



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

**SOCIOLINGUÍSTICA E SEU LUGAR NOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE
PROFESSORES DO CAMPO**

DOUTORANDA: ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a STELLA MARIS BORTONI-RICARDO

BRASÍLIA – DF
Março 2015.

INTRODUÇÃO

Sou de uma geração cuja formação inicial no curso de Letras, em uma universidade pública federal, foi restrita aos fundamentos básicos da Teoria Gerativista. Essa formação não atendeu às minhas necessidades, desde que já atuava como professora quando fiz a graduação, nem a dos demais professores formados naquela turma ou, quiçá naquela universidade. Também faço parte de uma população que demorou muito a usufruir o direito de frequentar uma universidade pública, um caso de restrição por conta “das limitações geradas pelo acesso geográfico” (eu morava no extremo norte do país). Quando adentrei à Universidade Federal de Roraima (UFRR), na primeira turma do curso de Letras, eu já estava com vinte e quatro anos. Esses fatos ocorreram nos idos anos da década de 1980.

Apesar da constatação de que atualmente há um número maior de estudantes ingressos nas instituições públicas de ensino no país, procedentes das áreas do campo ou mesmo das regiões com menor índice demográfico, fato que propiciou a mudança no perfil do estudante que entra na universidade, a realidade de falta de melhor condição de acesso ao ensino parece que não mudou muito, haja vista muitos professores reclamarem, discutirem ou pesquisarem sobre essa pauta. Uma das questões recai sobre a má formação que os alunos receberam na educação básica.

A entrada desses alunos no contexto universitário faz parte do processo de democratização do ensino, mas no caso da Educação do Campo, resultado da luta iniciada pelos movimentos sociais e sindicais em prol de vida mais digna para os que vivem na terra e pela terra. Sustido inicialmente pelo Movimento Sem Terra e sequencialmente “tomou corpo” transformando-se no Movimento de Educação do Campo articulado em vários estados e com representação de vários movimentos que pelem em favor da Reforma Agrária e por uma vida de qualidade no campo, juntamente com instituições e institutos de pesquisa e de ensino superior.

Dessa luta contra o *silenciamento* imposto às questões que envolvem a população do campo resultam as políticas para a Educação do Campo, materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas de Educação do Campo, o Procampo que caracteriza uma formação de professores do campo que atenda às necessidades e realidade dessa população.

A Universidade de Brasília, em 2007, passa a oferecer o curso de Licenciatura de Educação do Campo – LEdoC, juntamente com mais três universidades públicas federais (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe) em um projeto piloto para atender alunos provenientes da região Centro-

Sul do país. Posteriormente, a experiência foi ampliada e, em 2011, trinta instituições universitárias já ofereciam o curso de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA e SÁ, 2011a). Atualmente, cerca de quarenta e oito instituições aderiram ao Procampo.

Essa nova realidade de abertura e acesso de populações menos favorecidas ao contexto acadêmico delineia um novo perfil de aluno na universidade, rompendo com o perfil de aluno idealizado e que domina as práticas sociais letradas, na maioria das vezes os gêneros sociais que circulam socialmente na vida urbana. Na prática, os professores universitários passam a interagir com um público que fala um dialeto não padrão distanciado da linguagem adotada na universidade.

Professores passam a questionar - se e a pesquisar projetando estratégias e ações que possam garantir a formação de qualidade tão alarmada no discurso pedagógico e prevista na legislação educacional, bem como asseverar a diversidade cultural com programas e projetos de formação que construam novas práticas e novos paradigmas do trabalho pedagógico. Para isso seria necessário refletir e investigar contínua para identificar os sujeitos que ora ingressam. Quem são eles? São assentados? Povos tradicionais? Quilombolas? Negros? Índios? O que os diferencia? Não são todos do campo?

Conceber uma formação inclusiva em uma situação de diversidade requereria assimilar um conceito de letramento que abarcasse a noção de diversidade linguística, cultural, histórica. Por isso a pesquisa adota como orientação teórica os estudos da Sociolinguística Educacional e Interacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2008; 2014) articulados com os Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1995; LEA e STREET, 2006) por convergirem na perspectiva de língua como prática social em uso de seus sujeitos em contextos situados.

A Educação do Campo é um contexto que interroga, provoca e desafia professores a procurar caminhos que atendam aos critérios acadêmicos, ao mesmo tempo, contemple o processo de inclusão, o acolhimento à diversidade cultural. Isso significa adentrar em um terreno desconhecido onde não há, todavia, consenso no entendimento ao acolhimento à diversidade (MARINHO, 2011). De um modo geral, a realidade descrita converge em dois caminhos: formar professores para atuar nas escolas do campo e letrar acadêmicos para vivenciarem experiências de um curso de formação de professores de Educação do Campo.

Esse trabalho que ora apresento é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada para fins de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e discute a problemática da formação inicial de educadores do campo. Inscrita na linha de **Língua, Interação Sociocultural e Letramento**, a pesquisa insere-se no âmbito da

Sociolinguística Interacional e toma a aula como ambiente comunicativo que reivindica a interação como condição para a promoção dos letramentos de professores do campo, oriundos de contexto de diversidade cultural.

A pesquisa parte da premissa de que o processo interativo de sala de aula só obterá sucesso quando as intenções dos falantes forem reconhecidas pelos participantes dos eventos da fala e situa-se no macro contexto da Educação do Campo e no micro contexto da sala de aula de formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, oferecido pela Universidade de Brasília. Tem como **objetivo geral** investigar as contribuições da Sociolinguística para o desenvolvimento dos letramentos dos professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, dando ênfase ao processo interacional que ocorre em sala de aula, buscando entender como os sujeitos de minorias linguísticas podem construir seus letramentos acadêmicos e profissionais, considerando seu perfil predominantemente oralizado.

Essa pesquisa pretende incluir-se ao rol de pesquisas que procuram refletir sobre estratégias e procedimentos que se propõem a desenvolver letramentos acadêmicos de alunos e superar o discurso de déficit (MARINHO, 2011), avançando em uma elaboração mais densa para direcionamentos possíveis. Ademais, longe de se caracterizar um processo finito, assume o lugar seminal na caracterização sociolinguística dos educandos do curso de Licenciatura de Educação do Campo, se propondo a contribuir com a indicação de categorias para elaboração de tal perfil.

O intuito é contribuir na formação do professor com base na Sociolinguística para atuação em contexto de diversidade. As estratégias de mediação relatadas foram geradas em Oficinas de Letramento sociolinguisticamente orientadas com educandos oriundos de comunidades tradicionais Kalunga, sujeitos marcados pela ancestralidade africana, analisadas como transformadoras e passíveis de generalizações no que confere a formação de professores com identidade do campo.

A Tese está organizada em nove capítulos que seguem minha linha de raciocínio para estruturar a pesquisa e que, julgo, facilitará a compreensão do leitor. O Capítulo Primeiro apresenta pesquisa e situa o leitor na tessitura da investigação descrevendo a justificativa, as motivações, questionamentos, objetivos e asserções que direcionam os encaminhamentos para sua operacionalização. O Capítulo Segundo define a Sociolinguística como base teórica orientadora da pesquisa e descreve a abordagem dos Novos Estudos do Letramento situando a sala de aula como espaço de sociointeração, aspecto amplamente defendido nesse trabalho.

O Capítulo Terceiro descreve a Educação do Campo como o macro contexto de pesquisa, assumindo que o curso da LEdoC é fruto da luta por uma educação de qualidade para as populações do campo sem deixar de analisar sua realidade de implantação quando descreve o micro contexto de sala de aula como o micro cosmo da pesquisa. O Capítulo Quarto delinea a abordagem metodológica adotada para dar prosseguimento à pesquisa, além de argumentos sobre a escolha da interface entre Pesquisa-ação e Etnografia e seus respectivos pressupostos teóricos.

O Capítulo Cinco apresenta o início da análise dos dados e a constituição do perfil dos alunos da LEdoC, respondendo à pergunta de pesquisa com base nos *continua de* oralidade/letramento; rural/urbano e monitoramento estilístico. O Capítulo Sexto caracteriza o perfil dos colaboradores de pesquisa, conta sua história, cultura e tradição. O Capítulo Sétimo narra como foram organizadas as Oficinas de Letramento, descrevendo as práticas e os eventos de letramento que deram sustentação à pesquisa e à dinâmica de sala de aula. O Capítulo Oitavo expõe e analisa as práticas interacionais ocorridas nas Oficinas de Letramento procurando compreender o envolvimento dos sujeitos na construção de seu letramento. O Capítulo Nono sistematiza as experiências vivenciadas pelos educandos com a pesquisa etnográfica, como estratégia de ensino/aprendizagem, realizadas no Tempo Comunidade, o que favoreceu a construção de seu letramento acadêmico.

Finalmente as Considerações Finais sistematizam e retomam os objetivos e questionamentos da pesquisa através das asserções e subasserções que foram sendo desveladas na complexidade social no ambiente pesquisado. As considerações apontam que é possível a articulação entre as macro áreas, Sociolinguística e Novos Estudos do Letramento, visto que a primeira possibilita que os sujeitos participantes da pesquisa se reconheçam pertencentes a uma comunidade tradicional com características linguísticas, históricas e culturais que vivenciam práticas sociais transmitidas de geração a geração de forma oralizada. Ademais, o reconhecimento que os sujeitos adquirem sobre o lugar e o papel social por eles desempenhados em seu contexto sociocultural, com sua formação de leitores críticos, pesquisadores oportunamente capazes de reconhecer na sua história e de seu povo, suas características linguísticas identitárias pode influir positivamente em seu fazer pedagógico para transformar a realidade local, de modo que os eventos de letramentos vivenciados na escola considerem não somente a história desse povo, mas também sua variação linguística como parte da identidade cultural.

CAPÍTULO PRIMEIRO:

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

No decorrer dos últimos cinquenta anos, temos observado um crescimento significativo de estudos, com base teórica da Sociolinguística, voltados ao ensino, consolidando, assim, o papel social dessa área de pesquisa, engajada na compreensão dos fenômenos linguísticos e sociais que chegam à escola. Por conseguinte, tais estudos atuam para uma redução dos índices de desigualdade social, que afetam os processos e as práticas socioculturais representados no espaço escola/universidade. Esta é uma ocorrência presente, tanto no aspecto da concepção da linguagem, quanto na compreensão sistematizada dos estudos linguísticos. Considerando, ademais, que estes precisam se manifestar no fazer pedagógico de quem trabalha diretamente com o ensino da Língua Materna ou, de modo mais abrangente, com o ensino da linguagem. Em outras palavras, uma das principais contribuições da Sociolinguística é “*servir de ponte*” para o acesso aos estudos linguísticos produzidos nos contextos de investigação nas universidades (BORTONI-RICARDO, 2004; 2013).

A Sociolinguística vê a linguagem na sua relação com a sociedade, levando em consideração os papéis desempenhados pelos sujeitos na prática comunicativa. Partindo dessa premissa, este trabalho se posiciona teoricamente contrário à concepção da linguagem como mera expressão do pensamento ou apenas como instrumento de comunicação. Compreende, ademais, que não se pode descartar os aspectos sócio-político cultural e ideológico que influenciam o comportamento linguístico de um sujeito ou de um grupo de sujeitos.

Assim, sob a ótica da Sociolinguística, cuja postura é de uma ciência autônoma e interdisciplinar, a pesquisa propõe realizar uma interface com os Novos Estudos sobre Letramentos. Esta é uma prática social e transformadora, que ressignifica o processo de formação de professores de Educação do Campo, quer no que se refere às práticas culturais de letramentos e atitudes linguísticas, quer no processo de formação do professor pesquisador de seu próprio contexto de atuação.

Nesses termos, a presente tese é o resultado do trabalho investigativo de cunho etnográfico desenvolvido no Curso de Licenciatura de Educação do Campo (LEdoC), para formação inicial de professores de Educação do Campo, oferecido pela Universidade de Brasília, *campus* de Planaltina, na cidade de Planaltina- DF. Este capítulo consiste, em linhas gerais, na apresentação da pesquisa em tela. Desse modo, seu ponto de partida, a base teórica

orientadora e sua organização, bem como os caminhos trilhados para o delineamento do trabalho, enfim, as escolhas, são ações que imbricam e afluem nas tomadas de decisão.

1.1. A Pesquisa é feita de escolhas

O processo de construção de uma pesquisa consiste na busca por respostas que podem convergir para afirmação de uma ideia, ou refutação, ou ainda em uma nova proposta ou modelo. Em outras palavras, a pesquisa é feita de escolhas. No tocante a esta pesquisa não foi diferente. Em uma busca de significados e significações, os participantes da pesquisa, em um movimento constante por conhecimento, buscam (res)significar sua posição como sujeitos no contexto em que vivem e no contexto em que passam a viver novas experiências, isto é, na academia. Porém, antes de entrar propriamente na tese é necessário registrar o processo histórico em que a pesquisa foi tecida.

No início do processo de doutoramento, planejei fazer essa pesquisa no contexto do ensino tecnológico na rede de Institutos Federais, pois sendo professora do Instituto Federal de Roraima, almejava contribuir para o desenvolvimento do letramento dos alunos, os quais chegam aos Institutos com o intuito de qualificar-se ou alfabetizar-se, apesar de muitos já atuarem no mercado de trabalho.

Os Institutos Federais são instituições de ensino tecnológico profissionalizante com a missão de formar profissionais em várias áreas do conhecimento para atuação no mercado de trabalho. A formação se dá desde a alfabetização até o ensino superior - tecnológicos, bacharelados, ou licenciaturas, em uma perspectiva de ensino verticalizado. O aluno entra na alfabetização com os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)¹, ou no Ensino Médio, com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)² e tem

¹Em conformidade com a página do Ministério da Educação, o PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados, em 2003, segundo os quais 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. O programa como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. O principal objetivo é fazer uma oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização. As possibilidades de oferta de cursos no Proeja são Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional; Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional e Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica. Cf. <http://portal.mec.gov.br> (acesso em março 2012).

²O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Seus principais objetivos concentram-se no eixo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação

possibilidade de seguir estudando até o nível superior. O público alvo são pessoas que não tiveram acesso aos estudos em idade adequada, trabalhadores de qualquer faixa etária ou jovens iniciantes no mercado de trabalho. Em meu projeto, o contexto da pesquisa seria no Instituto Federal de Brasília, porém por questões de logísticas requereu um ajuste na sua estrutura, e, conseqüentemente, no contexto da pesquisa. Esse foi um momento de tomada de decisão, e, não obstante, uma das primeiras escolhas que tive que fazer.

Tais premissas convergem para a concepção de sujeito proposta por Bakhtin, isto é, uma subjetividade constituída no *diálogo inconcluso* (BAKHTIN, 2006). Afinal, viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Nesse sentido, o sujeito pesquisador, também se constitui no diálogo, não somente pelas experiências pessoais vivenciadas, mas também pelas conexões que mantêm com outrem. No que concerne à minha trajetória, vale ressaltar que trabalhei mais de quinze anos com formação de professores leigos no Estado de Roraima³ no Instituto Superior de Educação de Roraima e posteriormente na Universidade Estadual de Roraima.

O Estado de Roraima é um dos mais novos do Brasil e um dos mais pobres também. Sua população é constituída majoritariamente por migrantes nordestinos, apesar de haver

profissional inicial ou continuada ou a ou qualificação profissional presencial e a distância. O Pronatec envolve um conjunto de iniciativas do Ministério da Educação como Expansão da Rede Federal; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e TecBrasil; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; FIES Técnico e Empresa; Bolsa-Formação. Não existe um sistema unificado de inscrições. As novas vagas são abertas em escolas públicas estaduais, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem - como o Senai e o Senac. Cada uma dessas instâncias adota forma de inscrições e critérios próprios para seleção de participantes no Pronatec. Cf. <http://portal.mec.gov.br> (acesso em março 2012).

³**Roraima** é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na Região Norte do país, sendo o estado mais setentrional da federação. Transformou-se em estado com a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988. Tem por limites a Venezuela ao norte e noroeste, Guiana a leste, Pará ao sudeste e Amazonas ao sul e oeste. Ocupa uma área aproximada de 224,3 mil km². Boa Vista é a única capital brasileira totalmente no Hemisfério Norte. A palavra "Roraima" vem de línguas indígenas. Sua etimologia lhe emprega três significados: "Monte Verde", "Mãe dos Ventos" e "Serra do Caju". Seria a junção de *roro* (papagaio) e *imã* (pai, formador). Nessa língua indígena, '*roro*' - ou também '*rorã*' - significa 'verde', e '*imã*' significa serra, monte formando, portanto, a palavra "serra verde", que reflete a 'paisagem' natural da região. Possui oito unidades de conservação. O principal é o Parque Nacional do Monte Roraima com 2.785 metros de altitude. O Monte Roraima é o marco divisor da tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. A flora do estado de Roraima é dividida em três blocos: Floresta tropical amazônica, Campos gerais do rio Branco e região Serrana. A população de Roraima é de 469.524 habitantes, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A capital, Boa Vista, concentra 65,3% da população do estado. A demografia roraimense é o resultado da miscigenação das três etnias básicas que compõem a população brasileira: o índio, o europeu e o negro, formando, assim, os mestiços da região (caboclos). Mais tarde, com a chegada dos migrantes, especialmente nordestinos formou-se um caldo de cultura singular que caracteriza grande parte da população, seus valores e modo de vida. Segundo o censo de 2000 do IBGE, a população de Roraima está composta por: pardos (61,55% ou 199.661 habitantes), brancos (24,78% ou 80.387 habitantes), indígenas (8,67% ou 28.128 habitantes), pretos (4,23% ou 13.725 habitantes) e amarelos (0,14% ou 455 habitantes). Os povos indígenas que habitam em Roraima: Maiongong, Wapixana, Taurepang, Wai Wai, Ingaricó, Waimiri Atroari, Yanomami e Macuxi, Cf. <http://www.portal.rr.gov.br> (acesso em março de 2013).

migrantes de outros estados e também indígenas. Nesse sentido, e instigada pela convivência com outros pesquisadores e impulsionada pelas teorias de autores como, por exemplo, Bortoni-Ricardo (2004; 2010; 2012), Souza (2006), Arroyo, Caldart, Molina (2004), Freire (1996), Camacho (2013), dentre outros, redirecionei o projeto de pesquisa para a área de formação inicial e letramento de professores no cenário de Educação do Campo, sob a ótica da Sociolinguística.

Com efeito, e na condição de pesquisadora em formação, eu necessitava de interlocutores para discutir minhas ideias sobre letramento de professores em formação inicial a partir do enfoque da Sociolinguística e, ao mesmo tempo, iniciar minha pesquisa. Aproveitei o convite para realização de uma Oficina de Letramento para acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, curso oferecido pela Universidade de Brasília a professores que atuam ou querem atuar no campo. O objetivo das Oficinas de Letramento era trabalhar com os alunos acadêmicos as *lacunas de letramento*⁴ (MOLLICA, 2012) identificadas no contexto universitário, isto é, o trabalho direcionado aos gêneros acadêmicos, no caso específico resumo e resenha.

Ao chegar ao curso, inicialmente estabeleci contato com os alunos, os quais foram bastante receptivos, acolhendo-me com solidariedade, generosidade e maturidade. Não obstante, o processo ético de definição de papéis aconteceu de modo imediato, pois os alunos se identificaram com o meu trabalho e eu me identifiquei com os alunos. Inclusive, o meu papel a ser exercido com o grupo ficou bem claro no primeiro encontro. A turma estava ansiosa, esperando o professor que iria ministrar as Oficinas de Letramento, pois “*precisavam de ajuda*”, segundo suas próprias palavras. Assim pude reconhecer o grau de disponibilidade dos alunos em colaborar com minha pesquisa, mas ao mesmo tempo, o comprometimento com a formação e o papel assumido por eles ali naquele espaço. E foi a partir desse primeiro contato que pude vislumbrar o caminho a ser percorrido durante a pesquisa. Empaticamente foi-se construindo uma ação colaborativa. De um lado eles (os educandos) seriam os sujeitos/colaboradores participantes de meu projeto de doutoramento e, por outro, eu seria a professora mediadora que os ajudaria a resolver as lacunas de letramento acadêmico.

⁴ As lacunas de letramento (Mollica, 2012) são provenientes de conflitos interculturais e de desconhecimentos de termos, expressões, domínios discursivos e hábitos de comunidades linguísticas diferentes, demonstrada pela falta de intimidade e desconhecimento dos estudantes em relação a conceitos provenientes do conhecimento enciclopédico, bem como da falta de habilidade com os diversos gêneros textuais quer seja na leitura como na escrita. Nessa, no que concerne à falta de habilidade na transposição da fala para a escrita. A autora também converge com a ideia que não basta simplesmente aprender a codificar e a decodificar a estrutura fonológica e o sistema alfabético de uma língua. O letramento deve abranger níveis distintos de conhecimento afetos à estrutura linguística e às estruturas socioculturais de amplo espectro.

1.2. Construindo o caminho

Freire (1996) vê a pesquisa e o ensino como ações indissociáveis, quando afirma que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esta pesquisa coaduna com esta visão, pois se entende que, ao deparar com as dificuldades inerentes à docência, o professor precisa encontrar alternativas para solucioná-las e não poderá fazê-lo de modo assistemático. Ou seja, os benefícios da pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem só acontecerão quando o professor souber relacionar objetivos e meios adequados às necessidades de sala de aula.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com uma das principais tradições no desenvolvimento investigativo: a tradição interpretativista ou a positivista. No caso deste trabalho, o caminho a ser trilhado foi uma escolha consciente de uma pesquisa qualitativa, pois urgia desvelar, sob a ótica da **Sociolinguística**, como se dá o processo interacional em uma sala de aula de ensino superior, tendo como pano de fundo os letramentos de professores em formação. Não obstante a adoção do paradigma qualitativo, isso não restringiu o uso de alguns recursos quantitativos, pois tais recursos nos possibilitariam dados para constituição de análises no contexto pesquisado, uma vez que Bortoni-Ricardo (2008) pondera a favor dos muitos benefícios em se conjugar uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa quantitativa.

Com efeito, muitos autores discutem os métodos científicos para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, entre eles Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009), Laville e Dione (2008), Bauer e Gaskell (2002), Gozáles Rey (2002), Barbier (2007). Estes teóricos apresentam diferentes caminhos para se chegar a uma determinada realidade, destacando que a escolha depende da influência sócio - política e cultural do pesquisador. No caso desta pesquisa, o caminho trilhado necessitava, antes de qualquer coisa, de reconhecer o espaço social em que acontecia e quem eram os sujeitos que dela participavam. Assim, seguirei detalhando as escolhas que constituem os pilares desta investigação.

Afirmo que a pesquisa tem por finalidade ser parte integrante do processo de minha formação como pesquisadora na área de sociolinguística. Seu ponto de partida não é um problema, mas uma realidade, isto é, a realidade da educação brasileira do não reconhecimento, pela escola, do fenômeno da heterogeneidade linguística, visto que no Brasil, o ensino da língua materna (nas séries iniciais) ou da língua portuguesa (nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Superior) continua sendo ministrado sob a ótica da homogeneidade. Como decorrência, os índices de avaliação externa constataam o baixo grau de letramento da população, a problemática do analfabetismo entre jovens e adultos e o

analfabetismo funcional de grande parcela da população brasileira. As estatísticas são mais alarmantes quando se trata da educação no âmbito rural, ou da Educação do Campo, pois além das escolas mal estruturadas, da falta de professor, há também a ausência de formação dos professores para atuarem nesse contexto.

Reitero que esse é um estudo situado no macro contexto da Educação do Campo e no micro contexto da sala de aula de formação de professores da no curso de Licenciatura de Educação do Campo – LEdoC, oferecido pela Universidade de Brasília. A LEdoC é curso formatado a partir de discussões advindas das lutas dos movimentos sociais e dos grupos que trabalham com o campesinato, que, conjuntamente às instituições governamentais e não-governamentais, participaram de um momento histórico: o debate para a construção de um curso de formação de professor que atenda a classe trabalhadora do campo (ARROYO et al., 2004). O curso foi organizado a partir da pedagogia de alternância e sua carga horária está distribuída em tempo escola, momento em que os alunos frequentam as salas de aula para estudos e formação acadêmica e tempo comunidade, quando eles retornam ao seu espaço de origem para atividades práticas de aplicação e pesquisa⁵.

Ao participar do curso, como professora colaboradora, observei uma característica no perfil dos alunos que não se mostrou diferente dos perfis dos alunos com os quais eu venho trabalhando nos últimos quinze anos. Alunos oriundos da realidade rural, com certo distanciamento da vivência escolar, porém com uma formação política ideologizada bastante forte em relação às lutas pela sobrevivência da terra e pela terra. Entretanto, seria necessário estabelecer de forma mais criteriosa o perfil dos alunos da LEdoC e a Sociolinguística poderia fornecer a base teórica para o levantamento desse perfil. Isso me ajudaria a estabelecer o cenário para a realização do trabalho investigativo que iria desvelar as transformações e, ao mesmo tempo, a resistência de um grupo de alunos de comunidade rural ao adentrar em uma comunidade de prática acadêmica.

Constatai que a experiência de letramento dos alunos é predominantemente oral, porém como características de um letramento ideologicamente situado, nos termos dos Novos Estudos do Letramento - NEL (BARTON, 2000; STREET, 1995). No contexto das comunidades do campo, outra particularidade identificada surgiu na observação da sala de aula e nas entrevistas com os colaboradores, caracterizando-se, pois, na complexidade da interação social no espaço de sala de aula. De um lado professores com alto grau de letramento acadêmico, e do outro, alunos com letramento predominantemente oralizado. Esta

⁵ Este aspecto será detalhado no capítulo 3.

realidade me fez buscar dados que pudessem revelar que contribuições a Sociolinguística poderia oferecer à formação inicial de professores de Educação do Campo, aluno da LEdoC. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 220) “*A Sociolinguística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola*”.

1.3. Pressupostos teóricos e metodológicos

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Língua, Interação Sociocultural e Letramento, do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília. É, pois uma pesquisa qualitativa engajada na educação que adota uma abordagem interpretativista. O âmbito deste estudo abrange os princípios da Sociolinguística a partir dos estudos de Milroy (2001), Gumperz (1991; 2002), Dell Hymes (1972), Bateson (2002), Bortoni-Ricardo et al. (2010) e Bortoni-Ricardo (2004) aplicados aos contextos de sala de aula, nível superior.

A investigação foi desenvolvida de forma etnográfica e colaborativa que, segundo Bortoni-Ricardo, “tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado. Dessa forma ela é, ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71). A pesquisa circunscreve-se no âmbito da pesquisa-ação Barbier (2007), por requerer que os sujeitos colaboradores se percebam como parte integrante da pesquisa e que, desse modo, estariam intrinsecamente envolvidos em seu problema-objeto. Segundo Gonzáles Rey (2002, p. 55), “o sujeito implicado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem formulada”.

No caso desta pesquisa, havia um problema eminente, necessidades de aprendizagem das práticas letradas do contexto acadêmico, detectadas pelos próprios sujeito/colaboradores. A proposição desta tese é refletir, a partir dessa realidade e das práticas sociais dos alunos (reconhecidos como sujeitos implicados) solucionar tal problema em uma perspectiva de transformação social. O intuito foi vivenciar um processo de construção de conhecimento, partindo de uma perspectiva dialética do problema que permitiria aos sujeitos envolvidos a análise de questões relacionadas aos letramentos acadêmicos, ao “mito da homogeneidade da língua”, ao preconceito linguístico e às crenças sobre a linguagem que os alunos possuíam, como a de que “eu não sei português”.

Com tais inquietações, procurei aplicar os resultados de estudos linguísticos, mais precisamente da pesquisa sociolinguística, na formação de professores dos Ensinos Fundamental e Médio. O objetivo foi desvelar a relação dialética entre os aspectos macro e micro no contexto da estrutura de organização (nos termos de Heller 2001) do curso de formação em Licenciatura de Educação do Campo. Para isso, foi imprescindível desenhar o itinerário da pesquisa, em uma perspectiva dialógica, de modo que se revelasse, no micro contexto de sala de aula, como os educandos constroem seus letramentos acadêmicos (STREET e LEA, 1998) sob a orientação teórica da Sociolinguística.

Por isso justifica-se a escolha da pesquisa ação em interface com a abordagem etnográfica, como percurso metodológico de construção da investigação. A primeira estabelece ações implicadas na transformação dos problemas dos sujeitos coletivos; e a segunda, com a descrição detalhada e ampliada dos processos interacionais, ações e vozes desses sujeitos, de modo que o momento constituísse um “diálogo progressivo como fonte principal de produção de informação” (GONZÁLES REY, 2002, p. 56). Segundo esse autor, é “no diálogo que se criam clima de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana” (Ibidem). No decorrer do processo da pesquisa, procurei assumir o “momento empírico” (ibid, p. 64), como um espaço privilegiado de diálogo entre teoria e prática e “entre teoria e pesquisador” (Ibid, p 64) e entre pesquisador e pesquisados.

Em outras palavras, esta é uma pesquisa sob orientação dos princípios teóricos da Sociolinguística, com a finalidade de desvelar os processos interacionais que ocorrem em uma sala de aula, analisando as relações entre os níveis macro e micro no cenário de um curso de formação inicial de professores de Educação do Campo. Cabe ressaltar que ao constituir um grupo de pesquisa, ou pesquisador coletivo nos termos de Barbier (2007), o propósito foi mediar estratégias para o desenvolvimento do letramento do professor em formação sob a ótica da Sociolinguística. Não havia, todavia, questões, asserções e subasserções de pesquisa previamente estabelecidas. Esses elementos imprescindíveis na construção de uma pesquisa sociolinguisticamente orientada, nos termos de Erickson (1998), surgiram no decorrer da reconfiguração do projeto, no momento de contatos e conhecimento da realidade.

Assim, diante da necessidade do trabalho diferenciado para desenvolver as práticas letradas dos educandos da LEdoC, tornou-se imprescindível compreender o cenário constituído pelos participantes. Para isso seria necessário responder: *Qual o perfil dos alunos da LEdoC?* Como indicativo precisávamos compreender quem são eles? De onde vinham? O que queriam? Em que práticas sociais letradas esses sujeitos estavam envolvidos ou inseridos

em suas comunidades? Somente a partir dessas respostas foi possível definir ações para o desenvolvimento das Oficinas de Letramento. Dessa questão levantada, desdobram-se outras questões que deram o fito para essa pesquisa e que sustentam a proposição de um estudo sobre letramentos acadêmicos sob a ótica da Sociolinguística.

Outras questões surgiram para a construção do itinerário de pesquisa e que ajudaram a delimitar a temática as quais denomino de questões norteadoras, a saber:

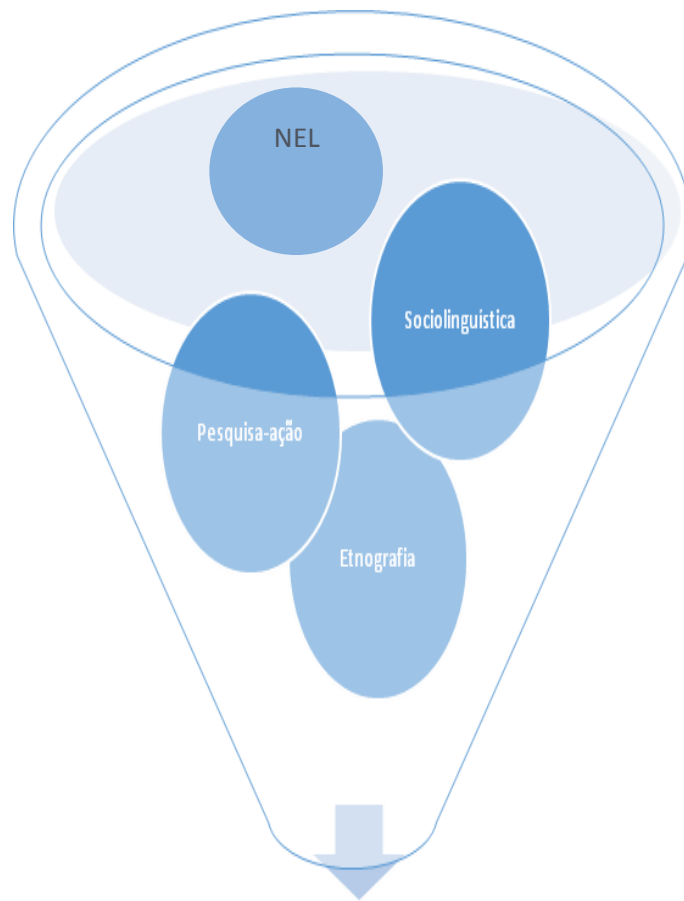
1.4. Questões norteadoras

- i.** Qual o perfil dos alunos da LEdoC?
- ii.** Que tipo de letramento ocorre na sala de aula das Oficinas de Letramento da Turma V na LEdoC?
- iii.** Qual a contribuição da Sociolinguística na construção dos letramentos acadêmicos dos alunos da Turma V da LEdoC?
- iv.** Como os alunos da turma V da LEdoC se apropriam dos letramentos acadêmicos?

Nesse sentido, considerando a realidade pesquisada e as questões norteadoras, foram traçados os objetivos (gerais e específicos). A opção por definir como ponto de partida a asserção geral desse trabalho, deu-se pela realidade sociolinguística dos educandos. Os alunos da Educação do Campo, com diferentes falares e distintas práticas sociais chegam à universidade, um espaço restrito até 2007, à cultura letrada e às práticas sociais urbanas e passam a vivenciar o estranhamento entre as práticas culturais. De um lado os educandos com seus saberes tradicionais advindos da experiência da vida do campo e de outro os saberes acadêmicos construídos através de pesquisas e estudos.

Diante desse contexto, parti da seguinte asserção geral: *os fundamentos da Sociolinguística podem contribuir significativamente na construção e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores de Educação do Campo em formação inicial.* Tomamos, então, os seguintes encaminhamentos metodológicos, conforme representado no esquema a seguir.

Figura 01 – Pressupostos Teóricos da Pesquisa



Letramentos sociolinguisticamente orientados na formação inicial de professores de educação do campo

Fonte: Própria autora.

Com efeito, a realização da pesquisa aconteceu a partir de uma interface teórica entre a Sociolinguística (como teoria orientadora de pesquisa), e os Novos Estudos de Letramento – NEL (como a teoria “de fundo”). No tocante aos letramentos acadêmicos e crítico no contexto da formação inicial de professores de educação no campo, o objeto de pesquisa é a realização de micro análises de eventos de letramentos em sala de aula. O intuito foi compreender os fenômenos dos processos de interação em ações letradas, que favoreceram ou favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de textos acadêmicos no contexto da universidade/LEdoC, tendo como ponto de partida a realidade da Educação do Campo e das comunidades campesinas.

Constituem-se objetivos desta pesquisa

1.5 Objetivos Geral e Específicos

1.5.1 Objetivo Geral

Investigar as contribuições da Sociolinguística como base orientadora de práticas pedagógicas na construção e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores em formação inicial no curso de Licenciatura de Educação do Campo da UnB.

1.5.2 Objetivos Específicos

- I. Identificar a variedade linguística dos alunos da LEdoC, a partir da teoria dos contínuos de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística com o intuito de organizar o perfil dos alunos em questão.
- II. Evidenciar quais os tipos de letramentos ocorrem na sala de aula da LEdoC.
- III. Construir estratégias didáticas pedagógicas mediadoras sociolinguisticamente orientadas ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores de Educação do Campo em formação inicial
- IV. Desvelar os elementos da Sociolinguística que contribuem aos letramentos acadêmicos dos alunos da LEdoC.

Diante do contexto apresentado e do reconhecimento dessa realidade, os objetivos e asserções que nortearam os encaminhamentos da pesquisa foram elaborados. Nos quadros abaixo (Quadro 1 e Quadro 2) apresento a relação entre perguntas de pesquisa, asserções (e subasserções) e objetivos (geral e específicos).

Quadro 01 – Relação entre Objetivo Geral e Asserção Geral

Objetivo Geral	Asserção Geral
Investigar as contribuições da Sociolinguística como base orientadora de práticas pedagógicas na construção e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores em formação inicial no curso de Licenciatura de Educação do Campo da UnB.	Os fundamentos teóricos da Sociolinguística podem contribuir significativamente na construção e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores em formação inicial no curso de Licenciatura de Educação do Campo da UnB.

Quadro 02 – Relações entre Questões de Pesquisa, Objetivos Específicos e Subserções

Questões de Pesquisa	Objetivos Específicos	Subserções
1. Qual o perfil do aluno da LEdoC?	Identificar a variedade linguística dos alunos da LEdoC, a partir da teoria dos contínuos de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística com o intuito de organizar o perfil dos alunos em questão.	A identificação do perfil do aluno da LEdoC com base nas categorias sociolinguísticas permitirá ao professor orientar sua prática pedagógica para ampliação dos letramentos acadêmicos do aluno em formação.
2. Que tipo de letramento ocorre na sala de aula das Oficinas de Letramento da Turma V na LEdoC?	Evidenciar quais os tipos de letramentos ocorrem na sala de aula da LEdoC.	O reconhecimento dos letramentos no contexto de sala de aula da LEdoC poderão contribuir para a definição de ações institucionais na implantação e implementação do curso na UnB.
3. Qual a contribuição da Sociolinguística na construção dos letramentos acadêmicos dos alunos da turma V da LEdoC?	Desvelar os elementos da Sociolinguística que contribuem aos letramentos acadêmicos dos alunos da LEdoC	Os conhecimentos sociolinguísticos favorecerão ao professor planejar um ambiente favorável ao desenvolvimento do letramento de seus alunos.
4. Como os alunos da LEdoC se apropriam dos letramentos acadêmicos a partir dos aportes teóricos da sociolinguística?	Construir estratégias didáticas pedagógicas mediadoras sociolinguisticamente orientadas ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores de Educação do Campo em formação inicial.	As estratégias didático-pedagógicas sociolinguisticamente orientadas favorecerão a formação de professores pesquisadores de seu contexto linguístico.

Os dados foram gerados em situações de sala de aula, primeiramente com três turmas da LEdoC (Turma IV, Turma V e Turma VI), espaço assumido como micro contexto de pesquisa. O contato com o grupo de colaboradores para desenvolvimento da pesquisa, com geração e coleta de dados, ocorreu num período de quatro semestres letivos em 2012 e 2013. Com relação ao registro dos dados procurei, inicialmente, assumir o sentido interativo (GONZALES REY, 2002) dos instrumentos de pesquisa. Segundo este autor:

O instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características da execução, etc. O sentido que um instrumento adquire para o sujeito procede, entre outros fatores, do nível de

relações constituídas no momento de aplicação do instrumento e no curso da pesquisa em geral (GONZALES REY, 2002, p. 56).

Nesse sentido, essa pesquisa adota os seguintes instrumentos: observação participante e colaborativa; gravação em áudio dos processos interacionais ocorridos em sala de aula; entrevistas informais e semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no curso; produção textual dos alunos. Os dados foram registrados a partir desses recursos, que permitiram fornecer os caminhos e elementos necessários, mais válidos e de confiança, na construção da pesquisa.

A intenção desse capítulo foi apresentar como essa investigação foi estruturada, explanando, de um modo em geral, o contexto de pesquisa, as bases teóricas que a orientam e as escolhas metodológicas para sua operacionalização de modo que proporcione ao leitor uma visão ampla das intenções encaminhadas. Na sequência, cabe ao Capítulo Segundo a apresentação do referencial teórico adotado e a interface estabelecida.

CAPÍTULO SEGUNDO

REFERENCIAL TEÓRICO:

ARTICULAÇÃO ENTRE SOCIOLINGÜÍSTICA E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Comemorar o jubileu de ouro da Sociolinguística (1964-2014) refletir sobre seu avanço e contribuição para os estudos linguísticos, de um modo geral, não é uma tarefa única, pois é possível que muitos pesquisadores, pertencentes a essa comunidade de prática podem estar discutindo sobre os benefícios científicos que esta grande área do conhecimento tem proporcionado para a ciência. Principalmente no Brasil, haja vista, segundo Bagno (2002), a intensa atividade de pesquisa sociolinguística desenvolvida por pelo menos três décadas e, ainda, com merecido reconhecimento internacional.

O arcabouço teórico desta pesquisa tem como base orientadora a grande área da Sociolinguística em sua relação com a língua em situação de uso. Perpassa pelos estudos dos **processos interacionais** que ocorrem nas interações face-a-face e tem seu foco na linguagem utilizada no espaço da sala de aula onde ocorre o **desenvolvimento dos letramentos** de um grupo de professores em formação inicial. Interessa-me, mais precisamente, analisar **práticas interacionais acadêmicas** em contextos universitários, com ênfase na formação inicial de alunos/professores do curso de Licenciatura de Educação do Campo – LEdoC, oferecido pela Faculdade da UnB de Planaltina (FUP).

Com efeito, este capítulo aborda apontamentos sobre o papel da Sociolinguística e sua abrangência nas discussões sobre a língua em uso; os conceitos dos processos interacionais a partir da Sociolinguística, no âmbito da educação. Tais princípios e conceitos ajudaram a paramentar essa pesquisa. Na sequência, tematiza sobre as contribuições teóricas dos Novos Estudos sobre Letramento, tendo esta abordagem como “*pano de fundo*”, discutindo o discernimento das práticas de letramento e sua efetiva construção na formação de professores, bem como as contribuições de estudos que compõem o letramento crítico e situado, haja vista a especificidade da pesquisa ser com acadêmicos oriundos de comunidades tradicionais e/ou camponesas.

2.1. Sociolinguística como teoria orientadora da pesquisa

As discussões sobre o foco dos estudos linguístico direcionado para a sua prática social começaram no início da década de 1960, com pensadores, que segundo Calvet (2000), impetraram uma luta por uma concepção social da língua. Entretanto a discussão já iniciara com Antoine Meillet (1866-1936) que, sob a influência de Émile Durkheim, já insistia, em várias publicações, no caráter social da língua. Esse fato tornou-se importante na história, haja vista Meillet ser apontado como um dos discípulos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), cuja publicação (póstuma) do Curso de Linguística Geral, apontava a língua como encerrada em si mesma. Para Meillet, a língua tinha a noção de *fato social*. Na mesma época, em outro lugar, mais precisamente na URSS surgia outra abordagem social da língua, a que nasce na corrente marxista, tendo Mikhail Bakhtin (1895-1975) ou Valentin Nicolaevitch Volochinov (1895-1930) como expoente da discussão (CALVET, 2002).

Nesse sentido, é a partir de 1964 que a Sociolinguística constitui-se uma área da linguística que relaciona língua, cultura e sociedade em uma conferência na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Entre os expoentes estavam: Einar Haugen, John Gumperz, William Labov, Dell Hymes, John Fisher, José Pedro Rona, Kelley, Charles Ferguson e William Bright que sistematiza e publica o resultado da reunião, destacando os fatores que condicionam a diversidade linguística: *a identidade social do falante, a identidade social do destinatário e o contexto* (ALKMIN, 2006).

Calvet (2002) discute sobre os avanços dos estudos linguísticos, principalmente no século XX, que favoreceram a solidificação da grande área da Sociolinguística. Basil Bernstein, em seus estudos, foi um dos primeiros a levar em conta as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes. Bernstein, segundo Calvet (2002, p. 27) tinha como tese principal que “o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas; que a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos” (CALVET, 2002, p. 27).

Por sua vez William Bright (1966 *apud* CALVET, 2002, p. 30), ao publicar *Sociolinguistics, Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*⁶, concebia que o escopo da Sociolinguística seria mostrar a sistemática covariação da linguística e da estrutura social, e, talvez, até mostrar uma relação causal numa ou noutra direção. Três são os fatores que condicionam a variação da língua: o emissor, o receptor e o contexto e, por isso, dever-se-

⁶ Conferência sobre Sociolinguística, ocorrida no ano de 1964; constitui-se no marco da eclosão da sociolinguística nos Estados Unidos com o primordial incentivo e colaboração de W. Bright. Os registros de Calvet (2002 p. 28-29) nos informam que “(...) 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para uma conferência sobre a sociolinguística. 8 eram da UCLA, a universidade que organizou a conferência, 15 outros eram americanos e só 2 dois participantes vinham de outro país (Iugoslávia), mas estavam temporariamente na UCLA”. Bright foi encarregado da publicação das atas.

iam apresentar relevância nos estudos dos grupos de pesquisadores da linguagem formados após a realização do congresso.

William Labov⁷ (1927-), precursor da sociolinguística variacionista, advoga que a variação existe em todas as línguas naturais humanas, é inerente ao sistema linguístico ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa. Isto significa que a variação sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer atuação normativa. Labov verificou que variações linguísticas ocorriam em função de influências de fatores de ordem social, e por isso, a heterogeneidade é aceitável e coerente enquanto fruto da diversidade social; nesse sentido, em uma língua há, na verdade, muitas línguas.

Uma das principais características que ratificam a Sociolinguística como parte integrante da Linguística que faz seus estudos enfocando a língua, a cultura e a sociedade, está na produção de análises e estudos e propostas de aplicação dos conhecimentos na solução de problemas educacionais. Pode-se afirmar que Língua e Sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. Por causa disso não é possível compreender que nos estudos sobre linguagem não se pode descartar os aspectos socioculturais e ideológicos que influenciam no comportamento linguístico de um indivíduo ou de um grupo. Neste sentido, a Sociolinguística pesquisa os segmentos sociais que constroem e caracterizam a realidade e ou futuro linguístico de um povo, ao mesmo tempo em que busca compreender os fatores de variação.

A Sociolinguística funda-se em três premissas básicas, segundo Bortoni-Ricardo (2005), o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguísticas.

O relativismo cultural tem a sua base na linguística estruturalista, configura-se na postulação de que nenhuma forma ou variedade linguística é inerentemente superior a um similar seu em termos criteriosamente linguísticos. Como explicam Bortoni-Ricardo (2005) e Camacho (2013), todas as línguas são iguais, não existindo inferioridade com relação a sua importância e a sua funcionalidade. Para Bortoni-Ricardo (2005):

A premissa do relativismo cultural, adotada pela sociolinguística, levou-a a estender a concepção de equivalência, inicialmente restrita à avaliação de diferentes línguas, à avaliação das diversas variedades ou dialetos de uma mesma língua. Rejeitava-se, assim a noção de dialetos ou variedades inadequados ou inferiores (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 115).

⁷ Willian Labov, nascido em 1927, é considerado um precursor da sociolinguística. Os métodos que ele usou para coletar dados para seu estudo das variedades do Inglês falado na cidade de Nova York, (1966), têm sido influentes na consolidação da Sociolinguística variacionista (BAGNO, 2007).

Camacho (2013, p. 32) compreende que “esse postulado desmascarou a crença generalizada de que as variedades estigmatizadas impõem limitações cognitivas na forma lógica dos enunciados, modo de ver que equivalia nitidamente a um preconceito social” É possível observar, neste aspecto, que embora já existam pesquisas resultantes da análise da importância de se levar em conta a premissa do relativismo cultural na linguagem, já disponíveis há alguns anos, há pouco sinal de que eles estejam sendo aplicados nos vários contextos da vida cotidiana, onde de fato são relevantes.

Ao que se refere à segunda premissa, a heterogeneidade linguística é inerente à língua de qualquer comunidade de fala, sendo resultado de variações que ocorrem sistematicamente a partir de fatores sociais e linguísticos, que transcorrem naturalmente, já discutida por Labov ([1972] 2008). Bortoni-Ricardo (2005) explica que a variação deixa de ser vista como um fenômeno excepcional e passa a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala. Segundo Camacho (2013, p. 32) “todas as línguas e variedades dialetais são perfeitamente adequadas a todos os usos que delas fizerem os membros de uma comunidade”.

O não reconhecimento desse postulado incide no que Bagno (2002) denomina de preconceito linguístico. O autor fala da diversidade do português falado no Brasil e destaca a importância de as escolas e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonarem esse mito da unidade do português no Brasil e passarem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística existente em no país. A crítica de Bagno está na crença de que qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada”.

É possível identificar, que um dos primeiros aspectos de desqualificação do discurso do outro é avaliar como *errado* o uso de variações que fogem aos parâmetros já discutidos por Bagno (2002). Uma postura já criticada por Milroy (1987) quando esta cita uma reflexão de Taylor (1977), argumentando que muitos testes de linguagem padronizados são fortemente viesados contra falantes fora do padrão, pois estes testes padronizados são usados para um número muito grande de propósitos, incluindo a avaliação dos distúrbios da linguagem, aptidão, realização, personalidade, idoneidade trabalho e potencial de emprego.

A terceira premissa está relacionada com a mudança de foco dos estudos linguísticos, deslocando o que antes estava centrado na estrutura da língua, passando para a função social e uso, isto é, o estudar a língua no contexto em que foi utilizada. Essa premissa, segundo Bortoni-Ricardo (2005) representa uma ruptura com os preceitos linguísticos tradicionais.

Hymes (1972) afirma que as dificuldades de compreensão presentes na sala de aula decorrem das diferenças culturais presentes no modo de falar e nas normas de interação entre professor e aluno. Essas diferenças podem ocasionar alguns conflitos étnicos, sociais ou econômicos e como consequência destas dificuldades, o aluno pode criar resistência com relação à cultura escolar, em outras palavras, a evasão, a reprovação e o silenciamento ocorrem devido à resistência destes à cultura escolar. Estes conflitos interacionais fazem com que Erickson (1987, p. 355) aborde um tipo de pedagogia.

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas em troca de identidades negativas entre alguns alunos e seus professores.

A pedagogia do culturalmente sensível visa a uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de participações sociais, de modos de falar e de rotinas comunicativas pertencentes ao contexto cultural do educando, possibilitando o ensino a partir da proximidade da escola com a realidade vivenciada por ele que está em processo de desenvolvimento cognitivo. Os estudos sociolinguísticos com base nas premissas citadas acima têm tomado seu espaço no cenário acadêmico. Dessa forma, a Sociolinguística avança em sua contribuição ao ensino, apesar de severas críticas recebidas, possibilitando a investigação das atitudes linguísticas, do percurso linguístico de determinado grupo social ou o estudo dos dialetos sociais em qualquer comunidade linguística.

