A aventura de Ícaro. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 16 dez. 1994. Folhinha. p. 6-6.
- NEVES, Luiz Carlos. Debaixo da cama. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 31 jul. 1993. Folhinha. p. 5-5.
- NOVA ESCOLA, Ano VIII, n. 71, nov. 1993. p. 58.
- O CORREIO DA UNESCO, Ano 18, n. 2, fev. 1990.
- PAES, José Paulo. **Metamorfose. Um passarinho me contou**. São Paulo: Ática, 1993.
- PRÉVERT, Jacques. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 69.
- PRIMEIROS MÚSICOS. In: **A música dos instrumentos**. São Paulo: Melhoramentos, 1994. p. 4. (Coleção As origens do saber – música)
- PSICOLOGIA ATUAL. São Paulo, Grupo Editorial Spagat, Ano III, n. 16, 1979. p. 42.
- RODARI, Gianni. **O livro dos porquês**. São Paulo: Ática, 1992. p. 91.
- ROMANE, Antonio. **Coleção de slides**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1987. p. 18, 24.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1967. p. 50-3.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **História de Trancoso**. São Paulo: Ática, 1983. p. 16-31.
- SANTOS, Sônia Barbosa dos. Polvos. In: **Ciência hoje na escola – Bichos 1**. Rio de Janeiro: SBPC, 1996. p. 70, 72.
- SOARES, Luísa Ducla. Casamento. In: COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Luísa, CASTRO, Rogério de. **Tens a palavra**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 114.
- TORRADO, Antônio, OLIVEIRA, Susana. **Vamos contar um segredo**. Porto: Civilização, 1992.
- VASCONCELLOS, Thelma, NOGUEIRA, Leonardo. **Reviver nossa arte**. São Paulo: Scipione, 1993. v. 2, p. 105.
- VICE-VERSA AO CONTRÁRIO – Histórias Clássicas Recontadas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 30.
- ZIRALDO. **As anedotinhas do bichinho da maçã**. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 39.
- . **Mais anedotinhas do bichinho da maçã**. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 7, 18.

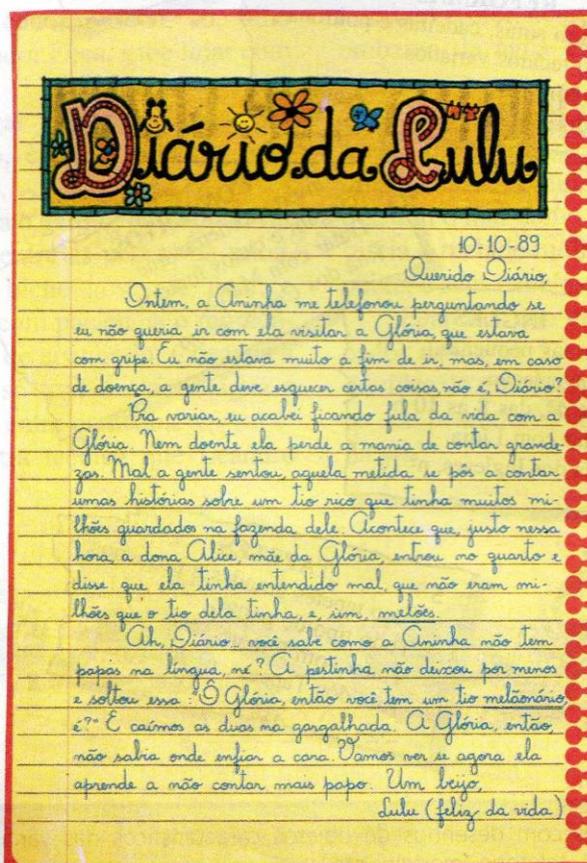
OFICINA DE TEXTO

no caderno
Escreva o texto no rascunho.
Depois, passe-o a limpo.

1. Biografia

- Escolha uma pessoa de quem você gosta muito (amigo, professor, artista, escritor, alguém da família... você mesmo, se preferir).
- Pesquise sobre sua vida: onde nasceu, em que ano, onde estuda e/ou trabalha, o que gosta de fazer, para onde viajou, o que produziu, etc.
- Depois monte a biografia dessa pessoa.
Cole uma foto do biografado ou, se preferir, faça um desenho.

2. Você já leu ou viu um **diário**? Escrever um diário é divertido. Veja um exemplo:



Luluzinha. São Paulo, Abril, n. 184, out. 1989. p. 14.

Que tal começar a escrever um diário? Não se esqueça de colocar data. Se desejar, dê um nome para ele.