2.1.1. Os estudos Sociolinguísticos Interacionais

Segundo John Gumperz [1922-2013], sociolinguística era um termo que designava uma disciplina que se propunha a explicar os processos linguísticos de mudança e de difusão. Posteriormente, a disciplina passou a ser vista como central e a voltar-se para tudo que dizia respeito à comunicação verbal nas sociedades humanas, a partir das formas de influência, das relações de poder e dominação, do papel da linguagem na formação e perpetuação das instituições sociais e da transmissão cultural (GUMPERZ, 1996). Segundo Figueroa (1994), é nesse contexto cultural que se encontra a Sociolinguística Interacional, cujo escopo está na interação humana, delimitando os significados, a ordem e a estrutura de tal interação, baseada nos fatores materiais, experienciais e psicológicos. “Trata-se de uma vertente mais tardia que

a Sociolinguística variacionista, ou mesmo que a Etnografia da Comunicação, e que veio a se denominar Sociolinguística Interacional” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 145).

Bortoni-Ricardo (2005) define como objeto de estudo da Sociolinguística Interacional o papel que as estratégias comunicativas possuem na produção e reprodução da identidade social no processo interacional. São precursores dessa área os teóricos John Gumperz [1922 - 2013] e Erving Goffman [1922-1982] que se voltam para o estudo da interação social. A Sociolinguística Interacional (SI) não se interessa somente pela linguagem verbal que se refere ao código linguístico ou à maneira como ele é enunciado. Haja vista seu caráter interdisciplinar, essa corrente teórica se estende a outras áreas do conhecimento, como a psicologia e sociologia, mantendo ligação com a prosódia (FIGUEROA, 1994). Também está interessada no processo da interação social mediada pela linguagem em todos os seus aspectos.

Para Goffman⁸ ([1967] 2011), um encontro social constitui-se de um sistema de ações mutuamente ratificadas, que preveem distribuição de turnos de fala e o foco de atenção, a partir da linguagem empregada na interação face a face, questões voltadas com maior especificidade para a Análise da Conversação. Em uma acepção goffmaniana, todo ser humano, apreendido como sujeito, vive em um mundo social, no qual se encontra em contato com outros sujeitos. Por meio desses contatos, é levado a exteriorizar, por representações, uma imagem de si.

Segundo Milanez (1993), o conceito de interação provém de uma concepção da linguagem como atividade, que tem sua origem nos trabalhos do filósofo inglês Austin ([1911-1960] teoria dos atos de linguagem). A partir dele, a linguagem passou a ser vista não somente como uma forma de ação, mas como uma ação intencional, visando a modificar, transformar, de certo modo, as condições do comportamento social dos interlocutores de um ato de fala. Entretanto, a compreensão do conceito de interação social implica conhecer um de seus principais pressupostos, a saber: o homem é o resultado da atividade de trabalho, da qual ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender suas necessidades básicas transforma-se a si mesmo; todas as funções psíquicas são de natureza e de origem social e toda atividade humana é mediada semioticamente (LEONTIEV, 1978). Tal ação transformadora, segundo esse autor, acontece devido à capacidade de o homem criar instrumentos que mediam esta atividade, cuja característica principal é uma ideia materializada, de natureza semiótica.

⁸ Texto originalmente publicado no ano de 1967 e traduzido para o português brasileiro em 2011.

Vygotsky (1984) ampliou o campo da mediação instrumental fazendo do signo outro tipo de mediação. O duplo sistema de instrumentos inventado pelo homem confere a ele o poder de transformar a natureza em um novo mundo de natureza simbólica: o mundo da cultura. A partir de então, não tem sentido falar de um homem com caráter estritamente natural, sem considerar o seu meio, o ambiente sociocultural. Assim sendo, a contribuição da psicologia de Vygotsky propõe que o desenvolvimento humano se dá na interação social mediada por um sistema de signos, sendo um deles a linguagem. O ser humano pode utilizar a linguagem para interagir com outrem ou consigo mesmo. Isto dá uma ideia precisa de que a linguagem é elaborada essencialmente pensando-se no outro, não apenas como um depósito de informações, ou um ouvido disponível numa determinada situação, mas como um co-construtor ou reconstrutor do discurso em produção. A linguagem é um dos principais instrumentos de mediação, pois é na relação com o outro que dá significação e sentido à fala.

Nesse sentido, a Sociolinguística Interacional dedica-se à observação do meio no qual se inserem fatores da comunicação, cuja proposta é estudar minuciosamente o uso da língua na interação social, buscando uma visão que focaliza integradamente os papéis dos participantes, a mensagem e o contexto situacional, pois a atividade linguística não pode ser concebida como uso particular de um indivíduo faz do código ou do sistema da língua, ela faz parte de um sistema. Em outras palavras,

[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 146).

Para dar sentido a essa abordagem, remeto a compreensão de Bakhtin (1995), destacando que qualquer enunciação produzida só pode ser compreendida se sua relação com outras enunciações for entendida, o que remete à noção de dialogia, pois as enunciações produzidas pelo falante estão diretamente relacionadas aos enunciados alheios. Nesta perspectiva dialógica, o sujeito constitui-se pela linguagem a partir das interações de que participa, sendo a linguagem vista como ação situada, que se constitui na e pela interação entre os sujeitos, através de atitudes coordenadas, portanto, co-construídas, o que implica uma contínua negociação entre os interlocutores.

Nessa perspectiva, a negociação interacional é composta por vários elementos que entram em cena para formar o contexto em que ocorre a interação. No processo, os interagentes não só são submetidos a várias normas e convenções sociais, como também

utilizam estratégias para manutenção da face⁹. Uma delas diz respeito à ordenação de regras de organização da fala, sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar.

Goffman ([1967] 2013) conceitua face como valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através, daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Para Goffman face¹⁰ é a imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados como o orgulho a honra e a dignidade como elementos mantenedores da face e da responsabilidade da pessoa, ao passo que gafes, insultos maliciosos e ofensas, constituem atos de ameaça à face. Em outras palavras, a face é construída pelo indivíduo e está associada às situações sociais interacionais, nas quais se manifestam determinadas habilidades ou condutas como polidez, tato e diplomacia.

Com efeito, este trabalho apoia-se nas significativas contribuições¹¹ de Erving Goffman (1964; 1979), Gumperz (1982) e Tannen & Wallat (1987), sobre a compreensão dos processos de construção de significados nas interações face a face, com a expectativa de compreender as intenções comunicativas, expressas por pistas paralinguísticas. E ainda nas contribuições de Brown e Levinson (1987), Paul Grice (1975) e Sacks, Schegloff e Jefferson (1970). Não obstante, é com o advento de estudos que enfatizam a sociointeração que alguns termos, essenciais para a compreensão do que ocorre numa interação entre duas ou mais pessoas, foram revistos. Goffman, por exemplo, no artigo “*Footing*” (1979), propõe uma revisão dos termos falante e ouvinte, a partir dos papéis sociais assumidos na interação. Na visão de Goffman (1979), o encontro social é delimitado, pois abrange todas as ações que ocorrem a partir do momento em que duas ou mais pessoas passam a agir discursivamente de maneira conjunta, sustentando seu envolvimento em torno do que se diz.

Goffman (op. cit, p 113) determina que o *footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção pessoal (do ‘eu’) de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção, isto é, o modo como os participantes enquadram as elocuições enquanto negociam as relações interpessoais. Ainda segundo Goffman, a base estrutural para a análise das mudanças de *footing* só é possível a partir da delimitação da relação entre os participantes de uma interação, entretanto com significativa ampliação aos conceitos tradicionais de falante e ouvinte em termos de estrutura de participação (recepção/ouvinte) e formato de produção (falante).

⁹ Goffman (1967 [2011]) define face como o *status quo* do indivíduo em sua atuação social.

¹⁰ Goffman em seu livro *Ritual de Interação* trata como *face*. Na tradução do livro para o português, Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva adota o termo “*fachada*”. Nessa pesquisa adotar-se-á o termo face.

¹¹As contribuições dos autores citados foram obtidas In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ M. P.(orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Gumperz (1982) denominou de pistas de contextualização os traços linguísticos presentes na superfície da mensagem, com as quais os interactantes sinalizam e interpretam seu significado e a inter-relação no momento da fala. “Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos [...], bem como as possibilidades de escolha [...] aberturas e fechamentos conversacionais podem todos ter funções semelhantes de contextualização” (GUMPERZ, [1982] 2002, p. 152). Os significados de tais pistas são implícitos, contextuais, e dependem, portanto, do reconhecimento por parte dos participantes. Em outras palavras, quando não há reconhecimento das pistas relevantes, acontecem divergências de interpretação e mal-entendidos, pois essas pistas apresentam um caráter convencional, social e culturalmente determinado.

Com base na noção de *footing*, usado por Goffman (1979), Tannen & Wallat ([1987] (2002, p. 189), estudaram a relação entre enquadres interativos e esquemas de conhecimento em uma consulta médica, (para situarmos a noção de enquadre), que se refere à “*definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada*”. Essa noção leva a entender que no processo de interação é necessário cada participante atentar para o enquadre em que se configura a elocução. Saber se o que o interlocutor profere no momento é, por exemplo, uma brincadeira ou um insulto, evitando a ocorrência de um mal entendido.

Estudos desenvolvidos por Brown e Levinson (1987) ampliam a noção de face e postulam que os participantes de uma interação são dotados de duas faces: uma negativa e outra positiva. Enquanto a primeira se relaciona à necessidade de reconhecimento, liberdade de ação, não imposição e aprovação social, a segunda diz respeito à preservação do território pessoal. Segundo esses autores, a interação verbal é uma atividade inerentemente ameaçadora da face: o simples fato de os indivíduos entrarem em contato provoca um desequilíbrio das faces. Por esta razão, eles argumentam que, em geral, ao se engajarem em uma conversação, os indivíduos estão conscientes de sua vulnerabilidade da face e assim cooperam mutuamente para sua manutenção. O princípio orientador da teoria de Brown e Levinson (1987) propõe que alguns atos de fala podem colocar em risco a imagem pública dos interlocutores. São, portanto, atos ameaçadores à face (“*face-threatening acts*”), como uma crítica, uma desaprovação, uma reclamação, um aviso, um conselho etc., e que demandam estratégias para minimizar seu potencial efeito ofensivo (BROWN & LEVINSON, 1987).

Ainda de acordo com Brown e Levinson (1987), as estratégias de polidez aparecem como meio de conciliar o mútuo desejo de preservação das faces, com o fato de que a maioria dos atos de fala são potencialmente ameaçadores para uma dessas faces. O conceito é, pois,

que a polidez de um enunciado deve, em princípio, crescer ao mesmo tempo em que a distância social entre os interlocutores, considerando a relação de poder e o peso ou o grau dos atos que ameaçam a face. Associam-se ao conceito de polidez os processos de elaboração da face e ao princípio de Cooperação de Grice (1975), pois em geral, as pessoas tendem a cooperar entre si para manter a face na interação, agindo de modo a assegurar a autoimagem de todos os participantes.

A breve apresentação dos conceitos em tela busca articular os fundamentos teóricos aos objetivos deste estudo, para que seja possível compreender a maneira como, numa determinada interação os participantes podem construir ou desconstruir sua face. Em um contexto impositivo como o espaço acadêmico, a face dos estudantes dificilmente é negociada como positiva, pois historicamente as relações são assimétricas, e definem a situação e os significados de tal interação. A relevância desses estudos está no fato de ser a conversa cotidiana uma das atividades de maior concretização das práticas sociais de linguagem humana. Nesse ato dialógico, podem-se encontrar vários indicadores de como a vida social se organiza pela linguagem, como os sujeitos interagentes do processo comunicativo agem e reagem diante uns dos outros, desempenhando um papel privilegiado na construção de identidades sociais e relações interpessoais. Por isso o foco da pesquisa está centrado no cotidiano de sala de aula e na construção dos letramentos acadêmicos dos educandos da LEdoC.

Marcuschi (2007a) adverte que toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engançados, e explica o modelo elementar baseado em tomada de turnos. Esses conceitos são utilizados, portanto, para que a análise as relações entre os participantes da interação escolhida para análise, e o modo como, através da gestão das formas discursivas, os sujeitos envolvidos produzem significados.

2.1.2. A Sociolinguística Interacional e sua abrangência nos estudos educacionais

Segundo Marcuschi (2008), para discutir o processo interacional na sala de aula, é necessário perceber a língua como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que varia ao longo do tempo de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Complementariamente, a língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica pronta, nem plena autonomia significativa. A sala de aula representa esse contexto, pois há uma estrutura de participação convencionalizada que possibilita inúmeros significados, ao mesmo tempo em que pode ser

quebrada conforme decisão do professor e dos alunos envolvidos na interação. Esse movimento interativo é percebido através das pistas de contextualização.

A noção das pistas de contextualização, desenvolvida por Gumperz ([1982] 2002), apresenta a convenção de contextualização apresentando indicativo sobre a intencionalidade dos interlocutores. São pistas de natureza sociolinguística que os participantes da interação utilizam para sinalizar seus propósitos comunicativos ou para inferir suas interações conversacionais. Nas palavras do próprio Gumperz ([1982] 2002, p. 152):

[...] as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante.

As pistas incluem aspectos como registros, tópicos, o ritmo, a qualidade de voz, a postura corporal, o sorriso que indiquem a intencionalidade dos interlocutores em interação. Nesse sentido, as pistas de contextualização podem ser adotadas pelo professor como estratégias de reorganização do discurso didático, a fim de lograr aprendizagem dos alunos.

Marcuschi (2007a) destaca que a conversação consiste normalmente numa série de turnos alternados que compõem sequências em movimentos coordenados e cooperativos. O Par adjacente é um contínuo de dois turnos que concorrem e servem para a organização local da conversação, especificamente o par pergunta/resposta. Esse autor discute os processos de interação e explica os motivos pelos quais o sentido é entendido como consequência desses processos, fazendo algumas diferenciações entre sentido literal e sentido não-literal. Para tanto, elabora algumas premissas inspiradas nas teorias de Vygotsky e Bakhtin. Sobre o par adjacente, o autor descaracteriza a ideia, mostrando que em qualquer diálogo empírico, diferente do que se poderia conceituar, existem várias intervenções, inferências e previsões agindo entre dois interlocutores, que transcendem a visão simplista e linear de pergunta/resposta.

Outro estudo sobre o par adjacente: pergunta/resposta que deve ser considerado, é o de Almeida Lopes (2009), que busca analisar como acontece a construção do conhecimento na sala de aula enfocando a função das perguntas dos professores. Considera que algumas perguntas podem funcionar como “andaimes” que, de acordo com Bruner (1983), são todos os dispositivos necessários para que haja a construção do conhecimento. A autora as trata como estratégias interacionais e faz um recorte para as perguntas denominadas: preformulação e

reformulação. A autora conclui que na maioria das vezes as perguntas com caráter de preformulação constituem andaimes mais eficientes à compreensão do que as reformulações.

Marcuschi (2007a) define por turno conversacional aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio. É o mecanismo da conversação que demonstra a alternância de fala dos falantes, como “condutas ordenadas, que se desenvolvem segundo alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimentos” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43). Ao abordar esse aspecto da fala, Kerbrat-Orecchioni (op. Cit.) reforça o que, de forma seminal Sacks, Shergglof e Jefferson (1974) discutiam, ou seja, toda interação verbal apresenta-se como uma sucessão de turnos de fala cujos falantes são submetidos a regras de direitos e de deveres em se tratando da manutenção e da reivindicação do turno de fala. Os turnos conversacionais se apresentam nas interações de sala de aula, marcadas pela relação professor e aluno.

No espaço da sala de aula, a manutenção do turno da fala é um grande desafio a todos os interagentes. Para o professor, esse desafio perpassa todo o processo de interação. Está presente desde a colocação do tópico da conversa/aula, na passagem do turno que, se for legitimado pelos alunos, implica na sua manutenção, até a retomada do turno, situação que requer certa habilidade do professor. Isso porque, caso contrário, a interação fica comprometida, considerando que a fala demasiadamente centrada em quaisquer dos sujeitos retira a possibilidade de ação do outro. Os excertos aqui apresentados mostram que a interação entre a professora e os alunos é satisfatória, em termos das oportunidades de falar, e que a transição da fala ocorre com assalto ao turno de fala em razão da necessidade de orientar o processo interativo.

Além destes aspectos dos pares conversacionais, é possível o professor, ao trabalhar perguntas e respostas para desenvolver a leitura na sala de aula, usar do princípio da polidez, ou pelo menos buscar acolher as respostas dos alunos na perspectiva do convívio com o contraditório e da dialogicidade, em função desse sujeito que é constituído pela e na interação. Essa percepção de Marchushi (2007) é o construto de aproximadamente quarenta anos, da perspectiva da Sociolinguística voltada para a educação. Bortoni-Ricardo (2009), sistematiza este período destacando a contribuição dos principais expoentes da área (HYMES, LABOV E ERICKSON), com pesquisas de vanguarda, com o intuito de refutar as teorias habitualmente usadas para explicar o fracasso escolar. Neste engajamento, Bortoni-Ricardo (idem, p. 218) define, a partir de Hymes, o principal objetivo da Sociolinguística voltada para a educação, qual seja, o de construir novas metodologias que auxiliem o professor a desenvolver em seus

alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa.

Em relação ao campo de atuação, não obstante as severas críticas, Bortoni-Ricardo (idem) enfatiza que a Sociolinguística educacional ocupa espaço significativo em busca de respostas para as questões do universo educacional, com base nos princípios etnográficos de característica qualitativa e interpretativista, manifestando-se proficuamente com propostas de aprendizagem baseada na interação verbal.

Assim como a Sociolinguística, os Novos Estudos do Letramento tratam a relação entre a linguagem e sociedade como ponto central de análise, o que permite ver mais claramente outras coisas que vêm anexadas à linguagem, como, por exemplo, práticas sociais de leitura e de escrita em contextos situados. Por esse motivo os NEL apoiam essa abordagem sociolinguística da linguagem para formação de professores em contexto de Educação do Campo.

2.2. Novos Estudos do Letramento ou Letramento como Prática Social

A abordagem, denominada Novos Estudos do Letramento (NEL), surge ao final do século XX, com vários autores engajados em investigações e elaborações teóricas que adotam a escrita sob a perspectiva antropológica ou etnográfica. Entre eles, destacam-se Brian Street (1985), James Paul Gee (1986); David Barton & Mary Hamilton (2001), Virgínia Zavala (2001). Estes trabalhos procedentes de diversas áreas de estudos (antropologia, educação, psicologia social, linguística), coincidem em rechaçar a visão psicologista da leitura e da escrita como atividades essencialmente cognitivas, autônomas e desvinculadas do contexto de usuários e de comunidades. Ao contrário, assumem que a escrita é uma *forma cultural* e um *produto social* – como qualquer outra tecnologia –, de maneira que o único modo de compreendê-la e investigá-la é dando atenção à comunidade em que há surgido.

O termo letramento surgiu no Brasil em um contexto de transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2006). Entretanto, na apreciação de Soares (2010) houve uma banalização do uso da palavra letramento o que repercute não somente no sentido adotado para o termo, mas também como resultado da construção conceitual que ocorre no Brasil, conseqüentemente nas políticas públicas e educacionais adotadas para esse fim. Tratar letramento conforme os aportes dos debates contemporâneos fez-me levantar ao menos duas reflexões que direcionam as escolhas desta pesquisa. Inicialmente, o conceito e implicações

do termo *letramento*, suas convergências e distinções e práticas em sala de aula; em seguida, a compreensão de como os sujeitos (indivíduos) constroem suas vidas de interação social a partir da construção de seu próprio letramento. A pesquisa em tela trata desse questionamento ao considerar a realidade vivenciada por alunos do curso da Educação do Campo da Universidade de Brasília, buscando transpor os limites do letramento autônomo impregnado no contexto institucional, dando ênfase na relação entre oralidade e escrita.

Com efeito, são diversas as pesquisas realizadas sobre a relação entre a oralidade e a escrita e seu impacto na cultura, procedentes de diferentes áreas como a filologia clássica, a sociologia, a psicolinguística, a antropologia e as comunicações, constituindo-se, atualmente num debate controverso, porém de suma importância. Esse debate existe porque os estudiosos da oralidade e da escrita foram identificados com uma ou outra das duas correntes ou enfoques de pensamento sobre o tema. Estas duas correntes de estudos sobre oralidade e escrita são chamadas de *Great Divide Theories* (Teorias da Grande Divisão) e os *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento). Por certo, desde a década de 1960 há publicações de vários trabalhos sobre a diferenciação entre “culturas orais” e “culturas com escrita” e que se converteram em clássicos das chamadas “*Grande divisão*”, as quais estabelecem uma clara diferenciação entre esses tipos de cultura. Entre os estudos pioneiros se encontram de Marshall McLuhan, Harold Innis, Jack Goody, Ian Watt, Havelock e Walter Ong.

Essas teorias assumem uma visão dicotômica entre diferentes tipos de sociedade ou experiência humana: primitivo/civilizado, simples/avançado, pré-lógico/lógico, pré-racional/racional, tradicional/moderno, concreto/científico, letrados/iletrados e que, na opinião de Street, ([1995] 2014, p. 159) “têm dominado os estudos sobre letramento por tempo demais”. Esses pares dicotômicos, muitas vezes, também são considerados intercambiáveis entre si, de modo que a modernidade torna-se sinônimo de avançado, igual à civilização, semelhante à alfabetização e assim por diante. Tais teorias tendem a sugerir diferenças radicais, profundas, e básicas entre os modos de pensar em sociedades não-alfabetizadas e letradas.

Em termos gerais, a “*grande divisão*” caracteriza as culturas orais como auditivas, não-permanentes, rítmicas, imediatistas (de presente), participativas, espontâneas, coletivas, contextualizadas e as culturais com escrita como visuais, permanentes, ordenadas, objetivas, abstratas, individualistas, descontextualizadas. Atribuem estas diferenças a que aquisição gradual da escrita produziu mudanças sensoriais e, portanto, mudanças na percepção do mundo e no modo em que se produz o conhecimento (NUÑEZ MURILLO, 2003).

Walter J. Ong (1984) e Jack Goody (1968) são teóricos influentes dessa corrente. O primeiro, ao fazer afirmações de peso sobre as consequências sociais e cognitivas do letramento; o segundo, interessado em descrever as diferenças entre as culturas escritas, estudava as grandes dicotomias, como selvagens *versus* civilizado, em um estudo sobre a oralidade em oposição à escrita.

Muitos autores, entre eles Street (1995) e Erickson ([1984] 1988) apontam que estudos provenientes, sobretudo, da Antropologia, da Sociolinguística e da Psicolinguística como o de Michael Cole e Sylvia Scribner (*The Psychology of Literacy, 1981*), demonstram que a divisão cognitiva entre culturas orais e escritas não estão bem definidas e que capacidades atribuídas à aquisição da escrita como as de maior reflexividade ou abstração se dão também em culturas orais. A partir desse estudo começam a surgir com mais força as críticas à “grande divisão”, que preferem fazer generalizações teóricas a respeito das diferenças entre oralidade e escrita, e começam a se construir os New Literacy Studies (Os Novos Estudos do Letramento).

Os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995; GEE, 1986) criticam os teóricos da “grande divisão”, principalmente por: i) haver considerado que a escrita gera de maneira autônoma mudanças cognitivas, sem considerar o meio ideológico e cultural em que surge a escrita (os Novos Estudos do Letramento sustentam que não se pode separar a escrita do contexto cultural que lhe abarca); ii) Ter por detrás de suas proposições um discurso que assume as culturas com escrita como mais evoluídas, melhores, civilizadas, com maior capacidade de pensamento abstrato e de desenvolvimento, em suma, “superiores”.

Segundo Gee:

[...] nas pesquisas antropológicas, o termo *letrado* na dicotomia letrado/iletrado chegou a deslocar o termo *civilizado* na dicotomia civilizado/primitivo e logo se chegou a aplicar uma distinção entre culturas diferentes (letrada *versus* iletradas) a diferentes grupos sociais dentro de sociedades modernas, tecnológicas como a nossa, caracterizando algumas delas como de “*letramento restrito*” e outras como de “letramento pleno”. A importância destes argumentos é o vínculo que frequentemente, se supõe que exista entre letramento e habilidades mentais de ordem superior tais como o pensamento analítico, lógico ou abstrato (GEE, 1986, p. 719). (Destaques do autor). (Tradução minha).

O autor reflete acerca do termo *letramento* entendendo que este tem um significado quando é visto a partir da dicotomia letrado/iletrado, ao mesmo tempo em que vai mudando de valor quando se trata de espaço na dicotomia civilizado/primitivo. Para Gee, há um pensamento diferente que concebe letramento como algo necessariamente plural, compreendendo que em sociedades diferentes e subgrupos sociais distintos, existem diversas

formas de letramento e que estes têm vários efeitos mentais em múltiplos contextos sociais e culturais.

Não obstante,

[...] O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto na fala como na escrita. Estas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais. Essas práticas discursivas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência de si mesmo das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas é uma mudança na identidade (GEE, 1986, p. 720) (Tradução minha).

Os aportes dos NEL foram fundamentais ao debate contemporâneo no sentido de compreender a escrita não somente como um processo mecânico de aprendizagem de símbolos, mas sim como um fenômeno social que não pode ser entendido plenamente fora das dimensões educativas, culturais, econômicas e políticas. Tampouco de forma isolada de outros meios de comunicação e individualizada.

Essas discussões chegam ao Brasil e se passa a discutir as implicações advindas dos Novos Estudos do Letramento no contexto educacional brasileiro, não obstante ser forte o predomínio, no pensamento pedagógico de que a aprendizagem da leitura e da escrita reduz-se às habilidades cognitivas.

A sociedade brasileira agrega múltiplos matizes, em que convivem cosmovisões e culturas diferentes, e em cada uma delas, o processo de “trânsito” da oralidade à escrita foram distintos. Com efeito, para uma grande parcela de nossa população esta mudança significou também uma mudança linguística. Sendo o Brasil um país em que existem muitas áreas populacionais com uma tradição oral bastante forte e uma aquisição da escrita relativamente recente, uma pesquisa teórica e prática que leve em consideração o estado atual do debate contemporâneo sobre a relação entre a oralidade e a escrita resulta indispensável para estudos de caso em nossa sociedade e assim confirmar, esclarecer ou enriquecer os estudos teóricos e práticos que se realizaram, tomando em conta outras realidades.

2.2.1. A construção do conceito de letramentos no Brasil

A palavra *letramento* é oriunda do inglês *Literacy*. Soares (2010) reflete sobre os vários conceitos de letramento adotados no Brasil em uma perspectiva de compreender essa ampliação do uso da palavra como resultado da apropriação conceitual para definir os sentidos entre os usos que fazemos e os usos que outros países fazem dessa palavra. Nesse

sentido, a palavra letramento passa a ter diferentes conotações. *Literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra; *letramento* no Brasil; *literacia* em Portugal; *littéracie ou litteratie* na França e no Canadá; *literacidad no Peru e na Espanha*. Representam palavras diferentes com conceitos diferentes em contextos diferentes. No Brasil, o termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. De, pois surgiu no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni, em 1988. O surgimento do termo suscitou muitas discussões acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, tanto no que diz respeito à concepção quanto ao tratamento do método empregado para que acontecesse o processo de letramento escolar.

Buscando tornar mais clara a ambivalência do termo, Soares (2010) enumera quatro pontos de vista sob os quais o letramento tem sido considerado: o antropológico, o linguístico, o psicológico e o educacional. O primeiro ponto de vista, o antropológico, infere que “letramento são práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56). Para a autora, “a melhor tradução para a palavra *Literacy* seria cultura escrita, e não letramento” (Idem, p. 56). Para os Novos Estudos do Letramento (NEL), letramentos são entendidos como as práticas discursivas que fazem uso da leitura e da escrita, em uma perspectiva sociocultural.

Do ponto de vista linguístico, Soares (2010) explica que a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferencia da língua oral e nessa perspectiva o termo remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita (idem, p. 57). Já do ponto de vista psicológico, letramento “designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” (Ibidem, p. 57), David Olson é um representante dessa perspectiva.

Do ponto de vista educacional, letramento “designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares” (SOARES, 2010; p. 57). Diferentemente do termo alfabetização que passou a ser utilizada em um sentido restrito para designar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, o conceito de alfabetização sistematizado, no Brasil, por Soares (2003) como:

[...] o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades de codificação de fonemas em grafemas e da decodificação de grafemas e fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] Em síntese, alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para

escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita (SOARES, 2003, p. 91) (Destques da autora)

Todavia, é a partir dos anos de 1980 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que surge grande esforço para introduzir a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se ao máximo possível às realidades concretas dos educandos. Essa compreensão é recorrente na percepção de uma busca incessante no contexto da educação brasileira para que este conceito torne-se fato, não apenas no campo da alfabetização, mas de todo o ensino básico e superior, inclusive. Entretanto, apesar de expressivos avanços para a discussão da educação brasileira, há muito que se ampliar, pois a realidade concreta expressa nos PCN's era individualizante, não social.

A concepção de alfabetismo traz em seu bojo mudanças significativas ao seio da escola brasileira, visto que a prática de educação 'bancária' (PAULO FREIRE, 1996) não atende às expectativas do aluno, tampouco às demandas sociais. Deve-se, ademais, trabalhar aproveitando o conhecimento prévio que o aluno traz consigo ao adentrar na escola, sabendo que ele não é mais visto como uma "tábua rasa", mas, ao contrário, carrega consigo diversos saberes construídos em seu dia-a-dia. Paulo Freire (1990) trouxe para a educação, em especial para a alfabetização algumas contribuições importantes que não podem ser ignoradas, por exemplo, mudanças na forma de ver o educando. Na sua concepção, o educando é alguém cheio de conhecimentos, não um corpo vazio. Atualmente é notório que o alfabetizando, criança ou adulto, traz consigo suas impressões sobre o mundo da escrita que o rodeia mesmo antes de iniciar o seu processo de escolarização.

Outro aspecto importante, na compreensão de Freire (1998), é sua concepção de alfabetização. Para ele, alfabetização é uma prática social de uso da língua, pois ultrapassa o simples conceito de codificação e decodificação de signos linguísticos. Ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele", Freire (1998, p. 20) vislumbra uma relação dialética entre a leitura do contexto e o processo de alfabetização.

Ademais,

[...] A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE, 1990, p. 12).

Para Freire (1990), é fundamental que o sujeito adquira o domínio da língua escrita através de um processo de construção do conhecimento. Isso porque, tendo o domínio da escrita e da leitura, o sujeito tem nas mãos um dos instrumentos culturais favorecedores de possíveis intervenções em sua realidade e, conseqüentemente, de diferentes formas de exercitar sua cidadania. Nesse sentido, os aspectos crítico e ideológico assumem características elementares para a compreensão do mundo e a atuação do sujeito sobre ele.

Com efeito, progressivamente, o termo letramento passou a designar o processo que permite os usos das habilidades ensinadas nas práticas sociais de leitura e escrita. Posteriormente, foi sistematizado por Soares (2002), como estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Entretanto, letramento não é apenas um fenômeno sociocultural, é, sobretudo, marcado por mudanças históricas, pois as transformações por que passa a sociedade vão, inevitavelmente, criando novas demandas para os sujeitos que nela vivem. Com essas abordagens, o conceito de letramento que esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas pelo indivíduo na escola, passou a alargar-se e ser concebido como um conjunto de práticas sociais.

De acordo com Kleiman (1995, p. 18 -19):

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. [...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma força de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

O letramento comporta uma dimensão de práticas contínuas, não linear, multidimensional, ilimitada, sempre em construção. Este é um ponto de suma importância, pois não basta apenas ao sujeito saber ler e escrever. Antes, é necessário que ele saiba fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade impõe. Ademais, nas sociedades letradas, os indivíduos não alfabetizados vivenciam diariamente eventos e práticas de letramento.

Acerca disto, Marcuschi (2007) argumenta que o letramento, dentre outras inferências, envolve práticas da escrita em suas mais diversas e variadas formas na sociedade, podendo ir, desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado

na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado, nesse sentido, é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Porém, se o indivíduo vive em uma comunidade ou em uma família com pouco grau de letramento, ou melhor, com alto grau de oralidade, mas sem muito contato com a cultura escrita, ele não aprenderá a ler e a escrever? A reflexão feita por esta pesquisa assume a perspectiva de que não se pode discutir letramento sem discutir a relação intrínseca entre os processos que se iniciam com a escolarização e as práticas de letramento vivenciadas fora do contexto escolar, nas interações construídas no dia a dia. Daí a importância do olhar etnográfico para não incorrer no risco de observar a superficialidade das relações estabelecidas, envolvendo os sujeitos participantes da pesquisa, como critica Street (2014).

Estas relações, por conseguinte, têm seu significado ampliado quando se compreende o valor simbólico que a escrita e a leitura assumem em determinadas comunidades. Isso porque o ato de ler e de elaborar um significado varia segundo o discurso, a disciplina e o contexto, visto que em cada âmbito ou esfera da comunidade, vem se desenvolvendo historicamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que as pessoas aprendem ao mesmo tempo em que participam na atividade.

Sendo assim:

[...] Pode-se ler um texto de várias maneiras; pode-se tomar o significado ou aportar ao texto vários níveis [...] Os tipos de textos e suas distintas maneiras de lê-los não influem em um sopro da alma individual (ou de sua biologia), eles são a invenção social e histórica de vários grupos sociais. Alguém só aprende a interpretar textos de um certo tipo em uma certa maneira quando há podido participar nos contextos sociais em que se leem os textos em questão e se interpretam de modo correspondente. Alguém se socializa ou se *aculturiza* em uma determinada prática social (GEE, 1990, p. 45). (Tradução minha).

Esse caráter múltiplo de discursividade permite compreender a dinamicidade das práticas de leitura e da escrita na sociedade moderna. Os discursos usados aqui para definir o que é produzido de forma oral ou escrito pelo sujeito, não prescindem de significados construídos pelo leitor, a partir de sua experiência em suas relações interpessoais.

Na opinião de Soares (2003), a perspectiva social e antropológica (etnográfica) trouxe, além de novos princípios e pressupostos teóricos sobre letramento, alguns instrumentais de

análise entre os quais os modelos de letramentos autônomo/ideológico proposto por Street (1984), além dos conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento*, elementos vinculados a estudos com essa abordagem. Por isso convém conceitua-los na sequência desse trabalho.

Brian Street (2001) discute a distinção de modelos de letramento. Para ele, o **Modelo autônomo** baseia-se na dimensão individual e psicológica do letramento. Este letramento cuja compreensão se dá de forma contundentemente separada de seu contexto social, parte do pressuposto de que a escrita é um produto autônomo, completo em si mesmo, pois a ela lhe é investido um *status* superior em comparação à fala. Já o **Modelo ideológico** assume uma perspectiva mais social do fenômeno do letramento. Este é concebido como um fenômeno sociocultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a **língua escrita**. Para Street (1984) o que caracteriza o modelo ideológico é sua perspectiva social, visto que as práticas de letramento dependem da sociedade em questão e das ideologias nela veiculadas.

As práticas de letramento são um conjunto de convenções culturais em que se dão os eventos de letramento. Segundo Street (2012, p.77), as práticas de letramento referem-se a uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. São determinadas por características sociais e históricas e, portanto, diferenciadas, dependendo do período e do local em que se realizam e dos objetivos ao analisá-las.

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultado de suas características intrínsecas. [...] em lugar disso há ‘letramentos’, ou melhor, ‘práticas de letramento’, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2012, p. 82).

Práticas de letramento é um conceito que remete à abordagem ideológica do letramento e confere sentido e significado ao uso da escrita e da leitura em determinado contexto. É mais abstrato. Já *evento de letramento* é um conceito mais visível, pois os eventos são observáveis, fazem parte das práticas e são mediados por elas. Segundo Barton (1994) e Street ([2000] 2012¹²), *eventos de letramento* – termo cunhado por Heath (1983) – é uma expressão baseada na teoria Sociolinguística dos *eventos da fala*, para designar toda e qualquer forma de interação social mediada pelo texto escrito. Ademais, “qualquer ocasião

¹² Texto originalmente publicado como: STREET, B. (2000) *Literacy events and Literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies*, IN MARTIN-JONES, M. e JONES K (orgs.) *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, pp. 17-29. Tradução de Izabel Magalhães. Será registrado na referência a versão traduzida para o português.

em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93 *apud* STREET, 2012, p. 74). Em outras palavras, são ocasiões em que lemos ou escrevemos em determinadas situações, ou seja, são acontecimentos sociais (escolares ou não) que têm como base um texto a ser compreendido ou produzido. Fazer uma prova, apresentar um projeto no ambiente de trabalho, ler tutoriais são exemplos de eventos de letramento.

Street (2012), ao fazer distinção entre eventos e práticas de letramento, ressalta que a noção de evento de letramento orienta o olhar do pesquisador, pois focaliza “uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (idem, p.75). Mais que um conceito, *eventos de letramento* torna-se uma categoria de análise que nos permite analisar mais detalhadamente o que acontece nas práticas sociais de um grupo. Nas palavras de Heath (1983):

[...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos (HEATH, 1993, *apud* MARINHO, 2010, p. 78).

Heath, em artigo publicado em 1983 e retomado em livro em 1983, esboça um estudo de cunho etnográfico resultante de sua pesquisa, durante a década de 1960, em três comunidades letradas, área do Piemonte das Carolinas, Estados Unidos: Maintow, comunidade de classe média, representante da cultura escolarizada; Roadville, comunidade branca, de origem apalachiana; e Trackton, comunidade negra de recente origem rural. As três comunidades possuíam diferentes práticas de leitura e escritas inseridas em diferentes eventos de letramento na própria comunidade, mas para as quais o mesmo modelo escolar era aplicado.

Segundo Heath, as três comunidades diferiam em suas práticas sociais de uso da linguagem e nos caminhos de socialização da linguagem para suas crianças. Essas constatações revelaram-se extremamente importantes para o questionamento sobre a insuficiência do modelo normatizado de escolarização para os processos de letramento dessas crianças. Para a autora, os problemas nos processos de letramento existentes principalmente nas comunidades de Roadville e Trackton não eram apenas decorrentes de questões sociais, raciais e culturais, mas também de aplicarem-se a um único modelo de escola a essas diferentes comunidades, com diferentes práticas sociais de uso da linguagem e, portanto, com

diferentes necessidades para tornar eficaz o processo de letramento. Essas observações só foram possíveis em virtude do olhar etnográfico da pesquisadora que colocou os sujeitos das três comunidades como protagonistas da pesquisa – o que, evidentemente, difere radicalmente do olhar canônico estabelecido.

Sendo assim, concordo com Street (2001) quando afirma que o letramento não é algo neutro e autônomo, mas, pelo contrário, constitui-se de práticas que envolvem materiais escritos e são socialmente construídos em processos mais amplos. O autor adverte que o “sentido do letramento depende da instituição social no qual está embutido” e, ainda, que “práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em um contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação e papel da instituição educacional” (STREET, 1998, p.8). Soares (1998, p. 75) contribui quando afirma que as práticas de letramento “são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições ou formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”.

Um elemento de grande importância no arcabouço teórico dos Novos Estudos do Letramento é a apreciação do contexto dos sujeitos. De acordo com Street ([1995] 2014), o letramento dos sujeitos será dependente desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante. Por isso foi imprescindível discutir tais relações nas aulas de Linguística – Oficinas de Letramento da LEdoC. Nesse contexto, foi importante perceber que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

Seguindo essa mesma linha de abordagem, Barton (2001) apresenta diferentes tipos de letramento. Para ele, o letramento é um conjunto de práticas sociais, compreendidas como eventos que são mediados pelos textos escritos. Em função de estas práticas estarem associadas a diferentes domínios sociais, Barton difere letramento de letramentos. Partindo de algumas características importantes, ele sugere que as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder; que alguns letramentos são mais dominantes e influenciam mais do que os outros; que as práticas de letramento são direcionadas e encaixam-se em metas sociais amplas e em práticas culturais. Enfim, que o letramento é historicamente situado.

Street (1985; 2001) também discute a existência de diferentes letramentos relacionados aos distintos contextos sociais e culturais. Para este autor, não há um conceito único sobre letramento que opere em toda parte, pois interesses e necessidades variam conforme o *status* das comunidades e civilizações. Nesse sentido, o autor rechaça a crítica aos

tipos de letramentos que não são associados ao letramento escolar, visto não serem considerados como tal, devendo ser corrigidos através de uma escolarização aperfeiçoada. Nesse sentido, as práticas de letramento transformam-se em novas práticas que são frequentemente acionadas por meio de processos de aprendizagem formal e informal. Por isso, para compreender as interações sociais que acontecem a partir de ou nas práticas sociais, é necessário estudar para compreender que, tanto os significados quanto os usos do letramento, estão profundamente imersos nos valores e nas práticas de uma dada comunidade. Não obstante, estão centrados na variedade de significados sociais e culturais do conceito e em seu papel dentro das relações de poder nas sociedades contemporâneas (COOK-GUMPERZ, 1986; HEATH, 1983; TANNEN 1985; STREET, 1985).

Para Barton e Hamilton (2001) o letramento não reside apenas na mente das pessoas como um conjunto de habilidades para ser aprendidas. Tampouco, subjaz só no papel, capturado em forma de textos, para ser analisado. “Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e localiza-se na interação interpessoal” (BARTON e HAMILTON, 2001, p. 111). Em outras palavras, o letramento não é algo dado, nem um simples conjunto de habilidades técnicas necessárias para uma gama de competências educativas, tal como é visto na esfera escolar. Isso porque tais práticas não são neutras, mas múltiplas, contraditórias e imbuídas de ideologias. Nesse sentido, não basta adquirir a aprendizagem mecânica da letra impressa para ativar o desenvolvimento cognitivo ou o raciocínio científico. As práticas sofisticadas do letramento surgem da interação de um grande número de elementos culturais, entre os quais a escrita atua como elo de conexão.

Na concepção de Street e Street (2001), letramento escolar é definido por um pensamento pedagógico movido por uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e as concepções sobre a leitura e a escrita em particular. Assim, o letramento institucionalizado é uma forma ou modelo de letramento ideológico, pois a escola e a academia detêm certo poder que é afiançado pelo pensamento pedagógico. Isso, apesar de haver vários registros etnográficos que dão conta de diferentes letramentos fora da escola e dos processos formais de aprendizagem que dão importância à identidade e à posição das pessoas na sociedade.

Nesta perspectiva, é possível visualizar que a experiência dos grupos sociais que constituem os alunos da LEdoC traz a experiência múltipla em diferentes culturas. Entretanto, ao adentrarem no universo acadêmico, a falta de experiência com a cultura universitária faz com que eles se afastem do processo de formação. O distanciamento dos sujeitos educandos e a linguagem estabelecida na academia constituem uma experiência de letramento na

perspectiva autônoma, pois neste ambiente é possível perceber como à leitura e à escrita é outorgada *status* superior frente ao discurso oral. A preocupação do pensamento pedagógico é de demasiada atenção à linguagem, porém com enfoque centrado em sua estrutura e não em sua função.

Dá-se demasiada importância a consciência metalinguística e ao conhecimento gramaticalizado, além da performance da escrita de textos acadêmicos em nome de um pseudoletramento, em detrimento da consciência da linguagem e sua função social. O distanciamento do sujeito em relação à linguagem significa que se estuda a língua como um conteúdo distante desse sujeito, assumindo um caráter autônomo e não social. Esse aspecto foi observado no contexto da sala de aula da LEdoC. Os alunos tinham receio de se aproximar do texto escrito como se por si só o texto fosse uma autoridade incontestável. O trabalho realizado foi no sentido de perceber como se dá o processo de aproximação dos educandos com as práticas discursivas acadêmicas, tendo como teoria orientadora a Sociolinguística e a Etnografia como abordagem metodológica.

Ademais, letramento como prática social pode ser entendido, de um modo geral, como as práticas de leitura e de escrita circunscritas em contexto sociocultural específico, onde se dá sentido à relação com os outros elementos que fazem parte do contexto. Assim, um evento se efetiva de diversas e complexas maneiras, em que as diferentes culturas ou sociedades conformam diferentes formas de compreender e praticar a leitura e a escrita. A partir de distintos significados de compreender o escrito, se geram “diferentes efeitos sociais e mentais em distintos contextos sociais e culturais” (GEE 2004^a, p. 23). Isso significa dizer que letramentos específicos supõem visões de mundo, crenças, valores, identidades, habilidades, motivações e objetivos também específicos. O letramento é, nesse sentido, uma construção histórica e cultural, onde os processos sociais estão em constantes mudanças e movimento, não podendo ter uma única forma de ser descrito.

Nessa perspectiva, ao adotar letramento como algo plural e culturalmente construído, dar-se-ia um passo adiante com relação aos objetivos de pesquisa, isto é, não basta ficar na constatação dos tipos e modelos de letramento e suas diferenças. Mas sim, analisar as relações interacionais dos sujeitos e instituição, em outras palavras, não interessa a essa pesquisa as relações de poder estabelecidas entre sujeitos e instituição, mas sim as reações estabelecidas, decorrentes dos papéis sociais assumidos neste contexto.

Não se trata de estudar um letramento, mas sim de múltiplos letramentos imersos em um contexto particular e ligados a diversas dimensões que conformam o ser humano e a sociedade. A pretensão deste trabalho não é ser universal, mas ser significativo para se ter

uma perspectiva mais ampla e rica da pluralidade de possibilidades que podem ser concebidas em torno dos fenômenos da leitura e da escrita considerando o contexto de formação de professor de Educação do Campo. Para que esta reflexão aconteça, é necessário adotar o postulado do letramento crítico e sua contribuição para o ensino vinculada às teorias do poder e d ideologia.

Pensar letramento numa perspectiva situada e social ou histórico cultural, diz respeito à necessidade de buscar formas com as quais esse grupo de alunos em formação na LEdoC vem lidando com situações escritas que lhes são impostas no contexto acadêmico, destacando que a desconstrução de sentidos e discursos caminha para a reflexão sobre o letramento crítico do professor em formação que são incorporados ao currículo do curso. Por fim, saliento a relevância do letramento crítico para que os alunos entendam da produção de desigualdade social, bem como se dá a exclusão da população rural do país e mostrar como a formação do professor do campo faz parte do contexto de conquistas de direitos da luta agrária.

Numa visão que tenha como base os Novos Estudos do Letramento, a formação do professor do campo precisa ser estruturada em uma perspectiva multicultural, que assume uma postura culturalmente sensível e que reconheça as diferentes práticas de letramento presentes nas comunidades nas quais os educandos estão inseridos. Por isso, faz-se necessário uma formação crítica e abrangente que possibilite, aos educandos, recursos necessários, para atuar na formação de novos leitores críticos e inseri-los na sociedade letrada como sujeitos que usam da escrita para registrar sua história e suas tradições.

2.2.2. Letramentos no contexto acadêmico

As interações nas práticas letradas do contexto acadêmico ainda são pouco discutidas, como apontam Marinho (2010), Castanheira et al. (2013), Pasquote-Vieira (2014), Corrêa (2011) dentre outros autores pesquisadores que advogam, juntamente com Street, a necessidade de refletir sobre as práticas letradas em tal contexto sob a perspectiva teórica dos Novos Estudos do Letramento. Nessa abordagem, estudos realizados por Lea & Street (1998; 2006) no Reino Unido, reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto situado com características institucional e disciplinado, como, por exemplo, contexto do ensino fundamental, ou universitário ou, ainda, a pós-graduação, o que corresponde ao letramento “formal” nos termos de Corrêa (2011). Esses estudos apontam que a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas tem encontrado entraves em decorrência de perspectivas não apenas capazes de dificultar o processo de inserção às novas práticas de

escrita, mas, também, de contribuírem para o fracasso. Essa realidade torna-se mais evidente quando se trata de alunos advindos de setores da população historicamente excluídos, como o caso da população campesina.

Em outras palavras, na avaliação de Lea e Street, a concepção de letramento no contexto acadêmico tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Os teóricos citados (1998, 1999; 2006) definem uma nova abordagem para a compreensão da escrita dos alunos em contextos de letramentos acadêmicos que desafia o modelo de déficit dominante, nesse sentido, tanto os sentidos sociais e identidades evocadas em cada prática de letramento podem ser discutidas sob a ótica de três modelos ou perspectivas que se sobrepõem: (i) o modelo de habilidades de estudo; (ii) o modelo de socialização acadêmica, e (iii) o modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro, o modelo *de habilidades de estudo*, vê a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva, assumindo, assim, a escrita e a leitura como habilidades técnicas que objetivam ‘resolver’ os problemas, geralmente de ordem textual e gramatical, pois dá ênfase às características de superfície e de forma e presume que os alunos podem transferir seus conhecimentos letrados sem quaisquer problemas de um contexto para outro.

O segundo modelo, chamado *de socialização acadêmica*, está preocupado com a aculturação em discursos e gêneros disciplinares e temáticos dos alunos, isto é, centra-se na tarefa de inculcar aos alunos a “cultura” da academia, tida como supostamente homogênea. Nesse sentido, os alunos adquirem as formas de falar, escrever, pensar, usando o letramento que tipificou membros de uma comunidade disciplinar ou área. O modelo de socialização acadêmica pressupõe que os discursos disciplinares e gêneros são relativamente estáveis e, uma vez que os alunos aprendam e entendam as regras básicas de um discurso acadêmico particular, eles serão capazes de reproduzi-lo sem problemas.

Já o terceiro modelo denominado de letramentos acadêmicos, preocupa-se com a construção de significados, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular. É semelhante em muitos aspectos ao modelo de socialização acadêmica, exceto que o modelo de letramentos acadêmicos vê os processos envolvidos na aquisição de usos apropriados e eficazes de letramento como mais complexa, dinâmica, cheia de nuances, situado, e que envolve tanto questões epistemológicas e processos sociais, incluindo as relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto a nível universitário como a nível elementar e secundário, tem sido as habilidades e modelos de

socialização acadêmicos que têm norteado o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas, bem como as pesquisas.

Lea e Street (2006) ressaltam que os modelos não são excludentes, ao contrário, eles se sobrepõem em qualquer contexto acadêmico, isto é, tanto podem servir a pesquisadores ou professores pesquisadores que querem avaliar currículos, diretrizes, programas institucionais, bem como a própria práxis. Para a identificação e análise dos eventos exploramos as noções de evento de letramento proposta por Heath (1983) e Street (2012). A exploração dessas ideias me foi útil, pois pude compreender a situação analisada neste relatório como um evento de letramento acadêmico, posto que os textos integrantes da situação comunicativa, (a resenha, o resumo, o projeto de pesquisa) são de natureza acadêmica científica.

2.2.3. Letramento crítico

O letramento crítico, abordagem que surge com os Novos Estudos do Letramento, refere-se a uma leitura crítica do discurso sociocultural, em outras palavras, é uma forma complexa de compreensão leitora. De acordo com Lanskahear e Knobel (2011), letramentos são práticas humanas criadas socialmente, quer dizer, discursos que os seres humanos constroem em torno de seus propósitos e valores imensuráveis. São formas socialmente construídas de trabalhar com textos (que) contribuem, dialeticamente, para moldar práticas de maior dimensão, processo, crenças, atitudes e assim por diante, por e através dos quais os propósitos e valores humanos são vividos.

Apesar de existirem várias versões do letramento crítico, cada um apoiado por diferentes perspectivas teóricas, todas envolvem uma abordagem ativa, um desafio para a leitura e práticas textuais. O letramento crítico, LC, envolve análise crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais, mostrando maneiras de olhar para os textos escritos, visuais, verbais e multimídias, questionando e desafiando atitudes, valores e crenças que se encontram abaixo da superfície, no caso. O LC envolve uma postura fundamentalmente diferente em relação à leitura. Em sua essência, os estudantes de letramento crítico abordam o significado textual como processo de construção, não exegese; ele dá significado ao texto e é comprometido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou a interação de um autor. Além disso, ler é um ato de ir e vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio de transformação social (CERVETTI, PARDOLES E DAMICO, 2011. p. 5).

Nesse sentido, entendo por LC uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentido. Ademais, práticas de LC:

[...] incluem uma consciência de como, porque e segundo os interesses de quem, os textos em particular podem funcionar. Ensinar o LC assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. Também pressupõe desenvolver estratégias para se falar sobre, reescrever e constatar textos da vida cotidiana (LUKE E FREEBODY, 1997, p. 218).

Contudo, o que é ler com criticidade? Frank Serafini (2003) caracteriza como leitura crítica o ato de ler o texto situado sociohistoricamente como um artefato (produto) cultural com propósitos e contexto social, histórico, político, cultural. Neste sentido, é necessário compreender que nem os leitores nem a sala de aula ou a instituição são neutros ou desinteressados, mas integrantes de uma comunidade, com interesses políticos, culturais e históricos. Assim, segundo Serafini (2002), é importante a leitura de textos variados conectados com os interesses do educando em busca dos diferentes significados possíveis de um texto; tomando consciência de como autor e leitor se posicionam ante o texto. A ênfase, neste caso, está nos contextos amplos (comunidades, culturas) que influenciam na compreensão e na ação além da sala de aula.

A teoria contemporânea dos Novos Estudos de Letramento (NEL) sustenta concepções mais relativistas sobre a natureza do conhecimento, a percepção da realidade ou o papel que desempenha o discurso na verbalização e na comunicação. Nessa perspectiva, o texto não possui nenhum conteúdo em si, mas este emerge ao entrar em contato com os significados que aporta cada comunidade através do leitor.

Em síntese, neste capítulo procurei apresentar os recortes das teorias que orientam essa pesquisa. Ao adotar a Sociolinguística no contexto Educacional, foi por acreditar que os aportes teóricos fundamentam as escolhas em relação do sujeito participante e o reconhecimento de seu perfil sociolinguístico em sua comunidade de fala. O reconhecimento da identidade sociolinguística dos sujeitos participantes da pesquisa favoreceu as escolhas didático-metodológicas para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos educandos em formação no curso da LEdoC.

De igual modo, a abordagem dos Novos Estudos do Letramento com ênfase no contexto social do espaço de sala de aula com os Modelos de Letramentos Acadêmicos para a discussão dos letramentos sociais dos professores em formação, alunos oriundos de comunidade tradicional remanescente de pessoas que foram escravizadas no Brasil, época do

Brasil Colônia. Sem deixar de dar ênfase às práticas de leituras acadêmicas, necessidades do contexto acadêmico a partir da metodologia do Letramento Crítico.

CAPÍTULO TERCEIRO

EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: O MACRO E O MICRO CONTEXTO DE PESQUISA

A perspectiva de narração e discussão que constitui a temática de Educação do Campo aqui abordada, parte da ótica de quem não vive no campo, porém atua em sala de aula e adota uma abordagem da pedagogia culturalmente sensível, nos termos de Erickson (1998), com pessoas que vivem nesse contexto. O capítulo que segue aborda os enquadres no contexto onde esta pesquisa foi realizada: o macro contexto da Educação do Campo e o micro contexto da sala de aula da Licenciatura de Educação do Campo – formação de professor. A metodologia adotada para sua composição foi o estudo bibliográfico e documental para levantamento dos aspectos históricos e as concepções teóricas e epistemológicas sobre a Educação do Campo; somado ao levantamento etnográfico, na perspectiva êmica, junto aos sujeitos/colaboradores da pesquisa, além de uma imersão ao que Erickson (1984) chama de microcosmo da pesquisa, a sala de aula do curso de Licenciatura de Educação do Campo, na Universidade de Brasília, UnB.

A experiência permitiu constituir elementos que dessem uma visão geral da Educação do Campo como um fenômeno da realidade brasileira atual (CALDART, 2012), ao mesmo tempo em que procura ser coerente com aqueles que vivenciam a realidade do campo trabalhadores do campo e suas organizações reconhecidas, pelo colegiado de pesquisadores da UnB, como protagonistas desse fenômeno social que chegam à academia para conquistar o espaço como sujeitos sociais. O itinerário histórico dado nesse relato, reflete as primeiras discussões sobre o Movimento de Educação do Campo, ocorrido a partir de 1998 e suas consequências para as ações futuras e presentes. Entretanto, esse capítulo não tem a pretensão de construir ou descrever a história da Educação do Campo, mas a apropriação de alguns elementos históricos para contextualizar o *locus* da pesquisa. Isso posto, o capítulo foi organizado nas seguintes seções: Educação do Campo o macro contexto de pesquisa; Curso de Licenciatura de Educação do Campo – LEdoC/UnB; O micro contexto da sala de aula da LEdoC/UnB. O capítulo parte da premissa que a Educação do Campo conquistou espaço nas políticas públicas de educação no Brasil, considerado por seus sujeitos como resultado da luta por educação mais equitativa.

3.1. A Educação do Campo como macro contexto da pesquisa

Apesar dos avanços tecnológicos, dos efeitos da era globalizada e das transformações que trouxeram rápidas mudanças nos últimos tempos, é possível perceber, em alguns setores, que esse desenvolvimento não ocorre no mesmo ritmo. A educação, por exemplo, tem caminhado há passos lentos. Grande parte das políticas públicas está voltada para a melhoria da classificação do Brasil nos índices das avaliações, porém com preocupação maior voltada para escolas urbanas revelando que escolas rurais de comunidades campesinas, quer seja comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, de agricultores ou popular, continuam sem o investimento devido. Entretanto, é possível perceber o crescimento da mobilização das comunidades do campo organizadas socialmente na luta em favor de seus direitos, fato observado por Arroyo, Caldart e Molina (2004), quando advogam que se há presenciado uma quebra do *silenciamento* sobre o campo brasileiro nas pesquisas sociais e educacionais.

O Movimento de Educação do Campo nasce da luta histórica dos povos do campo cuja pauta não se limita unicamente ao tema educação, mas também pela sobrevivência na terra e pela terra. Movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado às características do meio rural vêm se desenvolvendo desde a década de 1930, no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública. Famílias de assentados e de acampados, associações e movimentos sociais e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) unem-se em prol de uma luta que traz em sua pauta a valorização das famílias assentadas e acampadas com a implantação de escolas em todas as áreas de acampamentos e assentamentos. Na avaliação de Santos (2012, p. 36) “houve avanços significativos que marcaram e solidificaram a luta dos movimentos sociais não só por educação, mas por condições de vida digna”. Carlos e Vicente (2011, p. 68) afirmam que “a luta pela escola nasce junto com a luta pela terra no Movimento”.

Para o Movimento Sem Terra, de acordo com os autores, a luta precisava ser por uma escola que reconhecesse o sujeito em sua totalidade, isto é, uma educação voltada para o homem do campo. Essa luta, segundo Molina e Sá (2012b), passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação de oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo.

Conforme a realidade descrita, à época de 1998, havia várias situações de exclusão da Educação do Campo, o que poderíamos sistematizar em duas dimensões: a primeira, o pensamento hegemônico de que o Brasil era (e é) um mercado emergente, predominantemente

urbano. Nesta perspectiva, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção vítimas da ausência de políticas públicas específicas para essa população a não ser a do tipo compensatório à sua condição de inferioridade. E a segunda, um certo “silenciamento, esquecimento e até um desinteresse sobre o rural nas pesquisas educacionais, um dado histórico que se tornara preocupante”, na opinião de Arroyo et al. (2004, p. 4).

Não obstante esse silenciamento havia um movimento no campo, proveniente de sujeitos que se mobilizavam em uma dinâmica social e cultural. No contexto dessa realidade, tal movimento é questionado pela necessidade da escola, bem como a escola é interrogada pela dinâmica do movimento. Educadoras e educadores do campo passam a questionar o papel da escola e sua contribuição para a formação e o desenvolvimento das pessoas que vivem no campo.

E, uma das coisas que a luta nos ensinou é que esse problema de escola que já existia ou que existe até hoje, ele não dava conta da natureza da luta do movimento. A luta do movimento por educação, por terra não cabia dentro da proposta de escola que o poder público tinha estabelecido. Então quando a gente se despertou, a primeira coisa que a gente disse foi que não adianta só lutar pela escola. A gente tem que lutar por uma escola diferente. Não é só ter uma escola pra gente estudar, é ter uma escola diferente, então aí a gente vai acirrando as contradições de classe (VICENTE, 2011, p. 68-69).

Esses questionamentos surgem à medida que se passa a discutir a permanência das pessoas que vivem no campo. Uma das dificuldades era a falta de escola para adolescentes, jovens e adultos, ou seja, do direito à educação. Direito este que foi vinculado às demais lutas e inicia um processo de discussão para fazer crescer um novo olhar sobre a Educação do Campo, isto é, a ressignificação do espaço escolar. Nas palavras de Caldart (2004), refletir a Educação do Campo em uma nova perspectiva para o campo em projeto de desenvolvimento sobre os diferentes sujeitos do campo.

Para Caldart (2012), o protagonismo dos movimentos sociais camponeses ajuda a estabelecer alguns nexos para a compreensão do que seja a tomada de consciência de mudança que projeta para além de si mesma. Nesse sentido, a autora argumenta que, por sua construção articulada ao movimento da realidade que a produziu, já pode configurar-se uma categoria de análise da situação ou das práticas e políticas de educação, dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. Ainda, para essa autora (op.cit, p. 258) a expressão “Educação do Campo” nasce primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998. Esse encontro defendeu o

direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.

Arroyo, Molina e Caldart (2004) registram que essa Conferência foi o resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo e trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores. A Educação do Campo, defendida pela Conferência, tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc., incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico.

O resultado dessas Conferências foi registrado em documentos que deram base para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A concepção de Educação do Campo, defendida na I Conferência, foi incorporada ao documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oriundas dos debates acumulados historicamente pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo e pelas ONG, entre outros grupos organizados que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Nas Diretrizes, a identidade das escolas do campo é definida

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em agosto de 2004, em Luziânia/GO, definiu-se a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo, sinalizando a consolidação de um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. Recolocou-se o campo e a educação na agenda política do país, impulsionada pela luta pela democratização do acesso à terra e à educação escolar, como “Direito de Todos e Dever do Estado”. Ainda na II Conferência, a Educação do Campo foi tratada como uma questão nacional que necessitava de políticas públicas a fim de elevar a escolarização dos povos do campo, a partir do diálogo entre os movimentos e as organizações sociais e sindicais, e as esferas federal, estadual e municipal.

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional

específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MAB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação (CALDART, 2012, p. 259).

Entre 2004 e 2005 foram realizados 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo incentivados e apoiados pela Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC¹³. O principal objetivo foi a divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Participaram desse momento histórico representantes dos sistemas municipais e estaduais, do MEC e de universidades. Ao final de cada Seminário foram firmados compromissos por meio das “Cartas dos Estados”, entre esses, a indicação da criação de Comitês de Educação do Campo e de Coordenações de Educação do Campo nas Secretarias Estaduais de Educação. Um dos principais objetivos dos Comitês é discutir a realidade (os problemas, as soluções, as experiências e as especificidades) e propor alternativas para a Educação do Campo pautada nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

A luta por educação ao alcance de todos, realizada pelos movimentos sociais procura superar a dicotomia entre campo e cidade historicamente construída. Em que pese aos avanços em busca de qualidade na educação, grande parte das políticas públicas está voltada para a melhoria da classificação do Brasil nos índices das avaliações, porém com preocupação maior voltada para as escolas urbanas. Revelando que a escola rural das comunidades camponesas, quer seja comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, de agricultores ou popular continuam sem o investimento devido.

Essa realidade tem como consequência a falta de cesso à escolarização, uma das principais causas do êxodo rural. Conforme dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE:

¹³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. In <http://portal.mec.gov.br> acesso em 20/05/2013.

Já em 2010, apenas 15,65% da população (29.852.986 pessoas) viviam em situação rural, contra 84,35% em situação urbana (160.879.708 pessoas). Entre os municípios, 67 tinham 100% de sua população vivendo em situação urbana e 775 com mais de 90% nessa situação. Por outro lado, apenas nove tinham mais de 90% de sua população vivendo em situação rural¹⁴.

Isso ocorre devido a graves problemas que incidem na formação de professores, na infraestrutura, no transporte dos alunos, que ainda é precário em muitas regiões, e mesmo na falta de um material didático que reflita as especificidades de aprendizagem dos estudantes rurais. Além do pouco investimento da educação básica, como demonstra o Panorama da Educação do Campo publicado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, em 2007. Dentre os dados alguns chamam mais atenção que outros. Em relação a estrutura, apenas 6,1% das escolas rurais possuem bibliotecas; quando se trata de laboratórios de Ciências o número é menor ainda, pois somente 0,7% das escolas rurais o possuem. Quando se trata de estrutura básica, os dados que 29% das escolas rurais não há energia elétrica e 15% faltam instalações de esgoto.

Os problemas que enfrentam os trabalhadores do campo no contexto da educação recaem também na concepção de uma educação formulada em um contexto de problematização de conceitos e ideias até então arraigados na sociedade brasileira, como tem sido o de educação rural. Essa concepção de educação que, historicamente, pauta as iniciativas educacionais para o meio rural fundamenta-se, principalmente, na categorização urbano/rural, na qual o espaço rural é definido, de acordo com critérios do IBGE, ou seja, pela sua localização geográfica e a baixa densidade populacional; por um projeto de desenvolvimento centrado nas atividades urbano-industriais, segundo o qual o campo tenderia ao desaparecimento, não sendo pertinente, portanto, o investimento em políticas estruturantes nesse espaço; pela concepção de rural enquanto espaço tipicamente de atividades agrícolas, entretanto priorizando o latifúndio, em detrimento de outras culturas. Em oposição a essa realidade, o conceito para a Educação do Campo foi construído, não como programa de governo, mas como políticas públicas para as esferas municipal, estadual e federal de todo o país. No sentido de ressignificar o campo não mais percebido com o olhar pejorativo de ‘atrasado’, mas como em espaço democrático da sociedade brasileira e de inclusão social e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direito, como sujeitos coletivos de sua formação.

¹⁴ Sítio http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766 acesso em 25/03/2013.

O princípio fundante da Educação do Campo se contrapõe à Educação Rural, cujo conceito estava associado a uma educação atrasada e sem compromisso com os que ali moravam. Seus programas de educação chegavam prontos para serem desenvolvidos sem a participação dos camponeses, nem dos próprios educadores. Para Caldart (2012) o termo Educação do Campo já não era mais educação rural, ou seja, educação para o meio rural.

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO et al., 2004, p. 12 - 13).

Com efeito, o pensamento educacional aponta que a participação dos sujeitos na construção de um currículo que atenda aos seus anseios e especificidades de determinado grupo social, faz com que a escola deixe de ser um espaço sem significado e passa a (re)significar seu papel de transformação. Para Arroyo (op. Cit.), a escola deve atender e estar vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e que trabalham no campo. Como escreve Caldart (2002), a preocupação era que essas políticas fossem construídas pelos sujeitos do campo, que reconhecem a sua autonomia e a capacidade de construção de um projeto educativo próprio. Molina et al. (2012) concebe o espaço rural para além da concepção produtivista. Para essa autora, o campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano.

Nesse sentido, o campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. “O território camponês é o espaço de vida do camponês” (FERNANDES, 2012, p 744). É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Mais do que um perímetro não-urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde obtém o seu sustento. Por isso a compreensão de que campo e cidade são dois pólos de um *continuum*, duas partes de um todo, que não podem se isolar, mas, antes de tudo, articulam-se, completam-se e se alimentam mutuamente.

Afinal, qual a relação entre a vida na cidade e a vida no campo? Bolachas, salsichas e frangos não nascem prontos nas árvores. Entendemos que os educadores, gestores e homens e mulheres do campo necessitam desenvolver e compreender as relações

imbrincadas entre campo e cidade para pensar a vida da comunidade em suas múltiplas e inter-relações, provocando e planejando rupturas, indo além das aparentes dicotomias, concretizando os direitos humanos fundamentais enquanto sujeitos da própria história (MUNARIM et al., 2009, p. 57).

A concepção de Educação do Campo, em substituição à Educação Rural, entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual, principalmente ao que se refere o direito a educação universal e de qualidade.

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do campo* (itálico da autora), os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (CALDART, 2012, p. 259).

Essa nova forma de enfrentamento traz em seu bojo o conceito de Educação do Campo compreendida, ao mesmo tempo, como conceito em movimento e como unidade político-epistemológica, que se estrutura e se consolida no contexto histórico e no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses; que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação.

É nessa perspectiva que a Educação do Campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. “E busca confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso à educação básica” (CALDART, 2012, p. 259). Ela, a Educação do Campo, se constrói como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Em outras palavras, a educação é uma estratégia, transformadora e emancipatória, importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (MOLINA e SÁ, 2012, p. 467).

Os povos do campo, de um modo geral, lutam pela não homogeneização, isto é, defendem seus valores e tradições culturais, sua forma de organização social e sua língua, o

que os caracteriza como grupos identitários diferenciados em um país multicultural como o Brasil. Santos (2012) sintetiza que a Educação do Campo representa os interesses da classe trabalhadora, bem como seu direito de ser reconhecida como povo, como sujeitos coletivos de direito. Esse conceito supera a mera demanda por escola. Com ele, os Movimentos Camponeses apresentam o desejo de construir uma nova ordem social e uma ruptura do modelo hegemônico de construção e organização da vida em sociedade.

A Educação do Campo constitui-se na defesa da construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade, que se opõe ao modelo de educação rural vigente. Nessa concepção, a escola passa a ser um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para a elaboração de outra proposta de educação e de desenvolvimento. Essa proposta de educação deve estar voltada às necessidades e a garantir a escolarização de qualidade para as populações do campo, tornando-se o centro aglutinador e divulgador da cultura da comunidade e da humanidade. O conceito de Educação do Campo como práxis pedagógica estabelece um vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência com relação direta com realidades específicas como a produção, o trabalho livre, valores e compromissos políticos, lutas sociais que confrontam as contradições nesse processo. As propostas de educação estão articuladas com outros campos como a agroecologia, cooperação agrícola, descentralização das terras e a desigualdade social.

Com efeito, como registro histórico há de se observar que a Educação do Campo, a partir da década de 1990, vem tomando espaço no contexto social, pela participação e insistência dos movimentos sociais, entretanto não foi uma conquista fácil. De acordo com Vendramini:

É preciso compreender que a Educação do Campo não emerge do vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Como resultado da luta dos movimentos sociais do campo o Programa de Apoio às Licenciaturas de Educação do Campo (Procampo) é criado com o intuito de apoiar a criação de cursos de formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

Portanto, a Educação do Campo constitui em seu bojo, a luta por melhores condições de formação humana para os povos que vivem no e do campo; contribui com a construção de

uma memória coletiva, com o resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais, malocas, comunidades indígenas ou comunidades quilombolas.

3.2. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC

As Licenciaturas em Educação do Campo têm como principal objetivo formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo e foi organizado a partir das discussões e dos parâmetros estabelecidos no Procampo, que por sua vez é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais em favor de melhores condições educacionais para a população que vive no campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, doravante LEdoC/UnB, é um dos primeiros cursos a ser implantado como ação do Procampo, e hoje, possui seis turmas em formação. Molina e Sá (2011) registram que a construção do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB foi organizada em parceria com Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da reforma Agrária – Iterra. Tal Projeto foi aprovado em 2007 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE da Universidade de Brasília, assumindo a concepção de que é necessário contribuir em resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo, tendo como princípio o desenvolvimento e consolidação do conceito Educação do Campo.

O Projeto de Licenciatura em Educação do Campo, na voz de Barbosa (2012), busca construir um caminho que signifique uma nova perspectiva de formação de educadores vinculada às causas, desafios e sonhos, cultura e história dos povos que vivem no campo e, ainda, uma nova forma do trabalho pedagógico que se contraponha ao paradigma dominante em que o conhecimento escolar está centrado na transmissão-assimilação, fragmentado em disciplinas e organizado de forma linear e hierárquica como conteúdo programático, considerado o fim em si mesmo.

Na prática é um curso que concebe em seu projeto a formação de sujeitos que sejam capazes de formular alternativas para o processo pedagógico que faça parte de um processo mais amplo de transformação social em uma luta contínua de busca por espaço e reconhecimento em um contexto de cultura hegemônica como a universidade.

A presença dos sujeitos coletivos vindos do campo desnatura os processos educativos que, tradicionalmente, se apartavam da vida. Os movimentos sociais do campo, ao disputarem os espaços de escolarização, sejam eles no nível da educação básica ou no nível superior, põem em questão a separação entre processos de produção do conhecimento e vida real dos educandos. Eles exigem tornarem-se partícipes desses processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 24-25).

Nesse sentido, a Educação do Campo, enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, utilizando o *campo* como símbolo significativo, referindo-se assim ao conjunto de trabalhadores que habita em regiões rurais. Esse conceito passa a fazer parte da tentativa de um diálogo entre a instituição e os movimentos sociais a fim de construir um curso que atenda às peculiaridades e princípios da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, se enquadre aos preceitos institucionais.

O curso está em conformidade ao estabelecido pelo MEC, isto é, ao favorecimento de uma formação identitária de uma turma e a gestão coletiva do processo pedagógico, e está voltado para o fortalecimento da formação do professor do campo que vive no campo, atendendo seleção específica, cujos critérios e instrumentos atenderão ao caráter de ação afirmativa desta proposição com prioridade a ser dada aos professores em exercício nas escolas do campo. Nesse sentido, o perfil de ingresso no curso é definido para atender a:

- Educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em exercício atual ou em processo de inserção nas escolas de ensino fundamental ou médio do campo (especialmente assentamentos, reassentamentos e outras comunidades camponesas);
- Pessoas que atuam como educadores ou coordenadores de escolarização básica de jovens e adultos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio na modalidade EJA) em comunidades camponesas;
- Profissionais que atualmente coordenam ou fazem o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA;
- Jovens e adultos de comunidades do campo.

O Curso desenha o perfil de egresso como sendo um profissional que atue na gestão de processos educativos escolares, na docência em uma das áreas de conhecimento e na gestão

de processos educativos nas comunidades (PPP/LEDOC/UNB/ 2009). Visando concretizar a formação de um perfil o Projeto do Curso destaca alguns aprendizados importantes, sendo eles:

- Iniciativa na solução de problemas, organização e planejamento de uma intervenção coletiva, fluência na comunicação oral e escrita;
- Apropriação do conhecimento disponível e autoria na elaboração teórica;
- Capacidade de articular teoria e prática;
- De conhecer e de intervir numa realidade específica;
- Compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social;
- Compreensão teórica da realidade do campo no Brasil hoje; além de postura que demonstra valores humanistas diante de ideias, situações, entre outros.

Estes aspectos supracitados estão vinculados ao que se discute como dimensão da formação da Educação do Campo, a lógica do trabalho e a organização coletiva que envolve vivência e aprendizado com o diferente, gestão de conflitos, tomadas de decisões coletivas (MOLINA E FREITAS, 2011). Nesse sentido a escola do campo necessita de um professor com formação nessa dimensão com autonomia para gerir a sala de aula bem como resolver aspectos da relação escola comunidade.

É perceptível no Projeto da LEdoC a assunção de princípios filosóficos humanistas que indicam a discussão de valores críticos diante de situações que necessitam de tomada de decisão para transformação, de “conhecer e de intervir numa realidade específica” (PPP/LEDOC. 2009, p.20), bem como estão presentes também aspectos psicológicos importantes para um profissional que atua para tomar decisão na urgência e na emergência.

São definidos como objetivos gerais da LEdoC:

- i) Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.
- ii) Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;

- iii) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- iv) Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

A matriz curricular do curso procura promover, estrategicamente, um trabalho pedagógico interdisciplinar, mediante uma estrutura é organizada em três Núcleos estruturantes assim sistematizados:

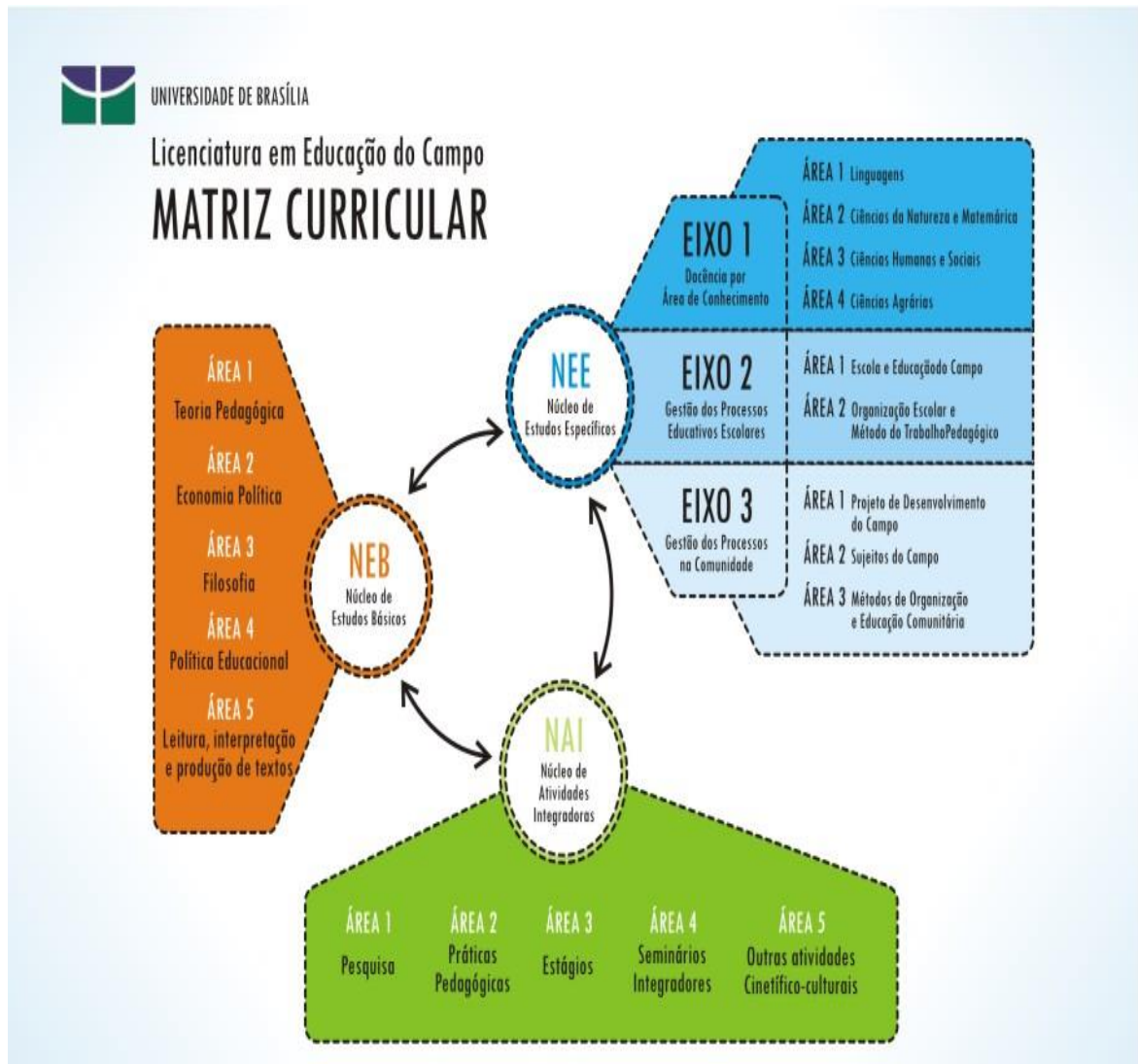
Quadro 03 - Núcleos Estruturantes da Matriz Curricular LEdoC/UnB

Núcleo de Estudos Básicos	Economia Política; Filosofia; Políticas Educacionais; Teoria Pedagógica, Leitura, Produção e Interpretação de Textos.
Núcleo de Estudos Específicos	Eixo 1 – Docência por área de conhecimento: Linguagens (Linguística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática. Eixo 2 – Gestão de processos educativos escolares Eixo 3 – Gestão de processos educativos comunitários
Núcleo de Atividades Integradoras	Práticas Pedagógicas, Pesquisa, Estágio, Seminários Integrados. Outras Atividades científico-Culturais.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A organização curricular por áreas busca superar a fragmentação do conhecimento, de certa forma, já cristalizado no currículo acadêmico, apontando a necessidade de novas estratégias de produção do conhecimento e de diálogo entre as diferentes disciplinas acadêmicas. Essa abordagem avança uma prática pedagógica interdisciplinar que procura romper as fronteiras entre as áreas do conhecimento e contribui para uma leitura mais abrangente da complexidade da realidade do campo. A figura seguir, representa a articulação e circularidade dos Núcleos Estruturantes e as áreas de conhecimento arranjadas não mais como disciplinas, mas como componente curricular.

Figura 02 – Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo (UnB)



Fonte: Projeto Político Pedagógico da LEdoC UnB – 2009.

Efetivamente, foi nas atividades referentes à leitura, interpretação e produção de textos, área 5 do Núcleo Básico (cf. Matriz Curricular; figura 02) que se iniciaram as discussões e reflexão sobre a função social da escrita e da leitura para os alunos da LEdoC, visto que eles não logravam acompanhar o desenvolvimento das aulas e temas discutidos. Após identificação de demanda, surgem as Oficinas de Letramento para dar suporte acadêmico aos educandos no que se refere ao aprendizado de práticas letradas no contexto acadêmico. Essa necessidade foi diagnosticada ao se considerar a história de vida e de formação desses educandos.

O Curso da LEdoC totaliza 3.525h/a em sua carga horária distribuídas em 8 etapas e da seguinte forma: ao Núcleo de Estudos Básicos contempla 795 h/a; ao Núcleo de Estudos

Específicos o equivalente a 1410 h/a; e ao Núcleo de Atividades Integradoras a soma de 1320 h/a, sendo 405 h/a de práticas pedagógicas, 405 h/a de estágios acompanhados, 210 h/a de atividades de pesquisa, 60 h/a de seminários integradores e 240 h/a de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (PPP/LEdoC/UnB, 2007)

Essa estrutura de oito etapas (o equivalente a semestres), formará educadores capazes de atuar¹⁵:

- Na gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidade da Educação Básica, para a construção do projeto político pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo;
- Na docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências da Natureza e Matemática (Química, Física, Biologia e Matemática)¹⁶;
- Na gestão de processos educativos nas comunidades: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para a implementação de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

O curso Educação do Campo é ofertado em regime de *alternância*, isto é, o tempo de formação básica se dá em - **tempo escola (TE)**¹⁷ – estudos que acontecem no ambiente universitário e **tempo comunidade (TC)** estudos que acontecem na comunidade de origem dos alunos e nas escolas lá existentes. O PPP/LEdoC define que o Tempo Escola/Universidade será de oito horas diárias de atividades com os componentes curriculares por etapa, que ocorrem na Faculdade UnB Planaltina. A duração de cada etapa dependerá da carga horária destinada, na prática cada etapa dura entre 50 e 55 dias.

O Tempo Comunidade é desenvolvido nas comunidades de origem dos educandos e as escolas que servirão como espaço de inserção são escolhidas por eles, preferencialmente aquelas que são localizadas em suas comunidades de origem ou que atendam crianças e

¹⁵ Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso da LEdoC.

¹⁶ No decorrer do ano de 2014 passou a discutir a oferta de outra habilitação no curso da LEdoC, aliás um desmembramento da área de Ciências da Natureza e Matemática, o que será aprovado na revisão do Projeto Político Pedagógico da LEdoC.

¹⁷ Apesar da denominação de Tempo Escola estar mais voltada para a educação básica, o Projeto Político Pedagógico da LEdoC também assume essa nomenclatura, entretanto na prática cotidiana da LEdoC, professores e educandos costumam a denomina Tempo Universidade (TU), por considerar o espaço de formação. Assim a partir de aqui, esse texto opta por adotar TU como equivalente a TE.

jovens dessas comunidades. As atividades realizadas no TC são acompanhadas *in loco* por professores da LEdoC. O acompanhamento, segundo Barbosa (2012), tem a finalidade de garantir o processo formativo durante o TC, suporte e orientação no planejamento e execução das atividades solicitadas.

A concepção da alternância adotada na organização curricular e metodológica da LEdoC tem como objetivo integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo (MOLINA E SÁ; 2011, p. 44).

Ao adotar o regime de alternância, o curso da LEdoC prioriza a realidade de seu alunado dando espaço para concretizar a relação teoria e prática. Assim, no momento em que os alunos estão no Tempo Escola/Universidade, eles têm o estudo teórico necessário para apreender o conhecimento socialmente construído. Nesta dinâmica, as atividades propostas ao acadêmico também assumem o caráter de pesquisa, um dos aprendizados destacados no projeto. O modo de produção do conhecimento derivado da alternância entre TE e TC permite responder de modo mais aproximado às necessidades coletivas das realidades locais vividas pelos educandos (MOLINA E SÁ, 2011, p. 44).

Nesse sentido a prática pedagógica deve estar alicerçada na relação entre processo de ensino e aprendizagem, sujeitos e a realidade objetiva dos sujeitos, isto é, deve ser inerente ao processo de formação. Molina e Sá (2011) advogam que é na articulação destes dois tempos – Tempo Escola e Tempo Comunidade que se dá o processo formativo dos professores, e desse modo possa garantir a ressignificação dos conhecimentos científicos adequados à realidade.

Mais um aspecto diferente com relação a outros cursos de licenciatura é a metodologia que proporciona aos alunos a experiência de auto-organização coletiva com base no princípio da autonomia. Esse é um dos princípios oriundos da experiência do Movimento Sem Terra: o princípio da organicidade.

Segundo Caldart et al. (2012, p. 336):

Organicidade é um termo presente no MST e significa o movimento orgânico presente em suas estruturas organizativas e as relações entre elas. [...] Na escola, a organicidade refere-se às várias formas de organização vivenciadas pelos educadores e educandos, bem como à relação da escola com a comunidade acampada e as instâncias do Movimento.

Ao refletir sobre a importância da organicidade na construção da identidade dos educandos da LEdoC, Araújo (2014) sistematiza organicidade como a relação estabelecida

entre diferentes instâncias de um processo organizativo ou formativo. O fito da organicidade é a participação do sujeito nas instâncias de organização de um determinado coletivo. O desenvolvimento dessa formação se dá nas interações interpessoais e grupais em todos os espaços de participação dos educandos.

Nesse sentido, Araújo (2014) explicita a importância da participação dos sujeitos nas instâncias nas quais fazem parte. Ademais,

[...] Deste modo, também na organização, se uma instância passa a se atribuir (ou se deixar atribuir) tarefas que podem (e devem) ser desenvolvidas por outras, acaba por centralizar atividades e simultaneamente negar a outrem o direito à participação. Por outro lado, os sujeitos que se omitem nesta construção abrem mão de serem sujeitos da sua própria vida. Um militante comprometido com a organização que se omite de participar como sujeito individual e coletivo relega a outrem sua responsabilidade e se omite de uma tarefa que a história lhe deu a cumprir (ARAÚJO, 2014, p. 39).

A perspectiva humanística da formação do professor do campo disposto no PPP da LEdoC se materializa também na organicidade, pois os educandos são evocados a participar das tomadas de decisão do processo de formação quando são incluídos nas instâncias organizativas do curso. Dessa forma, o processo decisivo tende a caminhar de forma ascendente e descendente possibilitando aos educandos intervir no processo pedagógico.

As instâncias de organicidade da LEdoC, de acordo com Araújo (2014) e Barbosa (2012), são:

- i) Turmas e Grupos de Organicidade – GO;
- ii) Coordenação Político Pedagógica – CPP;
- iii) Plenária de turmas;
- iv) Setor de trabalho

Apesar de não ser espaço da pesquisa, mas um ambiente de interações e de aprendizagens, fazemos a seguir uma síntese, de acordo com Araújo (2014), de como se dá a operacionalização da organicidade na LEdoC. Logo no início do primeiro semestre, as turmas são divididas em pequenos grupos com 6 a 9 integrantes, organizadas em Grupos de Organicidade, mais conhecidos como GO. Essa é a primeira instância coletiva de discussão, onde as questões individuais e do grupo são levantadas e refletidas.

Nesse sentido,

[...] As questões são discutidas nos grupos e com as turmas e a depender da questão ela se torna uma demanda coletiva e passa a ser discutida pela Coordenação Político Pedagógica – CPP, cuja instância é formada pela coordenação de cada grupo, setor, equipe de trabalho e educadores do curso (ARAÚJO, 2014, p. 42).

As demandas pautadas e discutidas nas CPPs são encaminhadas pelos GO's. A CPP discute as demandas das turmas e faz deliberações. Na sequência dos atos, as definições da CPP são discutidas na plenária das turmas e encaminhadas coletivamente.

A ilustração desse processo se dá através do excerto abaixo, registrado por essa pesquisadora em uma Assembleia de Avaliação da etapa, tendo em vista o replanejamento pedagógico para as etapas seguintes. Nessa Assembleia, os educandos vinham tornar público a avaliação da etapa realizada pelos GO's por meio de questionário discutido na CPP e reproduzido pela Coordenação do Curso.

Excerto 01¹⁸

- [...]
1. **CC:** Muito bem sobre o item de componente curricular oferecido... há algum coordenador de GO que queira acrescentar algo depois da leitura do relatório?
(silêncio)
 2. **CC:** Então posso passar a palavra a quem interessar fazer algum comentário sobre esse tópico?
 3. **Todos:** Sim
 4. **CC:** Alguém?
(Educando R se manifesta seguido de mais dois educandos)
 5. **E1:** Professora... eu gostaria de falar sobre... éh::: o módulo de informática... primeiro dizer que nós não tivemos aula prática desse módulo... só teoria...
 6. **CC:** Como assim? Explique... por favor.
 7. **E1:** Assim... eu li no PPP do curso que o módulo de informática ia ensinar o professor a usar material de informática para aula... mas como vai ensinar se a gente não sabe nem ligar o computador?... Então não vai ensinar desde o início?... Outra coisa... nós não tivemos acesso ao laboratório de informática da universidade... porque a agenda já tava lotada...então o professor deu só aula teórica... mas como pode aprender a mexer no computador só na aula teórica?...
 8. **CC:** Por que o professor não agendou aulas no laboratório?
 9. **E1:** Porque quando a gente chega pra aula... da nossa etapa... o semestre da FUP já começou e todos os outros professores já pegaram o horário
 10. **CC:** Ah... mas vocês têm que procurar outros meios para aprender... e de se organizar também... para as reivindicações de vocês... não esperem tudo da universidade...
 11. **E2:** Professora o professor de informática disse pra gente usar a casa de informática da comunidade... até daria porque fica perto da casa onde moramos... mas acontece que lá está com a luz cortada...
 12. **E1:** Eu queria dizer que a gente precisar achar uma solução...muitos de nós... eu estou nesse meio... não nem sabe o computador... porque nós não temos computador em nossa comunidade... nós não temos nem luz elétrica... muitos de nós... aqueles

¹⁸ Excerto extraído do Diário de Pesquisa, registro da Reunião de Avaliação da Etapa Turma III e Turma V; dezembro de 2012. Nesse excerto Coordenadora do Curso – CC exerce o papel de coordenador da reunião; Educando – E1; E2.

que tem luz elétrica até já tem computador e sabe mexer... mas não são todos... só alguns... E como fica?... o curso é pra todos...
[...]

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora, dez, 2012.

Nota-se no excerto supra que o educando faz sua avaliação sobre as condições materiais de ensino e aprendizagem oferecidos pela universidade a partir da leitura do PPP, em outras palavras, não é uma crítica leviana, mas uma análise fundamentada no documento do curso proposto pela universidade. A análise proposta demonstra o grau de criticidade do educando materializado no espaço de interação. A proposição dos educandos E1 e E2 (Excerto 01) tem a preocupação de apontar o problema, em uma discussão argumentada, refletindo as necessidades reais específicas da realidade cultural do grupo de educandos que frequentam as aulas nas duas turmas, tornando-se uma preocupação com o coletivo de alunos.

Ainda no aspecto da organicidade, o Setor de Trabalho – ST serve como base de organização do trabalho, também compreendida como uma dimensão formativa do educador. Nesse espaço, os educandos participam do processo de construção do curso tanto na manutenção das condições materiais da vivência coletiva quanto nas relações interpessoais. Para Barbosa (2012), assim os educandos exercitam o princípio da solidariedade e cuidado com o outro, gerindo o espaço de convivência.

O Setor de Trabalho é organizado em grupos de trabalhos coletivos que ajudam a manter e ao mesmo tempo a construir o ambiente que recebe pessoas de vários estados, municípios, comunidades, assentamentos, acampamentos. Construir as condições de coletividade é um princípio da solidariedade. Esses grupos são organizados conforme a necessidade do curso. São alguns dos setores de trabalho propostos na LEdoC: i) comunicação, cultura e animação¹⁹; ii) secretaria²⁰; iii) ciranda²¹; iv) limpeza das áreas comuns²²; v) saúde²³.

¹⁹ Grupo formado por quatro ou cinco pessoas e tem a finalidade de propor e organizar atividades de lazer e festivas, tomando as providências necessárias para sua realização.

²⁰ Grupo formado por duas pessoas, tem a função de providenciar material e equipamentos solicitado pelo corpo docente, bem como registrar a frequência da sala.

²¹ Ciranda é o espaço organizado para receber as crianças que estão fora da faixa etária escolar e que acompanham seus pais na vinda para a LEdoC (substitutivo à creche). Os responsáveis por este setor devem preocupar-se tanto com o cuidado com as crianças quanto com atividades lúdico-pedagógicas para seu desenvolvimento. Araújo (2014) registra que a ciranda não é parte institucional do curso. Mas, compreendida pelo conjunto de educadores desta licenciatura como um espaço necessário à formação das mães ledoquianas e dos seus filhos, construiu-se um projeto que pudesse dar sustentação à proposta. A professora proponente do projeto, que é psicóloga, acompanha pedagogicamente toda a equipe de ciranda.

²² Este setor é organizado nas casas pelos educandos que nelas residem. Organizam-se em subgrupos para limpar diariamente as áreas comuns, tais como: salas, cozinha, escadas, banheiros e áreas abertas. Geralmente

Todas essas atividades estão organizadas em tempos formativos no Projeto Metodológico – PROMET- do curso (documento elaborado para cada turma no início do curso) estabelecendo horário de período para cada atividade coletiva ou individual. A organização dos tempos formativos contribui na organização de estudos dos educandos e tem reflexo na sala de aula. São considerados tempos formativos na LEdoC: Tempo Abertura e Memória²⁴, Tempo Estudo²⁵, Tempo Aula²⁶, Tempo Trabalho²⁷, Tempo Organicidade²⁸, Tempo cultura/conjuntura²⁹.

Na perspectiva de formar um professor autônomo nas decisões e em sua autoria na produção de conhecimentos, o curso adota o princípio da transdisciplinaridade. As atividades são propostas para que o aluno possa compreender a visão de totalidade da educação básica imersa em um contexto de Educação do Campo.

Assim o professor da Educação do Campo, ao entrar no curso poderá optar por qual área de conhecimento pretende se formar, pois o curso oferece habilitação³⁰ nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática (Química, Física, Biologia e Matemática). Este trabalho limita-se à área de Linguagens, habilitação que forma professores para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os participantes são alunos do curso provenientes de vários lugares os quais, descrevo posteriormente, que participam do vestibular para a Licenciatura de Educação do Campo.

estas tarefas são distribuídas e registradas em um cronograma para que cada educando saiba o seu dia de assumir determinada tarefa. Cada casa tem um coordenador ou uma coordenadora, que fazem parte da CPP. Compete-lhe a solicitação de materiais de limpeza à Faculdade, os quais devem ser economizados para durar até a próxima reposição. (ARAÚJO, 2014, p. 52).

²³ Esse setor também é organizado nas casas. As pessoas desta equipe devem zelar pela saúde dos educandos e se dispor ao acompanhamento destes em caso de doenças e/ou mal estar. (ARAÚJO, 2014, p. 52).

²⁴ Tempo destinado à abertura das atividades do dia. É aberto a várias possibilidades de formas de expressão e abrange as questões do campo, da Educação do Campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, etc. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, informativas, etc) (PROMET, 2013, p.1). Também onde ocorre os informes e a leitura da Memória do dia anterior. Os GO's organizam essa atividade conforme a escala estabelecida quando da discussão e leitura do PROMET. No Tempo Abertura é o espaço para acontecer a mística. A Memória é um aspecto importante de registro em forma de Memória das impressões do acontecido no dia, tanto atividades quanto as aprendizagens. A Leitura da Memória no Tempo Abertura dá a possibilidade de ser questionada ou aprovada no grupo, considerando que ali estão impressões representadas da Turma.

²⁵ Momento destinado ao estudo fora de sala de aula, leitura de textos dos componentes dos blocos. O objetivo deste Tempo é incentivar os alunos ao hábito de estudo.

²⁶ Tempo diário destinado ao desenvolvimento dos componentes previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docente, tem duração de 8 horas.

²⁷ Tempo de uma hora ao dia destinado a realização das tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos, sendo realizado pelos Grupos de Setor de Trabalho.

²⁸ Tempo de uma a duas horas semanais destinado às atividades das instâncias de organicidade.

²⁹ Tempo de duas horas na semana destinadas à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular e ainda, debate de questões atuais com a participação de convidados.

³⁰ Habilitações atualmente oferecidas.

3.3 O micro contexto da sala de aula da LEdoC UnB

O espaço de uma sala de aula de um curso de Licenciatura de Educação do Campo tem características peculiares que valem a pena ser descritas para que se possa perceber o contexto sócio histórico e cultural onde ocorrem as interações cotidianas no espaço de formação.

Como já mencionado no capítulo anterior, o contexto aqui é compreendido como a articulação de vários aspectos que abarcam a história, a cultura, a interação e o espaço físico e geográfico. Somente a partir desta compreensão é possível entender as relações estabelecidas no contexto de uma sala de aula da LEdoC. Assim é importante definir a sala de aula como micro contexto visto que se passa de uma dimensão global (a Educação do Campo) para uma mais específica (a sala de aula). Assim sendo, é importante apresentar não somente a estrutura física, mas também como as relações passam a se construir a partir do encontro dos educandos e das atividades.

O espaço físico da sala de aula oferecido para ministrar as aulas da LEdoC é espaçoso, comportando em média 70 pessoas, no entanto as turmas são de no máximo 45 alunos e mais três salas de tamanho normal. A maioria das aulas de Oficina de Letramento foi ministrada na sala maior com as turmas IV, V e VI, em momentos diferenciados do ano letivo, considerando as etapas específicas. Nas interações que ocorreram durante as aulas das oficinas de Letramentos, procuramos compreender a realidade dos alunos da LEdoC. No que se refere ao contexto de Educação do Campo na visão dos educandos há algumas situações que não são descritas em relatórios institucionais ou governamentais.

Em entrevista com os alunos que atuam como professores nas escolas do município de Cavalcante GO, eles relataram alguns problemas que passo a descrever:

1. O descaso e o abandono em relação ao acompanhamento pedagógico. Nenhuma autoridade aparece na comunidade e os professores das escolas só têm contato com alguém da secretaria de educação municipal quando vão ao município ou quando participam de encontros anuais;
2. Há somente escolas de ensino fundamental. Em uma das escolas, na comunidade do Prata, só há um professor para atender aos cinco anos do ensino fundamental. O professor adota a estrutura de salas multisseriadas, e assume todas as outras funções na escola: diretor, professor, secretário, merendeiro. O professor ministra aulas para aproximadamente 24 alunos de anos distintos.

3. As escolas enfrentam problemas estruturais, por não haver acompanhamento não acontecem reformas nem consertos. Outra escola da comunidade precisa resolver problemas com uma porta que estragou há algum tempo. A falta de uma porta na escola facilita a entrada de animais, no caso um jumento que destrói o material escolar dos alunos.

A comunidade fica localizada em meio ao cerrado, não há madeira para improvisar uma porta, pois a vegetação não tem características para produção de benfeitoria.

Ao consultar os educandos sobre a realidade deles, na condição de pais e sobre quais são os problemas enfrentados pela comunidade, eles foram unânimes em responder que nas comunidades (que são distantes uma das outras em média de 10 a 15 quilômetros, sem transporte público; os transportes usados são cavalo ou bicicleta) não há escola de Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano) nem de Ensino Médio, isto é, não há atendimento para crianças que farão do 6º ano até o Ensino Médio. Após cursar o 5º ano, as famílias têm duas opções: uma enviar a criança à cidade para que ela curse o Ensino Fundamental, essa alternativa só tem procedência se a criança tiver algum familiar que more fora da comunidade, caso contrário não poderá ir morar só; outra opção é a criança ir todos os dias, saindo de casa por volta de 5 horas da manhã (caminha por volta de 40 a 50 minutos), até um “ponto de carona” e espera o caminhão que passa na estrada para dar carona aos alunos até o ponto de ônibus escolar. Em seguida, pega o ônibus para ir à escola. Chegam por volta de 11 horas almoçam e em seguida vão assistir a aula; elas devem sair mais cedo (antes da aula acabar) para fazer o itinerário de volta. Chegam em casa por volta das 22 horas.