Coleção

Conhecer e crescer - Ciências

044755

Descrição da coleção

Editora Escala Educacional

Nas primeiras duas séries, apresentam-se inicialmente cinco capítulos com títulos idênticos.

Na retomada na 2^a série, abordam-se temas suplementares em um nível mais avançado.

1^a SÉRIE – *Ambiente*: sentindo o ambiente; o ambiente e os seres humanos; o ambiente e a vida. *Vegetais*: vegetais por toda parte; desenvolvimento de vegetais; partes de um vegetal; cultivo de vegetais. *Animais*: animais por toda a parte; revestimento do corpo de alguns animais; ciclo de vida dos animais; animais domesticados; criação de animais. *Corpo humano*: meu corpo; o corpo dos meninos e o corpo das meninas; regiões do corpo; crescimento e desenvolvimento; sentidos. *Saúde*: cuidando do corpo; cuidando do ambiente. *Verminoses*: prevenindo as verminoses. *Materiais e objetos*: observando os objetos.

2^a SÉRIE – *Ambiente*: componentes do ambiente. *Vegetais*: vegetais por toda parte; partes de um vegetal; reprodução dos vegetais; os vegetais e os seres humanos. *Animais*: como os animais se reproduzem; cuidando dos filhotes; como os animais podem se alimentar; animais vertebrados e invertebrados; como os animais podem locomover-se. *Corpo humano*: fases da vida; órgãos dos sentidos. *Saúde*: alimentação; doenças contagiosas. *Produtos artesanais e produtos industrializados*: produtos artesanais; produtos industrializados.

3^a SÉRIE – *O Universo*: os astros; observando o universo; sistema solar. *Planeta Terra*: estrutura da Terra; a superfície terrestre em transformação. *Água*: os estados físicos da água; o ciclo da água no ambiente; propriedades da água. *Ar*: ar por toda parte; do que o ar é formado; o ar em movimento; efeito estufa; poluição do ar. *Solo*: formação; cultivo; degradação do solo. *Vegetais*: como os vegetais se alimentam; respiração dos vegetais; transpiração dos vegetais; como os vegetais se reproduzem. *Animais*: como os animais respiram; como os animais se reproduzem; metamorfose; animais vertebrados e animais invertebrados. *Corpo humano*: estrutura do corpo humano; sustentação e movimentação do corpo humano. *Saúde*: alimentação; prevenção de acidentes; mantendo a saúde.

4ª SÉRIE – *Corpo humano*: os sistemas do corpo humano. *Saneamento básico*: tratamento de água, tratamento de esgoto; lixo. *Poluição*: poluição da água,

Abordagem pedagógica

A abordagem dos conteúdos e as atividades são coerentes com a proposta pedagógica expressa no Manual do Professor nos tópicos *Orientações Didáticas Gerais* e *O Professor e o Ensino de Ciências Naturais*. Temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual) são abordados, porém não estão presentes em todos os livros. A abordagem pedagógica é adequada às séries iniciais do ensino fundamental ao recomendar que o conhecimento prévio dos alunos seja o ponto de partida para a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, é recomendável iniciar as aulas com questionamentos e deixar que as crianças se expressem. Isso a coleção propõe, em parte, mas não o suficiente.

Em todos os livros, em coerência com a proposta expressa no Manual do Professor, cada conteúdo é introduzido por questionamentos que visam levantar as idéias prévias dos alunos. Dessa forma, é possível para o professor estabelecer uma rede conceitual cada vez mais abrangente numa determinada área do conhecimento e facilitar para seus alunos novas aquisições e construções mais complexas. Predomina, nesta coleção, o estudo do ambiente, do corpo humano e da saúde.

A busca de solução para problemas, uma das características da Ciência, poderia ser mais explorada. Isso poderia ser feito por meio dos questionamentos que perpassam a coleção (Figura 1 – Livro da 2ª Série – pág. 37 * GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PNLD 2007 Ciências 4) permitindo o desenvolvimento do raciocínio e da imaginação. Alguns dos eventos descritos para serem analisados pelos alunos poderiam ser transformados em atividades práticas, como por exemplo o da percepção de sombras (figura 1), que pode ser realizada no pátio da escola.

Abordagem do conteúdo

Os conteúdos são desenvolvidos por meio de textos e pelo auxílio de imagens, estimulando observações e trocas de opinião, por meio de situações problema e atividades práticas diversas. A discussão se inicia com *para conversar* (figura 2) e complementa o conteúdo em

fique sabendo. Novo intercâmbio de idéias entre os alunos é estimulado em alguns capítulos com *concluindo*.