Ao consultar uma das educandas sobre a questão ela responde que como mãe fica muito preocupada de sua filha sair de casa para ir à escola, a criança está em idade escolar e cursa o 4º ano (09 anos). Nesses relatos os alunos demonstram a expectativas deles em relação ao curso de formação que estão participando. *“Por isso quero estudar, prá sê professora na escola de nossa comunidade. Prás criança num precisa saí de casa e passa o dia fora”*³¹.

Ao consultar uma criança que faz esse trajeto todos os dias, ela afirma que já acostumou, porque tem *“d’istudá”*. Mas na escola eles sofrem problemas de aceitação e preconceito porque são negros Kalunga: *“ozaluno cospi ni nós, ni nossa cumida”*³². A consequência desse processo de alijamento com essas determinadas crianças é a dura

³¹ Depoimento da acadêmica DM, do primeiro semestre da LEdoC.

³² Depoimento de LM, filho de uma acadêmica do primeiro semestre da LEdoC.

realidade do abandono escolar. Todos os estudantes matriculados nessa turma (Turma V – segundo semestre) têm um papel social a cumprir: ser educando da LEdoC, formar e voltar e ser professor de sua comunidade. A responsabilidade demonstrada por eles envolve uma decisão ideológica. Eles foram escolhidos como representantes da comunidade, muitos são lideranças ou filhos de lideranças tradicionais, portanto uma responsabilidade maior que não passa somente pelo fato de fazer uma faculdade.

No cotidiano de sala de aula, foi possível conhecer os alunos, seus posicionamentos, interesses e expectativas. Dos 35 alunos da turma, 90% têm compromisso político social com sua comunidade. Esse compromisso chega com eles à sala de aula. De acordo com a organicidade do curso, eles assumem papéis de liderança na sala. A responsabilidade aumenta, a tensão também. Vivenciar o primeiro semestre na LEdoC passa a ser um ‘sofrimento’, pois eles precisam absorver as informações acadêmicas sobre bolsas alimentação, bolsa permanência, bolsa Pibid, coordenação da sala, coordenação dos Setores de Trabalho, coordenação dos GO’s, leituras acadêmicas, organização das atividades dos espaços. As aulas do primeiro semestre são constantemente interrompidas para um aviso ou uma explicação sobre os procedimentos. Os alunos precisam estar atentos para cada informação.

Nesse micro contexto a sala de aula da LEdoC vai se constituindo uma comunidade, visto que são alunos de vários lugares tradições valores e ideologias diferentes. Eles passam a dividir a casa, o quarto, pois o ambiente de moradia é coletivo. Precisam aprender também a conviver com os demais.

a) Que tipo de letramento ocorre na sala de aula da LEdoC?

É no micro contexto que a resposta a questão sobre letramentos vai se construindo e, ao discutir a relação dos alunos com a escrita no âmbito do curso pude identificar os tipos de letramento que poderiam acontecer no decorrer do curso. Esse processo foi um momento de negociação com os educandos, visto que eles tinham necessidades específicas por serem pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros, próprios da vida acadêmica. A noção de letramento acadêmico foi desenvolvida a partir da área dos novos estudos do letramento como tentativa de construir compreensões sobre as aprendizagens dos alunos. Aprendizagens sobre gêneros acadêmicos não são desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, o que muito ocorre é o desenvolvimento de habilidades da compreensão leitora

em relação a diversidade de gêneros que circulam socialmente. Entretanto não é o que ocorre nas escolas do campo.

Alves (2013) em sua pesquisa de doutorado investiga sobre a importância do letramento para o trabalhador rural em suas práticas sociais como lavoura, agroindústria, igreja e nas relações pessoais. A autora discute o tema após observar que as demandas nas áreas rurais não requerem somente a mão de obra braçal como outrora, mas também diferentes habilidades e letramentos na constituição de novas frentes de trabalho na agricultura. Essa pesquisa ocorre em um contexto de agricultura mecanizada em um Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – PAD-DF e procura apresentar como as mudanças ocorridas no cenário rural brasileiro engendram um perfil de letramento dos trabalhadores rurais que residem e trabalham na região.

A etnografia realizada por Alves (2013) descreve a constituição dos grupos sociais que vivem no assentamento do PAD-DF, na maioria jovens que têm sua história de vida marcada pela migração; os valores que esse grupo social preza, a articulação das redes sociais e como esses indivíduos atuam frente às demandas de aprendizagens em contextos de trabalho. Com efeito, o estudo sobre letramento realizado focaliza a dimensão social do processo de leitura e escrita, no que se refere ao conhecimento das funções sociais dos textos escritos.

Nesse sentido, Alves (2013) desvela a ação protagonista dos trabalhadores rurais em episódios nos quais o uso da língua, nas suas modalidades oral e escrita, é central: preenchimento de fichas de trabalho, formulários, entrevistas, participação em treinamentos específicos das empresas, leitura de termômetros, gráficos, escrita de relatórios. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 11) “há diferentes letramentos associados a diferentes domínios de vida, como a família, o trabalho e a escola”. Nessa mesma pesquisa, Alves (2013) expõe o desencontro entre a escola e o contexto histórico-cultural na qual está situada e argumenta que isso se revela pelo “truncamento da escolarização dos sujeitos que dela participam”. A escola perde espaço para o trabalho, isto é, muitos deixam a escola para seguir trabalhando. Aos que permanecem e não desistem do terceiro turno, a escola torna-se um ponto de transição entre o trabalho e a moradia. Na escola, a autora cita alguns problemas, a saber: forte evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, atendidos no turno noturno; despreparo de professores, infantilização de métodos e, a procura de mão de obra na entressafra, que coincide, mais especificamente, com o segundo semestre do ano (ALVES, 2013, p. 92).

Nessa hora, um bar vizinho da escola também, acende suas luzes. A televisão de plasma é ligada. As bolas da mesa de sinuca são conferidas. A rede da mesa de ping-pong é esticada, os computadores que formam uma *lan house* são ligados. [...] Diferentemente do bar, as salas de aula do CED-PAD-DF não têm de atrativo. A pintura está gasta, o quadro envelhecido, as portas estão sem maçanetas e a iluminação é fraca. No mês de outubro, quando se inicia as chuvas que prenunciam o verão, acrescenta-se a esse quadro o chão molhado, as goteiras e a sujeira causada pela invasão de besouros e aleluias (ALVES, 2013, p. 94).

Apesar da diferença entre as realidades do grupo social do Programa de Assentamento do PAD-DF descritos na pesquisa de Alves (2013) e os grupos advindos dos movimentos sociais que lutam pela sobrevivência da terra e pela terra que cursam a LEdoC (sujeitos desta pesquisa), há pelo menos duas características que aproximam tais contextos: o histórico de exclusão social e uma escola que dá um tratamento ao sistema escrito que confirma a abordagem autônoma, um tipo de letramento voltado para decodificação e codificação de símbolos linguísticos da forma mais restrita possível.

Dada a realidade e a proposta da LEdoC, há um contexto de um letramento ideológico a ser desenvolvido no micro espaço de sala de aula do curso, pois reconhece-se a multiplicidade de letramentos presente e o que seja necessário para alcançar novos significados e usos das práticas letradas que estão relacionadas ao contexto cultural desses educandos e a relação de poder e ideologia intrínsecas ao processo de educação formal.

Nesse capítulo, procurei descrever o macro e o micro contextos de pesquisa. Descrevi o contexto de Educação do Campo e como o movimento foi constituído, cuja luta resultou na conquista de políticas públicas para a Educação do Campo e formação de professores para atuarem nessa realidade. Também foi descrito a forma de organização do curso LEdoC, sua estrutura pedagógica e organização curricular, além dos ambiente e espaços de formação.

No capítulo seguinte, será abordada a metodologia adotada para a constituição dos dados e análise dessa pesquisa.

CAPÍTULO QUARTO

METODOLOGIA DA PESQUISA

Os capítulos anteriores dedicaram-se à orientação teórica que fundamenta esse estudo e à descrição do macro e do micro contexto nos quais ele está situado. Esse capítulo, no entanto, apresenta os encaminhamentos metodológicos adotados na realização da pesquisa. O destaque desse estudo resulta do diálogo, em alguns aspectos, entre a pesquisa-ação e a etnografia. Isso se justifica pelo quadro de necessidades encontrado ao iniciar os trabalhos nas Oficinas de Letramento com as turmas do curso de Licenciatura de Educação no Campo da UnB, *Campus* de Planaltina. Ressalto que o fato de ser convidada para trabalhar no curso de Licenciatura em Educação do Campo, no campus de Planaltina da Universidade de Brasília, deixou-me muito contente, visto que minha experiência profissional concentra-se, majoritariamente, na formação de professores. Além da oportunidade de poder discutir minhas perspectivas teóricas com um grupo de alunos em formação. Em uma perspectiva interacional, eu precisava dos alunos, talvez até mais do que eles precisariam de mim, para fazer interlocução do que eu estava estudando.

A necessidade de estar em constante movimento de interação, para promover discussão, vem das influências vygotskianas (Vygotsky, 1998), cujas bases teóricas reforçam que o desenvolvimento de um se dá em interação com o outro, na coletividade, sob influência da cultura e do meio social (FREIRE, 1994). Tal concepção compreende o homem como um ser inacabado que necessita da interação com o outro para superar seu inacabamento. Apesar de, como professora, ter mais experiência que um aluno em formação, eu necessito dele para forjar meu discurso e fortalecer minha práxis em relação à área de conhecimento em que atuo.

Assim, cheguei ao curso de Licenciatura em Educação do Campo com algumas expectativas. Ao estabelecer um vínculo com os alunos das turmas Quatro (IV), Cinco (V), e Seis (VI) do curso da LEdoC/UnB de Planaltina, Distrito Federal, percebi feliz que eles caracterizavam-se por um perfil de alunos com o qual eu estava acostumada a lidar. Em algumas palavras os descreverei, porém deixo para detalhar quando tratar sobre o perfil dos meus colaboradores em outra seção.

Por reiteradas vezes, venho afirmando que estes alunos em formação são oriundos dos movimentos sociais, vivem em áreas rurais e sobrevivem, em sua maioria, da produção agrícola familiar. Uma das principais características deles é que vêm de uma realidade predominantemente oralizada, ou seja, têm pouca experiência com a cultura escrita.

Entretanto, isto não os torna menos letrados na compreensão política ou politizados, pois em suas vivências eles desenvolvem um tipo de letramento situado (BARTON et al., 2000) evidenciado em suas práticas cotidianas.

Em outras palavras, os alunos em formação trazem o seu conhecimento de mundo constituído pela via predominantemente oral, visto que as organizações e movimentos das quais eles participam preconizam debates sobre a atual conjuntura, seus desafios, dificuldades e superação, em parte por ser constituído no bojo de uma realidade complexa de sobrevivência. Entretanto, o conhecimento acadêmico, aquele constituído no ambiente escolar, eles não o possuem, haja vista o grande hiato de tempo e de acesso (mesmo o geográfico) que os separam dos bancos da escola. Alguns destes alunos passaram cerca de vinte ou trinta anos distanciados da cultura escrita. Percebi que, apesar das similaridades com grupos com os quais já havia trabalhado como professora, a história de vida desses sujeitos, inevitavelmente, é diferenciada. A realidade de construção das percepções e leitura de mundo, experiências vividas, evidentemente, eram outras, com desejos, angústias, frustrações e, principalmente, o estilo linguajeiro de se expressar.

As lacunas de letramento apresentadas nas práticas letradas no cotidiano de sala de aula de um curso acadêmico, conferia adotar a pesquisa-ação como metodologia para o trabalho de mediação em sala de aula, tendo em vista o letramento acadêmico dos alunos da LEdoC, o que possibilitou a geração dos dados que foram utilizados para analisar os enquadres com base na etnografia da comunicação. Cabe ressaltar que no período que transcorreu a pesquisa, assumi dois papéis: o papel de pesquisadora que buscava respostas e elementos para constituição de sua pesquisa e a postura de professora colaboradora, que contribuía com sua experiência profissional com os educandos que frequentavam o curso em questão. A experiência possibilitou analisar minha própria prática. Paralelamente, foram adotados aportes da etnografia, pensada como prática de uma descrição densa segundo a perspectiva de Geertz (1989), de Bortoni-Ricardo (2008) e de Rockwell (2001), dando base para a interpretação e análise dos dados a partir de uma perspectiva interpretativista.

Assim, o capítulo foi organizado de forma que possa apresentar os pressupostos teóricos da pesquisa-ação, destacando os principais elementos que contribuiriam com esse trabalho; os pressupostos teóricos da etnografia; a metodologia de análise com base na etnografia da comunicação; o cenário de geração dos dados; os recursos e instrumentos para a coleta de dados; apresenta, ainda, os sujeitos/colaboradores e as estratégias usadas para selecionar, categorizar e organizar os dados.

4.1.Pressupostos da pesquisa etnográfica

Os estudos etnográficos já são conhecidos na área da antropologia por se caracterizar como um estudo minucioso e detalhado de um determinado grupo social. Todavia, é na área da Educação que tais aportes ganham espaço e se multiplicam a partir dos anos de 1977, com significativa expansão de projetos que tinham como premissa o ensino como processo linguístico. Esses estudos basearam-se em aportes teóricos, práticos e metodológicos da sociolinguística, da psicolinguística, da etnografia da comunicação, do desenvolvimento da criança, da antropologia, da psicologia cognitiva, da sociologia e da pesquisa educacional sobre a natureza dos processos de ensino-aprendizagem. Especificamente, a pesquisa nessas áreas preocupava-se com a forma de como linguagem acontecia nas interações entre professor e alunos, entre pares e entre crianças e adultos e suas funções nas salas de aula, em parques infantis, em casa e na comunidade. Ou, ainda, em apoio à aquisição e desenvolvimento de outros tipos de conhecimento (por exemplo, conteúdo acadêmico, cognição social, e conhecimento de procedimentos para a participação em eventos em curso) (GREEN, 1983).

Segundo Green (1983), tais estudos começaram a partir de 10 projetos iniciados por Borman, Piazza, Barrett, e Sheoran (1981a; 1981b); Cole, Griffin, e Newman (1978; 1981); Cook-Gumperz, Gumperz, e Simons (1981); Cooper, Ayers-Lopez e Marquis (1981); De Stefano e Pepinsky (1981); Erickson, Cazden, Carrasco, e Guzman (1978-1981); Hrybyk e Farnham-Diggory (1981); Hymes (1981^a); Merritt e Humphrey (1981); Mor ine-Dershimer & Tenenberg (1981), patrocinados pelo National Institute of Education através do seu programa (1978-1979) de subvenções. Estes projetos constituem um núcleo de estudos de primeira geração que adotam a abordagem do ensino como processo linguístico e os métodos etnográficos no contexto da educação.

Para Green (1983), o conhecimento obtido com estes e outros estudos contribuíram significativamente, tanto para a compreensão dos processos de ensino, quanto para o entendimento de como as construções teóricas, bem como o processo de adaptação de métodos foram sendo consolidados nas disciplinas. Dentre estas, destaco a linguística, psicologia cognitiva e antropologia em contextos educativos, auxiliando, tanto a teoria educacional, como as outras disciplinas acadêmicas, a aprofundar o conhecimento sobre como as pessoas se comportam e aprendem em ambientes naturais. Em outras palavras, estes trabalhos ajudaram a ampliar o conhecimento de como as pessoas aprendem a ser comunicadoras e alunos aprendem a ser mais competentes, como os processos interacionais se

desenvolvem no contexto escolar e no contexto específico de sala de aula e, ainda, sobre os fatores que servem para apoiar e restringir a aprendizagem.

Na mesma medida, a abordagem geral para o estudo dos processos ensino-aprendizagem como processos linguísticos, segundo Green (1983), favoreceu a adoção adaptada da etnografia da comunicação, geralmente utilizada na antropologia, para analisar comportamentos que ocorrem naturalmente ou que as pessoas usam quando se envolvem em atividades de ensino-aprendizagem no cotidiano na escola, em casa, e na comunidade. Os pesquisadores foram sensíveis às demandas especiais de salas de aula, escolas, casas e comunidades, o que levou a modificações dessas abordagens para atender às condições e demandas de definições e questões educacionais especiais, consolidando a abordagem etnográfica voltada para a educação.

No decorrer da história, esses estudos etnográficos foram reforçados, no contexto educacional, com outros pesquisadores que ampliam essa linha de investigação. Tanto Erickson (2004) quanto Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2010), Castanheira et al. (2001); Castanheira et al. (2007); 2010), André (1995, 1998), Mattos (2001, 2004), Rockwell (1986; 2001; 2005; 2009) e Souza (2006), dentre outros autores, coadunam com a ideia de que há uma crescente necessidade de se ampliar os estudos no espaço da sala de aula, não simplesmente por configurar-se um ambiente profícuo para os estudos das interações sociais, mas pela necessidade de reflexão da prática pedagógica. O intuito é obter melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e do desvelamento das demandas de aprendizagem devido às novas configurações sociais.

Angrosino (2009) destaca a importância de se entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra. É um modo de estudar pessoas em grupos organizados que podem ser denominados de comunidades ou sociedades, pois um grupo é entendido como a sua cultura e estudar a cultura envolve o exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo. Desse modo, é importante considerar o ponto de vista de Castanheira, Green e Dixon (2007) e Castanheira, Neves e Gouvêa (2013) no que se refere a uma sala de aula como um grupo social. Para as autoras, uma determinada turma pode ser compreendida como uma cultura na qual seus membros constroem formas de agir, interagir, perceber, interpretar e avaliar o que está ocorrendo ou sendo produzido pelo e no grupo.

Desse modo, é importante, inicialmente, considerar que a palavra etnografia significa escrever sobre os outros povos dada a origem grega da palavra, pois *ethnos* refere-se a grupos de pessoas e *graphia* refere-se a registro, escrita. E, como já mencionado, é uma prática utilizada primeiramente pela antropologia. Entretanto, não se caracteriza em descrever

simplesmente a vida dos povos e seus comportamentos, mas uma detalhada observação analisada a partir do contexto cultural onde é produzido. Etnografia, portanto, é uma prática de “descrição densa”³³ (GEERTZ [1926] 1989), porém que busca desvelar os significados que os atores sociais atribuem às suas ações em suas relações e interações sociais (GOFFMAN ([1967] 2011)).

Com efeito, o objetivo dessa etnografia no ambiente de sala de aula de um curso de formação inicial para professores está relacionado com o desvelar e compreender aspectos culturais do processo de ensino e aprendizagem, visto que as relações estabelecidas nesse ambiente se inserem em contextos sociais mais amplos. A finalidade dessa abordagem metodológica é refletir sobre as interações construídas no interior da sala de aula, tendo em vista implicações teóricas e metodológicas que favoreçam o letramento acadêmico dos estudantes em formação. Cavalleiro (2013, p. 271) destaca uma preocupação, “a de não contaminarmos nossas análises com nossos valores, preconceitos estereótipos absorvidos e construídos ao longo de nossa experiência social”.

Nessa perspectiva, adotei três conceitos da etnografia que possibilitaram fazer uma leitura polissêmica em uma configuração tridimensional do que acontece na sala de aula. Essa abordagem é defendida por Rockwell (2001), Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2012) e Castanheira (2001), quando identificam a construção de análises, críticas e argumentações sobre o processo de transformação da educação, com ênfase na microanálise do espaço de sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho etnográfico é visto por Rockwell (2005) como uma intensa articulação entre trabalho de campo, trabalho analítico e o conceitual. A pesquisadora chama atenção “*a la mirada*” [o olhar] para a escola com **uma perspectiva transformadora**. Rockwell (2005) defende que nosso olhar como pesquisador precisa tomar novos rumos. Por isso a autora enfatiza a importância da experiência de campo:

A investigação etnográfica tenta aproximar-se às linguagens e saberes locais, sem pretender que isso seja de todo possível. Requer que durante o processo de campo, o pesquisador seja sensível às formas locais de interpretar os sucessos, experiências e

³³ **Descrição densa** é um termo que se tornou conhecido a partir dos trabalhos do antropólogo Clifford Geertz (1926-2006), principalmente em seu texto “*Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*” (*Thick Description: The Interpretation of Cultures*, 1973). Este texto encontra-se publicado em seu livro “*A Interpretação das Culturas*” (*The Interpretation of Cultures*, 1973), onde o autor afirma ter retirado este conceito dos escritos do filósofo Gilbert Ryle (1900–1976), principalmente em “*What is the Thinker Doing?*” (1971). Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Descrição_densa. Acesso em: 19-Jan-2015.

vivências, incluindo no possível as percepções que se tem do próprio pesquisador (ROCKWELL, 2005, p. 2)³⁴.

A aproximação entre investigador e colaboradores, ocorrida na experiência em campo, pode estabelecer relações de confiança, resolver tensões, responder dúvidas. Concomitantemente podem surgir novas dúvidas, reflexões, que darão sentido à análise que se propõe. Essa justaposição permitirá “que o etnógrafo saia do campo transformado em outro ser humano” (ROCKWELL, 2005, p. 3). Para essa autora, o sentido da investigação etnográfica é produzir um conhecimento novo e uma maior compreensão de processos que tenham sido estudados em outras escalas e por outros meios. Ademais, Rockwell (2005) entende que na pesquisa etnográfica o processo êmico e o aspecto ético são tão importantes quanto o resultado final do trabalho, pois “não se vai a campo para confirmar o que se acreditava ‘já saber’, mas sim para construir novas perspectivas sobre realidades distintas ou familiares” (Idem, p. 3). Este é um processo que contribui para a humanização da prática pedagógica, uma vez que o professor se percebe sujeito, ao mesmo tempo em que interage no espaço da sala de aula.

Não obstante,

[...] A transformação mais importante que a etnografia alcança se dá em quem a pratica. A experiência de campo e o trabalho analítico devem modificar a consciência do investigador e modificar sua maneira de olhar os processos educativos e sociais. Por isso, a contribuição que a etnografia pode fazer à prática educativa se encontra na perspectiva do que ocorre nas escolas, na maneira de compreender a transformação. Sobretudo pode mostrar a complexidade de processos que intervêm múltiplos atores com intenções e tradições diversas (ROCKWELL, 2009, p. 30).

Argumentando acerca das características que delimitam a etnografia, Rockwell (2009) destaca que: i) a **atividade** do etnógrafo é documentar o não documentado na realidade social; ii) o **produto** do trabalho do etnógrafo é um tipo de texto, a descrição, no qual se registra a realidade social não documentada e se integra ao conhecimento local; iii) a **centralidade** do etnógrafo como sujeito social e sua **experiência** direta e prolongada no ambiente pesquisado; iv) a **construção do conhecimento** inerente ao “que fazer” do pesquisador. Em estudo anterior, (ROCKWELL, 1986), entende que somente dessa maneira podem-se compreender as relações e entender como se dá o processo de transformação no ambiente coletivo, no caso, a

³⁴ Tradução minha de “La investigación etnográfica intenta aproximarse a los lenguajes y saberes locales, sin pretender que ello sea del todo posible. Requiere que durante el proceso de campo, el investigador sea sensible a las formas locales de interpretar los sucesos, experiencias y vivencias, incluyendo en lo posible las percepciones que se tienen del propio investigador”.

sala de aula. Em suas palavras, “em nossa sociedade o não-documentado é o familiar, o cotidiano, o oculto, o inconsciente; é a história dos que não lograram a resistência à dominação e a construção de movimentos alternativos” (p. 3).

Nesse mesmo viés, Erickson (2004) ratifica que a etnografia é a atuação do etnógrafo, isto é, sua preocupação em descrever, de forma completa, os aspectos da realidade de grupos ou povos em um determinado contexto cultural. Nesse sentido, é o trabalho minucioso de registro e documentação que permitirá dar visibilidade às práticas cotidianas, muitas vezes não percebidas por seus atores. O aprofundamento das análises permitirá uma visão holística e dialética na descrição e análise de tais eventos. Este é um ideal que o etnógrafo busca, entretanto não é de todo alcançado, dado a complexidade cultural existente na dinâmica social. Com efeito, as escolas e as práticas docentes também têm histórias inconclusas e complexas e este trabalho assume “*la mirada*” no processo de investigação e de uma tentativa de resgatar e historiar o que há transformado a educação no campo, sua consequência para a formação do professor e as expectativas de ação desse professor formado em atuar para transformar o ambiente em que trabalha. O intuito é adentrar no ambiente universitário, notadamente no microcosmo de sala de aula e dos processos interacionais que ali ocorrem.

Discorrendo acerca da pesquisa em sala de aula Bortoni-Ricardo (2008, p. 72) sintetiza o objetivo da etnografia como sendo “desvelar o que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares identificando processos que, por se tornarem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam”. A autora intensifica suas discussões no âmbito da etnografia colaborativa que tem suas raízes, segundo ela, na teoria social crítica, oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. Nessa etnografia, tanto pesquisador como o pesquisado são atores ativos, co-partícipes no ato de construção e de transformação do conhecimento, cujo objeto de estudo é a ação/reflexão/ação dos sujeitos. Ademais, a etnografia colaborativa adota várias técnicas para a captura de dados, tais como a observação participante, a gravação em áudio e vídeo e entrevistas.

Tendo em vista a agenda de trabalho que envolve tanto pesquisador quanto pesquisado em ação conjunta e consentida e demais aspectos de planejamento minucioso, entendo que a pesquisa etnográfica colaborativa é a pesquisa mais adequada para se trabalhar com a formação de professores, considerando duas características imprescindíveis na formação do professor: a pesquisa e a autonomia (FREIRE, 1998). O processo colaborativo de formação permite uma via de mão dupla, visto que os atores envolvidos tornam-se cúmplices do projeto de construção do conhecimento.

Expandindo o tratamento da Etnografia como metodologia aplicada à educação, Castanheira, Green e Dixon (2001) discutem a etnografia interacional, que busca desvendar e fazer visível as práticas letradas e as oportunidades de aprendizagem que surgem nos processos de interação na/da sala de aula, dando ênfase ao contexto, à linguagem no espaço escolar. As autoras enquadram esta abordagem num contexto orientador, composto de teorias do intercâmbio de informações fundamentadas na Antropologia Cultural de Geertz (1989), Spradley, (1980) e Street (1984); na Sociolinguística Interacional de Gumperz (1982a, 1982b, 1986, 1992), e na Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (1995) e Ivanic (1994).

A partir desta perspectiva, o etnógrafo procura aprender sobre as ações, conhecimentos e artefatos culturais que os membros precisam usar, produzir, prever, interpretar e participar na vida cotidiana dentro de um grupo social, por exemplo, uma sala de aula. Ao observar o que os membros dizem e fazem, para e com quem, em que condições, quando e onde, em relação com, ou utilizando os artefatos, com que finalidade(s) e com que resultados para si e para o grupo, o etnógrafo pode identificar o amplo reservatório de conhecimento cultural e as práticas dos membros para construir e usar e interpretar experiências e gerar comportamentos ou ações (CASTANHEIRA et al., 2001).

A Etnografia Interacional adota instrumentos diversificados para coleta de dados e os Mapas de Eventos Interacionais são utilizados como registro, sendo que estes se referem a qualquer atuação de fala (HYMES, 1972). Nesse sentido, um evento de letramento se configura como qualquer situação em que um suporte escrito torna-se integrante dos processos interativos entre participantes (HEATH, 1983). Já um Mapa de Eventos Interacionais é delimitado, retrospectivamente, por um conjunto de aspectos, dentre eles, a análise da relação semântica entre tópicos de conversa entre participantes e da reorganização dos espaços interacionais (CASTANHEIRA et al., 2001).

Essas autoras unem-se a Bortoni-Ricardo (2004; 2008; 2012) e Rockwell (2005) destacando a relevância dos estudos etnográficos no contexto de sala de aula. Tendo em vista os aspectos observados nesse trabalho, importa alinhar essas perspectivas no intuito de perceber e refletir, mais atentamente, sobre os processos interacionais que ocorrem em uma sala de aula de um curso de formação de professores de nível superior. Tais aportes dão ênfase na interação e na orientação teórica da Sociolinguística. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a escola é *o locus* para a aquisição dos recursos comunicativos, pois para a autora, à medida que os alunos vão ampliando seus recursos comunicativos, eles vão assumindo diferentes papéis sociais nas comunidades em que vivem.

Ampliando a discussão, Bortoni-Ricardo (2008, p. 218) o principal objetivo da Sociolinguística voltada para a educação é construir novas metodologias que auxiliem o professor a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa, a partir da compreensão e desvelamento da “caixa preta”. Segundo Rockwell (2001; 2005) é imprescindível que o grupo trabalhado não se distancie de seu contexto histórico cultural, nem da relação entre a dimensão histórica e os estudos de uma determinada realidade. Na concepção de Castanheira et al. (2001, 2007), buscar desvendar e fazer visível as práticas letradas e as oportunidades de aprendizagens, bem como o valor semântico das ações analisadas, permite aproximar os sujeitos participantes no processo de formação em um grupo social definido. Estes são papéis sociais assumidos a partir de uma dada ideologia, práticas de ensino e de aprendizagens considerando a realidade e o contexto sócio histórico dos educandos.

Em outras palavras, o pesquisador assume um papel político ao desvelar as relações co-existentes no contexto da sala de aula e o papel da pesquisa qualitativa é procurar entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um determinado construto social, pois “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

4.2. Pressupostos teóricos da Pesquisa-ação

Tradicionalmente, a pesquisa-ação tem sido definida como uma abordagem de geração de conhecimento que se baseia em uma relação colaborativa para resolução de problemas entre pesquisador e participantes de um determinado sistema, visando tanto à solução de um problema como à geração de novos conhecimentos (RAELIN, 1997). A Pesquisa-ação desenvolveu-se a partir dos trabalhos de Kurt Lewin e seus associados e envolve processos coletivos de: diagnosticar uma situação de mudança ou um problema, planejar, coletar dados, tendo uma ação, e depois da averiguação sobre resultados dessa ação, planejar e realizar novas ações (GREENSOOD e LEVIN, 1998). O principal ponto é promover mudanças oriundas da participação das pessoas em conjunto com o pesquisador, trazendo resultados práticos (para as pessoas, comunidades e organizações) e teóricos (para a comunidade científica).

O extrato que esse trabalho abstrai da pesquisa-ação está relacionada com a concepção de que o pesquisador é obrigado a implicar-se, conforme René Barbier (2007). Para este autor, o pesquisador “[...] percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo” ([destaques do autor] BARBIER, 2007, p. 14). Apesar de haver pelo menos mais três tendências diferentes de pesquisa-ação, os princípios aqui abordados são os apontados por Barbier (2007, p. 57), denominados por ele de “A Nova Pesquisa-ação”, cujas características são destacadas a seguir, pela importância e significado político implícitos nessa pesquisa.

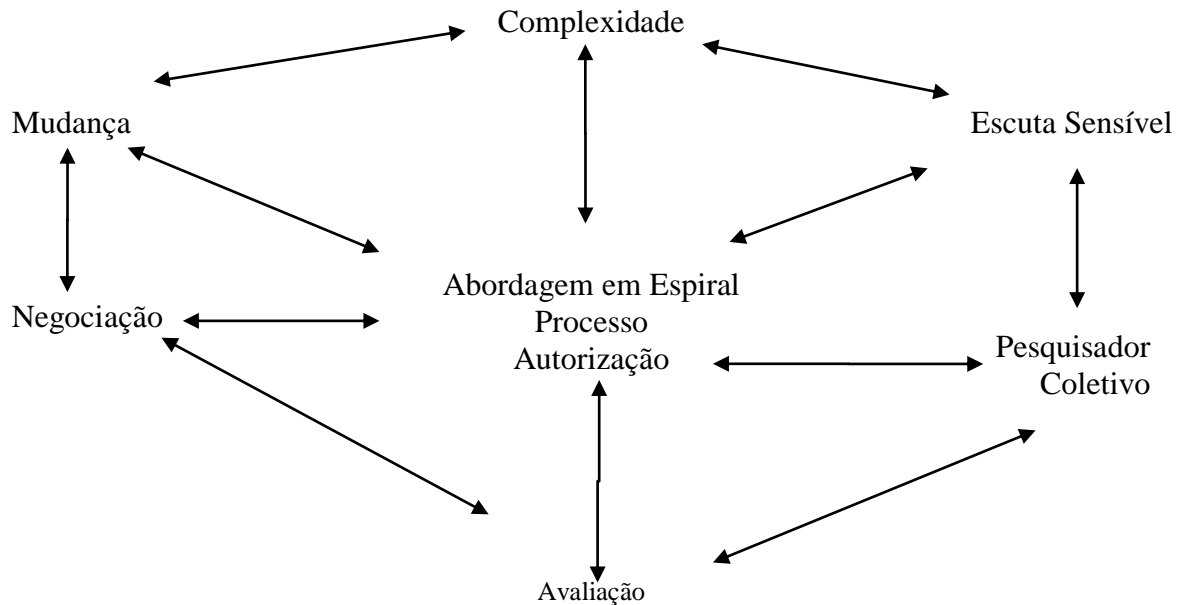
- 1) O problema nasce na comunidade que o define, o analisa e o resolve;
- 2) A meta da pesquisa é a transformação de vida das pessoas nela envolvidas. Os beneficiários da pesquisa são, portanto, os próprios membros da comunidade;
- 3) A pesquisa participativa exige participação plena e total da comunidade durante o processo de pesquisa;
- 4) A pesquisa participativa envolve todo um leque de grupos de pessoas que não possuem poder: explorados, pobres, oprimidos, marginalizados...
- 5) O procedimento da pesquisa participativa pode suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos e mobilizá-los de maneira a prepará-los para o desenvolvimento endógeno;
- 6) Trata-se de um método de pesquisa mais científico que a pesquisa tradicional, pois a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade social;
- 7) O pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa; ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença (BARBIER, 2007, p. 61).

Com efeito, é possível visualizar tais características no contexto da pesquisa e no grupo de participantes colaboradores. Entretanto, para Barbier (2007), não seria suficiente pensar em uma modalidade de investigação essencialmente participativa e política, e deixar de lado a dimensão “do vir a ser humano”, característica fundamental nesse tipo de investigação. Desta feita o autor propõe uma pesquisa-ação existencial, integral, pessoal e comunitária, cujo objetivo é promover uma mudança do sujeito individual ou coletivo em relação à realidade vivida. Nesse sentido, a pesquisa empreendida no curso de Licenciatura de Educação do Campo procura atender a uma solicitação do coletivo, isto é, o coletivo de educandos regularmente matriculados e ao seu processo de letramento, até esse momento, pela via do vestibular e procura nesse momento responder a um problema sentido pelo grupo: precisam aprender a ser letrados para dar continuidade ao curso iniciado.

Assim, esta pesquisa adota noções-chave que caracterizam a abordagem de Pesquisa-Ação Existencial, a qual Barbier (2007, p. 85) confere o nome de “Noções Entrecruzadas”

visto que é possível extrair muitos conceitos de tais elementos. A figura abaixo expressa as inter-relações possíveis que ocorrem dos entrecruzamentos.

Figura 03 – As noções entrecruzadas em pesquisa-ação



Fonte: Barbier (2007, p. 86).

Complexidade: A discussão do real passa por uma estruturação complexa e nada na Pesquisa-Ação acontece sem apreciação da complexidade. A complexidade, segundo Mariotti (2011), corresponde à diversidade, ao entrelaçamento e a contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que constituem o mundo natural. Deve ser entendida também por um sistema de pensamento aberto, amplo e flexível – o pensamento complexo. Tal pensamento configura uma nova perspectiva de compreensão do mundo, que aceita e tenta entender as mudanças contínuas da realidade e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

Segundo Morin (2001), o nascimento da Complexidade como ciência tem seus indícios em meados do século XX e, não obstante, é um problema, um desafio, não uma resposta. Então, como definir o conceito dessa ciência? Morin (2001) argumenta que, *a priori*, *complexus* significa aquilo que está ligado em conjunto, que é tecido em contíguo e é este tecido que se deve conceber. Ademais, tal como a Complexidade reconhece a parte da desordem e do imprevisto em todas as coisas, também distingue uma parte inevitável de incerteza no conhecimento. É, de certa forma, o fim do saber absoluto e total, uma vez que a Complexidade se percebe, simultaneamente, como tecido comum e como incerteza.

Nas palavras de Barbier (2007, p. 88-89), a complexidade se caracteriza igualmente por uma auto-eco-organização permanente em um reconhecimento da condição absoluta do “eu”; aceita a incerteza, o imprevisível, o não-saber e a contradição na busca da compreensão dos fenômenos. Segundo Morin (2001), tais fenômenos não são lineares, assim como as variações que passam as organizações, estão sendo estudados para tentar compreender o dinamismo dos acontecimentos naturais cada vez mais interativos interna e externamente com os fatores ambientais.

No contexto dessa pesquisa, a noção de complexidade é evidenciada no *modus vivendis* das comunidades camponesas que passam a ter acesso ao curso superior, como consequência de suas lutas para que sejam assumidas como políticas públicas. Entretanto, se em determinado momento histórico se garante acesso a esta escola, isso representa um avanço para as classes trabalhadoras, expropriadas do conhecimento, mas não garante sua permanência. Haja vista as funções sociais historicamente constituídas para a escola atual. Em outras palavras, mesmo, a classe trabalhadora tendo logrado adentrar na escola, boa parte dessa população continua sem aprender.

Noção de escuta sensível: A metodologia da escuta sensível de Barbier (2007) propõe a promoção da consciência sobre as situações de opressão, assim como advoga uma postura consciente ao pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com muita atenção. A escuta sensível apoia-se na empatia.

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (2007) significa compreender a existencialidade interna. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores, porém, durante o procedimento de pesquisa, haverá momentos para seguir afirmando sua coerência, podendo mesmo recusar-se a trabalhar com um grupo com o qual suas opiniões conflitem (BARBIER, 2007, p. 94).

O estudo aqui relatado acata a ideia da escuta sensível como recurso metodológico possível, na esperança de que se enfatize a figura do professor, a partir da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 2004), abrindo espaço em sua agenda, visando a estimular o acompanhamento das ações pedagógicas, orientado para a inclusão da classe trabalhadora no contexto acadêmico na formação inicial, contribuindo assim com a

construção de uma consciência acadêmica, e futuramente docente, arguta das suas circunstâncias e uma identidade fortalecida.

O Pesquisador coletivo é um grupo-sujeito constituído por pesquisadores profissionais e por membros da população vinculada à investigação participativa. Ele é dotado de uma estratégia, de uma história e de uma afetividade singulares. Quanto à sua escrita, a Pesquisa-Ação Existencial não permite que esse processo aconteça individualizado, isto é, a escrita deve ser coletiva. O relatório não é apresentado sob forma rigorosamente acadêmica, por isso é possível que a dimensão iconográfica ganhe espaço no relatório (BARBIER, 2007, p. 103-106).

A mudança é uma característica da Pesquisa-Ação. Isso ocorre em função do projeto e exprime sistema de valores, filosofia de vida, individual ou coletiva, visto que é sempre um questionamento político que move as ações (BARBIER, 2007, p. 106-108). Esse movimento ocorre no grupo de colaboradores participantes da pesquisa transcende à sala de aula, discutindo possibilidades de letramento no contexto acadêmico e mudanças de práticas que possam contribuir na resolução de problemas e identificação de lacunas de letramento de um grupo que há de chegar às próximas etapas.

A Pesquisa-Ação requer, ao longo de sua execução, **negociação e avaliação**. A necessidade se dá para resolver desafios inerentes ao processo, pois a dinamicidade do real explicita a fluência das discussões e das polarizações. Daí a importância da avaliação considerando, ademais, que **o processo** é uma rede simbólica e dinâmica constituído por elementos interativos da realidade, aberto a mudanças e circunscrito no tempo e no espaço. Apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas surgidas das articulações inerentes ao entrecruzamento. As ações planejadas, no contexto da pesquisa de sala de aula, demonstram esse caráter processual, além das relações que se constituem a partir da circularidade (BARBIER, 2007).

Da autorização não está relacionada com dar permissão de algo a alguém, mas sim do favorecimento da capacidade de autoria do sujeito.

[...] É tornar-se o próprio autor de seu desenvolvimento espiritual no sentido amplo do termo [...]. Por meio dos processos de ação, visando resolver questões existenciais, ao mesmo tempo pessoais e comunitárias, a pesquisa-ação deveria resultar num aumento de discernimento em cada participante (BARBIER, 2007, p. 115).

O autor ressalta que o método não pode estar dissociado das noções-entrecruzadas, destacando que o sentido da abordagem em espiral, que é utilizada na Pesquisa-Ação

Existencial, significa que toda ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Assim, ele determina quatro temáticas centrais que devem ser examinadas: a identificação do problema e a contratualização; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas de pesquisa-ação; a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. No que se refere às técnicas, destaco a observação participante.

Um aspecto muito importante na pesquisa ação é sua natureza interativa, pois nenhuma fase está dissociada da outra, nem o pesquisado está isolado dos colaboradores e vice versa. Há uma interação de ações, de questionamentos que nos permitem aprofundar a reflexão da prática analisada. Isso aconteceu na minha pesquisa, quando identifiquei que os alunos envolvidos nas discussões buscavam formas distintas para apreender novos conhecimentos, questionando acerca do que implica ser letrado no contexto acadêmico, visto que para eles essa ferramenta é base para qualquer outra aprendizagem (CASTANHEIRA, 2007).

No âmbito dos conceitos apresentados, justifica-se que as ações planejadas promovem a participação dos colaboradores. Em alguns momentos foi possível perceber que a aula era conduzida por eles, isto é, os alunos foram motivados a questionar e com a resposta a esses questionamentos a agenda da aula ia sendo estruturada.

A pesquisa sobre os letramentos acadêmicos caracteriza-se em sua complexidade, visto que é um projeto pedagógico sendo implantado. O projeto pedagógico do curso objetiva formar professores de Educação do Campo com qualidade, para que estes possam ter melhores condições de formação para desenvolver uma educação de qualidade com os jovens das escolas de suas comunidades que são localizadas nas áreas de assentamento e comunidades camponesas.

Meus alunos são meus colaboradores. E, ao mesmo tempo em que juntos buscamos melhorar os aspectos do ensino para resultar em aprendizagem, eles me ajudam no momento da implementação do meu projeto de pesquisa. A escolha da metodologia da pesquisa-ação permitiu-me refletir a minha prática e coordenar ações que julgo pertinentes trabalhar para desenvolver o letramento dos alunos, diagnosticado com vários problemas e lacunas. O processo de articular uma agenda de trabalho direcionado às discussões e desenvolvimento de práticas letradas no contexto acadêmico com alunos de letramento situado, possibilitou à professora condições de atuar como um pesquisador participante com o grupo de educandos em sala de aula, sendo um deles.

Na perspectiva de compreender como um trabalho orientado pela teoria e pelas bases da Sociolinguística com enfoque qualitativo em favor do letramento e, por conseguinte,

identificar o papel da interação nesse processo poderia analisar o que ocorre no cotidiano da sala de aula. Por isso a importância de assumir uma abordagem etnográfica na articulação dos recursos de captura dos dados gerados. Desse modo, foi importante, inicialmente, considerar os pressupostos dessa abordagem. A partir dos pressupostos metodológicos mencionados, passo a descrever o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos adotados para a geração de dados, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Na sequência descrevo os procedimentos e instrumentos adotados para a pesquisa.

4.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa

A observação participante é, talvez, a forma mais comum na pesquisa qualitativa e, segundo Flick (2009), origina-se na antropologia social auxiliando na coleta de dados. Sua principal característica diz respeito ao fato de o pesquisador “mergulhar de cabeça” no ambiente ou grupo pesquisado. Observar, então, é ampliar os sentidos, a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade, e, isso ocorre mediante a capacidade cognitiva de observação.

Barbier (2007) identifica na observação participante em três categorias, por assim dizer: a observação periférica (OPP); a observação participante ativa (OPA) e a observação participante completa (OPC). Na OPP, o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como ‘membro’ sem, entretanto, ser admitido ‘centro’ das atividades do grupo. Na OPA, o pesquisador procura desempenhar um determinado papel e assim adquirir um *status* no grupo ou na instituição que ele estuda. E na OPC, o pesquisador está implicado desde o início.

Nesta pesquisa, e considerando os enquadres (GUMPERZ, 1998) tanto de professora ministrante quanto de pesquisadora, eu assumi o papel de observadora participante completa. Reitero que a minha participação se deu via sala de aula, isto é, fui convidada a ministrar algumas oficinas aos educandos do curso da LEdoC e logo fui aceita como membro do grupo. Entretanto, há uma peculiaridade no que se refere aos dados coletados pela observação. Houve um período, no ano de 2013, que havia uma mestranda na sala de aula, que estava coletando dados para sua pesquisa. Nesse enquadre, ela foi observadora ativa, visto que tivemos (a pesquisadora e eu) a oportunidade de discutir suas observações em uma colaboração de dados.

Há várias discussões a respeito dos problemas enfrentados no contexto da pesquisa qualitativa com relação ao envolvimento do pesquisador na pesquisa educacional com a

preocupação de não comprometer a qualidade das informações colhidas. Lüdke e André (1986, p. 30) afirmam que “os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinantes basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral”. Para tanto, o pesquisador deve elaborar um plano de observação.

Cardoso e Penin (2009) também apontam interessantes aspectos sobre a observação no contexto de sala de aula. Os autores refletem sobre a necessidade que as pesquisas de campo de um modo em geral têm em elaborar uma quantidade significativa de tipos de fontes de dados para que o pesquisador possa criar dados amparados em fontes de naturezas distintas. E que a observação de sala de aula não é diferente. Pela questão do aspecto estranhamento que deve ser observado na observação participante, os autores afirmam e defendem que a pesquisa em sala de aula não precisa ter compromissos rígidos com alguns conceitos e métodos que são canônicos na antropologia.

Por outro lado, Cardoso e Penin (2009) enfatizam que o professor deve desenvolver não o estranhamento, mas sim a “empatia com o estranho”, porque o estudo da cultura escolar deve descrever situações familiares, haja vista, todos já terem vivido a experiência de aluno algum dia, sem obrigatoriamente estranhá-la. Nesse sentido, a observação nos possibilitou, no caso, as duas pesquisadoras, dados para análise do cotidiano da sala de aula. Ademais, as autoras advertem que a descrição do familiar pode ser realizada atendendo aos anseios do pesquisador, desde que o olhar do pesquisador esteja amparado em uma teorização, com conceitos e categorias de análise consistentes, permitindo uma melhor compreensão desse familiar.

Com efeito, as aulas ministradas nas oficinas de Letramento da LEdoC foram gravadas parte em vídeo e parte em áudio para depois serem transcritas e analisadas e transcorreram em forma de oficinas com 4 horas de duração, ao longo de quatro semestres letivos, computando 161 horas/aulas. Desse total, 75% foram gravadas em áudio e 10% registradas em vídeo. Esses instrumentos de captura de dados são fundamentais ao trabalho etnográfico, visto que permitem ao pesquisador ver e rever o mesmo episódio e “entender os eventos cujas estruturas são muito complexas para serem compreendidas todas de uma só vez” (ERICKSON, 1988, p. 60).

Outro procedimento utilizado foi a transcrição dos eventos em um diário de pesquisa. Nesse processo os alunos foram orientados para anotar tudo que lhes parecesse importantes. Tanto os registros gravados quanto os registros escritos serviriam para os momentos de

reflexão-ação e de avaliação. Tudo isso ocorreu no período de quatro etapas, o que corresponde a quatro semestres regulares.

González Rey (2002) argumenta que a pesquisa qualitativa gera diálogos formais e informais entre o pesquisador e o/os participante/s e, entre os próprios participantes. Sendo assim o processo se converte em fonte importante de informação sobre o problema estudado. Assim, em alguns momentos formais utilizei o questionário intitulado Perfil do Leitor, estruturado fechado. O objetivo foi levantar informações gerais no que se refere aos aspectos sociais de gênero, idade, estado civil, atividade laboral do pesquisado e de sua família, escolaridade e outras questões sobre práticas de leitura.

Também utilizei a entrevista semiestruturada com alguns dos participantes que mantém, de alguma forma, relação profissional com a escola. Sendo assim, a produção escrita dos educandos tornou-se um dos principais instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, pois possibilitou fazer uma leitura atenta sobre as condições de produção dos educandos. O Diário de Campo configurou-se um instrumento importante no processo de registro dos dados gerados. A ênfase no uso desse instrumento foi dada em função de sua eficácia ao registrar as reflexões do pesquisador a partir de um dado observado. Assim as notas usadas trazem um teor reflexivo.

4.4 Procedimentos para análise dos dados

A compreensão do que ocorre no contexto de uma sala de aula de ensino superior, no que se refere aos processos interacionais para o desenvolvimento do letramento acadêmico no curso de formação inicial de educadores rurais, sob a ótica da Sociolinguística, pressupõe a reunião de registros de diferentes naturezas. Esses registros, apresentados, na seção anterior, foram selecionados em função do objetivo desse estudo e permitiram a interpretação dos dados, seguindo três estratégias: a análise de quadros, a análise da conversação e a triangulação.

4.5 O cenário ou o campo de pesquisa

O cenário de pesquisa nesse estudo compreende tudo aquilo que compõe o ambiente da sala de aula no momento da interação no aqui e agora (GUMPERZ, 1982). Assim, passo a descrever como aconteceram as Oficinas de Letramento, ressaltando aspectos relevantes da abordagem de ensino e de aprendizagem que são o foco de análise posteriormente. Fazem

parte deste cenário os sujeitos participantes, o professor ministrante e pesquisador, uma pesquisadora/colaboradora, o local de interação (o espaço físico da sala de aula), o espaço de interação, a organização curricular proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso da LEdoC.

O curso da LEdoC/UnB atende, conforme seu PPP, alunos que estejam envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho educativo na realidade do campo. Vale explicar que a primeira turma da LEdoC/UnB foi denominada de Turma II, haja vista a primeira turma já ter sido formada no âmbito nacional, no conjunto de todas as universidades participantes do Edital do Procampo, conforme explanado nos capítulos anteriores.

No caso da Universidade de Brasília, a segunda e a terceira turmas foram formadas por alunos oriundos dos movimentos do campo; a quarta e a quinta turmas foram compostas por alunos provenientes do campo, além daqueles com descendentes de comunidades quilombolas. A sexta turma foi formada por pessoas oriundas do movimento popular de moradores do campo, alguns alunos advindos das comunidades tradicionais quilombolas, outros migrados da área rural de cidades satélites e do entorno do Distrito Federal.

Tendo em vista as peculiaridades da organização pedagógica da LEdoC, que atende aos pressupostos da Pedagogia da Alternância, as turmas passam 50 dias no Tempo Escola (TE), isto é, tempo na Universidade dedicado aos estudos de formação, equivalente a um semestre letivo, considerando créditos e carga horária. Nesse ínterim, os alunos cumprem, obrigatoriamente, os créditos acadêmicos mediante estudos teóricos e frequência às aulas. Os componentes curriculares (disciplinas organizadas a partir de eixos temáticos), são distribuídos no horário diurno de segunda-feira até sábado. A distribuição do tempo escola acompanha a grade de oferta do curso, buscando cumprir a sequência da grade curricular apresentada no PPP.

Com efeito, a organização do horário atende dois componentes curriculares por semana, com 4 horas aulas seguidas, isto é, um turno para cada componente. Em alguns casos o professor tem até oito (08) horas/aulas diárias para trabalhar com os alunos o conteúdo de seu componente curricular. Nos dois primeiros semestres das Oficinas de Letramento a organização foi a seguinte: duas semanas de aula com duas turmas, totalizando 8 horas aulas, ocorrendo das 8 horas da manhã, às 12 horas; e de 14 horas e trinta minutos às 18 horas e trinta minutos com horário para intervalo.

A seguir apresento uma tabela que esclarece as informações.

Tabela 01 – Distribuição de carga horária das Oficinas

Turma	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	Total
Turma IV	16h/a	12h	-	-	28h
Turma V	16h/a	20h	20h	16h	72h
Turma VI	-	20h	25h	16h	61h
	32h	52h	45h	32h	161 h.

Fonte dados de Pesquisa. Elaboração da própria pesquisadora.

A pesquisa se iniciou no segundo semestre de 2012, segundo semestre da turma 5; o quarto semestre da turma IV e o primeiro semestre da turma VII. Todas as turmas tinham mais de 35 alunos. A turma 6 iniciou com 45 alunos. Nesse período pesquisador e sujeitos coletivos da pesquisa tiveram oportunidade de estabelecer o processo ético de conhecimento e promoção de confiança e explicitação da pesquisa.

Em questão de espaço geográfico, o campus destinou duas salas de aula espaçosas para a LEdoC. Isso acontecia de direito, mas não de fato, visto que por várias vezes as turmas tiveram de se deslocar para outros ambientes para sair da sala e entregar a sala para a turma do horário seguinte. Em alguns casos, com outros professores, este fato gerou constrangimento, visto que estes se programavam para trabalhar as horas previstas no horário da coordenação, porém a prefeitura do campus organizava um horário de sala de aula seguindo o padrão das demais licenciaturas.

4.6 Oficinas de Letramento

Denomino de Oficina de Letramento as atividades desenvolvidas com os alunos da LEdoC no Tempo-Escola, com objetivo de dar suporte teórico e prático para os procedimentos de leitura e escrita no contexto acadêmico. As atividades de suporte foram pensadas a partir da coordenação da LEdoC que, ao tomar conhecimento das dificuldades que os alunos enfrentavam, procurou desenvolver ações propositivas de permanência no curso, surgindo assim o Projeto de Múltiplos Letramentos ancorado ao PIBID Diversidade (2012/2013).

Nesse sentido, a coordenação do curso organizou horários extras para que as oficinas acontecessem no período de formação normal, sem prejuízo para os alunos no que se referem às demais disciplinas. Como o curso tem uma prática guiada pelo princípio da interdisciplinaridade, todos os demais módulos cederam horas/aulas, constituindo um horário

para as oficinas. Isso aconteceu a partir de um trabalho de convencimento entre os professores para que, em uma perspectiva institucional, criassem mecanismos para a identificação das lacunas de letramento que os alunos da LEdoC apresentavam quando chegavam no primeiro semestre e propor solução.

Ao estabelecer os primeiros contatos, o que havia sido previsto para ser trabalhado precisou ser reavaliado para que pudéssemos todos os sujeitos coletivos envolvidos na sala de aula, lograr êxito. A proposição de se trabalhar com os gêneros discursivos no contexto acadêmico, notadamente as oficinas, tiveram o objetivo, até aquele momento, de trabalhar técnicas de leituras, produção de resumo e resenha. A proposição ressignificada das Oficinas de Letramento está descrita detalhadamente no capítulo seguinte.

4.7 Colaboradores/participantes

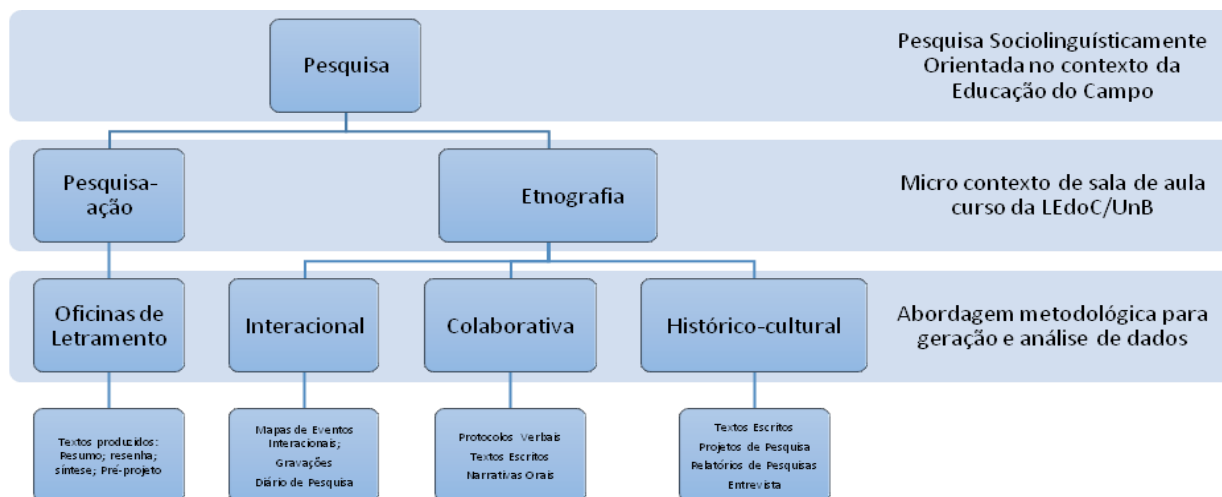
Conforme afirmações anteriores, os sujeitos dessa pesquisa são os educandos do curso de Licenciatura de Educação do Campo da UnB *campus* Planaltina e a professora/pesquisadora. O capítulo a seguir descreverá o perfil dos colaboradores detalhadamente.

Neste capítulo, apresentei a abordagem metodológica que dá suporte investigativo a essa pesquisa. Em suma, essa é uma pesquisa qualitativa dos processos interacionais que ocorrem uma sala de aula de graduação. O foco foi uma classe com alunos em formação inicial de professores de Educação do Campo, os quais apresentam um histórico de educação básica deficiente no que se refere às habilidades e desenvolvimento de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos. Diante de tal realidade, assumo a pesquisa-ação como projeto de transformação dos problemas identificados, e recorro à etnografia para compreensão dos processos de construção do letramento acadêmico dos educandos.

A escolha da pesquisa do tipo interpretativista permite uma análise holística do ambiente em uma dimensão tridimensional, pois adota o olhar da etnografia interacional (CASTANHEIRA et al., 2001), da etnografia colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008) e da dimensão histórica etnográfica (ROCKWELL, 2001) em uma imersão implicada (BARBIER, 2007), para compreender os fatos, percepções, comportamentos, interações entre os sujeitos implicados do grupo de alunos. Nessa perspectiva, adoto vários métodos de coleta de dados obtidos em diferentes fontes e em momentos diversos de modo a validar asserções por meio do cruzamento das informações. A captura de grande quantidade de dados

possibilita desvendar diferentes pontos de vistas dos participantes. O esquema abaixo traz resumidamente a configuração da pesquisa e a abordagem metodológica.

Figura 04 – Esquema da Metodologia de Pesquisa



Fonte: autoria própria.

Diante do exposto e de todo o material gerado nas Oficinas de Letramentos, destacaram-se algumas categorias de análise. As categorias de análise configuram-se em capítulos da tese e foram identificadas no momento da interpretação dos dados.

Categoria 0 - O perfil do educando da LEdoC

Categoria 1 – O cotidiano da LEdoC e a construção dos letramentos acadêmicos

Categoria 2 – Os processos interacionais e os letramentos acadêmicos

Categoria 3 - Apropriação dos letramentos acadêmicos na LEdoC;

Categoria 4 - O papel social do professor de Educação do Campo.

CAPÍTULO QUINTO

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS NA SALA DE AULA

Esse capítulo está organizado de modo a responder duas das perguntas que nortearam todo o trabalho de campo: 1) Qual o perfil do aluno da LEdoC? e 2) De que forma a Sociolinguística pode contribuir com a construção do letramento acadêmico de alunos com histórico de diversidade cultural?

A pesquisa etnográfica colaborativa permitiu assumir a perspectiva êmica³⁵ para a constituição do perfil dos alunos. As informações foram coletadas por meio de vários instrumentos durante o processo de aproximação com os participantes: **Questionário do Perfil de Leitor**, respondido por 96 acadêmicos do curso de Licenciatura de Educação do Campo distribuídos em três turmas, de forma escrita; produção de narrativas dos alunos denominada **Minha história de leitura**; aulas gravadas a partir das Oficinas ministradas pela pesquisadora para serem transcritas posteriormente e utilizados na análise. A organização de tais informações permitiu configurar uma resposta à primeira pergunta.

Creio que antes de enquadrar em tabelas e gráficos, seja necessário informar o porquê da necessidade de se elaborar um perfil. A princípio, pela importância pedagógica premente de se fazer um diagnóstico para identificar o contexto sociolinguístico ao qual os educandos pertencem. A partir desse perfil seria possível identificar as dificuldades de produção textual apresentadas por eles, isto é, as dificuldades ortográficas, por exemplo, seriam decorrentes da influência da oralidade na escrita ou devido à falta de familiaridade com as convenções. Dessa forma, a mediação pedagógica Sociolinguisticamente orientada contribuiria para a reflexão dos fenômenos linguísticos e para a construção dos letramentos acadêmicos.

Nessa perspectiva, caracterizar também as práticas letradas que os educandos trazem consigo permitiria reconhecer um ponto de partida para as atividades didático-pedagógicas tratadas nas Oficinas, por exemplo, a escolha e seleção de textos, bem como o tipo de mediação adotada.

Na sequência, utilizando a interpretação dos dados sistematizados, apresento o perfil dos acadêmicos colaboradores da pesquisa, na perspectiva de construir características de grupos sociais, conforme Bortoni-Ricardo (2011). Os dados mostrados foram recolhidos nas

³⁵ Êmico: termo utilizado na antropologia para descrever categorias e valores internos próprios às sociedades e grupos em estudo, e tomados segundo a lógica e coerência com que aí se apresentam; o termo tem origem na linguística, mas atualmente é utilizado predominantemente na antropologia.

turmas 4, 5 e 6 quando cursavam os três primeiros semestres de formação. Optei por apresentá-los em quadros por turma, porém a descrição se dará no conjunto, visto que estou falando do perfil dos alunos das turmas em estudo, isto é, estudantes que frequentam regularmente as turmas da LEdoC e que se constituem em sujeitos colaboradores da pesquisa.

Assim, esse capítulo está organizado de modo descritivo e apresenta dados sobre o perfil dos acadêmicos e as Oficinas de Letramento organizadas para dar suporte de práticas letradas no contexto acadêmico para os alunos do curso da LEdoC. Entendo, ainda, que essa descrição se faz necessária para apresentar como pesquisadora/professora e educandos/sujeitos da pesquisa foram se organizando e assumindo os papéis que lhes cabiam a cada enquadre. Também foi possível desvelar as demandas de letramento na área específica de leitura e produção de textos acadêmicos na formação de professores.

5.1. Qual o perfil do acadêmico da LEdoC?

O objetivo desta seção é construir uma resposta para essa pergunta. Trata-se de uma pesquisa etnográfica sociolinguísticamente orientada (ERICKSON, 1984), uma etnografia colaborativa no espaço de sala de aula do ensino superior. A abordagem se configura em quantitativa e qualitativa, pois utiliza dados coletados por questionários, entrevistas e história de vida. O intuito foi caracterizar e ao mesmo tempo diagnosticar o ponto de partida dos educandos, considerando a teoria dos *contínua* de oralidade/letramento; rural/urbano e monitoramento estilística (BORTONI-RICARDO, 2004) e o desenvolvimento de metodologias que favoreçam o letramento acadêmico. A orientação sociolinguística permitiu fazer um levantamento de categorias de análise do perfil dos alunos, possibilitando um enquadre do ponto de partida destes. O objetivo foi identificar e analisar metodologias que contribuiriam no processo de apropriação da leitura e da escrita de textos acadêmicos pelos estudantes, para que estes pudessem, posteriormente, assumir um protagonismo de sua própria aprendizagem com autonomia em sua autoria.

O questionário³⁶ visou à coleta de informações caracteristicamente fechadas, contendo 30 questões e para cada uma das questões foram oferecidas opções de respostas e foi solicitado ao colaborador/participante que assinalassem a assertiva que correspondesse melhor à sua opinião. A primeira parte do questionário correspondia com as informações referentes a gênero, idade, estado civil, profissão, profissão e escolaridade dos familiares e se havia

³⁶ O Questionário Perfil do Leitor foi de elaboração própria, a partir dos fundamentos discutidos na pesquisa.

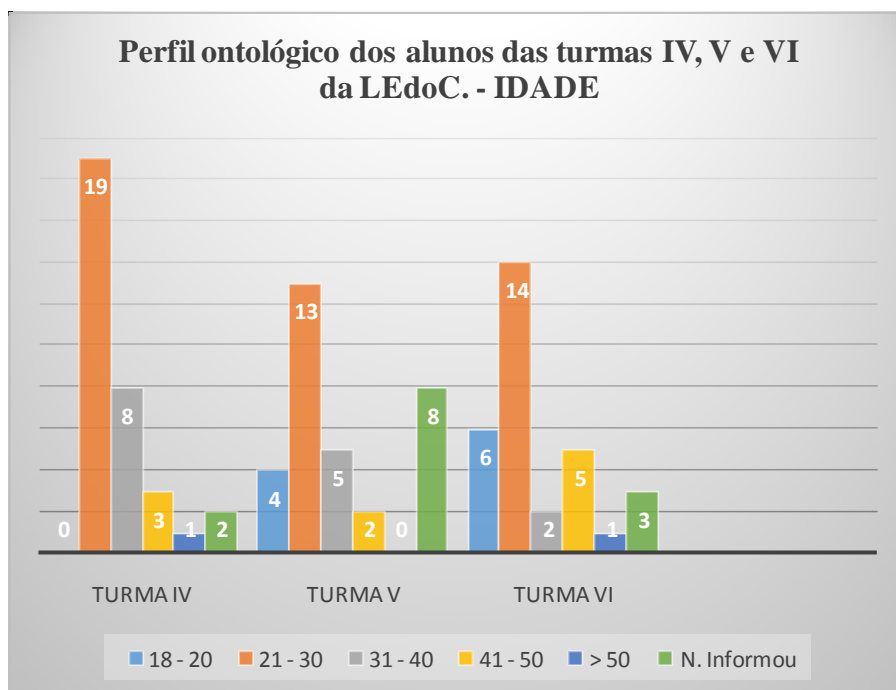
realizado outro curso superior. A segunda parte do questionário esteve ligada ao tema de formação leitora e rotina de leitura do colaborador/participante, solicitando informações sobre: gosto por leitura, convivência com familiares com relação à leitura; tipos de suporte escritos que tinha acesso na infância e quais momentos que dedica à leitura e com que finalidade; e a terceira parte do questionário está relacionada com o curso, perguntas acerca do uso da leitura no curso, questões relacionadas com a oralidade e com a mediação.

Um questionário de pesquisa com questões fechadas apresenta, pelo menos, dois problemas que podem questionar o resultado de uma pesquisa qualitativa: a veracidade das respostas às questões solicitadas e o risco de tornar tais informações em apenas gráficos e números sem que isso possa contribuir, de fato, para a construção de entendimentos sobre os participantes. Não obstante, foi possível levantar informações que contribuíssem com a indagação exploratória da pesquisa, visto que o questionário foi aplicado pela própria pesquisadora e houve momentos de interlocução entre pesquisadora e participantes da pesquisa, algumas gravadas, pois ocorreu no espaço de sala de aula, o que possibilitou perceber e participar da construção de tais informações. Meu intuito, como pesquisadora, era ‘conhecer’ os sujeitos que participariam e colaborariam com essa pesquisa. O questionário, portanto, ajudou a registrar e delinear as informações pertinentes.

É importante ressaltar que a elaboração desse perfil permitiu identificar a aproximação que os educandos têm com a leitura e os tipos de gêneros que são mais comuns a eles, além de detectar qual sua atitude em relação aos tipos de leitura, e não simplesmente identificar seus déficits. Assim, é possível identificar sua principal finalidade servir de suporte ao planejamento das ações em que os professores do Projeto de Múltiplos Letramentos possam atuar, mais especificamente, o professor das Oficinas de Leitura.

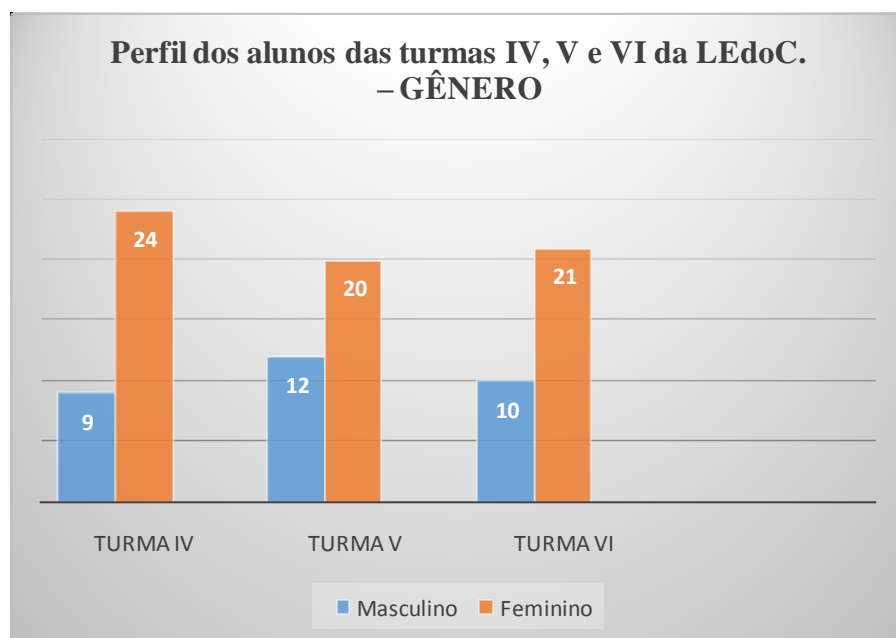
Os Gráficos 01 e 02 trazem informações referentes à idade e gênero, destacando as categorias sociais a fim de buscar mais tarde articular informações sobre variantes linguísticas.

Gráfico 01. Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – IDADE



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 02. Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – GÊNERO



Fonte: Elaboração da autora.

Considerando o gênero e idade, o grupo é composto de trinta e um (31) homens e sessenta e cinco mulheres (65) e tem idade entre 18 e 53 anos, predominando os jovens de até 30 anos, aproximadamente 46 jovens. Observei a presença significativa do gênero masculino

frequentando o curso, apesar de que, é corrente a presença predominante do gênero feminino nos cursos de licenciatura. Em comparação com os cursos de licenciaturas oferecidos para o público de área urbana, prevalece a presença feminina. Uma informação advinda da sala de aula é que a maioria dos homens optou em fazer a habilitação de Ciências da Natureza e Matemática. Destes alunos, os mais velhos são os que trabalham e a atividade é diversificada e está no âmbito da educação, produção rural e sindicalismo.

Esses alunos vêm de distintos lugares, a maioria da região Centro-Oeste do país, alguns são da região Norte, estado de Tocantins e um da região Nordeste, estado do Ceará. A distribuição do local de origem está descrita no quadro abaixo:

Tabela 2. Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC.
LOCALIDADE DE MORADIA

Região	Estado	Município	Comunidade
Centro-Oeste	Goiás	Cavalcante	Cavalcante
			Comunidade Quilombola Vão de Almas
			Comunidade Quilombola Vão do Moleque
			Comunidade Quilombola Diadema
			Comunidade Quilombola Engenho II
			Comunidade Kalunga – Monte Alegre
			Assentamento Vigilândia
			Fazenda Tinguizal Kalunga
			Alto Paraíso de Goiás
			Assentamento Vale da Esperança
			Comunidade Sertão Alto Paraíso
			São Domingo de Catalão
			Fazenda Passa três
		Monte Alegre	Fazenda Soco Grande
			Monte Alegre de Goiás
		Teresina de Goiás	Fazenda Ema
			Fazenda em Flores de Goiás
		Formosa	Assentamento Fartura/Água Viva
			Formosa

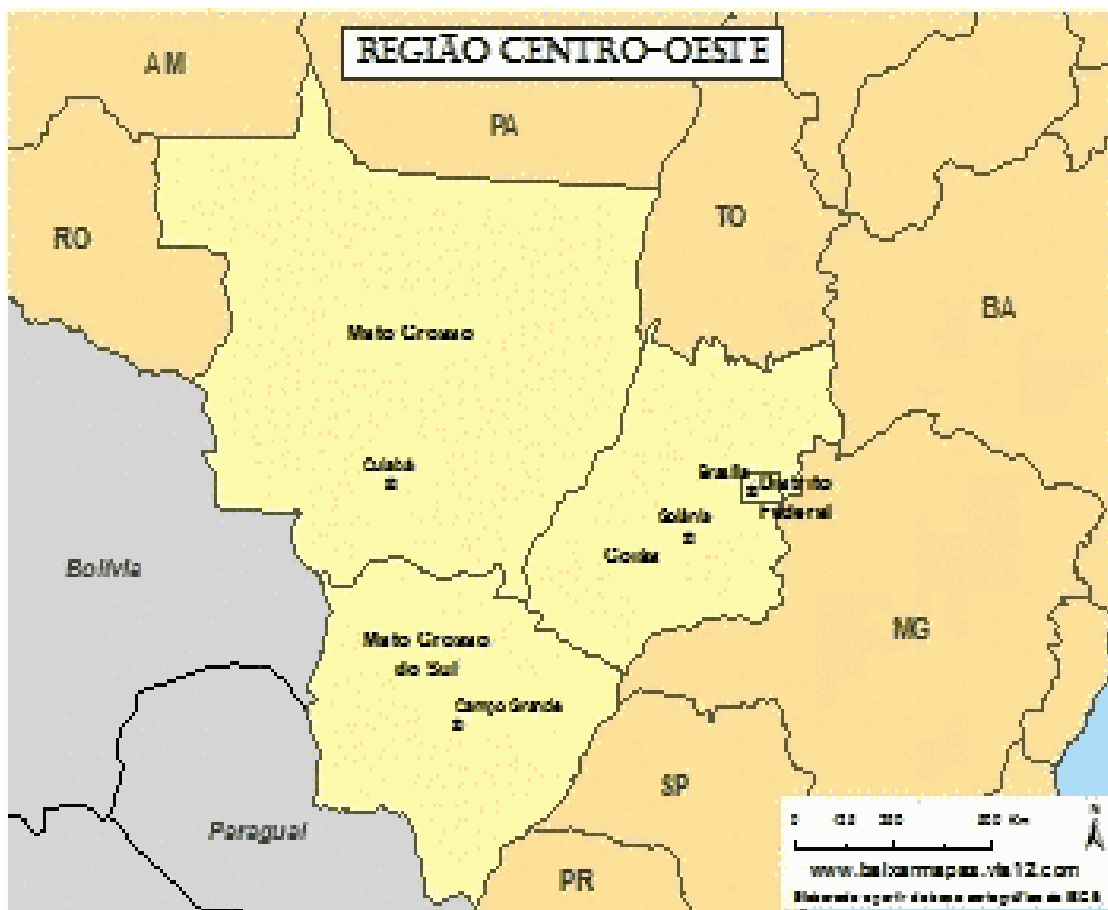
	Minas Gerais	Formoso	Formoso
		Buritis	Assentamento Boa Esperança
		Arino	Assentamento P.A. Grande Borá
	Distrito Federal	Planaltina	Jardim Morumbi
			N. R. Quintas do Maranhão
			Acampamento Palmares
		Brasília	Brasília
	Mato Grosso		Assentamento T do Norte
			Assentamento Pontal do Marapé – Nova Mutum
		Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D’Oeste	
Nordeste	Ceará	Canindé	Canindé
Norte	Tocantins		Paraná

Fonte: autoria própria, material da pesquisa.

Os dados de localização geográfica da moradia dos alunos serão importantes quando forem comparados aos resultados dos trabalhos realizados por eles. Também serão importantes no momento de articulação de tipos de redes que poderão ser formadas nos momentos de interação para estudo da realidade linguística circundante e das práticas de letramento. Predomina o número de alunos vindo do Estado de Goiás, tanto com relação ao número de comunidade ou assentamentos atendidos quanto à quantidade de alunos matriculados. Também é possível visualizar que a maioria dos alunos vem de comunidades agrícolas, de assentamentos ou de comunidades quilombolas. Esses dados também informam que muitos alunos que vivem no Estado de Goiás, principalmente os das comunidades Quilombolas, não têm acesso a energia elétrica, e conseqüentemente, aos benefícios que essa tecnologia oferece.

O mapa a seguir situa, geograficamente, os estados onde estão situadas a moradia dos educandos da LEdoC que se deslocam para cursar a licenciatura, em regime de alternância na Universidade de Brasília, Distrito Federal. No mapa os três Estados em amarelo representam os estados de origem dos educandos da LEdoC.

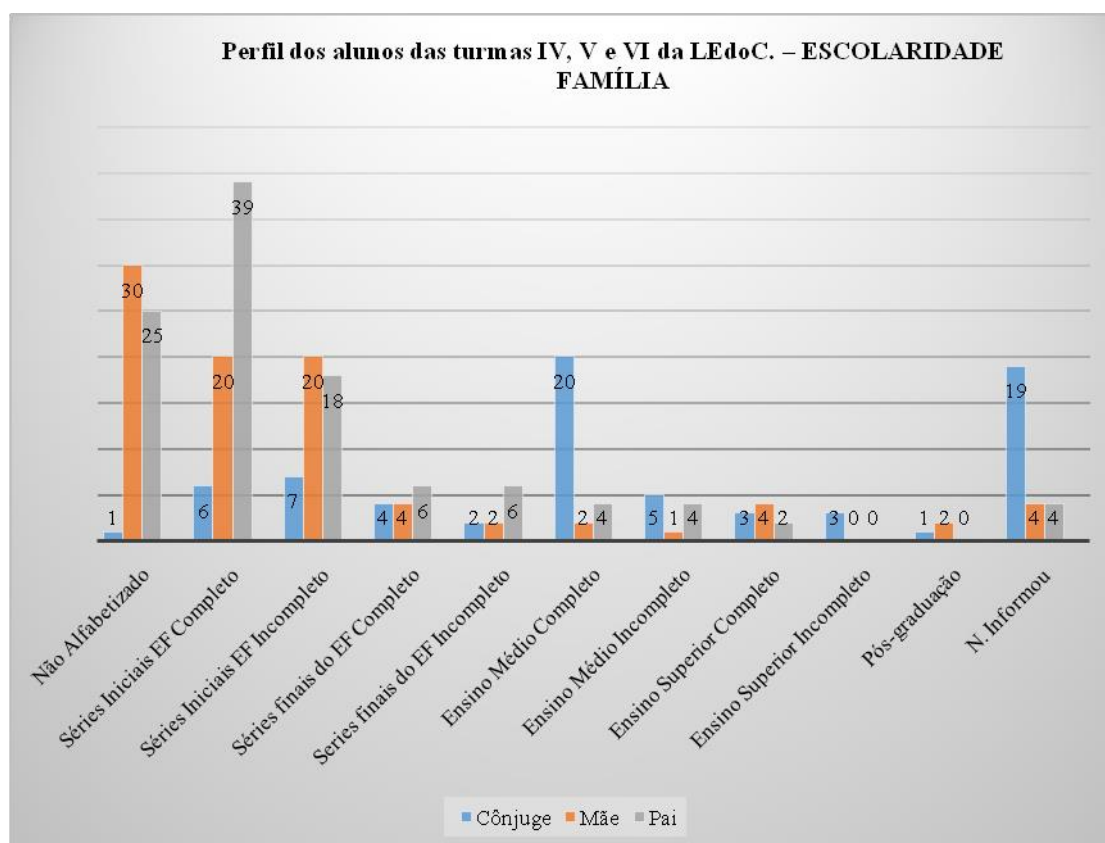
Mapa01. Região Centro-Oeste Brasil



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa/regiao/> - acesso em agosto de 2014.

Com relação à escolaridade dos familiares dos estudantes da LEdoC, o Gráfico 03 a seguir apresenta respostas aos questionamentos: “Qual o grau de escolaridade de seu cônjuge?”; “Qual o grau de escolaridade de seu pai?” e “Qual o grau de escolaridade de sua mãe?”. As informações sistematizadas geraram o Gráfico 03 cujas respostas indicam a ordem: Não escolarizado; Ensino Fundamental Anos Iniciais completo ou incompleto; Ensino Fundamental Anos Finais completo ou incompleto; Ensino Médio completo; Ensino Médio Incompleto; Ensino Superior completo; Ensino Superior incompleto; Pós-Graduação. Esses dados me permitiram inferir e demonstrar a dificuldade de acessibilidade à educação formal que os grupos familiares dos alunos participam ou participaram. Dos 96 alunos, somente 6 não informaram sobre a escolaridade da mãe e 3 não informaram sobre a escolaridade do pai.

Gráfico 03. Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – ESCOLARIDADE FAMÍLIA

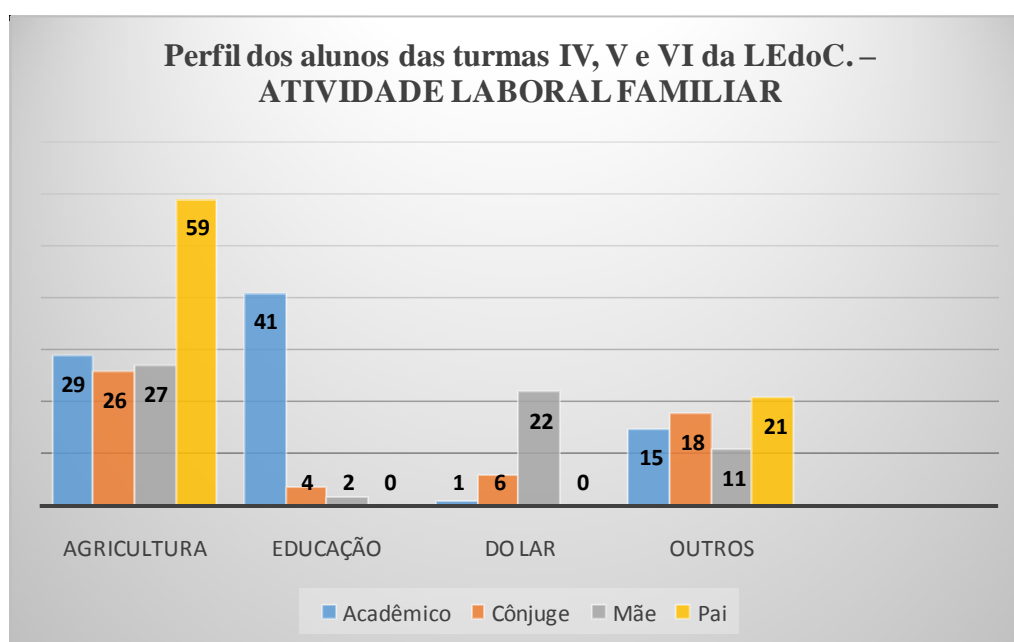


Fonte: Elaboração da autora.

No tocante ao quesito acesso dos familiares à escola, os educandos informaram de acordo com o Gráfico 3, que: com relação aos cônjuges 1 não é alfabetizado; 6 completaram o Primeiro ciclo do Ensino Fundamental enquanto que 7 não completaram; 4 completaram o segundo ciclo do Ensino Fundamental e dois não completaram; 20 têm o Ensino Médio completo e 5 não completaram; 3 têm o Ensino Superior completo e 3 estão cursando; e 1 tem pós graduação. Ademais com relação a escolaridade da mãe: 30 educandos informaram que a mãe não é alfabetizada; 20 completaram o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental enquanto que 20 não completaram; 4 completaram o segundo ciclo do Ensino Fundamental e dois não completaram; 2 têm o Ensino Médio completo e 1 não completou; 4 têm o Ensino Superior completo e 3 estão cursando; e 2 têm pós graduação. Com relação às informações sobre os pais nota-se que os índices concentram-se na baixa escolaridade. O indicador ‘Não Informou’ permite apontar que os educandos não falam se vivem com os pais, apenas não informam. Nesse item, 19 educandos não informaram sobre o cônjuge levando-nos a crer que não são casados.

É possível observar no Gráfico 03 que, em relação ao acesso à educação formal, a maioria dos familiares dos educandos da LEdoC não teve acesso à educação básica confirmando que a população do campo sofre com a falta de acessibilidade a uma escola de educação básica, hoje garantida por lei até o Ensino Médio. Mesmo aqueles que chegaram a cursar os primeiros anos do Ensino Fundamental não o concluíram, conseqüentemente, não favorecendo a constituição de um capital cultural, isso tudo, somado ao conjunto de ‘desvantagens’ citado nos Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2004).

Gráfico 04. Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – FUNÇÃO LABORAL FAMÍLIA



Fonte: Elaboração da autora.

Os dados que expressam que o familiar cursou o ensino superior completo é indicativo de que o informado já participou de alguma turma de Licenciatura de Educação do Campo na região (1 caso). Na sequência procurou-se saber a atividade laboral³⁷ assumida tanto pelos educandos da LEdoC quando por seus familiares.

³⁷ **Laboral** é um adjetivo que relaciona alguma coisa com o mundo do **trabalho**. É um conceito que remete para a **labuta, labor, faina**. A nível de etimologia, a palavra laboral é formada a partir do termo "labor", que significa trabalho. O **ambiente laboral** é o clima que é vivido dentro de um contexto de trabalho, por exemplo, em um escritório. O termo laboral está ligado a aspectos da vertente econômica, jurídica e social do trabalho. Desta forma, o termo atividade laboral foi adotado no âmbito desse trabalho como a atividade de trabalho do sujeito que o sustenta em sua vida diária, que vezes não tem vínculo empregatício, mas tem o resultado remunerado.

Com relação à atividade laboral, dos 96 educandos que responderam o questionário 63 afirmaram que trabalham e 33 que não trabalham. Desses 63, predomina os que atuam na educação (41), seguido dos que trabalham na agricultura (29). Outros (15) informaram que atuam em outras atividades como merendeira, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de enfermagem. Quando as informações foram referentes à ocupação dos cônjuges, dos educandos que responderam, 26 estão ligados com a agricultura, 4 com a educação e 18 com outro tipo de atividade como mecânico, serviços gerais, pedreiro, carteiro, pintor, policial militar. No que se refere às informações da atividade laboral das mães dos educandos 27 atuam diretamente com a agricultura, 2 na educação, 22 foram caracterizadas como ‘do lar’, 11 com outro tipo de atividades entre elas doméstica, merendeira, lavadeira, diarista. Com relação à atividade laboral dos pais 59 atuam na agricultura e 21 em outras atividades.

Os dados do Gráfico 04 permitem compreender, a partir da explicitação da atividade laboral dos pesquisados, como ocorrem as práticas sociais de letramento e o uso social que os participantes da pesquisa fazem da escrita e da leitura. As práticas de letramentos nas quais os participantes se inserem dizem respeito a labor educacional, pois muitos atuam como professores, os chamados professores leigos. Entretanto, assumem o viés transformador e ideologizado de atuar em um contexto de luta e de transformação social. Percebo, neste contexto da informação que um dos aspectos da aprendizagem que deve ser enfatizado, além das práticas sociais dos letramentos acadêmicos (LEA E STREET, 1998; 2006), são as práticas sociais dos letramentos, isto é, os educandos precisam aprender a atuar como professores escritores, visto que eles necessitarão organizar o material didático que subsidiará suas práticas pedagógicas. Ademais, constato que o perfil do ingresso no curso corresponde, na maioria dos casos, com o perfil traçado pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, visto que o curso é direcionado para quem atua na Educação do Campo ou em atividade de campo e que querem formar-se professores de Educação do Campo (UNB/PPP LEdoC, 2009).

As questões que se seguiram no Questionário Perfil de Leitor estavam relacionadas à formação leitora dos educandos. O questionário apresentava várias questões direcionadas a identificar se o educando era habituado a ler com frequência diária diferentes materiais escritos como gibis, livros, revistas, desde a infância e/ou na adolescência e quem influenciou. Dos 96 alunos que responderam ao questionário, 51 afirmaram que desenvolveram o gosto pela leitura e desenvolveram o hábito de ler frequentemente e 45 disseram que não lograram desenvolver uma rotina de leitura.

Também foi questionado aos educandos sobre as influências em relação a esses *hábitus*, relacionamos às práticas ou horas destinadas aos estudos e aos tipos de leituras que gostavam de ler. Com as respostas foi possível concluir que os educandos da LEdoC gostam de ler, foram influenciados por pessoas de sua rede de interação um familiar próximo, professor, amigo, etc. Alguns foram influenciados pelas poucas experiências vividas na educação formal, outros pela experiência vivida em comunidade. Entretanto, eles puderam vivenciar as práticas de leitura com o material que tiveram acesso. Nesse sentido, os educandos da LEdoC gostam de ler revistas em quadrinhos, textos didáticos, jornais comunitários.

A diversidade de leitura difere entre eles, pois aqueles que liam mais gêneros diversificados eram os que estavam mais próximos de uma realidade de contexto urbanos, isto é, os rurbanos (Bortoni-Ricardo, 2004). Nestes casos, a leitura variava entre romances, literatura brasileira, *best sellers*, livro de autoajuda, páginas da *internet*, entre outros. Os demais, predominantemente a maioria, também demonstrava gosto pela leitura, porém sem acesso à diversidade de bens culturais e simbólicos socialmente construídos, nos termos de Bourdieu ([1930] 2002). Dessas informações é possível inferir o discernimento dos educandos com relação aos objetivos de leitura, isto é, os educandos buscam na leitura informações e conhecimento do mundo e recreação, passatempo, diversão e lazer.

Ao estabelecer um contraste com questionamento realizado em sala de aula sobre as dificuldades que os alunos sentiam em relação à leitura, a resposta que mais chamou atenção foi relacionada diretamente com a alfabetização. Visando a uma melhor leitura, apresento em forma de excertos.

Excerto 02³⁸

E1: Eu não leio bem porque não fui bem alfabetizado

E2: Eu não fiz uma boa alfabetização, por isso tenho dificuldades com a leitura e com a escrita

Fonte: dados de pesquisa

Importante destacar também que predominam as atividades laborais relacionadas ao extrativismo, tanto dos educandos quanto de seus familiares, e que, apesar de alguns estarem

³⁸ Excerto extraído das Narrativas Minha História de Leitura escrita pelos educandos das turmas pesquisadas. E1 (aluno da turma VI) e E2 (aluna da turma VI).

envolvidos com atividades que requeiram o letramento autônomo como ser professor ou educador do campo, elas estão interligadas direta ou indiretamente com a agricultura familiar. Quando foi perguntado se a atividade laboral envolvia leitura, 10 responderam que não e 12 afirmaram que sim, sendo os tipos de leitura: livros de estudo, ordem de serviços, livro didático, documentos e regras, identificação, informações gerais, planejamento de aulas, documentos, manuais e relação de pessoas. Sete participantes não responderam a questão. Essas informações remetem a Alves (2013) quando discute as práticas sociais letradas demandadas aos trabalhadores do campo quando lidam com a realidade de manuseio de tecnologias mecanizadas. O grupo de educandos da LEdoC vêm de outra realidade campesina, conseqüentemente, outras demandas de práticas letradas. Essas demandas estão relacionadas com as lutas de classe e lutas pela sobrevivência na terra e pela terra.

Em síntese, o Questionário aponta informações preliminares que indicam que, apesar de os educandos terem vontade e gosto pela leitura, eles não tinham a prática diversificada de leitura por falta de acesso aos bens culturais produzidos socialmente. Esses dados foram confirmados com o levantamento de informações na comunidade, realizada pelos educandos a partir de uma atividade de pesquisa colaborativa solicitada pela pesquisadora para ser realizada no Tempo- Comunidade.

Excerto 03³⁹

Pesquise em sua comunidade: 1) Quais os gêneros discursivos que circulam em sua comunidade e em que meio eles circulam; que público utiliza e com que finalidade? 2) Investigue quais as práticas socialmente reconhecidas que utilizam os gêneros textuais escritos? 3) Quais as práticas de interações sociais mais comuns em sua comunidade (como as pessoas interagem? Que recursos utilizam?) Na sequência organize um portfólio e apresente exemplos, modelos, cópias dos gêneros textuais encontrados, das práticas de letramento mais usuais e das práticas de interação. Obs.: Esses dados serão discutidos no primeiro dia de aula na etapa seguinte.

Fonte: Diário de Pesquisa.

Essa atividade se deu após discutirmos em sala de aula, no Tempo Escola, o conceito e a tipificação textual, descobrir quais eram os portadores usados com mais frequência. Além do que havia sido estudado em sala de aula, os alunos também receberam leitura complementar para dar suporte aos conhecimentos apreendidos naquela etapa. Foram elas: SOUSA, Rosineide Magalhães. Resumo e resenha no contexto escolar. No prelo.

³⁹ Excerto extraído do Diário de Pesquisa, dez/2012.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade e SIM-SIM*. Inês. O ensino da leitura: a compreensão de texto. Ministério da Educação. Lisboa, 2007.

Ao retornarem para a etapa seguinte, os alunos trouxeram informações sobre os textos que circulam em sua comunidade. Cabe ressaltar que os alunos que trabalharam com essa pesquisa são alunos de comunidades quilombolas, situadas em regiões onde não há luz elétrica, nem telefone. Eis a sistematização:

Quadro 04: Práticas sociais de letramento nas cidades de origem dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Cidades	Características geográficas	Eventos	Gênero Discursivo		Objetivo
			Escrito	Oral	
Cidades	Cidades pequenas com mais ou menos 3.500 habitantes, localizadas na área rural dos estados; em sua estrutura física: rede elétrica, administração pública; localização geográfica no centro-oeste brasileiro (muitas serras e morros)	Atividades cotidianas	Revista Veja; Contas de energia Bula e caixa de remédios; Jornal Rótulos Documentos pessoais	Reuniões na Igreja; Reuniões para planejamento dos festejos.	Apreender as informações cotidianas
		Atividades escolares	Livros didáticos; textos escolares; convites para reuniões; Atas de reuniões de pais e mestres	Histórias das comunidades	Atividades escolares: suporte para o ensino e aprendizagem dos alunos
		Festejos	Roteiro de planejamento das atividades dos festejos		Organização dos festejos de N. S. D'Abadia
		Eco-turismo	Roteiros de viagens; Mapas; panfletos; outdoors;		Propaganda das atividades turísticas e culturais realizadas nos municípios

Fonte: dados de pesquisa, autoria própria.

De acordo com o levantamento dos educandos, há uma pequena diferenciação das práticas sociais letradas que ocorrem em um município onde passa a rede elétrica. Nesses lugares, as pessoas estudam à noite, fazem leituras, fazem compras à noite, participam de

reuniões para organização dos eventos sociais. Por outro lado, há comunidades, vilas, vilarejos e assentamentos, como demonstra o quadro a seguir, que não possuem sequer eletricidade, corroborando com diferenças nas práticas sociais, são pequenos povoados com aproximadamente 1.500 habitantes; área geográfica do campo; estrutura física: casas de taipa (barro), pequenas moradias de alvenaria; barracos improvisados; não possuem estrutura de saneamento. Das comunidades tradicionais, por exemplo, os educandos relatam que vivem em um distanciamento geográfico entre uma casa e outra, isto é, o vizinho mais próximo fica mais ou menos 1 km em média; sem eletricidade. Nem por isso eles deixam de estabelecer comunicação, na compreensão deles (e no sistema organizacional em que vivem) o princípio familiar de cuidado com o outro é evidenciado em suas falas.

Quadro 05: Práticas sociais de letramento nas cidades de origem dos sujeitos colaboradores da pesquisa II

Eventos	Gênero Discursivo		Objetivo
	Escrito	Oral	
Atividades cotidianas	Contas; Bula e caixa de remédios; Rótulos; Documentos pessoais; Bilhetes; Carta	Ditado das cartas	Apreender as informações cotidianas;
	Lista de compras	Ditado das listas	Quando precisam ir à cidade receber pagamento, recolhem listas dos demais amigos e parentes para fazer compras
	Calendário		Identificação das fases da lua, própria para o plantio e colheita, nas atividades de plantação
	Reza	Rezas Ladainhas Receitas de remédio Receita culinária	De acordo com as tradições, as rezas ajudam na cura.
Datas comemorativas como aniversário, dia das mães, dia dos namorados	Cartões de mensagens; Bilhetes		Celebração;
Atividades	Livros didáticos; textos	Histórias das	Atividades escolares:

escolares	escolares; convites para reuniões; Revistas em quadrinho Atas de reuniões de pais e mestres	comunidades	suporte para o ensino e aprendizagem dos alunos
Festejos e Folia de Reis; Romarias	Roteiro de planejamento das atividades dos festejos; Letras de músicas	Narrativas orais: momento de relato histórico sobre os eventos dos festejos e folias	Organização e ensaio dos festejos; folia de Reis e Romarias;
Curso de formação política e formação de lideranças	Textos, roteiros; folders;	Aulas expositivas	Desenvolver a formação de lideranças dos movimentos sociais
Ecoturismo	Roteiros de viagens; Mapas; panfletos; outdoors;		Propaganda das atividades turísticas e culturais realizadas nos municípios
Atividades religiosas	Bíblia	Sermões, homilias	;

Fonte: material de pesquisa, autoria própria.

O quadro apresenta as práticas sociais de letramento percebidas pelos educandos, é possível inferir que, à diferença do Quadro 03, não há eventos de letramentos à noite, visto que, segundo os alunos que vivem nessas localidades, ainda não existe eletricidade. Apesar de aparecer em maior incidência, dos gêneros escritos, o que predomina são os gêneros orais, pois as práticas sociais das comunidades estão voltadas para os festejos religiosos e culturais comemorados tradicionalmente. Os gêneros orais têm sua importância nesse contexto, pois são nesses espaços que os valores culturais e identitários se manifestam e essa prática é bastante valorizada pela comunidade. Zavala (2004) argumenta que “[...] todos os discursos orais têm significado, não somente pelas imagens que contém no plano textual, mas sim, ademais, pelo modo em que estes se produzem em uma situação particular com interlocutores específicos” (apud ZAVALA, 2006; p.129).

Nesta atividade foi identificado que nas comunidades tradicionais o personagem “menino de recado” está bastante presente. Segundo os alunos “*quando o menino começa a falar, já deve aprender dizer recado*”. Isso ocorre dado a localização geográfica das famílias na comunidade, uma casa fica distante de outra cerca de 5 a 30 km, não tendo energia elétrica,

telefone ou celular, o menino de recado passa ser o elo de interação fortemente usado nas comunidades.

Como observadores participantes em vários espaços públicos nas comunidades tradicionais, os alunos da LEdoC puderam registrar outro aspecto importante das práticas sociais quilombolas em relação aos gêneros orais, isto é, os papéis sociais preponderantes que as mulheres assumem na vida da comunidade. Um desses papéis está voltado para o aspecto da saúde, são as rezadeiras e as parteiras. As senhoras rezadeiras têm as rezas decoradas na cabeça e são acionadas para resolver problemas de saúde das crianças e dos idosos. Por sua vez, as parteiras são as mulheres que acompanham as grávidas durante todo o momento da gravidez e fazem os partos. As comunidades quilombolas não dispõem de atendimento médico e os hospitais e maternidades localizam-se nas sedes dos municípios. Essas práticas são repassadas de geração em geração como uma forma de empoderamento do papel social feminino na comunidade. É a partir da formação acadêmica que os alunos começam a realizar o registro de memória dessas práticas.

Além do questionário Perfil de Leitor, propus aos alunos que eles escrevessem História de Leitor e estas duas informações puderam ser trianguladas com o material de produção textual produzidas no decorrer das aulas. De antemão as informações dos educandos *falavam de si*. Como eles construíram seu saber de leitor e dessas informações retiramos algumas crenças e atitudes linguísticas relacionadas a esse tema.

Excerto 04⁴⁰.

Eu sou RSR⁴¹ tenho 22 anos. Desde o início de estudo não curto muito o português, sempre adorei ler histórias, contos de fada. Tenho um percurso de estudo muito complicado. Até a 4ª série [leia-se 5º ano] estudei na escola municipal Terra Vermelha, passei a estudar no Colégio Estadual Santo Antônio no Vão de Almas até a 8ª série, daí então tive que me deslocar mais uma vez para Cavalcante-Go estudando até o 3º ano [do Ensino Médio. [...] Minha escrita não é muito boa. O modo de empregar as palavras pior ainda, leitura não gosto de ler textos cansativos, mas com um pouco de esforço, oportunidade estou entrando nesse mundo de aprendizado. (RSR, educando da LEdoC).

Fonte: dados de pesquisa.

Note que o educando acima reconhece as dificuldades enfrentadas em sua formação escolar (realidade descrita no capítulo sobre o contexto de pesquisa), porém não tem discernimento no que se referem às aprendizagens do âmbito da alfabetização e as de outro

⁴⁰ Este trecho faz parte de um texto escrito pelos alunos. Considerei fazer somente a correção ortográfica.

⁴¹ Os nomes dos educandos serão omitidos e utilizar-se-á iniciais.

nível de ensino. É possível inferir, no entanto que a realidade, descrita por ele, não lhe proporcionou experiências positivas que lhe constituísse arcabouço de leitura e de escrita, ou seja, as experiências vividas no Ensino Fundamental, séries iniciais, lhes renderam boas lembranças e boas experiências com determinado gênero textual, porém fica clara a ausência de trabalho de desenvolvimento de leitura com outros gêneros discursivos no decorrer dos anos, quando já cursava o Ensino Médio.