As áreas se estruturam em temas na seguinte organização ao longo dos livros:

As áreas de Química e Física estão privilegiadas nos livros da 3ª (água, ar e solo) e 4ª séries (eletricidade, luz e magnetismo). Os conceitos básicos são apresentados em conjunto com outros assuntos nos livros da 1ª e 2ª séries (ar, água, solo, luz e calor na unidade – ambiente). A área de Astronomia é discutida no livro da 3ª série, nas unidades *O Universo* e *Planeta Terra*.

A área de Geologia é apresentada no livro da 3ª série na unidade *Planeta Terra*. O corpo humano, saúde e higiene são abordados em todos os livros e são discutidos com complexidade e detalhamento crescentes.

O tema ambiente está presente em todos os livros. Nos dois primeiros, é apresentado em capítulo com esse mesmo título e, nos demais, difundido em outros temas. Na área de Biologia, os itens Zoologia e Botânica encontram-se nos livros da 1ª, 2ª e 3ª séries e são discutidos de forma crescente em nível de complexidade e detalhamento dos conceitos e extensão das informações. No livro da 4ª série, aparecem conceitos relativos à cadeia alimentar e preservação do ambiente. Excetuando o conceito de célula, o mundo biológico microscópico não é contemplado.

(Figura 2 – Livro da 1ª Série – pág. 65) Exemplo de início de tratamento de um tema:

A experimentação

As atividades experimentais são propostas como busca de informações para a comprovação de fenômenos ou teste da influência de variáveis. Estimulam a formulação de hipóteses, a manipulação de materiais pelos alunos, a discussão de idéias entre os alunos e o registro de conclusões (figura 3), mas não propõem suficientemente o debate de idéias entre o professor e a classe.

Além das atividades experimentais, há outras de projetos e observações nas quais o livro fornece as instruções necessárias para o desenvolvimento do trabalho pelos alunos. Essas informações são complementadas no Manual do Professor, no qual são apresentados os objetivos da atividade, sugestões para discussão, informações adicionais e recursos que, eventualmente, devem estar disponíveis na aula.

Os experimentos são factíveis, com resultados confiáveis. A coleção alerta sobre os riscos e recomenda claramente cuidados para a prevenção de acidentes. No caso de experimentos com eletricidade, orienta, no Manual do Professor, sobre a utilização de pilhas.

Há, relativamente, poucas atividades investigativas propostas, o que é compensado, em parte, por questionamentos que tentam levantar as idéias prévias dos alunos. Ainda assim, tais questões muitas vezes têm respostas induzidas, com pouco espaço para a diversidade de interpretações e debates subseqüentes. As atividades experimentais nas três primeiras séries são simples, mas bem abordadas e interligadas a diversos questionamentos e aos conteúdos apresentados nos textos. As sugestões adicionais apresentadas no Manual do Professor consideram as idéias prévias, porém poderiam apresentar complexidade crescente conforme o nível cognitivo dos alunos. Algumas experiências do livro da 4ª série poderiam ser mais bem exploradas, direcionando ao registro de resultados em tabelas e gráficos.

EM AULA - O Manual do Professor apresenta as características da coleção e orientações quanto à proposta pedagógica. Seguem-se comentários capítulo a capítulo, com sugestões complementares, incluindo, sobretudo, leituras adicionais. Orienta sobre avaliação e enfatiza a necessidade de aprendizagem dos conteúdos. Recomenda o acompanhamento do aluno, o incentivo à interação, a abordagem construtiva do erro e a busca de superação das suas dificuldades quanto a conteúdos, atitudes e valores. No Manual predominam informações complementares em forma de textos de livros ou, com mais freqüência, da internet, para serem lidos ou explicados aos alunos.

Além das abordagens propostas pelo livro, é recomendável que o professor oriente os alunos para o registro de resultados de experimentos em tabelas e gráficos, sobretudo nas 3ª e 4ª séries, como proposto nas duas séries iniciais.

É recomendável também que o professor procure criar situações problematizadoras. Dessa forma, o conteúdo pode ser desenvolvido propiciando uma educação em Ciências capaz de promover a autonomia progressiva dos alunos.

Na abordagem dos conteúdos, é importante que o professor realize discussões sobre a construção do conhecimento científico e a relação deste com aspectos socioculturais. O

professor poderá também, por meio das diferentes atividades propostas nos livros dos alunos, ampliar as relações entre conceitos isolados e temas transversais nos quais eles se inserem.

Coleção

04475577

Ciências

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PNLD 2007

Coleção