Excerto 05⁴²

Estou colocando no papel as minhas referências de dificuldades que tenho: não tenho uma boa escrita, erro muito, meus estudos foram de forma resumida, as tarefas da vida a que tive que me dedicar levou a dispensar[sic] os estudos; não tenho hábito de ler, mesmo porque as vezes a gente mesmo desleixa e isso não acontece, fazendo os esforços da vida com outras atividades (ICB, Educanda da LEdoC turma VI); [...] Tenho 20 anos, sou casada, sou de Monte Alegre de Goiás, atualmente moro no Núcleo Bandeirante, concluí o ensino Médio em 2010, desde que concluí o Ensino Médio não parei de ler, pois não quero me acomodar e esquecer o que aprendi. Gosto de literatura e rimas. Quanto à escrita não é das melhores, pois não tenho o hábito de escrever. (CRPR, Educanda da LEdoC).

Fonte: dados de pesquisa.

Ao mesmo tempo em que há alunos com grandes dificuldades no uso da linguagem escrita por falta de acesso a esse bem, há aqueles que viveram experiências diretas com a leitura. Isso demonstra a heterogeneidade das turmas, de acordo com o levantamento de três perfis distintos, isto é, três grupos distintos compõem os alunos da LEdoC. Cabe ressaltar, que apesar de se fazer essa caracterização identitária de tais grupos, assevero que eles não estão assim distribuídos em sala de aula. As turmas estão mescladas, contudo, com predominância de um ou outro grupo. Na sequência, passo a descrever as características dos grupos identificados.

i) Subgrupo A:

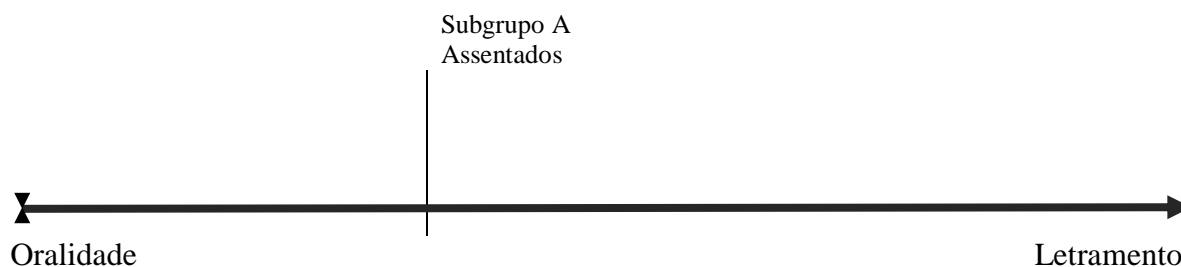
Este grupo é advindo do campo, com pessoas envolvidas em algum tipo de associação ou movimento organizado com fortes vínculos ao movimento popular de luta pela Reforma Agrária, como, por exemplo, o Movimento Sem Terra e o Movimento de famílias agrárias. A principal atividade laboral é voltada às práticas do campo: agricultor, lavrador, agricultura

⁴² Este excerto foi extraído de História de Leitura escrito pelos educandos da LEdoC.

familiar, educador planetário, educador do campo. Os educandos que constituem esse grupo, principalmente os envolvidos diretamente com o MST, apresentam um letramento situado (BARTON, 2001) e ideológico (STREET, 2007). Suas principais práticas de letramento ocorrem nos grupos de formação no movimento, no lar ou no trabalho, construído a partir de suas práticas de formação política, discussão coletiva de análise de conjuntura, formação sindical, mística, e outros eventos que favorecem a ampliação do conhecimento valorizando a oralidade no *contínuo* oralidade/letramento (BORTONI-RICARDO, 2004). Eles estão em constante formação e discussão. Segundo os alunos, a experiência de estudo acontece primordialmente via discussão situada; porém há aqueles que servem de leitores para os que não sabem ler.

Esta experiência repercute em sala de aula, visto que os acadêmicos, em momentos de interação pedagógica participam ativamente na construção de seus conhecimentos. Os alunos demonstram-se comprometidos com os estudos, procurando ler tudo o que lhes é sugerido e são organizados coletivamente. O processo de discussão de ideias é efetivado pela participação crítica. Considerando que as aulas são de no mínimo quatro horas seguidas, separadas por um intervalo de vinte minutos, eles logram participar e envolver-se no processo de aprendizagem. Foi possível observar que isso se dá pela experiência vivida nos cursos de formação nos acampamentos. De acordo com a representação do contínuo de letramento/oralidade, supõe-se que eles estejam deslocados do pólo de oralidade, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 05: *Contínuo* de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC



ii) Subgrupo B:

Em outro grupo, os participantes são oriundos das comunidades tradicionais, território quilombola e apresentam características diferentes. Todos os alunos que participaram da

pesquisa como colaboradores se auto indicaram Kalunga. Para compreender essa nomenclatura, tomo a definição de Baiocchi (1999) que escreve sobre quem são os Kalunga.

[...] Os Kalunga remetem-nos à África quando o isolamento geográfico cultural possibilita a reificação das tradições e costumes. Metodologicamente são vistos como descendentes de escravos, que, à deriva da sociedade institucional, constroem uma cultura própria, tendo como parâmetro sua história de grupo isolado. (1981). Isolado no sentido de (como um quilombo) delimitar fronteiras e, coletivamente seguir uma história e cultura peculiar. Como especificidade, põe em pauta a discussão da historicidade dos quilombos, enquanto luta, resistência, e ou lugar de moradia e construção de uma nova vida, como também não se esgota como “lavrador negro” e “comunidade negra” isolada no mundo rural (BAIOCCHI, 1999, p. 12).

A comunidade Kalunga vivencia práticas sociais voltadas à cultura religiosa popular como novenas, bendito, festejos de Santo Antônio, festejos de São João, além destes eventos ainda há reuniões escolares, reuniões na Igreja. As demais práticas são estritamente oralizadas como, por exemplo: *reza para estancar sangue*, receitas de remédios de plantas medicinais e comidas típicas que são repassadas “de boca em boca”.

Conforme Batista (2014), dentre as comunidades quilombolas da região Centro-Oeste do Brasil, a Kalunga é a mais importante em termos numérico e histórico e está entre as maiores do País, cuja área ocupada chega a 253,2 mil hectares, com uma população estimada em mais de 6000 habitantes e em 1991 foi reconhecida pelo Governo de Goiás como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural.

Os educandos advindos das comunidades tradicionais Kalunga são os que vivem mais distante geograficamente de área urbanizada com relação aos demais subgrupos. Como característica de grupo são muito coesos. Eles se ajudam de forma silenciosa e contínua. São observadores e assumem uma postura silenciada, isto é, os educandos descendentes de comunidades tradicionais são colaborativos entre eles, observam atentamente o que acontece ao seu redor e se comunicam, muitas vezes com o olhar: inquirindo, ou confirmando algo. Um código entre eles. As mulheres são mais ativas que os homens, talvez porque elas se expressem mais que eles. Observei nos primeiros encontros que não havia, aparentemente, uma motivação que os impulsionasse na sala de aula. Constato, no decorrer dos encontros que foi uma conclusão superficial e precipitada no afã de principiante. Na verdade é um grupo que chega à universidade com papéis bem definidos. Eles sabem o que querem: formar-se professores de Educação do Campo para atuar em suas comunidades. Talvez, não saibam ainda, como esse processo poderá acontecer.

São características percebidas no contexto de sala de aula e conforme o levantamento de história de vida: sem envolvimento com algum tipo de organização de luta pela terra; forte influência de atividade religiosa tradicional: festejos, rezas e novenas. Quanto às atividades laborais voltadas à agricultura familiar, educação; as práticas de letramento atuais restringem-se à igreja, no lar e no trabalho, tendo como experiências de leitura e de escrita: o solicitado na vida escolar; pouco contato com a leitura e a escrita em casa; Sem acesso às benesses da cultura urbana (sem energia, sem água encanada).

De acordo com a representação do contínuo de letramento/oralidade, é possível inferir que os educandos Kalunga estejam deslocados do pólo de oralidade, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 06: *Continuum* de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC



iii) Subgrupo C:

Predominantemente composto por jovens, solteiros que moram com os pais, na área rural das cidades satélites ou do entorno do DF, são recém-saídos do Ensino Médio. Nesse grupo não há distorção idade/série; alguns deles possuem atividade laboral como babá, recepcionista, estagiário, operador de marketing. Vivem próximos às cidades, suas experiências de leitura e de escrita são mais amplas, pois estudam com regularidade idade/série; leem histórias infantis, contos de fadas, revistas em quadrinho, convivem com pessoas que manuseiam diversos gêneros textuais; as atividades escolares são mais diversificadas. Assim suas práticas de letramento atuais têm a ver com acesso à *internet*, interesse por leituras com temas da atualidade como revistas, jornais; romances; televisão, cinema, etc. Geograficamente esses educandos vivem mais próximos da zona urbana, porém com fortes características do rural, isto é, são os rurbanos nos termos de Bortoni-Ricardo

([1984] 2011). Esses educandos têm mais experiências com os bens culturais e materiais socialmente construídos, porém alguns deles não têm experiências de participação em algum tipo de movimento.

De acordo com a representação do contínuo de letramento/oralidade, é possível inferir que os educandos rurbanos estejam deslocados do pólo de oralidade, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 07: *Continuum* de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC



Os dados levantados permitiram estabelecer algumas categorias que sistematizam a caracterização em grupos dos alunos da LEdoC, em uma perspectiva do *continuum* de letramento/oralidade (Bortoni-Ricardo, 2005), estabeleci as seguintes categorias: acesso geográfico; distorção idade/série no contexto de escolarização; acesso às tecnologias e acesso à cultura escrita.

Para essa pesquisa foi utilizado os seguintes conceitos:

1. Acesso geográfico compreende a localização de moradia dos educandos da LEdoC com relação à universidade de Brasília e à urbanidade. Sem querer entrar no mérito da discussão sobre o paradoxo cidade/campo, o trabalho adota as dificuldades de acesso geográfico como uma categoria de identificação do perfil. Em outras palavras, quanto mais distante do asfalto, mais dificuldades de acesso aos bens culturais prestigiados pela academia.
2. Distorção idade/série⁴³, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que utiliza essa categoria para a avaliação do

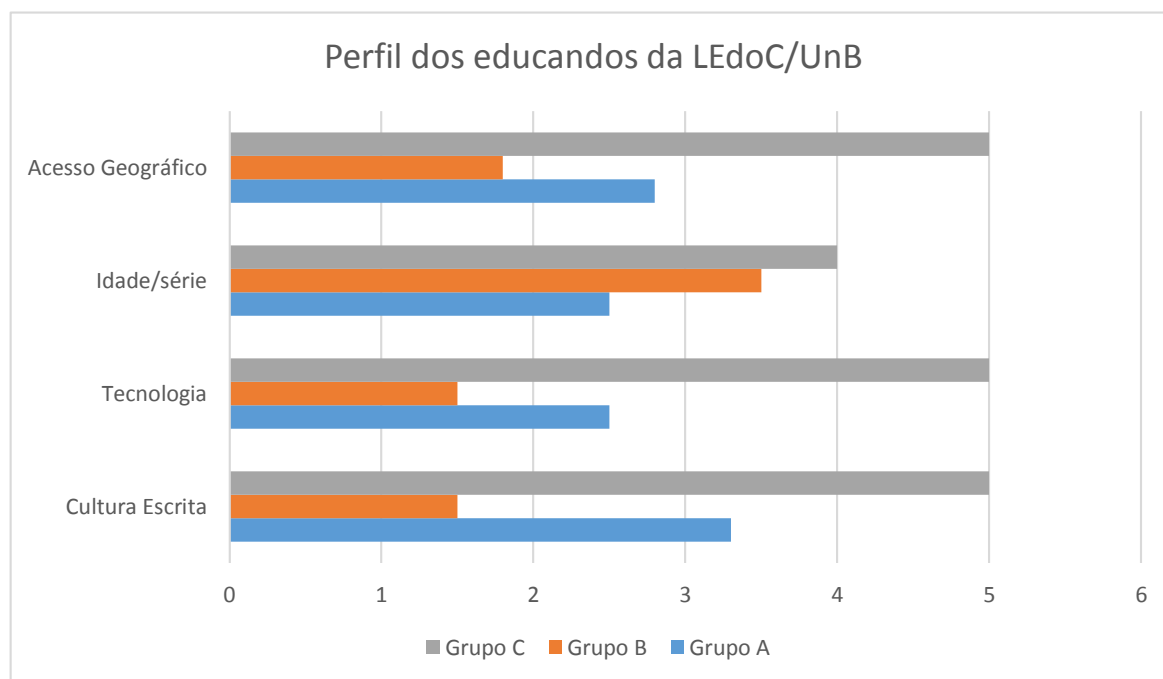
⁴³ Explicando melhor: no Brasil, toda criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, encerrando esta etapa aos 14 anos. Após esse período, ela permanece por mais 3 anos no Ensino Médio,

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb - é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Esse fator tem a ver com as seguidas reprovações ou abandonos nas séries do Ensino Fundamental, no caso de educandos da Educação do Campo, os fatores estão relacionados a abandono para trabalho; dificuldades de acesso às escolas rurais (falta de transporte, falta de estrutura que sustente o aluno em outra cidade, por exemplo). Também importante, porque muitos dos educandos entrevistados participaram de “programas de correção de fluxo” participando de salas de aceleração ou ainda cursando a educação básica em sala de Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência não permitiu o desenvolvimento de experiências necessárias de leitura e de escrita, por isso os educandos chegam ao ensino superior com histórico de defasagens.

3. Acesso às tecnologias é um importante parâmetro para esse trabalho, visto que os grupo sociais que compõem o quadro estudantil da LEdoC assumem características específicas. Por média, uns 65% dos participantes da pesquisa vivem em lugares que não tem acesso à eletricidade e todas as tecnologias decorrente desse bem, como, por exemplo, acesso à informação via rádio ou televisão. Outros 45% vivem em lugares que possuem rede elétrica, porém não têm acesso às tecnologias da comunicação como sinal de telefone celular e *internet*.
4. Acesso à cultura escrita é entendido aqui como o bem cultural produzido via a escrita, que segundo Marinho (2010, p. 15) tem o mesmo sentido de letramento.

Dadas as devidas explicações sobre os pontos interessantes resultante no levantamento de informações sobre o perfil dos educandos da LEdoC, elaborei o gráfico para representar tal perfil.

concluindo a educação básica aos 17 anos de idade. Quando o aluno ingressa na escola tardiamente – ou sofre reprovação – ele estará em atraso escolar, ou seja, com idade superior à esperada para aquela etapa escolar. A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar e seu cálculo é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. O Censo é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério de Educação, a partir dos dados enviados pelas secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade dos alunos. De acordo com o Inep, a defasagem idade/série dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio é uma das principais revelações do Censo Escolar. "É falsa a premissa de que é benéfico para o aluno com desempenho insatisfatório repetir a mesma série", afirma a presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro. Outro fator que contribui para a distorção é a "retenção" de alunos nas chamadas classes de alfabetização.

Gráfico 08 – Perfil dos Educandos da Turma V LEdoC

Fonte: Elaboração da autora.

O gráfico demonstra que, a partir dos dados coletados no contexto da sala de aula, todos os educandos da LEdoC enfrentam historicamente um processo de exclusão da participação na construção de saberes institucionais no país, entretanto em uma estratificação dentro do próprio grupo de educandos há aqueles que sofrem mais devido as ausências, isto é, a falta de acesso. Processo que está sendo reparado com o estabelecimento de políticas públicas como a da formação de professores do campo, Procampo. No entanto, a partir desse perfil, o planejamento de ações pode ser concretizado, pois as possibilidades de reconhecimento dos sujeitos coletivos e sociais permitiram levantar os problemas, caracterizados como lacunas de letramento bem como as potencialidades. Em outras palavras, o que os alunos já fazem em uma espécie de ZDR (zona de desenvolvimento real) de Vygotsky (1998), eu os tomei como recursos disponíveis.

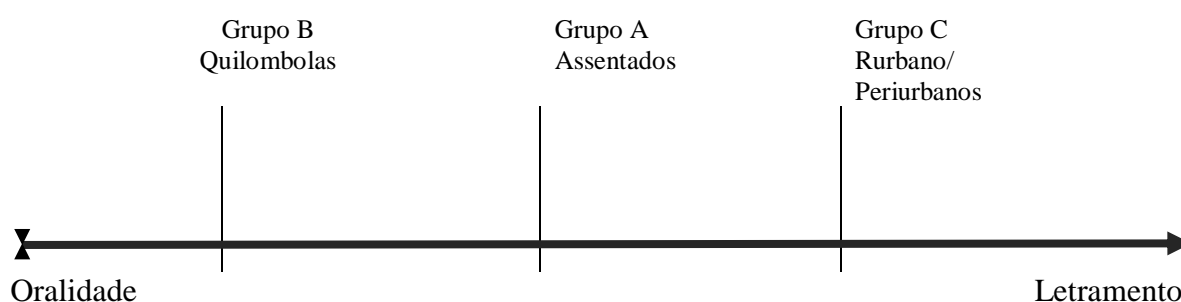
Um aspecto que considero relevante no perfil dos educandos é dado pela experiência dos alunos envolvidos com o Movimento Sem Terra. Eles participam de eventos de letramento desenvolvidos no e pelo Movimento que objetiva a formação política, filosófica e ideológica de seus dissidentes. Uma prática letrada disseminada pelo MST. Campos (2003) advoga que o MST traz em sua organização eventos e práticas de letramentos ideologizados e que o plano de Educação do MST traz em seu bojo o objetivo de instrumentalizar seus membros na cultura escrita:

[...] Em outros termos, eles explicitam que o sujeito projetado pelo MST está relacionado à constituição de uma identidade letrada, constituída na aproximação entre o militante Sem Terra e o mundo da escrita – “*Os livros, além de trazer a importância, a história de vida dos grandes lutadores do povo, eles também trazem as histórias de lutas dos povos*” – e, conseqüentemente, à aproximação a práticas sociais de prestígio, que devem ser utilizadas para a efetivação de seus próprios interesses e propósitos político-culturais – “*para que os trabalhadores possam ter acesso a livros que as grandes editoras do mercado rejeitam, por se tratarem de livros voltados para a cultura política da classe trabalhadora*”. (CAMPOS, 2003, p. 58). (os destaques em itálico são do autor).

Nessa perspectiva, o sujeito militante passa a ter condições culturais devido às suas experiências de práticas sociais letradas – formação política, habilidades instrumentais de discussão/argumentação, análise de conjuntura, críticas, comunicação linguística, habilidades de análise e síntese estão bem desenvolvidas. Essas práticas passam a ser vistas como habilidades que favorecem ao desenvolvimento da leitura e da escrita do gênero acadêmico. Além disso, a facilidade em debater as situações e conceitos é outra habilidade desenvolvida pelos alunos, o que facilita a interação e a participação deles nas atividades propostas, aliado à vontade e ao compromisso em aprender. Nessa mesma ótica, percebo as características do grupo periurbano/rurbano, um grupo de jovens que tem suas potencialidades mais evidenciadas com relação à cultura escrita. Eles são, dentre os alunos da LEdoC, os que mais se aproximam do polo de letramento, considerando as exigências sociais de letramento praticadas no contexto acadêmico, dada suas práticas e eventos de letramentos sociais.

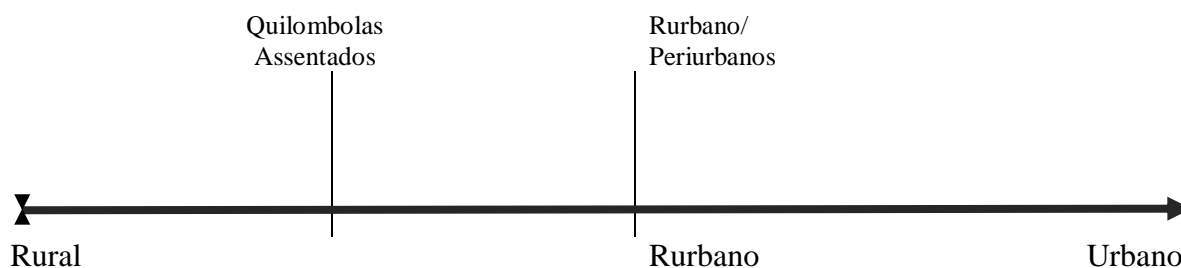
O grupo de alunos descendentes de comunidades tradicionais demonstra uma realidade que os coloca mais próximos do outro polo, o da oralidade. Suas práticas sociais, predominantemente orais, definem o distanciamento de práticas acadêmicas. Sem pretender fazer comparação entre eles, mas sim diagnosticar uma realidade de sala de aula, considerando os aspectos culturais vivenciados pelos sujeitos, é possível afirmar que em um *continuum* de oralidade e letramento os Grupos ficam assim dispostos em um o gráfico.

Gráfico 09: *Continuum* de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC



Foi possível ainda, a partir do *continuum* de rural/urbano identificar representado no gráfico 10.

Gráfico 10: *Continuum* de rural/urbano dos educandos da LEdoC



O levantamento de dados permitiu-me compreender algumas particularidades da identidade dos grupos que constituem os educandos da LEdoC. Identificar quais os traços comuns aos povos do campo favoreceu constituir um plano de ação para as Oficinas de Letramentos, cujos trabalhos foram desenvolvidos com as turmas IV, V e VI no período de dois anos. Assim, por questões de operacionalização de registro dessa pesquisa no que se referem a manuseio de material, os trabalhos aqui registrados dizem respeito ao grupo Kalunga. Desta forma, optei por trabalhar com o Grupo B, para fins de análise de dados; por desvelar no decorrer da pesquisa não somente a necessidade de apoio e mediação no que se refere às práticas de letramento acadêmico, mas também a responsividade. Entretanto, as atividades das Oficinas de Letramento foram desenvolvidas atividades para as três turmas, com produção textual, estudos dirigidos, leitura e discussão de análise para avaliação das produções.

Em síntese, esse capítulo tem o objetivo de apresentar categorias de perfil dos educandos da LEdoC, e a partir dessas tentei localizar tais educandos no *continuum* de oralidade/letramento (Bortoni-Ricardo, 2004) para que o professor possa atuar com mais precisão na elaboração de estratégias de ensino no contexto de diversidade. Também nesse capítulo justifiquei a escolha de apresentar os dados trabalhados com os alunos da Turma V da LEdoC, turma constituída majoritariamente por jovens das comunidades tradicionais do Território Quilombola Kalunga – dos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre. Apresentamos algumas características sobre esse grupo, informações construídas no âmbito acadêmico e informações trazidas pelos próprios.

CAPÍTULO SEXTO

COLABORADORES E SUJEITOS DA PESQUISA

No capítulo anterior explanei sobre a caracterização do perfil dos alunos da LEdoC. Essa categorização foi elaborada a partir dos dados levantados nas turmas IV, V e VI no período entre 2012 e 2013. Esse perfil ajudou a identificar com mais clareza os colaboradores e sujeitos cujas experiências passam a ser registradas nessa pesquisa. Esse capítulo trata desses sujeitos.

A principal marca de heterogeneidade de um país reflete-se em sua população: sua cor, sua raça, suas crenças, seus valores, seus falares, suas tradições. Na cidade ou no campo, no ambiente urbano ou rural, essa expressividade é reconhecida nas observações do cotidiano. Assim é o Brasil, um país de vários povos. Diversos segmentos da sociedade brasileira são marcados por identidades coletivas próprias. Cerca de oito milhões de brasileiros fazem parte de povos e comunidades tradicionais, correspondendo, entre esses, uma média de dois milhões de remanescentes quilombolas, de acordo com o Centro de documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008).

Na seção que segue abordo especificamente sobre os Quilombos e as comunidades negras rurais quilombolas, como populações tradicionais que vivem e lutam por seus direitos à terra e à preservação de seus valores e saberes, pois seus descendentes fazem parte dos sujeitos coletivos dessa pesquisa, considerados, no caso dos Kalunga do norte do estado de Goiás, a primeira geração que chega à universidade para a formação superior.

6.1 O que são quilombos?

Quando se fala em Quilombo, a primeira ideia que passa pela lembrança é o Quilombo dos Palmares como referência imediata. Isso porque, de um modo geral, aprendemos na escola que quilombo era um local isolado, formado por escravos negros fugidos do cativeiro caracterizados em engenhos de cana-de-açúcar fazendas de café. Essa noção está vinculada ao conceito histórico clássico período da escravidão no país (SANTOS, 2010). Nesse contexto, Quilombo seria uma forma de se rebelar contra esse sistema, seria o local aonde os negros iriam se esconder e se isolar do restante da população.

Entretanto, Baiocchi (1995/96), ao registrar sobre a cultura afro no Brasil, argumenta que a questão quilombo transcende o aspecto histórico, a arqueológica e talvez, até a própria

antropologia, pois para a autora, quilombo é um referencial de resistência por liberdade, de contribuição à formação do povo brasileiro e de solidariedade para a sobrevivência no Brasil, dada suas proporções continentais.

Segundo Baiochi, o movimento quilombola caracteriza-se, juntamente com o movimento pela independência do Brasil em 1822, como os dois movimentos sociais que se “ampliaram em todo o território nacional e tornaram-se permanentes” (BAIOCHI, 1995/96, p. 108). O caso do movimento quilombola “inicia-se no século XVII com Palmares e somente fecha seu ciclo de luta nas últimas décadas do século XIX”, com o ato de abolição da escravidão. Tornando-se assim, de acordo com Baiochi, o mais longo fato histórico, com duração de 258 anos (de 1630 com Palmares – 1888, com a abolição), expandido para o Brasil e posteriormente para América Latina, África, não simplesmente como fuga e isolamento, mas como luta, resistência, lugar de moradia, nova vida.

Em 1988 o termo passa a fazer parte da nossa Constituição Federal de 1988 visando a garantir o direito às terras para aquelas comunidades negras que mesmo depois da abolição tivessem permanecido em suas terras, apesar destas em geral nunca terem sido legalizadas. O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) diz que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (BRASIL, 1988, Artigo 68). Entretanto essa discussão toma novos rumos, pois o termo utilizado no texto constitucional “remanescente de quilombo” passa a ser discutido, pois nem a antropologia, nem a história, tampouco as comunidades negras rurais quilombolas concordam.

No intuito de contribuir com a discussão a Associação Brasileira de Antropologia/ABA divulga um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais em que se define o termo “remanescente de quilombo”:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebeldes, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ABA, 1994, p. 81-82).

Segundo Santos (2010) o conceito atual de quilombo se refere não somente às comunidades que têm vínculo histórico e social com os quilombos conceituados classicamente, mas também comunidades descendentes de escravos negros, ex-escravos

libertos que em um território (em terras obtidas por meio de doação, de compra, ou da simples posse) desenvolveram um modo próprio de resistência e de reprodução social.

De acordo com a Comissão Pró-Índio de São Paulo⁴⁴, as comunidades de quilombo se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimentos de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior de grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após sua abolição.

Nesse sentido, é a passagem da condição de escravo para a de camponês livre que caracteriza esses agrupamentos, independentemente da estratégia utilizada pelo movimento de resistência. Assim, além da fuga com ocupação de terras livres – estratégia já amplamente difundida por materiais didáticos – o recebimento de terras como pagamento por serviços prestados ao Estado, como heranças, doações, compras ou mesmo permanência em terras privadas cujos proprietários não deixaram sucessores, também constituíram meios recorrentes de formação dessas comunidades (ANDRADE E TRECANNI, 2000, p. 602).

No campo político o Incra passa a ser o órgão competente, a partir do Decreto 4883/03, para a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como a determinação de suas demarcações e titulações. O governo federal adota no Decreto 4887/2003 a parâmetro de *auto indicação*, conforme o Artigo 2º que diz: “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Isto é, a própria comunidade que se auto reconhece “remanescente de quilombo”. O amparo legal é dado pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002 e Decreto Nº 5.051/2004.

Apesar de muitas críticas e controvérsias, desde 2007 cabe à Fundação Cultural Palmares emitir uma certidão sobre essa auto definição. O processo para essa certificação obedece a norma específica desse órgão (Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de

⁴⁴ A organização não-governamental Comissão Pró-Índio de São Paulo foi fundada em 1978 por um grupo de antropólogos, advogados, médicos, jornalistas e estudantes para defender os direitos dos povos indígenas frente às crescentes ameaças do regime ditatorial vigente naquela época. Nos seus 30 anos de existência, Comissão Pró-Índio de São Paulo tem atuado junto com índios e quilombolas para garantir seus direitos territoriais, culturais e políticos, procurando contribuir com o fortalecimento da democracia e o reconhecimento dos direitos das minorias étnicas. Cf. http://www.cpis.org.br/html/sobre_cpi.html acesso em 10/12/2014.

26/11/2007). As comunidades devem encaminhar uma declaração na qual se identificam enquanto comunidade remanescente de quilombo à Fundação Cultural Palmares, que expedirá uma Certidão de Auto reconhecimento em nome da mesma.

O Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que estabelece política nacional de desenvolvimento dos povos e comunidades tradicionais, em seu Artigo 3, inciso I define povos e comunidades tradicionais como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Nesse sentido Arruti (2010), em uma entrevista ao OIEDUCA⁴⁵, afirma que o termo quilombo na África designava algo próximo a um grupo de pessoas em deslocamento, muito geralmente fazendo referência a disputas guerreiras. Não obstante as diferenças, o autor destaca que algumas coisas são muito recorrentes entre elas. Tais grupos formam comunidades em um sentido sociológico, por serem compostas de um número limitado de participantes e por estes estarem ligados por complexos laços de parentesco e aliança, assim como por utilizarem suas terras em regime de uso comum, quase sempre sem terem a devida documentação delas.

Não obstante o reconhecimento político das comunidades tradicionais e a definição de um marco regulatório em relação a quem possa ser remanescente de quilombola há uma luta constante em defesa não somente do reconhecimento, mas também da garantia de seus direitos básicos estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Mesmo passado quase três décadas de promulgação da CF/1988, o dispositivo estabelecido no artigo 68 do ADCT continua distante de ser implementado plenamente.

Arruti (2010) destaca que as dificuldades das pessoas que vivem nos quilombos, são uma mescla dos desafios mais comuns às comunidades camponesas típicos da população negra em geral. Dificuldades históricas de acesso aos serviços e políticas públicas, incluindo aí saúde e educação, o que lhes deixa em situação muito desfavorável nos arranjos de poder locais; racismo institucional que lhes dificulta acessarem a justiça ou os círculos sociais da sociedade dominante etc.

⁴⁵ <http://www.oieduca.com.br/artigos/convivendo-com-a-diferenca/o-que-sao-os-quilombolas.html> acesso em 14/09/2014.

Parece-me que o termo quilombola passa a ter mais espaço nos meios de comunicação social, mas com um sentido reificado, exótico ou para ser objeto de curiosidade. Lingnau (2010) prefere sistematizar que falar de quilombolas no contexto atual é, portanto, falar de uma luta política e conseqüentemente uma reflexão científica em processo de construção.

Segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo, existem comunidades quilombolas em pelo menos 24 estados do Brasil: Amazonas, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

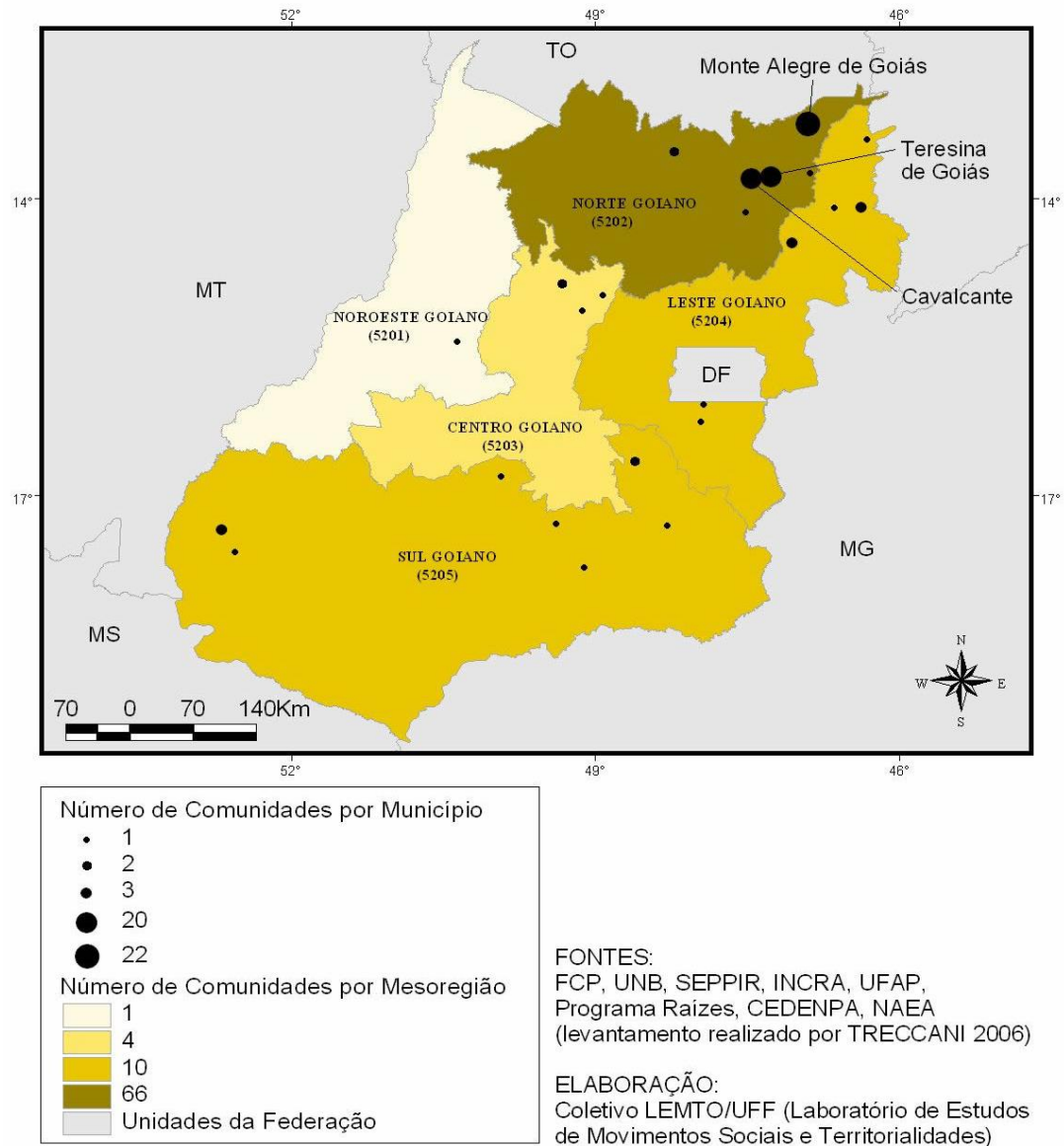
O estado de Goiás registra e reconhece alguns quilombos, mas que ainda não foram reconhecidos pelo governo federal. Segundo o governo do estado de Goiás são registrados os seguintes quilombos: Acaba Vida (região de Niquelândia), Ambrósio (Triângulo Mineiro, mas pertenci a Goiás), Cedro (Mineiros), Forte (Nordeste de Goiás, hoje município São João D'Aliança), Kalunga (Vão do Paranã, descoberto em 1960), Mesquita (próximo à Luziânia), Muquém e Papuã (próximo à Niquelândia), Pilar (próximo a cidade do mesmo nome), Tesouras (arraial de Tesouras), Três Barras (sem dados), São Gonçalo (próximo à cidade de Goiás)⁴⁶.

O mapa a seguir aponta a localização das comunidades e territórios Quilombolas Auto Identificados do Estado de Goiás.

⁴⁶ Disponível em <http://www.goias.gov.br/paginas/conheca-goias/povo-goiano/quilombolas> acesso em 10/12/2014.

Mapa 02: Comunidades e territórios quilombolas auto-identificadas.

Comunidades e Territórios Quilombolas Auto-Identificados em Goiás



Fonte: Laced⁴⁷.

Como afirmei anteriormente, esta pesquisa se concentra nas comunidades quilombolas que vivem localizadas no norte do estado de Goiás, especificamente os Kalunga, pois os colaboradores que participam da pesquisa se auto-indicaram fazer parte desse grupo.

⁴⁷ http://laced.etc.br/site/sistema_quilombo/mapas/quilombos_ident_geocod_go.jpg.

6.2. Kalunga: um pouco de História

Segundo Baiochi (1982), a origem dos Kalunga remonta ao século XVII, durante a exploração das "minas dos Goyases", como era chamada a região de Goiás. Entre outros significados, Kalunga, na língua bantu, significa lugar sagrado, de proteção, entretanto para os moradores dessa região, Baiochi (1995/1996) afirma que é o nome de uma planta.

Mas, quem são os Kalunga? São homens e mulheres, moradores do território remanescente quilombola Kalunga, reconhecido pelo governo do Estado de Goiás em 1991, como Sítio Histórico, pela Fundação Palmares do Ministério da Cultura, em 19 de abril de 2009, e certificado em vinte de novembro de 2010 pelo Instituto de Colonização Agrária, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, com uma expansão de 253 mil hectares, o maior do Brasil. A área Kalunga, situada no nordeste do município, é a maior comunidade remanescente de quilombo do Brasil, com cerca de 4.000 cidadãos que só tiveram contato com outros sujeitos urbanos há menos de 30 anos, visto que, segundo Baiochi,

[...] Quando lá chegamos, em 1982, fomos confundidos com militares disfarçados, não estabelecendo de imediato a hospitalidade própria dos Kalunga, criando-se um clima até certo ponto tenso, inicialmente, entre nós e a população. Acreditavam que a “escravidão” havia chegado e que “seriam presos e levados embora dali”. A “escravidão é encarada como um fato que pode se repetir” (BAIOCHI, 1995/1996, p. 112). (destaques da autora).

Com efeito, o contato que os moradores dessas comunidades tinham com outros municípios ou pessoas estava no limite da região de Cavalcante para onde se deslocavam a fim de fazerem trocas: levar farinha e trazer sal e querosene. Todavia, a história desta comunidade tem início no período no qual a região que hoje constitui o estado de Goiás começou a ser conquistada pelos colonizadores portugueses motivados pela busca das riquezas minerais, em particular o ouro. Foi no final do século XVII e no começo do século XVIII que os bandeirantes finalmente conseguiram realizar o sonho de encontrar ouro nas terras do interior do Brasil.

Com efeito, a quantidade de ouro era tamanha que as terras onde foi descoberto passaram a ser chamadas de Minas Gerais. Começou, nesse período, a febre do ouro e muitos portugueses se mudaram para as Minas Gerais buscando o enriquecimento rápido. Esse fato de busca pelo ouro dos Bandeirantes os fez adentrar as terras do sertão, subindo e descendo serras e avançando pelo cerrado. Em 1722, o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, juntamente com João Leite da Silva Ortiz, chegou àquelas terras que iriam ser chamadas de

“minas dos Goiasés”, nome dado em função de um povo indígena que vivia na região. Com isto começou o ciclo do ouro nesta região e com ele a história do povo Kalunga. Esta nova leva de imigrantes também trouxe consigo um enorme contingente de escravos africanos para trabalhar na mineração, tal qual ocorria nas lavouras de cana-de-açúcar (OLIVEIRA, 2001).

O trabalho na mineração, na atualidade, ainda é árduo, apesar de a tecnologia haver desenvolvido máquinas chamadas de “dragas” entre outras para esse tipo de serviço. Não obstante essa tecnologia, o trabalho é constante, cavando as beiras de rios e ribeirões, com metade do corpo dentro d’água, tirando o cascalho misturado com as pepitas de ouro que posteriormente eram separadas. Imagine no período de desbravamento, muitos escravos viviam a maior parte do tempo na escuridão, trabalhando nas minas e cavando cada vez mais fundo para tirar o ouro de dentro da terra. A condição de escravidão na qual viviam tornava a vida muito dura. Oliveira (2001) descreve que as fugas eram constantes e os castigos àqueles que eram recapturados muito severos. Entretanto, mesmo correndo o risco de serem pegos, os escravos continuavam tentando fugir em busca da liberdade. Para evitar a recaptura os fugitivos tinham que ir cada vez mais longe, refugiando-se na região da Chapada dos Veadeiros. O relevo acidentado desta região, formando uma ‘cordilheira’ de serras, dificultava as buscas. Ademais, este território também tem uma grande quantidade de rios que o abastece de água.

O principal rio da região é o Paranã, afluente do rio Tocantins que, após receber as águas do rio Araguaia deságua no rio Amazonas. Foi aí que se estabeleceu o território Kalunga, porém um o território que não estava desabitado, pois a região servia também de refúgio para diversos povos indígenas que fugiram de suas terras com a chegada dos colonizadores. Havia povos de diversas nações, como os Acroá, Capepuxi, Xacriabá, Xavante, Kaiapó, Karajá e Avá-Canoeiro (OLIVEIRA, 2001). Oliveira (2001) ainda relata, a partir das narrativas orais, que tanto os índios não tinham muita confiança para se aproximar dos quilombolas, quanto os negros também temiam os índios, pois muitos deles, conforme diz o povo Kalunga, eram índios bravos, que não tinham sido amansados.

Como relata Oliveira (2001), os Kalunga tinham que aceitar como brincadeiras coisas que os índios às vezes faziam, por malinesa. Como por exemplo: roubar a comida que ficou na panela do lado de fora ou até mesmo levar embora uma criança Kalunga, para só devolver alguns dias depois. Oliveira, também registra que a confiança entre negros e índios, pouco a pouco, fora crescendo. Os índios tinham curiosidade de ver, mesmo que de longe, como viviam os quilombolas, espiando sem serem vistos, acompanhando as festas e rezas. Com o

passar dos anos eles foram se aproximando e depois de algum tempo já passaram a ocorrer casamentos entre eles.

Assim, lentamente, o povo Kalunga foi se estendendo pelas serras em volta do rio Paranã, por suas encostas e vales, que os moradores chamam de vãos. Atualmente eles ocupam um território que abrange parte dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás. Nesse território existem quatro núcleos principais de população: a região da Contenda e do Vão do Calunga, o Vão de Almas, o Vão do Moleque e o antigo Ribeirão dos Negros, depois rebatizado como Ribeirão dos Bois. É assim que os moradores se identificam quando se pergunta de onde eles são: do Vão de Almas, da Contenda, do Moleque (BAIOCHI, 1995/96).

As festas santas dos Kalunga são repletas de rituais cerimoniais, como a Festa do Império e o Levantamento do Mastro, que têm coreografia complexa e atraem centenas de visitantes. As festas da sede também são muitas e carregadas de tradição: a Caçada da Rainha, a Festa do Divino, a Folia de Reis, a caminhada da Sexta-feira Santa ao topo do Morro da Cruz e o nosso Carnaval de rua, famoso na região. Entretanto, há muitas informações sobre o Território Kalunga. Pesquisadores como Baiocchi e seu grupo de pesquisa (1982) passaram a estabelecer contatos e registrar a história desse povo. Os Kalunga são definidos por Baiocchi (1999) como formados por escravos fugidos das minas, que se expandem com migrações de escravos alforriados que adquiriam terras. “A população que hoje se apresenta formou-se com quilombolas, índios, posseiros e proprietários de terras que adentravam os sertões” (p. 19.).

Oliveira (2001) define o povo Kalunga como uma comunidade de negros, originalmente formada por descendentes de escravos que fugiam do cativeiro e organizaram um quilombo, há muito tempo atrás. Baiocchi (1996) descreve o espaço onde esses homens e mulheres vivem da seguinte forma:

A área Kalunga com seus cinco ‘municípios’ – Vão do Moleque, Ribeirão dos Bois, Vão das Almas, Contenda e Kalunga -, abrange um total de 202 mil hectares e localiza-se nos municípios goianos, de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, ocupado, principalmente as margens do rio Paranã, montanhas e várzeas dos afluentes do mesmo rio que, no período chuvoso transbordam, possibilitando as colheitas – em uma área apenas 35% é agricultável – para uma população de 600 famílias e mais de 3.600 pessoas (BAIOCHI, 1996, p. 110).

Lima (2013) ao discutir a constituição do território do sítio histórico e cultural Kalunga afirma que:

[...] Dentre essas comunidades encontram-se, na mesorregião Norte Goiano, nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, os Kalunga. Em

termos numéricos e históricos está entre as maiores do país, ocupando uma área de 253,2 mil hectares do Cerrado, com uma população estimada de 3.752 habitantes, de acordo com os dados de 2004 do "Perfil das Comunidades Quilombolas: Alcântara, Ivapurunduva e Kalunga". Essa população formou-se de quilombolas, índios, posseiros e proprietários de terras que adentravam a região (LIMA, 2013, p. 504).

No decorrer dos anos, várias universidades federais e estaduais passaram a discutir o Quilombo brasileiro, procurando compreender a complexidade desse povo. Muitos trabalhos acadêmicos foram elaborados: livros, artigos, Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, Projetos de Pesquisas. Todo esse movimento contribuiu para o estabelecimento do contato, o auto reconhecimento do Território Kalunga e a preservação do cerrado e, principalmente, ao atendimento a essa população praticamente isolada no cerrado goiano. Por outro lado, muitas informações foram produzidas, vídeos, fotografias correram o mundo, algumas vezes com o caráter acadêmico, outras vezes com caráter sensacionalista midiático no intuito de mostrar o exótico, reduzindo, assim, a história, cultura e saberes de um povo.

O Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) organizou um sistema de informações sobre as comunidades remanescentes. O banco de dados tem como objetivo oferecer informações referentes às comunidades remanescentes de quilombos.

Apesar de importantíssimas informações, o Laboratório generaliza as informações referente ao nome de Kalunga, não indicando as demais comunidades como Engenho I e II, Vão do Moleque, Vão das Almas, Prata, Diadema, entre outras, de onde os alunos da LEdoC vêm. Nesse sítio a comunidade Kalunga está situada no Município de Teresina de Goiás⁴⁸ que possui uma área de 253.191.72 hectares, estimando uma população de 4500 habitantes. Não há referência aos municípios de Cavalcante e Monte Alegre.

Também há outro sítio, de cunho acadêmico, denominado *Observatório Quilombola*⁴⁹ que se constitui como um espaço interativo, interdisciplinar, dedicado à coleta, organização e análise de informações relativas às comunidades negras rurais e quilombolas, em seus contextos locais e regionais, assim como às políticas pertinentes. Vinculado à KOINONIA, que atua junto a essas populações desde 1999, o Observatório Quilombola surgiu como forma de ampliar e consolidar a rede de informação iniciada pelo informativo impresso Territórios Negros (TN). Produzido desde 2001, o TN era o meio pelo qual buscávamos levar

⁴⁸ Baiochi, em seu artigo Kalunga – A sagrada terra (1995/95) denomina o município de Teresinha de Goiás.

⁴⁹ O Observatório Quilombola está disponível em <http://koinonia.org.br> acesso em 20/09/2014.

informações de diversas partes do país, que de outra forma raramente eram veiculadas a partir e para as comunidades.

As informações mais populares estão dispostas em sítios organizados com o objetivo de divulgar e relatar a história dos Kalunga, alguns mais gerais e outros mais específicos.

Vale destaque o sítio organizado pela Associação Quilombo Kalunga⁵⁰ (AQK). A AQK foi criada em 1999 com a missão de defender e representar o povo Kalunga. Caracteriza-se como uma organização comunitária formada por moradores do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, o maior território quilombo do Brasil, onde moram cerca de duas mil famílias, aproximadamente oito mil pessoas. É conhecida também como Associação Mãe, pois congrega as comunidades Kalunga dos municípios de Cavalcante, Terezina de Goiás e Monte Alegre; e outras associações, como a Associação dos Guias Kalunga de Cavalcante, organizados em mais de 20 comunidades e 42 localidades, que mantém viva a cultura Kalunga. O mapa a seguir indica as comunidades autoindicadas do norte de Goiás.

Mapa 03 – Território do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga



Fonte: <http://quilombokalunga.org.br/povo-kalunga/aqk> acesso em 10/02/2014.

⁵⁰ Disponível em <http://quilombokalunga.org.br/povo-kalunga/aqk/> acesso em 10/10/2014.

O Mapa 03 aponta o Território Kalunga localizado no extremo norte do Estado de Goiás circundado pelos municípios de Cavalcante (no rodapé do mapa), Teresina de Goiás (lado direito de Cavalcante) e Monte Alegre (acima no mapa). Em sentido anti-horário, no centro do Mapa está a Capela do Vão do Moleque, seguida da Comunidade (fazenda) Tinguizal, na sequência, Capela de Vão das Almas, entre Cavalcante e Teresina de Goiás está a Comunidade Ema; a esquerda está a comunidade do Engenho II (próximo à cachoeira Capivara) e acima no mapa está a Comunidade do Prata.

Assim como há a preocupação social com esse grupo, pois eles vivem em situação bastante complexa, no sentido de distanciamento da realidade brasileira, a maioria das comunidades que está mais distante dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás são menos assistidas ao que se refere à saúde, educação e saneamento básico. De acordo com Marinho (2008), a partir do reconhecimento que eles receberam, muitas políticas passaram a ser implementadas nas comunidades o que influenciou a organização social, e conseqüentemente, a dinâmica cultural e identitária dessas comunidades.

6.3. Os Kalunga pelos Kalunga

Um trabalho etnográfico não pode se furtar de descrever o processo êmico da relação pesquisador e participantes da pesquisa. Nesse sentido essa seção preocupa-se em dar voz a educandos e ex-educandos da LEdoC com o intuito de permitir eles se definirem como sujeitos de sua própria história. Partindo do questionamento motivador da sistematização *Qual é a sua história? E qual a história de seu povo?* Procuramos congregamos algumas respostas que nos permitiram reconhecer os sujeitos que chegaram às salas de aula da LEdoC.

A metodologia utilizada para organizar esses dados foi a análise de registros – orais e escritos - de relatos dos educandos. Foram usadas algumas narrativas orais⁵¹, História de Leitura – escrita, Trabalhos de Conclusão de Cursos de educandos que colaram grau do decorrer desta pesquisa.

Costa (2013) reflete sobre o papel da História como Ciência em registrar os acontecimentos do passado para que se possa conhecer e compreender o presente e o futuro, porém ele aponta como um questionamento, em sua forma tranquila de dizer que:

⁵¹ O trabalho de narrativas para este trabalho foi iniciado na turma V da LEdoC e encaminhado pela pesquisadora Juliana Andréia Oliveira Batista na comunidade de Vão de Almas com os mesmos alunos, dados recolhidos para sua dissertação de mestrado defendida em abril/2014.

[...] Só que durante muito tempo, a história se preocupou mas em registrar experiência somente de alguns grupos, deixando outros de fora. E também deixava muito claro que sua preferência era de fazer registros somente de pessoas ilustres, fatos políticos econômicos das elites, e assim desconsiderando outros sujeitos históricos, seus saberes e lazes. A inda bem que a história foi revista e novas formas de concebê-la foram incorporadas ao seu campo de interpretação (COSTA, 2013, p. 18).

Essa reflexão de Costa (2013) tornou-se apropriada quando ele, como autor de sua própria história passa a pesquisar sobre os fatos e acontecimentos da constituição do Território Kalunga, conhecimento desenvolvido a partir das interações no curso da LEdoC. Em seu trabalho, esse autor se apropria dos conhecimentos sobre narrativas orais da história de seu povo e assume o compromisso de registrá-la. Assim, o autor define o conceito de ‘isolamento’ Kalunga discutido pelos antigos de sua comunidade, afirmando que:

[...] Desde os tempos distantes de suas origens, o isolamento do povo Kalunga nos vãos do Rio Paranã, e vales de serras foi uma forma de defesa contra senhores e os jagunços eles tinham muito medo de que a escravidão poderia querer de novo que eles fossem escravizados e tirados de seu quilombo. [...] Esse isolamento foi também sua força, que permitiu conservar seu modo de vida tradicional e sua identidade própria. Mas com o tempo, o isolamento também acabou sendo o seu ponto fraco. Porque, quando foi abolida a escravidão, o povo Kalunga já não teria mais razão para se manter afastado do resto da sociedade brasileira. Mas, então, foi a sociedade brasileira que se afastou do povo Kalunga. A sociedade simplesmente deixou a gente viver “largado”, como dizem os mais velhos (COSTA, 2013, p. 21). (aspas do autor).

O reconhecimento de sua condição de sujeitos histórico dá consciência ao educando de seu verdadeiro papel na conjuntura atual no que se refere ao povo Kalunga, isto é, de buscar melhorias de atendimento político e social para sua comunidade, e ao mesmo tempo procurar manter seus costumes e tradições.

Aguiar (2014), outra acadêmica que finalizou o curso de graduação na LEdoC no ano de 2014, assim se manifesta.

Nossa comunidade é muito conhecida pelas belas cachoeiras, as quais são as maiores atrações turísticas da região, e também uma fonte de renda dentro desta. Como os seus ancestrais, o povo Kalunga adquiriu os conhecimentos necessários para a sobrevivência nessas terras. Isso é notado no cultivo das roças e na preservação da natureza, essa comunidade e bem preservada e o cerrado tem ampla variedade (AGUIAR, 2014, p. 11).

Essa autora registra sua prática no período de formação, quando foi aluna da LEdoC. Nesse período de formação, ela procurou desenvolver na escola da Comunidade Engenho II atividades pedagógicas tematizadas a partir dos acontecimentos culturais de sua comunidade

de modo que a história não se perca e os jovens e adolescentes possam reconhecer a luta de seus antepassados e valorizar sua cultura.

Nesse sentido,

[...] De fato precisa-se adequar as escolas do campo a trabalharem de acordo com a realidade de cada local, contanto, na comunidade Kalunga Engenho II esta proposta de ensino pode ser aceita com muito entusiasmo por parte dos educandos da sala, eles gostaram muito dessa metodologia de ensino diferenciado (AGUIAR, 2014, p. 13).

Aguiar (2014) também se preocupava em repassar aos mais jovens os preceitos identitários defendidos por sua comunidade, apesar de ela ser muito jovem. Ela demonstra ter o entendimento e preocupação com o local que fará grande diferença com o global.

A identidade quilombola vem sendo discutida no Brasil a partir da necessidade da luta pela terra, o critério fundamental para o reconhecimento de uma comunidade remanescente de quilombo, é a reconhecimento de cada indivíduo com a sua descendência. Assim sendo, o processo de conscientização da identidade tornou-se um critério essencial na luta pelo reconhecimento jurídico das comunidades (AGUIAR, 2014, p. 14).

Um aspecto interessante se destaca entre os dois educandos, o primeiro preocupa-se com a organização social, política e cultural de seu povo e, envereda pelos caminhos do movimento social, o segundo, busca na educação alicerce para a manutenção da cultura e dos costumes de seu povo. Ambos atuam de forma protagonista na defesa de sua cultura.

Os alunos da turma V também tiveram oportunidade de externar suas afirmações sobre o que é ser Kalunga ou sobre a própria história de seu povo. O excerto abaixo é de uma entrevista realizada a um dos educandos da turma V sobre sua posição como Kalunga na Universidade, sobre suas expectativas com o curso de graduação.

Excerto 06⁵²

Sim... tenho orgulho de ser Kalunga... desde pequeno eu nunca neguei a minha cor ... minha origem [...] Minha expectativa... é ... quando eu me formar... espero trazer tudo que eu tive oportunidade de conhecer lá fora... de ...conhecimento... de visão de vida e empregar aqui dentro da minha comunidade... prá que assim todos nós ver de forma diferente o mundo em que vivemos...[...] Eh... só tenho a dizer que... agradeço pela sua entrevista... isso só me dá mais força prá quem tá lutando> essa entrevista já é um desafio... a gente aqui na comunidade não tem esse hábito de ser entrevistado... e ... as vezes ... algumas pessoas são... outras são tirado fotos...levam... Aí as pessoas mesmo é

⁵² Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Andréia na comunidade de Diadema/Teresina de Goiás- Go em dezembro de 2013, período de inserção de sua pesquisa de campo.

que vão contar nossa história sem a gente estar contando a própria história nossa... então isso... sai de mim... essa entrevista... então não é mais um plágio que as pessoas pega e faz lá fora... através de uma foto eles ... ah... acaba contando sua história de um modo diferente... e sem você saber. (Grifo meu).

Dados de Pesquisa de Batista (2013).

A fala do educando Kalunga talvez expresse mais do que é possível imaginar. Primeiro ele, como sujeito histórico constituído na luta de seu povo não quer mais interlocutores contando sua história, ele mesmo quer contá-la. Esse sentimento é coletivo, pois outros educandos expressaram o desejo de registrar, contar, a história, a cultura, as tradições para que elas não se percam no tempo e, tampouco seja transmitida por quem não a vive.

Talvez esse aspecto seja o elemento motivador e condicionante de os educandos Kalunga chegarem à universidade. Eles não enfrentam somente a distância geográfica, mas também o preconceito, por serem negros, por serem de uma minoria linguística, fortemente estigmatizada no contexto acadêmico e, por estarem em um curso que sofre marginalização subliminar, diante de outras áreas no campo universitário. Nas palavras de Batista (2014, p.82), “Eles são representantes do Território Kalunga, que diante de todas as contradições construídas pelo senso comum e da disputa pelo acesso à universidade pública, se reconhecem com a legitimidade do direito à universidade e a afirmação da sua identidade”.

6.4 “Nós chegemu na escola, e agora?”⁵³

Após a identificação dos educandos Kalunga da turma V da LEdoC, como professora mediadora procurei definir as linhas de trabalho com relação à construção dos saberes acadêmicos exigidos na universidade e que eles precisariam apreender para ‘sobreviverem’ à conclusão do curso. A partir das respostas construídas às questões *quem são esses alunos? E, de onde eles vêm?* Podemos sistematizar da seguinte forma:

Com efeito, os educandos Kalunga da turma V são remanescentes de comunidades tradicionais que vivem na mesorregião do norte goiano em condições de isolamento e de pouca assistência. São 28 alunos de 20 a 53 anos, cujo papel social assumido em sua comunidade lhes imbui de determinação, coragem e outros valores ideológicos para o

⁵³ O título dessa seção faz referência ao livro de Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?*. São Paulo: Editorial Parábola, 2005; cuja temática trata dos estudos sociolinguísticos brasileiro e a instiga aos professores a repensarem suas práticas a fim de atender o perfil de aluno que passa a chegar na escola de variedade linguística estigmatizada. Essa realidade passa a exigir dos professores novos saberes relacionados aos estudos sociolinguísticos. No caso deste estudo, chegaram à universidade.

enfrentamento de situações não experimentadas por eles, ainda. Ressalto que, na turma há 5 educandos que não são descendentes dessas comunidades, eles fazem parte do grupo de alunos que vivem em assentamentos. Há também uma aluna que vive em Cavalcante, porém é migrante do estado do Maranhão, totalizando, portanto 34 alunos sujeitos/colaboradores da pesquisa. Todos se conhecem, apesar de viverem em comunidades diferentes. As comunidades tradicionais têm uma organização diferenciada da sociedade hegemônica. Eles procuram manter os laços familiares estreitados e acabam constituindo clãs. Silenciosos e observadores, os educandos passam a fazer parte de um grupo que chega à universidade em tempos mais acessíveis, via políticas públicas de formação de professores de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2007).

As características sociolinguísticas desse grupo, não são diferentes daquelas descritas por Bortoni-Ricardo, em *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais* (2011 [1985]), apesar de a autora refletir sobre a formação sociolinguística da cidade de Brazlândia, cidade satélite de Brasília, (DF), as análises recaem sobre a transformação de dialetos rurais em variedades urbanas não padrão. A caracterização dos educandos Kalunga da LEdoC como uma comunidade de fala apresenta traços de sociedades tradicionais com vernáculo rural isolado, dada a realidade geográfica já discutida anteriormente. Esse fato é corroborado por Bortoni-Ricardo (2011):

No Brasil, o processo social de integração, que engloba o processo de aquisição do código padrão, é basicamente relacionado a mobilidade social e não diferenciação étnica. Há que se observar, contudo, que a maioria dos afrodescendentes pertence às classes mais baixas e geralmente tem menos oportunidades de mobilidade que os demais brasileiros (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 22).

Esses sujeitos trazem consigo a marca da ancestralidade africana e de sua classe social, o que resulta em uma fala estigmatizada com predominância de traços graduais e, pela fala, eles passam a ser discriminados fora da sala de aula, alguns conseguem lidar com esse preconceito de forma silenciosa, outros não. Abaixo destaco alguns traços que são mais produzidos pelos educandos, na tentativa de identificar as explicações para eles. Segundo Bagno (2007), os traços graduais aparecem no vernáculo de todos os brasileiros, isto é, usos linguísticos que aparecem na língua falada geral brasileira. Para a maioria dos educandos Kalunga os traços característicos da zona rural não aparecem em suas falas. Dos 28 educandos, 3 apresentam, no espaço de sala de aula, características do vernáculo da fala rural. Os demais apresentam traços graduais comuns a todos os brasileiros.

É recorrente aos educandos Kalunga apresentarem traços vernaculares.

Excerto 07⁵⁴ -

- (1) [...]
- (2) E: Fica comunidade Prata, município de Cavalcante... GO.
- (3) P: E de Prata... de Cavalcante para Prata... quantos quilômetros?
- (4) E: 90 quilômetros,
- (5) P: 90?
- (6) E: 90. Istra' de chão.
- (7) P: Estrada de chão?
- (8) E: Isso.
- (9) P: E a comunidade de Prata onde você trabalha... eh... como está organizada?
- (10) E: de, /: = como assim?
- (11) P: Comunidade... moradia?
- (12) E: Lá é assim... cada um tem seu pedaço de... /: = seu terreno... então cada um tem sua possizin-a e trabalha nisso mesmo.
- (13) P: Na terra?
- (14) E: na terra mesmo.
- (15) P: Uma distância?
- (16) E: Tem distância de 1km, às vezes dá 500 metros, três quilômetros. E eu acredito... acredito não, são uma população de umas cem família.
- (17) P: Cem famílias.
- (18) E: Isso.
- (19) P: Descreva a escola onde você trabalha.
- (20) E: a escola ela é uma escola que foi reinaugurada agora... no início do ano... ela tem duas sala de aula... duas sala de aula... cantina... *bãero* e um quadro... 20 alunos... professor sou eu... único... Trabalho de 1º ao 5º ano, tem *merendera* e *faxinera*.
- (21) P: Você é professor e coordenador?
- (22) E: De tudo eu falo um pouquin-o
- (23) P: De tudo dentro da escola?
- (24) E: Isso.
- (25) P: Você ensina a ler e trabalha com os alunos que já desenvolveram a leitura?
- (26) E: A leitura, isso.
- (27) P: Quantos alunos você tem?
- (28) E: 20.
- (29) P: Todos em uma turma ou são de horários diferentes?
- (30) E: Todos juntos numa turma, dento de uma sala no mesmo momento, num horário só.
- (31) P: A escola só funciona um horário?
- (32) E: um período... período de manhã, matutino.

Fonte: material de pesquisa, out/2013.

O excerto acima é de uma entrevista com um professor de Ensino Fundamental da comunidade de Prata, região do Vão do Moleque, município de Cavalcante. Ele tem 29 anos e atua como coordenador pedagógico e único professor na escola, atendendo cerca de vinte alunos que estudam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental; ele atua em uma sala

⁵⁴ Entrevista concedida pelo professor FC, educando da Turma V.

multisseriada, uma realidade muito comum no campo. Na entrevista, o professor descreve a escola, a comunidade e aponta como principal problema a falta de acompanhamento que possa ajudá-lo a resolver os problemas que aparecem.

A entrevista ocorre no espaço da universidade, e a entrevistadora segue um roteiro semiestruturado, o que contribui para a interação com o entrevistado. O principal objetivo da entrevista é saber sobre as dificuldades que os professores sentem em sua lida diária. Entretanto, as informações gravadas serviram de material sociolinguístico para identificar o vernáculo dos sujeitos desse grupo. É possível perceber que, apesar de o evento de interação acontecer em uma entrevista e, supostamente o interlocutor tende a monitorar seu estilo, há alguns traços graduais na fala do entrevistado. No turno (6) o educando apresenta elevação da vogal média [e] para [i] em início de palavra seguido de [s] aglutinação que faz “*istrá de chão*”, bem como a supressão da concordância de número identificada no turno (19) “[...] *ela tem duas sala*”.

O educando entrevistado não apresenta uma fala genuinamente caipira, ele é um dos sujeitos que já receberam influências urbanas (BORTONI-RIDARDO, 2011), assim como a maioria dos educandos da turma V, principalmente os mais jovens, por isso ele procura monitorar a fala no momento da entrevista. Essa observação parece relevante, considerando o histórico cultural desse grupo, sendo eles pertencentes a uma comunidade quilombola marcada pela ancestralidade africana, que viviam em estado de isolamento até pouco mais de 30 anos (BAIOCHI, 2006). Em uma conversa informal foi possível ratificar traços graduais e traços descontínuos em sua fala.

A segunda entrevista foi também com uma professora em formação que vive na comunidade de Prata, Vão do Moleque, município de Cavalcante. A professora tem 29 anos, é casada e tem um filho. Para essa professora, o principal problema sentido é o abandono e descaso das autoridades para com a escola. Também fala sobre a formação dos professores que trabalham nessa escola: são quatro professores, desses um tem magistério, uma está em formação (no caso, a entrevistada) e dois são leigos com nível médio.

Excerto 08⁵⁵

- | |
|---|
| <p>(1) P: entrevista agora com a V. Tudo bom?
 (2) E: tudo bom.
 (3) P: diz teu nome completo, tua idade.
 (4) E: o meu nome é VFD, tenho 29 anos... e eu trabalho com ensino fundamental séries iniciais, que é o teRcero ano... teRcero ano</p> |
|---|

⁵⁵ Entrevista com a professora VFD educanda da turma V da LEdoC (out/2013)

- (5) P: em que escola você trabalha?
- (6) E: escola Municipal Nossa **Siora** Aparecida... no município de **Cavalcanti**
- (7) P: na cidade... no caso
- (8) E: não... na zona rural
- (9) P: na zona rural?
- (10) E: isso
- (11) P: fica a aproximadamente a quantos quilômetros?
- (12) E: **noventas** quilômetros da cidade ... da sede de Cavalcanti
- (13) P: da sede de Cavalcanti
- (14) E: sim.
- (15) P: ah tá... você mora aonde?
- (16) E: eu tô morando lá atualmente por causa da escola né... eu moro do ladinho da escola ((risos))...
- (17) P: ah tá... mas antes você morava onde?
- (18) E: em Cavalcante mesmo
- (19) P: em Cavalcante... você então trabalha com terceiro ano... que são... todas as disciplinas?
- (20) E: sim
- (21) P: muito bem... então descreva essa escola em que você trabalha neste momento
- (22) E: a minha escola... então... éh:: tem acho aproximadamente uns... /: = são quatro professores...né... que tem... eh... duas mere...quatro merenderas... quatro merenderas... um motorista que carrega os mininos que tem o carro pra carregar os alunos né... e... é um prédio assim que já está **bem** vamos dizer... meio que destruído... meio que abandonado também... tem 4 salas de aula... né... i:: secretaria... cantina ... banheiros... e uma areazinha mesmo de:::... um patiozinho.
- (23) P: é uma escola nova ou é uma escola velha?
- (24) E: não... ela ela não é muito antiga não... mas é porque não tem atenção... sabe?... então ela está /: = não é reformada... então ela rá tá co as portas caindo... rá tá bem desgastadinha já.

Fonte: dados de pesquisa 2013.

Assim como o primeiro entrevistado, a segunda entrevistada procura monitorar sua fala no momento da entrevista, mas talvez por nervosismo ou por se sentir mais a vontade com a entrevistadora, ela [a educanda] passa a não monitorar sua fala. E também como o primeiro entrevistado ela produz alguns traços descontínuos, mas ao considerar sua história e o lugar de origem, são mínimos. Talvez por conta do contexto de entrevista ela incorre em uma hipercorreção, turno (12) “**noventas** quilômetros da cidade ... da sede de Cavalcanti”, demonstrando ser consequência de nervosismo do que mesmo ser usual em sua fala.

Um aspecto importante em destaque é o que aparece no turno (4) “*o meu nome é VFD... tenho 29 anos... e eu trabalho com ensino fundamental incompleto, que é o **teRcero** ano... **teRcero** ano*”, percebe-se uma variante do /**R**/ em oposição ao /R/ retroflexo ou o r caipira, uma característica linguística típica do sotaque goiano. Talvez se possa explicar essa diferenciação se buscar na história da constituição das comunidades quilombolas. Segundo Almeida (2012), esse sotaque surgiu da cultura de miscigenação colonial em núcleos

familiares paulistas, compostos por portugueses, índios de diferentes etnias e seus filhos mamelucos, e está em formação desde esses primeiros contatos ocorridos na extensa região do então planalto de Piratininga. A variedade se expandiu, a partir dos séculos 17 e 18, para o interior, tanto o paulista quanto o brasileiro, principalmente para Minas Gerais e o Centro-Oeste do Brasil, tendo como caminho as águas do Tietê, pela ação dos bandeirantes e monçoeiros (exploradores). Ao mesmo tempo, também para a região Sul, pela rota dos tropeiros.

Bortoni-Ricardo (2011) corrobora com a história quando afirma que [...] Amaral (1920/1976) forneceu o primeiro levantamento dialetal no Brasil. Ele estudou o dialeto de São Paulo, berço do caipira. De lá o dialeto espalhou-se, junto com a colonização rumo ao oeste, para Minas Gerais e Goiás (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 57).

Excerto 09⁵⁶

3.4 A INSERIÇÃO DA PESQUISADORA CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fonte: dados de pesquisa 2013.

Mas por que a discussão do /R/ não retroflexo usado pelos Kalunga é tão importante para essa tese? Porque essa variação é um dos exemplos de atravessamento da oralidade na produção escrita dos alunos. O excerto acima apresenta um trecho retirado do texto de uma acadêmica (LFS) e mostra a influência do /R/ em “INSERIÇÃO”, o que ocasiona o fenômeno linguístico de hipercorreção. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) “Chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro”.

Nesse sentido, se faz importante o conhecimento sociolinguístico como base da formação do professor, pois assim as estratégias de mediação poderão ser direcionadas com objetivo de conscientizar os educandos de tal variação.

Outro aspecto relevante detectado na fala dos educandos foi colhido pela via de narrativas de experiência pessoal, que enfocaram temas como: formação na LEdoC; expectativas de futuro; festas da comunidade. Essa técnica, por ser reconhecidamente profícua para a pesquisa sociolinguística, permitiu alcançar outros alvos a partir da fala natural, não

⁵⁶ Excerto extraído de um trabalho escrito de uma educanda da LEdoC (dez/2014).

monitorada, em situações normais de interação social, o papel social assumido pelos educandos Kalunga.

Excerto 10⁵⁷

Pra mim hoje em dia assim tá na Universidade de Brasília é muito importante assim, tanto pra mim como pra minha família. Que não é verdade que tá na Universidade não é pra nós, não seria pra nós né? Mas, no entanto a gente tá lá.. a gente conseguiu, a gente passou no vestibular como todos os outros que passaram. Tanto os filhos dos ricos, dos burgueses tão lá, a gente também é capaz. Então assim, a gente tá lá buscando mesmo conhecimento pra tá trazendo não é só pra nós, pra tá dividindo, repartindo com a comunidade também. Isso é o mais importante pra mim.

Fonte: dados de pesquisa coletado por Batista em 2013.

Apesar de acontecer uma narrativa, o narrador não está sozinho, o ato ocorre diante de ouvintes que para Phillips (1998) tem uma participação importante na construção da conversação. Essa autora considera o papel do(a) ouvinte na interação face a face como aquele que pode influenciar os turnos das falas dos falantes. Para Philips (1998, p. 17), “*o modo verbal e o modo não-verbal de ordenação da fala se integram em um único sistema de organização da interação*”.

Os alunos, na primeira etapa, estiveram muito tímidos e silenciosos, em relação ao processo interacional, para eles, o ambiente não lhes parecia natural. Seus ouvintes não lhes permitiam integrarem-se no ambiente e no sistema da interação. Isto porque havia uma polarização da linguagem (LUCKESI, 2014), de um lado os professores com um alto grau de letramento acadêmico e de outro, educandos oriundos de um grupo de minoria linguística sem nenhum patrimônio cultural acadêmico. As narrativas, no entanto, foram gravadas no Tempo Comunidade. Os educandos tanto foram motivados a fazer sua própria narrativa como também a fazer narrativas assumindo o papel de pesquisador, parte integrante do trabalho de pesquisa de Batista (2014) e a interação face a face teve outra dinâmica, talvez por estarem com seus pares e em sua comunidade.

Ao trazer o pensamento de Goffman (1995), nessa análise, é para respaldar que é a partir da linguagem que se pode analisar a imagem social que determinado sujeito em observação tem de si mesmo nos momentos de interação e a imagem que os outros, externos a ele, têm dele. Considerando que um sujeito interage em diferentes momentos e em diferentes

⁵⁷ Narrativas realizadas pela pesquisadora Juliana Andrea Oliveira Batista, a qual expressamos agradecimento. Excerto de Narrativa da educanda VDH.

ambientes, pode-se observar como a imagem desse sujeito, em cada ambiente em que atua, é constituída para si e para os outros sujeitos que assistem a ele(a).

Os Kalunga passaram a interagir em um momento e ambiente diferentes ao que eles estão acostumados, entretanto diferente do que Goffman (1995) apresenta em seu quadro de referência que a interação ocorre em ambientes naturais. No contexto da universidade nas primeiras etapas do curso da LEdoC, não havia, ainda, para os educandos Kalunga um ambiente natural, isto é, uma necessidade criada para manter uma definição da situação projetada diante de outras pessoas, quer sejam elas colegas, ou professores do curso. Não havia de início uma conformidade. Essa conformidade foi sendo construída durante as oficinas de letramento, pois os educandos tiveram oportunidade de interagir com seus pares.

Ao retornar para a etapa seguinte alunos e professora já haviam estabelecido novos progressos na interação. Por isso foi possível desenvolver ações que permitissem sistematizar um diagnóstico sobre o nível de letramento (VÓVIO, 2007) e as lacunas de letramento dos educandos (MOLLICA, 2012). O espaço de letramento discutido nessa pesquisa, isto é, a formação inicial de professores, passa a ser um momento significativo tanto para professor quanto para o aluno. Isso significa dizer que esse contexto permite um aprofundamento de questões científico e pedagógicas que podem desencadear uma visão diferente passada pela escola com relação ao letramento. Nesse caso, o professor, segundo Kleiman (2002) deve ter em mente que é necessário se basear em uma interpretação adequada do discurso do aluno como um lugar de constituição de seus valores socioculturais e no conhecimento profundo de seu objeto de ensino para assim criar suportes necessários à compreensão mútua, um primeiro passo para o trabalho de letramento.

Nesse momento, dadas as circunstâncias já discutidas, tomamos o conceito de letramento apontado por Magda Soares (2001, p.18) como “resultado da ação de ensinar o aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Segundo a autora, o fenômeno:

[...] é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de leitura e de escrita que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 2001, p. 112).

Logo percebi a natureza complexa do processo, ainda mais quando se pensa em medir e avaliar, devido à própria dificuldade de se determinar graus de letramento, já que não é algo pontual e é altamente dependente do contexto, dentre outras características peculiares. No

entanto, é algo que é necessário pesquisar, principalmente no que se refere à influência do uso e do papel da escrita na sociedade. Vale ressaltar, ainda, o ponto de vista de Marcuschi (2001), que afirma que o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade e pode ir de uma apropriação mínima até uma apropriação profunda. Nesse levantamento foi considerado a heterogeneidade do grupo Kalunga e dos demais grupos constituídos na LEdoC, que em uma abordagem qualitativa, foi possível identificar algumas das lacunas de letramento recorrente nos sujeitos participantes da pesquisa.

Desse modo concordamos com Mollica (2012) quando escreve que lacunas de letramentos são provenientes de conflitos interculturais e de desconhecimento sobre textos, expressões, domínios, discursos e hábitos de comunidades linguísticas diferentes. Nessa perspectiva de sair das lacunas de letramentos e direção ao letramento acadêmico, foi identificado o que os educandos já dominavam no uso social da escrita e o que precisavam avançar. Assim, o quadro abaixo sistematiza os principais grupos de lacunas de letramento apresentadas, os exemplos foram extraídos de textos produzidos pelos educandos no processo de diagnose. Os fragmentos que seguem são de textos escritos, pelos educandos da turma V, denominados Protocolos de Leitura⁵⁸⁵⁹.

⁵⁸ O texto apresentado faz parte das primeiras atividades realizadas com os educandos nas Oficinas de Letramento cujo objetivo de realização era averiguar os saberes dos educandos sobre compreensão leitora; foi solicitado que, após a leitura de textos diversos escolhidos aleatoriamente pelos educandos em revistas (Istoé, Época, Superinteressante, Mundo Estranho, Recreio, Nova Escola, Placar,) eles elaborassem uma síntese sobre o texto, através da estratégia de Protocolos de Leitura.

⁵⁹ Por protocolos de leitura são códigos, regras e saberes prévios que estabelecem uma determinada competência de leitura, essa ideia se aproxima do que defende Eco (1979), pois o texto fornece suas próprias condições de inteligibilidade a partir de seus enunciados que se encontram estrategicamente organizados em posição paratextual. Para esse autor é função de um protocolo de leitura dar sutis parâmetros que levantam as expectativas do leitor. Nesse sentido de organização de raciocínio, o Glossário do Ceale (2014) aponta que entender o que significa protocolo ajuda significativamente ao professor na elaboração de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da capacidade de compreensão em leitura. No Glossário, a expressão “*protocolos de leitura*” é vista em duas acepções: a primeira advinda da Psicolinguística e a segunda, dos Estudos Culturais. Ambas permitem lidar com uma questão crucial na leitura: a compreensão. Na acepção da Psicolinguística interessa reconhecer o que se passa na mente das pessoas quando leem. “*Nesse sentido, a expressão é um empréstimo de uma técnica de pesquisa em leitura que objetiva, através de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura*” (IN.: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/home?busca=protocolo+de+leitura>). Nessa perspectiva, Protocolos convertem-se em instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura cujo objetivo é que o sujeito descreva as estratégias usadas em sua interação com o texto escrito. Os protocolos podem ser verbalizados oralmente ou por escrito: ideias sobre o texto que será lido, sensações e reações relacionadas a palavras ou a outras pistas que o texto oferece (título, subtítulo, imagens), sobre dificuldades ou facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, a respeito das relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. Do ponto de vista pedagógico, os ‘protocolos de leitura’ são fundamentais para garantir uma das bases de compreensão da leitura, além de se constituírem em estratégias valiosas para intervenção pedagógica. Algumas delas podem ser construídas pelo professor, quando incentiva os alunos a anotarem, às margens do texto, suas perguntas ou ideias e a registrarem marcas gráficas como traços ou símbolos que possam representar seus movimentos de leitura de um texto (GLOSSÁRIO DO CEALE, 2014, p. 277-278). Para Sousa (2010), os protocolos de leitura são utilizados como metodologia de pesquisa na área de leitura, e, principalmente, como metodologia de investigação de aprendizado de diferentes

Excerto 11⁶⁰

“Por que encolhemos quando ficamos velhos?”

Este é um texto que está passando as seguintes informações, as mulheres ficam até 5 cm menores quando chegam aos 70 anos, já os homens diminuem 3,8 cm. Esta é a explicação devida várias mudanças ocorrida ao longo do tempo.

O texto foi escrito por Anderson Fernandes de Oliveira, foi uma forma de resposta aos questionamentos. Este foi ilustrado por Bruno Luna, uma das curiosidades é que a gravidez causa alguns efeitos em nossa altura diminuindo 2 mm ao longo do dia. Durante o sono os hormônios como o GH, do crescimento recuperam essa perda, com o tempo essa regeneração enfraquece.

Essa é a explicação porque a mulher encolhe mais do que o homem ela tem menos testosterona, hormônio ligado à manutenção da massa muscular.

Fonte: material de pesquisa.

A avaliação dos textos realizados durante a pesquisa teve o caráter mediado, que segundo Hoffmann (2013, p. 45) “uma ação educativa que se projeta em direção ao futuro”. Nesse sentido as observações apontadas foram percebidas pela professora e posteriormente problematizadas, a fim de que se promovesse um avanço naquela área do conhecimento.

Assim observa-se que as dificuldades dos alunos, de um modo em geral, remetem aos elementos constituintes da estrutura textual e da própria função social do texto. O questionamento que segue: *para que serve esse texto? E qual o objetivo desse texto?* serviu como ponto de partida para se observar a compreensão leitora dos alunos e o que seria necessário para preencher suas lacunas de letramentos. O excerto 10 apresenta em primeiro lugar, o aspecto de leitura: os alunos lograram decodificar o texto compreendendo as palavras utilizadas pelo autor; lograram discernir informações fornecidas no texto e localizar a seção, na revista, onde o texto foi organizado. Entretanto, as habilidades do leitor do excerto 11 não passam da interpretação da superficialidade do texto. Em segundo lugar, não puderam expressar, por escrito seu entendimento do texto; não se apropriaram das informações lançadas pelo autor e não puderam se distanciar das elaborações do autor para elaboração do protocolo de leitura cujo objetivo era o registro, com as próprias palavras, sobre o que se

formas de leitura, exposição teórica do professor e também para descrever o contexto de aprendizado, considerando, conforme Paulo Freire, que a leitura envolve o conhecimento de mundo. Portanto, vários professores, de diferentes níveis de escolarização, estão utilizando os **protocolos de leitura** (ou **verbais**) para avaliar seu trabalho e averiguar o aprendizado de seus alunos. Esse gênero discursivo constitui um recurso em que o aluno verbaliza por escrito (ou de forma oral): i) o que aprendeu sobre a temática do texto lido (conceitos teóricos); ii) qual parte do texto teve mais dificuldade em interpretar e o motivo dessa dificuldade; iii) quais foram as dificuldades apresentadas durante a leitura, tais como: dificuldade na interpretação do texto e na identificação de ideias centrais, o desconhecimento de itens lexicais (palavras), falta de familiaridade.

⁶⁰ Este protocolo de Leitura é referente ao texto intitulado “Por que encolhemos quando ficamos velhos?” publicado na Revista Superinteressante, edição 306 de julho de 2012. (ESR e RJT, EDUCANDOS da LEdoC).

tratava no texto. Esse fragmento demonstra que há a necessidade de leitura satisfatória para compreensão das informações veiculadas no texto.

Excerto12⁶¹

Gestão da sala de aula

Veja como se sair bem nas 20 situações que mais afligem os professores no dia a dia em classe.

Na situação encontrada pela professora de geometria foi inserir o meio de transporte local que é a bicicleta facilitando assim o entendimento de geometria, pudessem observá-la entender os conteúdos matemáticos ali envolvidos além do raio, como circunferência, ângulo, diâmetro.

A professora usou da realidade vivida pela comunidade para facilitar o entendimento dos alunos no conteúdo dos trabalhos, ela não fugiu da realidade da comunidade inserindo na mesma o mundo da vida real lá fora.

Fonte: material de pesquisa.

O texto do excerto 12 está voltado às práticas de sala de aula e foi retirado da Revista Nova Escola; o autor apresenta 20 situações distintas que podem ajudar ao professor a gerir o conteúdo programático associando-o com a realidade. O protocolo demonstra que os alunos leram o texto e identificaram as informações, também, a exemplo do fragmento 1; e que os leitores não passaram do primeiro momento da leitura a decodificação, isto é, os educandos apresentam domínio na decodificação dos textos, contrariando suas narrativas quando afirmam que sua *alfabetização não foi boa* (EDUCANDOS DA LEDOC). Entretanto, o protocolo de leitura passa a ser uma transcrição do texto lido. O fragmento não demonstra as vozes presentes no texto, tampouco as vozes do autor e do leitor, deixando claro um aspecto que necessita ser sanado no decorrer das Oficinas de Letramento.

Excerto 13⁶²

Texto informativo
Múltiplo
Autora Kátia abreu
Ilustração – Jorge Galvão
Leitor – toda a população
Objetivo – promover debate
Chegar a conclusão se a prostituição deve ou não ser legalizada

Fonte: material de pesquisa.

⁶¹ Esse protocolo de leitura foi realizado a parti do texto “Gestão em Sala de aula”, fragmento da Revista Nova Escola; edição 256 de outubro de 2012. (SAB e MPS, EDUCANDAS da LEdoC).

⁶² Protocolo de Leitura referente a um texto da Revista Mundo Estranho, edição nº 132 de dezembro de 2012. (N. e H, EDUCANDOS da LEdoC).

O excerto 13 informa outros aspectos, os educandos que trabalharam nele apresentam informações sobre a estrutura do texto, não dando oportunidade para uma precisa avaliação sobre os saberes dos educandos no processo de desenvolvimento da compreensão leitora. De um modo geral, os protocolos apresentam diferentes dificuldades dos alunos. Uma delas é a compreensão da atividade, os educandos foram orientados a ler e escrever sobre o texto lido, listar as dificuldades de compreensão ou da produção. Na prática, os educandos selecionaram os textos, leram os textos, escreveram sobre os textos, porém não completaram as informações solicitadas, como dificuldades de entendimento do texto e dificuldades na escrita do protocolo.

Para perceber as lacunas na produção textual, é preciso compreender várias discussões elencadas a respeito da língua e suas especificidades. Sobretudo, diante dos fenômenos que permeiam a língua com seus significados inerentes da oralidade, em diferentes contextos e mediante os fenômenos fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos, lexicais e pragmáticos, pois trazem em si os ‘modos de falar’ como representação cultural de um determinado povo. Esses diferentes modos de fala é a maneira de se comunicar nas famílias e com as pessoas do lugar de vivência e estão vinculados aos fatores sociais e culturais, por exemplo, o contexto de vida e a origem de cada povo, a localidade onde vive, idade, gênero, profissão.

Esse capítulo procurou descrever etnograficamente quem são os colaboradores dessa pesquisa. Procurou-se construir os sujeitos coletivos a partir de sua história coletiva, de sua cultura e do que eles pensam de si, sua identidade, sua cultura, seu lugar. Ademais, procurou-se conhecer suas práticas sociais e culturais, suas práticas letradas e, principalmente, suas práticas de interações sociais.

Essa caracterização favorecerá responder que *tipos de letramentos ocorrem na turma V da LEdoC/UnB* e a construção da resposta para essa questão depende do conhecimento que temos do grupo de educandos que ali estudam. Grosso modo, posso asseverar que, de acordo com Lea e Street (2006), esses educandos necessitam apreender a ser alunos universitários de uma carreira em construção a de professor de Educação do Campo.

E para atender a formação do perfil proposto no Currículo Oficial é necessário lançar dos modelos de letramentos discutidos por Lea e Street (1999; 2006) tanto ao que se refere à construção e desenvolvimento de habilidades cognitivas da compreensão leitora quanto às práticas sociais dos letramentos acadêmicos.

CAPÍTULO SÉTIMO

AS OFICINAS DE LETRAMENTO E OS PROCESSOS INTERACIONAIS

7.1. O cotidiano da LEdoC – a construção do Letramento acadêmico

Esse capítulo está organizado de modo a descrever como as Oficinas de Letramento e os processos interacionais foram constituindo-se na Turma V no decorrer dos semestres. Entendo que essa descrição se faz necessária para apresentar como pesquisadora/professora e educandos/sujeitos participantes da pesquisa foram se organizando e assumindo os papéis que lhe cabiam a cada enquadre. Também foi possível desvelar as demandas de letramento na área específica de leitura e produção de textos acadêmicos na formação de professores, neste caso os alunos da turma V composta majoritariamente por educandos oriundos de comunidades tradicionais Kalunga.

Vale ressaltar que demandas de letramentos dos educandos da LEdoC é um ponto de reflexão recorrente entre os professores do colegiado do curso, principalmente os que atuam na área da linguagem. Sousa (2011) descreve uma experiência, após diagnosticar as lacunas de letramentos dos educandos da turma II, realizada na área de Leitura e Interpretação e Produção de Textos, do Núcleo de Estudos Básicos, da matriz curricular do curso. (p. 277). A partir da Sociolinguística Interacional, a autora analisa a prática de letramento enfatizando a dinâmica da produção textual coletiva em que procura articular experiências de vida, conhecimentos dados e novos em contraposição a um letramento acadêmico hegemônico. Para a autora, o contexto interativo de produção coletiva foi um momento singular de ressignificação de práticas de letramentos, pois essa estratégia não é usual na academia, porém o protagonismo dos educandos foi evidenciado na construção de um contexto interativo menos assimétrico com o docente, na ampliação e no fortalecimento dos conhecimentos pessoais, apesar das discussões conflituosas que surgem devido à diversidade de ideias e argumentações. A autora argumenta que:

A formação dos educadores e das educadoras do campo requer uma reflexão sobre saberes básicos: ler e escrever com proficiência, já que a escola do ensino básico não cumpriu com esse letramento. Essa negação é uma forma de opressão. E o interstício que há entre o que o educando e a educanda sabem da língua escrita e o que a universidade exige dele e dela causa um descompasso entre o letramento pessoal e institucional. Visto que a oralidade é muito mais utilizada pelas pessoas e

principalmente as do campo, que lidam com gêneros da tradição oral: causos, rezas, gêneros da tradição popular e outros gêneros particulares. (SOUSA, 2011, p.279)

Nesse sentido, as ações positivas para o empoderamento dos educandos da LEdoC seguiram a direção de alternativa construída paralelamente ao curso, de modo que os educandos pudessem ter acesso a um suporte para resolver suas lacunas de letramento.

Busquei analisar aspectos relacionados com a resposta para uma das questões de pesquisa: “*Como se dá o processo interacional na sala de formação de professores de Educação do Campo?*” Os dados analisados foram gerados nas Oficinas de Letramento que totalizam mais de 44 horas/aulas especificamente com esta turma distribuídas ao longo de quatro semestres letivos. Os recursos utilizados para a constituição dessa narrativa são os registros de áudios, vídeos e o do Diário de Pesquisa que nos ajudarão a contar a história.

Para dar conta da proposta para esse capítulo, inicio com a definição sobre as Oficinas de Letramento na perspectiva do que havia sido pensada e como ela foi se transformando a partir das demandas dos educandos e da perspectiva teórica que assumi. O capítulo, então, foi desenvolvido com uma descrição de minha abordagem, com o olhar da etnografia interacional (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2001) e a apresentação dos dados que representam as demandas de letramento e revelam as práticas letradas que ocorreram em sala de aula. Cabe ressaltar que para cada análise descrevo as ferramentas específicas, assim para a seção que trata sobre Oficinas de Letramento os instrumentos utilizados foram narrativas orais, protocolos de interação, a observação participante.

7.1.1. Oficinas de Letramento

Nomeio de Oficina de Letramento as atividades desenvolvidas com os alunos da LEdoC no Tempo-Escola, com objetivo de dar suporte teórico e prático para desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico. As atividades de suporte foram pensadas a partir da coordenação da LEdoC, professora Rosineide Magalhães que, ao tomar conhecimento das grandes dificuldades enfrentadas pelos alunos, procurou desenvolver ações propositivas de permanência no curso, surgindo assim o Projeto de Múltiplos Letramentos⁶³ ancorado ao PIBID Diversidade (2012/2013).

⁶³**Pibid Diversidade 2013 – UNB.** Coordenador Institucional: Mônica C. Molina e a Coordenadora de linguagem Rosineide Magalhães de Sousa. Em síntese o projeto refere-se à Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, curso de graduação regular iniciado em 2007 nesta Universidade. O curso atende à demanda formulada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, endereçada à Universidade de Brasília

As aulas foram organizadas em horários extras, de modo que ocorressem no período de formação normal no TU (Tempo Universidade), sem prejuízo aos alunos no que se referem às demais disciplinas. Como o curso tem uma prática guiada pelo princípio da interdisciplinaridade, todos os demais módulos cederam horas/aulas, constituindo um horário para as oficinas. Isso aconteceu a partir de um trabalho de convencimento entre os professores para que, em uma perspectiva institucional, criassem mecanismos para a solução das lacunas de letramentos que os alunos da LEdoC apresentavam quando chegavam no primeiro semestre.

Portanto, naquele momento em 2012, as Oficinas de Letramento não eram componentes curriculares constituídos e garantidos na grade curricular do curso da LEdoC. Aliás, não consta, ainda, no PPP do curso nenhum componente curricular⁶⁴ que tenha o objetivo de instrumentalizar os alunos na área de leitura e escrita acadêmica que considere o perfil e as características socioculturais dos ingressos. Embora o PPP apresente a proposta de

mediante carta-convite em novembro de 2006. Fazem parte das estratégias desse Projeto: i) promover a integração entre educação superior e educação básica, incentivando os docentes da Licenciatura em Educação do Campo/UnB a desenvolver um trabalho junto às escolas e comunidades do campo, da Região Centro-Oeste: Goiás, Distrito Federal, e Região Sudeste: Burity e Unaí, de onde são os licenciandos e onde estão inseridos; ii) valorizar a docência nas escolas do campo, partindo da realidade social das comunidades e dos conhecimentos acumulados dos alunos; iii) inserir os licenciandos desde o início de sua formação no contexto escolar, para que possam participar das práticas docentes, de pesquisa, planejamento e coordenação; iv) possibilitar o acesso como bolsista nas escolas do campo para que possam ter experiências e transformá-las em subsídios para o trabalho acadêmico, promovendo o conhecimento entre teoria e prática; v) fortalecer o Tempo Comunidade dos licenciandos. Uma importante estratégia pedagógica desenvolvida no Tempo Comunidade são as atividades de Inserção Orientada na Escola e de Inserção Orientada na Comunidade; vi) Promover a interdisciplinaridade dos conhecimentos práticos e teóricos, integrando comunidade, escola e universidade; vii) Trabalho com o letramento (leitura e escrita) com os alunos das escolas do campo; viii) Trabalho com o numeramento (oficinas de matemática); ix) Aulas in situ (trabalham temas voltados ao meio ambiente local); x) Desenvolvimento com as várias linguagens (linguagem do teatro, da música, do audiovisual); xi) Produção de memórias, narrativas que registram a história das comunidades do campo. Produção de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que abordem experiências do PIBID Diversidade; xii) Produção de material didático para a educação do campo, a área de linguagens e CIEMA e integrando as duas áreas; xiii) Proporcionar o trabalho com os letramentos múltiplos, que incluem a leitura em sua diversidade em níveis diferentes de compreensão das diferentes linguagens (verbal e não-verbal, multissemióticas etc), leitura e a produção de diferentes gêneros textuais que circulam na comunidade, na escola, na academia e em outros contextos; xiv) Conhecer por meio de estudos sociolinguísticos as variedades linguísticas das comunidades de fala em diferentes estilos. Promover a competência comunicativa dos licenciandos, dos supervisores e principalmente dos alunos das escolas do campo do ensino básico. Na Licenciatura em Educação do Campo, por meio do PIBID Diversidade, já está desenvolvendo oficinas de letramento (leitura e escrita) para os ingressos nesse curso, para que eles possam ampliar seus níveis de letramento e dessa forma colaborar mais ainda em suas comunidades, provendo também esse tipo de oficinas nas escolas do campo. Dessa forma, ocorre o trabalho com o letramento em diferentes contextos. E, também a circulação desse tipo de trabalho. Essa estratégia garante a qualidade do letramento dos profissionais em formação. (PROJETO PIBID DIVERSIDADE/2013)

⁶⁴ Componente curricular aqui é entendido como formas particulares de organização do estudo. São exemplos de componentes curriculares previstos para o desenvolvimento do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo, disciplinas, seminários, estudo independente, estudos temáticos, oficinas de capacitação pedagógica, oficinas de produção de materiais didáticos, trabalhos de campos, projetos... (UnB/PPP, 2007, p. 29).

ementa, programa e bibliografia para a área 5, referente à Leitura, Interpretação e Produção de Textos (UnB/PPP, 2007)⁶⁵.

De acordo com o PPP (2007) do curso o objetivo principal da área é trabalhar com os estudantes técnicas de leitura, interpretação e produção de textos, orientando o conjunto de trabalho pedagógico a ser feito durante todo o curso. Sua abordagem será complementada pelas oficinas previstas no Núcleo de Atividades Integradoras. Previsão de 30 horas, equivalente a 2 créditos. É nesse âmbito do Núcleo de Atividades Integradoras que as Oficinas de Letramento foram engendradas, conforme é apresentado no excerto abaixo retirado do PPP do curso.

15.6.1 Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos (15 horas = 1 crédito).

Ementa: Elementos da comunicação. Funções da linguagem. Técnicas de leitura e interpretação do texto. Tipos textuais: narração, descrição e dissertação. Gêneros textuais. Produção e interpretação de textos.

Programa

- A noção de texto.
- A organização fundamental do texto.
- Técnicas de leitura
- Tematização e figurativização: o que são; como se manifestam no texto e como podem combinar-se nele.
- Tipos textuais
- Gêneros textuais
- (...)

15.6.2 Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos (15 horas = 1 crédito).

Ementa: Técnicas de produção de textos. Coesão. Coerência. Produção de textos: fichamentos, resumos, resenhas e textos narrativos, descritivos e dissertativos.

Programa

- Aspectos da textualidade: coesão, coerência e intertextualidade.
- A coesão pela associação semântica entre as palavras: vocabulários geral e específico, positivo e negativo.
- Procedimentos e recursos de coesão.
- A coerência: o que é e como se estabelece.
- Produção textual: a prática textual – fichamentos, resumos, resenhas e textos narrativos, descritivos e dissertativos. [segue bibliografia] (UnB/PPP, 2007, p. 51-53).

Parece coerente afirmar que a estrutura curricular do curso não atingiu seus objetivos no período de sua implantação, tendo em vista a realidade dos acadêmicos que chegam à sala de aula, em outras palavras, o currículo vigente não atendia ao público real. Talvez em outro contexto seria um tema efetivamente profícuo a ser discutido, a dicotomia entre o currículo formal e o currículo real. O questionamento motivador dessa tese como *a Sociolinguística pode contribuir para o letramento acadêmico de alunos em contextos de diversidade cultural* vem à tona buscando respostas, na prática para atender a demanda de letramento dos

⁶⁵ Os documentos do Projeto Pedagógico da LEdoC aqui analisadas referem-se aos PPP editados e aprovados versão 2007 e 2009.

educandos da LEdoC. Entretanto esse entendimento não é dado a *priori*, uma vez que foi necessário reformular o plano de ação das Oficinas de Letramento ficando assim definido: objetivo da oficina foi aproximar os educandos ao entendimento sobre a importância da leitura, os tipos de leitura e as estratégias de leitura e favorecer, através do domínio da escrita dos gêneros acadêmicos, acesso à informação e a permanência no projeto de inclusão do curso de Licenciatura de Educação do Campo.

As aulas foram iniciadas com a turma V em outubro de 2012. Os alunos já estavam na segunda etapa do curso, referente ao segundo semestre letivo do curso. A professora⁶⁶ havia organizado o Plano de Trabalho conforme orientação da Coordenadora do Curso. A solicitação era que se realizassem oficinas para que os alunos compreendessem o conteúdo sobre Gêneros Discursivos e, ao mesmo tempo, eles pudessem resolver problemas com suas habilidades de compreensão leitora.

Tenho um perfil observador que procura compreender o tempo dos acadêmicos com os quais eu estou trabalhando. Penso que isso é uma característica que aprendi das experiências com alunos indígenas. Os indígenas observam sobremaneira o que acontece ao seu redor. No decorrer da aula (total de 04 horas), pude perceber que os alunos se sentiam desconfortáveis com as minhas solicitações.

Ao discutir sobre a importância da leitura para a formação acadêmica e o que os alunos naquele contexto precisam fazer para acompanhar o curso, nas palavras de Castanheira, Green e Dixon (2007) como devem fazer para tornarem-se letrados, eles compreenderam o que eu queria dizer. E que a leitura seria a prática a ser adotada caso eles quisessem seguir em frente. Na prática precisaríamos entender, de forma objetiva, quais as estratégias de leitura poderiam favorecer seu desenvolvimento.

A descrição que segue, faz parte de minhas reflexões registradas à época no meu Diário de Pesquisa (outubro, 2012).

Excerto 14⁶⁷

O TRABALHO QUE NÃO DEU CERTO

Quando eu digo que precisamos conhecer os alunos para poder pensar em planejar, não é algo em vão. Eu sempre soube disso, mas por ser nova no espaço acadêmico da UnB eu pensei em seguir como os colegas fazem, para não ser diferente.

⁶⁶Nesse processo da pesquisa eu assumi dois papéis, o de pesquisadora, pois fiz observação, análise e envolvimento com ações referente à sua pesquisa; e professora, assumindo a sala de aula como espaço de trabalho pedagógico e ao mesmo tempo como geradora de dados para a pesquisa. Por este motivo, neste capítulo assumirei a primeira pessoa, pois narrarei a partir da ótica de professora o cotidiano de sala de aula da LEdoC.

⁶⁷ Excerto do texto de análise do Diário de Pesquisa da própria pesquisadora.

Conforme me foi solicitado, eu fiz um plano das oficinas de letramento... Entretanto ao chegar à sala de aula eu percebi que seria em vão. [...] A experiência demonstra o quanto um professor pode ser arrogante em seu domínio. O pior é que eu já havia superado essa fase...

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora.

A proposta das Oficinas de Leitura, necessariamente, precisaria abarcar a proposição do PPP/LEdoC/UnB e ao mesmo tempo atender às estratégias discutidas no sub Projeto de Letramentos Múltiplos do PIBID Diversidade, o plano que segue foi elaborado para este fim.

Excerto 15⁶⁸

Planos de oficinas letramentos:

Ementa: Discutir elementos práticos e teóricos do ensino da leitura e da escrita para o desenvolvimento do letramento de alunos da educação básica, usando os diversos gêneros textuais como instrumentos pedagógicos.

Objetivos: 1) Desenvolver reflexões acerca de gêneros textuais destacando características, funcionalidade, objetivos, estilos, estrutura entre outras, a fim de apropriar-se dos diferentes gêneros que circulam socialmente tanto como leitores quanto como professores; 2) Compreender os elementos da prática pedagógica; 3) Organizar atividades práticas articulando os elementos teóricos estudados em sala de aula.

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora.

Os objetivos propostos às Oficinas de Letramento partiam da premissa que os educandos têm noção básica de escrita e de leitura, visto que já estão a cursar um ensino superior. Suas articulações e práticas sociais o permitirão engendrar novos conhecimentos para a consolidação da formação profissional acadêmica.

Excerto 16⁶⁹

Programa:
 Gêneros textuais X Tipos Textuais
 Elementos da prática pedagógica
 Estudos e análise de Gêneros Textuais
 Trabalho pedagógico com leitura
 Trabalho Pedagógico com produção textual
 Trabalho pedagógico com análise linguística

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora.

⁶⁸ Excerto do texto de análise do Diário de Pesquisa da própria pesquisadora.

⁶⁹ Idem.

Assim o programa estaria voltado ao que é comum no ensino de sala de aula do Ensino Superior, os gêneros textuais.

A educação superior exige o permanente contato com os textos escritos. Os textos que se leem dentro das atividades didáticas e das distintas áreas do conhecimento se especializam de acordo com as carreiras acadêmicas. Isso faz com que a atividade leitora na universidade se torne complexa, e, no entanto o estudante não possui o domínio do código que a transversaliza. Ao abordar os textos escritos, o estudante ingressa a uma comunidade de leitores que, ao longo da história, chegaram a certos acordos e estabeleceram paradigmas [...] de maneira que compete a atividade pedagógica abrir as portas desse grupo especializado mostrando seus paradigmas, as teorias em que se baseiam a discussão e, em geral, o contexto no que foi escrito o documento; assim o estudante poderá compreender e aprender a partir da leitura, reconhecer a informação importante e a forma como deve ser abordada e interpretada (CISNEROS ESTUPIÑÁN et al., 2013, p. 6).

O trabalho com o texto é uma necessidade da formação acadêmica, para que o acadêmico avance em seus estudos, supondo, nesse caso, que eles já tenham a base trabalhada no Ensino Médio, o que de acordo com as primeiras atividades pode avaliar que não ocorreria assim. A metodologia, de acordo com as principais discussões didático-pedagógicas modernas, ocorre dando ênfase na participação do aluno, como explicita o excerto 17 a seguir.

Excerto 17⁷⁰

Metodologia: O trabalho será organizado em oficinas pedagógicas organizadas pelos alunos e discutidas em sala de aula. As oficinas serão organizadas em grupo levando em conta os elementos teóricos da prática pedagógica bem como os elementos teóricos do objeto de ensino da língua portuguesa. A perspectiva dos novos estudos do letramento, os alunos poderão articular leitura+análise linguística; produção textual+análise linguística; leitura+produção textual entre outras possibilidades, partindo do princípio AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO e usando os gêneros textuais como recursos didáticos pedagógicos par o estudo da língua. O registro será um determinante instrumento para guiar as atividades, portanto as atividades propostas devem ter os seguintes registros: plano (agenda); relatório de execução, relatório de assistência.

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora.

O excerto 18 apresenta os registros que serviriam como instrumento de avaliação no processo de formação. E ainda o anexo que dá indicativos da organização e estrutura dos trabalhos a serem solicitados.

Excerto 18⁷¹

⁷⁰ Excerto do texto de análise do Diário de Pesquisa da própria pesquisadora.

Avaliação:

Servirão de instrumentos de avaliação: Participação nas aulas; (INDIVIDUAL); Plano da Oficina (Agenda)/ (GRUPO); Relatório de Execução (GRUPO); Registro de Assistência (Individual).

Anexo:

Plano / Agenda (Estrutura): Objetivo; conteúdo; Série/ ano; Perfil de aluno; Tempo previsto; Encaminhamentos; Recursos; Avaliação; Bibliografia;

Execução Das Oficinas (indicadores) Oralidade; Tempo; Exploração dos Recursos propostos; Execução;

Orientações relatório de execução: Relatório descrevendo: como foi organizado; como foi executado; quais as dificuldades enfrentadas; considerações do grupo.

Orientações registro de assistência: O que eu aprendi. Informações importantes sobre o tema. O que preciso saber mais.

Atividades avulsas: “Viagem de leitura” Você é convidado, caso aceite, a mostrar um momento de viagem na leitura. Escolha um texto que você gosta ou gostou, e traga para compartilhar!

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora.

Como já foi dito, há uma expectativa dos professores universitários em esperar alunos proficientes na leitura e na escrita. Essa expectativa, na maioria das vezes, não se concretiza com alunos com histórico de fragilidade em sua formação na educação básica que acusam deficiências nos aspectos estruturantes (habilidades cognitivas de leitura e de escrita e de compreensão leitora)

Excerto 19⁷²

Tanta energia desperdiçada! O trabalho não rendeu. Por quê? Pelo simples fato de que o planejamento de atividades pedagógicas sob a ótica de um terceiro, não funciona. Isso se pensamos em um resultado na aprendizagem dos alunos. Parece-me ser a resposta mais plausível. Eu não conhecia os alunos. Só sabia que eles tinham dificuldades de letramento. A realidade era bem diferente... Pude detectar a nível de letramento dos alunos, isso só foi possível pelo contato com eles e pelas atividades que eles se dispuseram a realizar (DIÁRIO DE PESQUISA/OUT./2012).

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora.

O excerto 19 traz minha voz como professora e as reflexões sobre as dificuldades dos educandos, o contato com textos escritos deveria ocorrer desde os primeiros anos iniciais da educação básica, entretanto não é isso que ocorre. Aos educandos das comunidades tradicionais, a experiência de consumir revistas semanárias, ler jornais não é uma prática

⁷¹ Idem.

⁷² Fragmento do texto de análise do Diário de Pesquisa da própria pesquisadora.

comum, como ocorre na vida urbana. Diante da realidade plasmada foi necessário repensar, como professora, minha prática, a ação precisava ser replanejada considerando as experiências dos educandos.

Excerto 20⁷³

MINHA REFLEXÃO: Há muito é discutido na teoria didático- pedagógica que o plano de aula precisa atender às necessidades dos alunos. E eu, como professora, tenho consciência disso. Essa etapa composta por 4 encontros de 4 horas, foi quase que uma perda de tempo, visto que os alunos poderiam ter rendido mais, eu poderia ajudar melhor os alunos. No entanto, não foi o que aconteceu. Diante dessa realidade, tomo uma decisão. Na próxima etapa, vou seguir minha intuição e experiência... venho para atenderas necessidades dos alunos e buscar resolver problemas reais, lacunas reais, necessidades reais. Tenho dito

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora.

O excerto 20 traz minha reflexão, no enquadre de professora que relata como começou a trabalhar leitura coletiva a fim de que os educandos identificassem as características dos textos para assim assumir uma atitude leitora diante do texto. Nesse enquadre, foi solicitado que eles, em grupo, organizassem uma lista de características dos textos escolhidos, cujo resultado foi avaliado como positivo pela professora, apesar de os educandos conseguirem realizar a atividade com a mediação da professora. Na avaliação da professora, os alunos lograram fazer uma lista sobre as características dos textos, porém, algo muito superficial: *“Pareceu-me, naquele momento, que os alunos perderam o tempo deles e não aprenderam nada significativo. Essa impressão estava visível em seus olhares. E principalmente no desânimo em estar em um lugar, podendo estar em outro”* (DIÁRIO DE PESQUISA).

É nesse contexto de resolução de problemas de sujeitos coletivos, porém sujeitos que buscam seu lugar na transformação de sua história, com visíveis e profundas lacunas de letramentos que impedem seu desenvolvimento acadêmico que passo a discutir o papel da Sociolinguística na formação de professores do campo. Numa perspectiva político e social, a Sociolinguística passa a ter um papel preponderante na formação de professores em contextos de minorias. São a partir da integração dos aportes sociolinguísticos para a educação (BORTONI-RICARDO, 2005) e da ótica dos letramentos sociais e acadêmicos (STREET, 2014; LEA e STREET, 1998) que construí, pesquisador *implicado* e sujeitos coletivos

⁷³ Excerto do texto de análise do Diário de Pesquisa da própria pesquisadora. (Out/2012).

(BARBIER, 2007), o Projeto de Oficinas de Letramento Sociolinguísticamente Orientadas para desenvolver com os educandos da LEdoC/UnB.

7.1.2. As Oficinas de Letramento Sociolinguísticamente orientadas

Partindo da realidade dos alunos da LEdoC/UnB, estabelecemos, educandos/sujeitos da pesquisa e pesquisadora/professora *implicada*, um **contrato** de trabalho, nos moldes de Barbier (2007), isto é, negociação dos papéis a serem exercidos no desenrolar das aulas para que pudéssemos trabalhar as Oficinas de Letramento. Com base nas sistematizações de estudos linguísticos aplicados à Educação, realizadas por Bortoni-Ricardo (2009) cujo destaque está para a contribuição dos principais expoentes da área Hymes, Labov, Erickson com pesquisas de vanguarda com o intuito de refutar as teorias habitualmente usadas para explicar o fracasso escolar, me engajei em definir metodologias que auxiliassem no desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão da competência comunicativa e dos letramentos acadêmicos dos educandos da LEdoC, tendo consciência que se tratava de uma abordagem de letramento acadêmico, e, portanto, era necessário considerar o contexto situado, as relações de ideologia e de poder presentes.

Assim parto da compreensão inferida de Bortoni-Ricardo (2004) sobre os *continua* de oralidade/letramento; de rural/urbano e de monitoração estilística, além do desenvolvimento da competência comunicativa na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível de educandos oriundos de comunidades tradicionais do norte do Estado de Goiás. As oficinas de letramento consistiam em um conjunto de atividades teóricas e práticas orientadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos educandos da LEdoC, centradas em atividades referentes às práticas acadêmicas a fim de sanar problemas de lacunas de letramentos, bem como dar suporte ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos desses alunos. Desta forma, as oficinas foram pensadas em dois eixos: o eixo teórico, com base nos fundamentos da sociolinguística e das práticas sociais dos letramentos acadêmicos e o eixo didático-pedagógico.

A base teórica orientadora das oficinas de Letramentos seguem os seguintes princípios teóricos:

1. O modelo dos letramentos acadêmicos desenvolvido por Lea e Street (1998; 2006) que tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade e coloca

em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais situadas e, embora não prescindida o que é proposto pelos modelos de habilidades de estudos e socialização acadêmica, tem como perspectiva a necessidade de discussão e negociação para a integração dos sujeitos aos novos processos de escrita;

2. Adota os princípios da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 130-133) cuja finalidade é favorecer e tornar mais eficaz o ensino da língua escrita na sala de aula.
 - i) Atribui à escola a importância de considerar um planejamento da ação linguística na sala de aula, com a finalidade de possibilitar aos alunos a aquisição de estilos formais monitorados, de modo a incorporar recursos comunicativos ao repertório linguístico quando a situação comunicativa assim o exigir;
 - ii) Assenta-se na compreensão, pelo professor, do caráter sociolinguístico das regras da língua. Essa compreensão rejeita a visão do preconceito linguístico e permite a análise da ação linguística situada em um contexto sociolinguístico do falante, ao tempo em que reconhece a valoração social de determinadas estruturas linguísticas;
 - iii) Refere-se à compreensão da mediação do professor focado em uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de acolher a variante estigmatizada socialmente produzida pelo aluno, como resultado de sua inserção em determinada comunidade linguística, mas também reconhece a importância de uma ação efetiva do professor na promoção de oportunidades de usos da variante de prestígio, como resultado da aprendizagem escolar.
 - iv) Considera necessidade de percepção do sujeito sobre a adequação das escolhas linguísticas em razão dos contextos em que são produzidas. A ação de monitoramento da língua deve ocorrer quando se tratar de eventos que exijam o seu uso formal, assim o erro de português passa a ter outro sentido na assunção de uma prática de linguagem monitorada, em situações de formalidade de uso da língua, e não monitorada, nas cotidianas informais.

- v) Postula que a variação não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativista do uso da variação, considerando que a língua é produzida em contextos de interação e que, portanto, qualquer análise a esse respeito deve considerar os significados que as escolhas linguísticas produzidas adquirem no contexto.
 - vi) Refere-se à contribuição das pesquisas linguísticas na capacidade de produzir o empoderamento do sujeito. Considera que as pesquisas transpostas didaticamente para a sala de aula tornam-se instrumentos de autorreflexão e análise crítica das ações de linguagem produzidas pelos sujeitos. Elas devem possibilitar a professores e alunos uma conscientização crítica sobre a variação e a desigualdade social que ela produz.
3. Adota o conceito de comunidade de prática: A comunidade de prática é a que os indivíduos discutem assuntos vinculados com projetos comuns e a que o espaço se articula com certas maneiras de atuar e de falar, com certas crenças, valores e relações de poder (ECKERT y MCCONNEL-GINET 1992, 1999). O conceito de comunidade de prática supera em utilidade ao de comunidade de fala ou redes sociais – utilizados comumente na Sociolinguística -, porque se enfoca no que as pessoas fazem em termos de conduta linguística. Trata-se de um marco que nos permite entender que converter-se em um membro de prática particular implica – entre outros aspectos de conduta – aprender a controlar o discurso apropriado a essa comunidade (HOLMES y MEYERHOFF 1999). Isso envolve aspectos prosódicos e de entonação, léxicos, gramaticais, discursivos e relativos a padrões de interação verbal.

Em outras palavras, as Oficinas de Letramentos assumem uma concepção de língua como sistema heterogêneo, e reconhecem que as variantes linguísticas portam significados sociais e que a avaliação dos falantes acerca das formas interfere nos rumos e nas mudanças. Nesse contexto, o papel da língua na identidade sociocultural de um grupo/comunidade passa a ser preponderante para os sujeitos e que eles possam compreender que há motivações políticas na escolha de uma “norma padrão”. O sujeito que aprende na prática e na reflexão sobre a língua poderá reconhecer os fenômenos em variação e mudança no português brasileiro nos diferentes níveis linguísticos, na fala, na escrita, nas diferentes regiões, em

diferentes épocas; e ainda, entender quais as motivações, linguísticas ou sociais da variação, que envolvem os fenômenos linguísticos.

A organização pedagógica das Oficinas de Letramento seguiu uma estrutura aberta e interativa, isto é, aberta à participação dos educandos com discussão sobre suas necessidades quer seja em aspectos de fundamentos teóricos, orientação para realização de tarefa prática individual ou coletiva ou a discussão em análise dos avanços e dificuldades na realização das atividades práticas. Partir das necessidades dos educandos, nesse contexto, significa atender às demandas do que eles precisavam naquele momento, levando em conta as solicitações dos demais professores no que se refere à leitura de textos ou produção escrita, no caso resumos, resenhas, relatórios de observação, relatório de estágios, minuta de projeto de pesquisa.

A principal característica das Oficinas foi desenvolver-se na/da interação, devendo o espaço interacional ser construído pelo coletivo. Os papéis assumidos no processo foram negociados com direito a voz para discutir, questionar, apresentar dúvidas e o entendimento empreendido da leitura de um texto. Ao mesmo tempo em que a professora a mediação do processo interacional, na abordagem de professor como agente de letramento propondo atividades em que predominasse a interlocução coletiva. Partindo do que os educandos já sabiam sobre o tema em questão para assim ampliar com novos conhecimentos ou com conhecimentos sistematizados de outras fontes, isto é, as discussões partiam “do lugar comum”.

Na estrutura organizacional das oficinas, foram adotados alguns **padrões interacionais**, os quais são descritos abaixo:

1. Nossa discussão aconteceria em uma *roda de conversa*⁷⁴ (1), espaço coletivo em que os alunos seriam motivados a participar com perguntas, dúvidas, pontos de vistas, colaborações. Esses momentos tinham o objetivo de abrir a discussão em uma perspectiva indutiva, isto é, do geral para o particular, de uma realidade ampla, no caso a Educação do Campo e as relações tanto com o mundo em que vivemos, quanto com a formação do professor de Educação do Campo que atuará em uma comunidade Kalunga; sobre o papel social assumido pelos educandos tanto no contexto acadêmico quanto no seu contexto histórico cultural; e a introdução do conteúdo relativo às Oficinas, no nosso caso, leitura e escrita. As rodas de conversas serviriam também para

⁷⁴Nome dado pelos próprios alunos, apesar de haver uma coincidência com a rotina da sala de aula da educação infantil, aqui tem o valor cultural arraigado nas práticas sociais das comunidades tradicionais, isto é, espaço social onde as pessoas conversam, cantam, escutam, trocam receitas de comida, receita de remédio caseiro. Em uma roda de conversa participaram crianças, jovens e adultos.

as discussões coletivas sobre os temas a serem aprendidos, sobre as avaliações dos trabalhos e sobre as dificuldades e dúvidas surgidas.

2. As atividades práticas (2) que eram propostas na sequência das rodas de conversas e que os alunos poderiam fazer de forma individual ou em grupo. As atividades práticas estiveram associadas tanto ao gênero textual trabalhado em sala de aula quanto à realidade histórico cultural dos acadêmicos/educandos colaboradores e participantes da pesquisa. Após a atividade prática, voltávamos à roda de conversa, sempre coletivamente, para discutir dúvidas, dificuldades, acertos e avanços relativos ao assunto da Oficina.

3. Todo texto produzido pelos alunos passava por **momentos de reflexão (3)** antes da refacção. O intuito era interagir para que os alunos apresentassem suas dúvidas, na prática, e ao mesmo tempo buscassem uma solução. Era a construção social da leitura e da escrita com definição de significados. A construção e negociação de significados aos textos que eram produzidos naquele contexto e naquele período historicamente situado. A professora mediava a interação de modo a dar oportunidade aos tímidos dando-lhes o turno, convidando-os a usar a palavra e, ao mesmo tempo, ratificando a sua participação. Nesse momento também acontecia a **ampliação do conhecimento (4)**, mediado pela professora tendo como ponto de partida as dúvidas e dificuldades dos educandos. Esses momentos poderiam se estender por várias horas letivas. As primeiras dúvidas eram sanadas a partir de estudos teóricos orientados pela professora. As responsabilidades eram divididas de modo que tanto os alunos quanto a professora poderiam trazer complementações teóricas. Os alunos eram orientados a pesquisar na biblioteca sobre o assunto discutido ou sobre o gênero textual produzido.

4. Reescrita ou refacção textual (5) acontecia, só e tão somente após os momentos de reflexão. Essa produção era individual. Os educandos tinham tempo para organizar seu texto até a próxima Oficina que acontecia, geralmente oito dias depois.

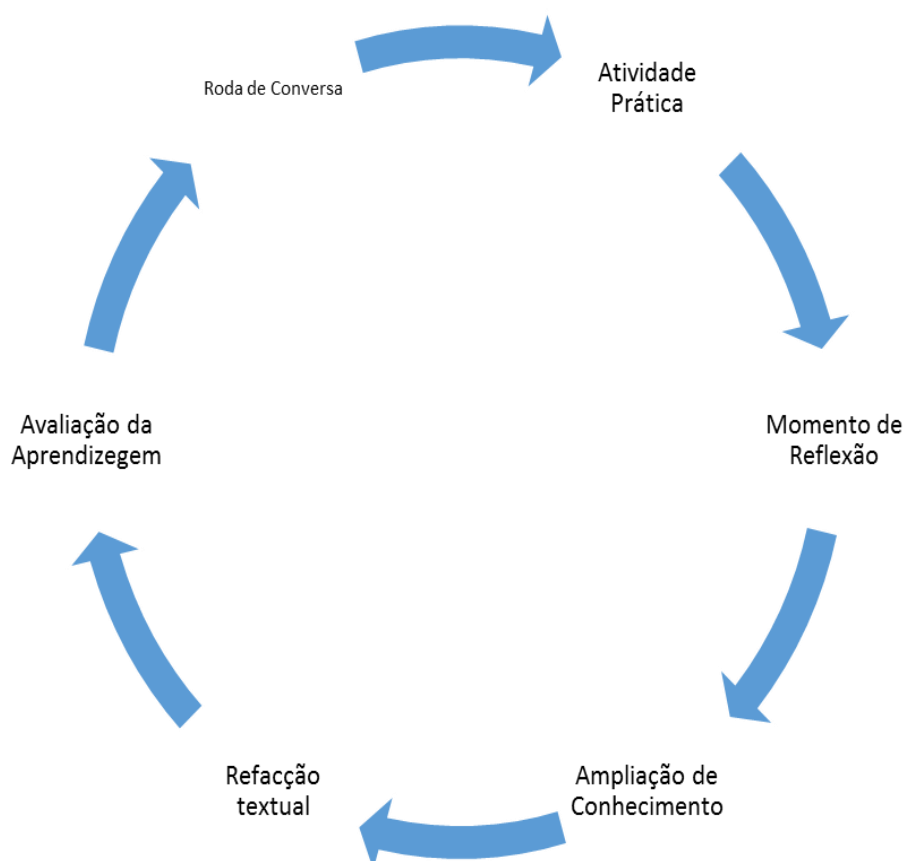
5. Avaliação da aprendizagem (6). A professora recolhia os textos para dar um parecer sobre a produção. Esse parecer retornava aos alunos em forma de listagem sobre os acertos e os avanços que precisavam ocorrer na produção textual.

6. Análise da avaliação (7). Após a avaliação da professora, os textos eram devolvidos para os alunos com as devidas anotações e sugestões para ampliação de conhecimento.

A discussão e análise da avaliação acontecia novamente em uma *roda de conversa* com o objetivo de dirimir dúvidas, ampliar entendimento sobre os pontos avaliados.

A gravura que segue representa a estrutura da oficina, atividades organizadas em um ciclo.

Figura 05 – Estrutura das Oficinas de Letramento



Fonte: elaboração da autora.

7.2 O cotidiano da sala de aula durante as Oficinas de Letramento

Nessa seção descrevo como aconteceram os processos de interação e organização da interação em sala de aula no período da pesquisa. A sistematização passa a ser delineada sob o olhar de professora. Os recursos utilizados para essa exposição são os protocolos de interação (BORTONI-RICARDO et al., 2012), ou seja, os eventos de interações que ocorrem em sala de aula são gravados em vídeos ou em áudio para depois serem transcritos e analisados, além das observações registradas no Diário de Pesquisa.

Como bem definem Castanheira, Green e Dixon (2007) com base em Spradley (1980), a interação social não é só definida, como também é orientada por objetivos e a participação é vista como intencional. Neste sentido, os educandos foram orientados a participar das discussões em aula, mas acima de tudo os objetivos das oficinas foram estabelecidos a partir da intenção e dos objetivos de aprendizagens, discutidos em sala de aula. Nessa etapa, ao iniciar as Oficinas em 2013, os educandos foram orientados a expressar suas necessidades, angústias, dúvidas. Conforme íamos interagindo, eles eram orientados também sobre o que se esperaria deles com relação às oficinas e com relação ao Curso de Licenciatura de Educação do Campo. Os educandos, por sua vez, já sabiam o que queriam e o que necessitavam. *A priori*, precisavam aprender a elaborar resumos, resenhas e pré-projetos, pois os professores lhes haviam solicitado, além de aprender a ler o gênero discursivo acadêmico. “*Não é porque nós quê, não. É porque nós precisa, fessora!*”

A ideia de trabalhar com os textos dos demais módulos foi profícua até certo ponto. A leitura coletiva ajudou os alunos na compreensão dos textos filosóficos e sociológicos, porém não sobrava tempo para trabalhar outros aspectos importantes sobre a produção textual. E como havia também o objetivo de ajudá-los na produção textual escrita, outros textos foram propostos de modo que os auxiliassem no desenvolvimento da compreensão leitora e da produção escrita, do gênero acadêmico.

Havia uma colega de trabalho que passou a assistir as Oficinas de Letramento por interesse próprio. Juliana Andreia (J. A.) tornou-se também uma pesquisadora *implicada* cuja participação ajudou na discussão e identificação de textos para os educandos, bem como com coleta de dados que mais tarde foram utilizados nessa pesquisa. À época, ela cursava mestrado da Faculdade de Educação na linha de Educação do Campo, sua experiência profissional centra-se na Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária (EMBRAPA), lá, ela trabalha como técnica/pedagoga na área de publicação de pesquisas. Sua pesquisa estava voltada ao impacto da Minibibliotecas/EMBRAPA no desenvolvimento do letramento das comunidades tradicionais.

Ao discutir com a mestranda J.A sobre a escolha dos textos para trabalhar com a turma, isso devido ao grau de letramento dos educandos, ela sugeriu o texto das Cartilhas⁷⁵ de

⁷⁵Foram cinco Cartilhas escritas por profissionais da EMBRAPA. SAMPAIO, Maurício Bonesso. **Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável do Buriti**. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza, 2011; OLIVEIRA, Washington Luis de. **Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável do Pequi**. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza, 2010; BARRETO, Lílian Santos. **Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável do Umbu**. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza, 2010; LIMA, Victor Vinícius F. de. **Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável do Coquinho Azedo**. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza (2010).

práticas e manejo para o extrativismo sustentável de alguns frutos do cerrado. Esse material fazia parte do conjunto de livros e cartilhas da Minibiblioteca, objeto de pesquisa de J.A. De alguma forma esse estudo colaboraria com o seu trabalho de pesquisa, quer pela estrutura do gênero cartilha quer pelo conteúdo de agroextrativismo.

Figura 06 – Cartilhas de Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável



Fonte: Embrapa.

Os textos foram avaliados para se observar a pertinência de conteúdo e de estrutura textual. A avaliação foi positiva, pois a linguagem era acessível aos estudantes que estavam iniciando as práticas do letramento acadêmico. Ademais, o texto trazia informações científicas oriundas de pesquisas realizadas e construídas por pesquisadores da EMBRAPA, uma instituição conhecida pelos alunos devido à sua entrada nas comunidades. Por outro lado, os educandos têm experiência empírica em plantio devido sua atividade de subsistência. Nas palavras de Street (2001 [2014]) há um letramento ideológico a partir das práticas sociais que confere aos Kalunga conhecimento crítico suficiente para discutir sobre o cultivo de tais frutos.

Estabelecemos, a mestrandia J. A. e eu, uma parceria com os pesquisadores da EMBRAPA. Em posse do material, isto é, de vários volumes das referidas Cartilhas disponíveis para todos os alunos, poderíamos analisar os textos apresentados. Foi possível discutir com os autores responsáveis pelo Projeto das Pesquisas e das Cartilhas na Embrapa. O pesquisador responsável, e também autor, ficou muito animado em saber que o material elaborado por ele serviria como instrumento de análise em um curso universitário, pois assim a empresa teria um *feedback* sobre sua produção, principalmente vindo de uma comunidade tradicional. Segundo os pesquisadores da EMBRAPA, as Cartilhas foram elaboradas no intuito de sistematizar informações sobre manejo e cultivo de frutos do cerrado mais

incidentes na região centro-oeste e são destinadas a pequenos agricultores, povos indígenas e comunidades tradicionais. Os pesquisadores, portanto, têm interesse em saber a opinião desse público sobre o material disponibilizado para cursos de formação de pequenos agricultores.

Marinho (2010) discute a necessidade de se pensar o lugar de autoria na interação com textos escritos: o que se escreve, para que e como se escreve nos cursos de formação. A autora discute a necessidade de os alunos terem experiências de interação verbal via gêneros textuais e questiona as expectativas que nós professores, projetamos nesses textos dos alunos que podem ser pouco compatíveis com suas experiências e conhecimento sobre esses gêneros. Nesse processo de formação, os educandos fariam análise das cartilhas como especialistas com vivência empírica sobre o tema, considerando o contexto e as práticas culturais de plantio das comunidades Kalunga.

A discussão foi iniciada em uma roda de conversa, momento que apresentei as cartilhas e propus a atividade. Adotando o padrão de interação, chamado padrão IRA⁷⁶, que se

⁷⁶ A sala de aula é um espaço privilegiado de interação que, segundo Mortimer (2010), funciona sempre guiada por um contrato implícito entre professora e alunos, chamado contrato didático. Esse contrato estabelece a maior ou menor assimetria desses sujeitos. Bortoni-Ricardo (2004) escreve que os interesses em descobrir o que ocorre na “caixa preta” do espaço da sala de aula tem gerado vários estudos em função de construir instrumentos metodológicos e explicações teóricas que permitam compreender as interações que ocorrem nesse espaço. Mortimer (2010) sistematiza no **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente** que esses estudos foram iniciados por Sinclair e Coulthard (1975), na Inglaterra, e Mehan (1979), nos Estados Unidos, ao analisarem o discurso da sala de aula para além da frequência da ocorrência de diversas categoriais de comportamento, pois até então havia vários. Uma das principais consequências desses estudos foi a determinação de um padrão triádico, conhecido como IRA discutido por Mehan, (1979) ou como IRF defendido por Sinclair; Coulthard, (1975). Para ambos os autores, I corresponde a uma iniciação (normalmente por meio de uma questão do(a) professor(a)) e R a uma resposta do(a) aluno(a). Em relação ao terceiro movimento, Sinclair e Coulthard referem-se a follow-up (prosseguimento), enquanto Mehan e outros autores referem-se à Avaliação. A professora, por meio desses padrões, não faz perguntas, mas evoca informações dos estudantes. Explica ainda Mortimer (2010) que esses padrões discursivos influenciaram grandemente os estudos posteriores das salas de aula; que muitos deles reforçam a ideia de que o ensino que adere a padrões linguísticos e tem por objetivo transmitir os padrões temáticos de uma disciplina deixa pouco espaço para o processo de justificação e discussão do conteúdo (por exemplo, LEMKE, 1990) e que isso ocasiona a perda de interesse pela maior parte dos estudantes. Ainda no Dicionário (2010), Mortimer, faz um contraponto exemplificando com Moje (1997) que usa a análise crítica do discurso de Fairclough (1989) para descrever o que conta como conhecimento no discurso oral e escrito de uma sala de aula de ensino médio de química, mostrando a importância que adquirem os trabalhos na perspectiva da etnografia interacional, cuja pergunta fundamental passa a ser “o que conta” como conhecimento, aprendizagem e ensino. Esses trabalhos mostram que esse tipo de questão só pode ser respondida levando em conta as múltiplas posições subjetivas dos sujeitos envolvidos e seus vários discursos; outro exemplo é com Lemke (1990), que mostra que nessas salas de aula, apesar de o professor ter a intenção de engajar os estudantes com o discurso científico, os estudantes acabam participando de práticas que têm por objetivo obter a resposta certa e garantir a realização dos trabalhos escolares (MOJE, 1997). Wells (1999) foi um dos primeiros a chamar atenção para o fato de que o terceiro movimento feito pela professora nesses padrões (IRA ou IRF) pode servir a diferentes funções. Em alguns contextos, ele tem uma função avaliativa e em outros tem a função de estender a resposta ou chamar a atenção para sua importância. Dessa forma, a importante contribuição de Wells para o estudo da sala de aula foi chamar a atenção para o fato de que esses padrões triádicos não são inerentemente bons ou ruins, seus méritos ou deméritos dependem da intenção de quem os usa.

constitui **I**nicição do professor, **R**esposta do aluno e **A**valiação do professor e **IRF** – **I**nicição com o professor, **R**esposta do aluno e **F** prosseguimento. Seguindo o padrão de interação IRA, passei a estabelecer uma interação a partir dos pares pergunta/resposta buscando saber como acontecia o manejo de plantio da agricultura praticada pela comunidade onde os educandos habitavam e quais eram as produções.

A roda de conversa resultou num grande aprendizado relevante para todos sobre a cultura agrícola das comunidades Kalunga, como eles manejam sua plantação e produção e o que eles denominam ‘*sementes crioulas*’, isto é, variedades de sementes que não têm nenhum tipo de composição ou modificação genética. As escolhas para o plantio ocorrem dentro de uma prática letrada registrada pelos educandos, isto é, além das escolhas das sementes que passa pelo domínio dos códigos de registro, também o uso do calendário, um gênero textual importante para a comunidade, cuja função social é indicar as fases da lua, uma orientação tradicional que beneficia o plantio e a colheita.

Segundo Castanheira, Green e Dixon (2007):

O que significa letramento em qualquer desses grupos torna-se visível nas ações de seus participantes, naquilo para o que esses participantes se orientam, nas responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas ou no engajamento que têm com textos diversos (Green e Harker, 1982; Heap, 1980; 1991; Floriani, 1993 *apud* CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007, p. 9).

Após a conversa, os alunos tiveram oportunidade de escolher qual a cartilha que gostariam de ler e analisar. A escolha se deu, preferencialmente, pela aproximação da cultura já existente em suas comunidades. A primeira leitura ocorreu na sala de aula com espaço e horário destinado a essa atividade. Os alunos ficaram à vontade para fazer a leitura. Muitos buscaram companhia para fazer a leitura em dupla ou em trio. Nessa construção, “letramento é um processo dinâmico em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social” (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007, p. 9). Pude observar a desenvoltura dos alunos em discutir com os colegas uma temática que eles dominam empiricamente, comparando seus conhecimentos com o texto escrito.

Após a leitura, todos retornaram à roda de conversa para discutir sobre as impressões abstraídas do texto. Sob os apontamentos da leitura crítica os alunos procuram, no primeiro momento, identificar as informações que lhes pareceu importante. Dados sobre os autores, a

posição dos autores sobre o tema, a contribuição das informações para a comunidade Kalunga, dado a diversidade cultural, entre outros aspectos.

Essa perspectiva de análise examina a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo que pertencem. (CASTANHEIRA, GREEN E DIXON, 2007, p. 9).

Castanheira et al. (2007) examinam as possibilidades disponíveis ao indivíduo tornar-se letrado quando este participa a um determinado grupo e eu acrescento das possibilidades mesmo que o indivíduo esteja em um contexto diferente e participe de práticas em comunidades diferentes aos que ele vive. Desde que coletivamente, pois o processo de construção de práticas letradas não se dá de forma individualizada. Essas experiências nos permitem concluir a partir de Cook-Gumperz (2008 [1986]) e Street (2014 [1984]) que letramento não é um processo individual e estritamente cognitivo, mas sim um processo dinâmico em que seu significado é construído e reconstruído coletiva e culturalmente pelos participantes. Os sujeitos membros das devidas comunidades precisam sentir-se membros partícipes dos grupos, para assim dar significado às ações letradas.

Nesse sentido, o excerto que segue expressa um momento de interação com os alunos após a leitura da Cartilha. A interação na roda de conversa foi organizada com a intenção de motivar a participação, isto é, a fala, o envolvimento na aprendizagem.

Excerto 21⁷⁷

[...]

217 **P.:** Ok gente....depois que lemos e discutimos o assunto em dupla... e em trio também né?+++ Ok.++ Alguém leu sozinho? +++ Certo vamos agora voltar ao grupão e discutir no coletivo sobre o tema. Todos vocês conhecem essas frutas?

218 **Alunos (todos):** sim!

219 **A. 1:** Esse texto foi fácil professora, porque lá na minha comunidade a gente planta o piqui. Todas as famílias têm plantação de piqui.

220 **P.:** Ah! É mesmo?...Quer dizer que o assunto não é novidade?

221 **Alunos (todos):** Não!

222 **P.:** Muito bem, se não é novidade...gostaria de saber se houve alguma informação no texto que se revelou como uma informação nova?

223 **A. 2:** Para mim, não.

224 **A. 3:** Professora, aqui... algumas receitas qu'eu não conhecia.

225 **P.:** Muito bem. Será que são fáceis de fazer?

226 **A. 4:** professora faltam outras... Eu conheço várias receitas com o pequi que não estão aqui.

227 **P.:** Olha só ++ muito bem. Isso é muito importante gente! Porque depois vocês irão fazer a resenha da cartilha e essas informações serão importantes para registro. Essa observação que a L. acabou de fazer é um tipo de crítica sobre o assunto... Lembram da estrutura da resenha? pois bem, mas primeiro vamos começar com o

⁷⁷ Registro da Oficina de Letramento – aula sobre as Cartilhas discussão sobre a leitura.

resumo. Resenha será nosso segundo passo. Oi ++ olhem aqui para mim. Lembram da estrutura do resumo?

228 **T:** Sim.

229 **P.:** E Lembram que a resenha nós comentamos sobre a obra e depois a analisamos? Fazemos a crítica.

230 **A. 1:** nossa professora...eu não sei nem ler direito... como é que eu vou criticar esses autores tudo doutor?

231 **P.:** Você vai dar o seu ponto de vista de leitor. Por exemplo: vocês gostaram dessa Cartilha? O que gostaram? O que não gostaram? O que poderia melhorar?+ Pensem um pouquinho e me digam.

232 **A. 5:** Pode dizer?

233 **P.:** Por favor!

234 **A. 6:** Eu gostei da linguagem. A gente consegue entender, num tem palavra difícil.

235 **P.:** Ok. Brigada! Quem mais?

236 **A2:** Profe...

237 **P.:** Diga....

238 **A. 4:** Eles fala que vão tratar o extrativismo sustentável do piqui...fala do cultivo, da extração, das receitas++ mas eles não fala das propriedades medicinais do piqui. E nós, lá na nossa comunidade nós usa o piqui para muitas coisa, pra dor de rim, por exemplo.

239 **P.:** é mesmo? Gente+ vocês estão craques nessa discussão. Muito bem! Sabe o que L fez agora? Quem me diz?

240 **A. 5:** Uma crítica professora.

241 **P.:** Exatamente +++ uma crítica! Estou gostando de ver essa turma. Quem disse que precisa ser doutor para ter conhecimentos sobre o pequi, heim?

[...]

242 **P.:** Vamos avançar? +++ Podemos? Podemos começar nosso registro do resumo?

243 **AlunosTodos:** Acho que sim. ((Vozes diversas))

244 **P.:** Então vamos começar. Lembrem-se da estrutura que estudamos. Vocês terão até o intervalo para trabalhar no registro. Qualquer dúvida, por favor falem, gritem, peçam socorro... está bem? Vamos lá.

Fonte: material de pesquisa.

O excerto 21 permite observar a estratégia usada pela professora para participação dos educandos e o envolvimento como resultado de sua ação. É a partir da interação no padrão IRA que os educandos vão comentando sobre o que foi entendido na leitura. Pode parecer que esse processo de andaimagem⁷⁸ não é condizente com a faixa etária dos estudantes, entretanto esses alunos precisam sentir-se membros de uma comunidade de prática que discute, escreve e precisa da mediação pedagógica para que isso ocorra.

⁷⁸ Segundo Magalhães e Machado (2012, p. 55), andaime ou andaimagem é a tradução do termo inglês *scaffolding*. De forma geral, constitui como um conceito metafórico que concerne a um auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz. Essa postura, segundo as autoras, é mais frequente no trabalho pedagógico em sala de aula, na relação entre professor e aluno, entretanto, é um tipo de ação cooperativa que pode ocorrer em contextos sociais, em espaços de sociabilização. Esse termo foi primeiramente divulgado pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), que demonstra interesse nas formas institucionais pelas quais a cultura é transmitida. Bortoni-Ricardo (2004) lembra que Bruner se aproxima do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky, que consiste no que o aprendiz pode realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente.

Após a primeira discussão, os alunos foram orientados a escrever um resumo descritivo sobre o tema. Eles puderam realizar a atividade em dupla. O Objetivo da atividade era destacar as principais informações sobre o texto, organizando-as na sequência apresentada. Os educandos deveriam adotar os conhecimentos já adquiridos sobre síntese, formatação nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas), conforme exigido a um texto acadêmico. Mas principalmente deveria dar especial atenção ao aspecto de autoria, um tema bastante discutido nas Oficinas de Letramento.

Por autoria entendo, nessa pesquisa, todo material discutido e produzido por um determinado autor, caracterizando-se pelas defesas e posicionamentos ideológicos defendidos pelo autor de determinado discurso. Esse aspecto torna-se importante para a discussão nas Oficinas de Letramento tendo em vista que o outro expressa seu ponto de vista no discurso que produz quer seja escrito ou oral. Tal discurso o coloca como membro de uma determinada comunidade de prática. Nesse sentido, os educandos também podem e devem fazer o exercício de autoria, isto é, ao mesmo tempo em que eles apreendem conhecimentos a partir da experiência do outro, expresso nos textos escritos, o leitor também constitui seu conhecimento de mundo. Assim, alunos devem aprender a respeitar a produção do outro e valorizar sua própria autoria.

Na sequência das discussões, os alunos, em uma nova roda de conversa expuseram suas dúvidas em relação à produção. Nesse momento não havia dúvidas sobre o conteúdo do texto, mas sim em relação à forma do gênero textual resumo descritivo. Os educandos puderam identificar, na prática, o que realmente era uma dúvida e o que era uma dificuldade de entendimento na orientação. Na prática, as dúvidas iam aparecendo à medida que íamos avançando na produção. Nesse momento, como professora, eu listava as dúvidas e dificuldades dos alunos no momento de produção. Conforme os educandos iam identificando, íamos acrescentando à lista de conteúdo a serem tratados em sala de aula.

Excerto 22⁷⁹: Oficina de Letramentos Resumo

- (1) **P:** Outra dúvida gente. Vamos falar da referência. Quando eu falei a última vez /: = Quando eu falei sobre a referência, o dado do livro que você está resenhando, nas primeiras aulas, lá na outra etapa, eu disse que ficava onde?
- (2) **T:** No começo.
- (3) **P:** No **começo**. E continua ficando no começo, tá? O que eu disse na aula passada eu estava me referindo só à data do livro, à edição do livro publicado. Que ano é?

⁷⁹ Registro da Oficina de Letramento sobre Resumo. Julho/2013.

- Ah, é 2010, é 2009, essa data precisa aparecer ao final da referênc**ia**.
- (4) **A1**: No final da referênc**ia**? Você faz a referênc**ia** lá no começo, aí, por exemplo, eu fiz referênc**ia** aí coloquei lá o nome do autor, só que o nome do autor eu coloquei no começo.
- (5) **P**: Tá. O nome do autor, do livro, da editora, do local e o ano.
- (6) **A1**: E a página, né?
- (7) **P**: Isso.
- (8) **A1**: Mas lá no livro estava o ano e por último a página.
- (9) **P**: Ok.
- (10) **A2**: Professora, a senhora vai corrigir as resenhas e devolver pra gente?
- (11) **P**: Vou
- (12) **A2**: Aí no final poderia comentar.
- (13) **P**: Pode deixar, não se preocupe. Eu inclusive, /: = é por que eu ainda não corriji nenhum texto de vocês, mas como é que eu faço? /: = Deixe eu ver se tem algum texto dos meninos aqui. Eu coloco um papelzinho assim e (XXX), mas no geral, como é que eu faço? Eu leio a primeira vez e vou achando os problemas, aí eu faço a lista: a autoria número um, ortografia número dois, concordância número três, e aí vou fazendo de todos os problemas. Faço no computador essa listinha e aí depois no texto de vocês eu vou colocando só o número, aí grampeio a lista do lado, né. No meu texto tem o um
- (14) **T**: [liihh.

Fonte: material de pesquisa.

Após a listagem, partíamos, alunos, a mestrand**a** J.A e eu, para o estudo e discussão para ampliação de conteúdo. Algumas questões tornaram-se recorrentes: De qual o lugar que o autor está falando? De qual lugar, você, leitor está lendo o texto? Qual o posicionamento do autor em relação à temática? Qual o papel social do leitor diante desse texto? Qual o papel social do professor Kalunga em relação à temática?

Pude observar, nesse momento como professora/pesquisadora, a mudança no ‘brilho do olhar’ dos alunos, porque eles começaram a dar significado ao discurso escrito, ao texto escrito. A importância que eles deram à produção de uma análise crítica sobre um material escrito que chega à comunidade via uma instituição como a Embrapa foi de extrema importância para que eles se identificassem como sujeitos de uma formação técnica sobre manejo agrícola. Depois do momento de expansão do conhecimento, os educandos tiveram oportunidade de refazer seus escritos com os esclarecimentos e novos conhecimentos. Nesse momento, a refacção foi individual. O trabalho consistia em uma sequência gradativa em aprofundamento de conceitos e complexidade. Os alunos, agora, deveriam entregar o trabalho realizado para que fosse analisado e avaliado.

Tive oportunidade de avaliar a aprendizagem dos educandos de todas as turmas, porém o parâmetro de análise dessa pesquisa são os trabalhos dos alunos da turma V. Realizei as observações necessárias para que os educandos pudessem perceber o ponto de partida e sua evolução, dando ênfase a dois aspectos: “o que já foi aprendido”? e “O que precisamos para avançar no trabalho de letramento acadêmico”? Dessa avaliação surgiu uma lista de apontamentos: uma forma de bilhete de avaliação, onde eram listadas as observações pertinentes a cada processo de avaliação, neste caso, a avaliação do resumo descritivo.

Ao entregar os textos corrigidos aos alunos, observei a ansiedade dos mesmos ao receber o material avaliado aliada a uma certa decepção em suas expressões. O texto foi entregue com um bilhete anexado, o qual listava as dificuldades de cada aluno. A princípio, foi escrito à mão e de forma individualizada, mas no decorrer das oficinas as dificuldades foram sendo sistematizadas coletivamente. Para cada aluno, havia um bilhete, onde eu apontava seus acertos e os aspectos que precisavam deter sua atenção e esforço para avançar. O excerto a seguir apresenta a forma sistematizada que serviu como indicador no processo de avaliação textual.

Excerto 23⁸⁰

CHAVE DE CORREÇÃO RESENHA

1. **Questões de autoria** (lembrar que quem faz o resumo ou a resenha não é o autor do texto resenhado, isto é, é necessário inserir a voz do autor do texto, já que você está reproduzindo a voz do autor do texto original. Em outras palavras é necessário **fazer referência ao nome do autor e ao nome do texto**)
2. **Falta de coesão entre parágrafos** (o parágrafo anterior fala de um assunto e o posterior de outro assunto não tendo coesão entre ambos);
3. **Concordância nominal de número** (problemas com o plural);
4. **Inadequação vocabular** (precisa escolher melhor as palavras para dar sentido ao texto);
5. **Ortografia;**
6. **Falta coerência** (questão de referenciação);
7. **Formato: margem;**
8. **Formatação: bibliografia** (precisa pesquisar em um livro de Metodologia do Trabalho Científico como se organiza uma bibliografia);
9. **Regência (Regência Nominal é o nome da relação existente entre um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) e os termos regidos por esse nome. Essa relação é sempre intermediada por uma preposição. No estudo da regência nominal, é preciso levar em conta que vários nomes apresentam exatamente o mesmo regime dos verbos de que derivam. Conhecer o regime de um verbo significa, nesses casos, conhecer o regime dos nomes cognatos.**

⁸⁰ Excerto extraído do diário de pesquisa, 2013,

- 10. Pontuação;**
- 11. Falta de coesão** (período incompleto)
- 12. Acentuação;**
- 13. Pronominalização** (uso inadequado do pronome = referência= incoerência);
- 14. Concordância de gênero** (masculino, feminino);
- 15. Redundância** (Ocorre redundância quando, numa frase, repete-se uma ideia já contida num termo anteriormente expresso. Assim, as construções redundantes são aquelas que trazem informações desnecessárias, que nada acrescentam à compreensão das mensagens. No dia a dia, muitas pessoas utilizam tais expressões sem perceber que, na verdade, são inadequadas.)

Fonte: material de pesquisa, 2013,

A decepção dos alunos em relação à correção deu-se, segundo eles, devido à ausência de “riscos” nos textos, isso porque eu não risquei os textos, apenas indiquei o número correspondente à anotação anexada, conforme a lista anotada no bilhete.

Para mim isso tinha um significado, eu não poderia riscar com canetas diversas a produção dos alunos, considerando os passos que eles haviam dado. Essa é uma prática que adoto há vários anos. Entendi que os alunos traziam em sua história de vida de aluno os traços de uma escola tradicional em que o professor aponta o que está errado e não permite uma reflexão para avanço do conhecimento. Após o tempo necessário dado para que eles pudessem decodificar as informações repassadas no bilhete de correção, esperei que eles se manifestassem, observando o movimento de interação que ocorria no espaço da sala de aula, naquele momento.

Observei as expressões, os sorrisos velados, o olhar angustiado, o receio de ter “errado tudo”, a curiosidade; os questionamentos sussurrados: “o que significa isso”?, “O que são esses números?” “Por que a professora não riscou logo o que estava errado”?, “Como eu vou saber isso tudo”? As trocas entre amigos: “*o que você tem anotado? É igual ao meu? Por que a professora colocou esse número no seu texto e não no meu? Você errou o quê?*” Observei também aqueles educandos que observavam a sala se movimentar. O olhar indo e vindo para os colegas que se levantavam e iam com outros para comparar seus textos. Havia um número expressivo deles. Precisamente, no grupo de educandos que observavam havia os extremamente tímidos, aqueles não se importavam, os que ficavam esperando serem provocados. Eu também esperei ser provocada.

Após uns cinco minutos de discussão desordenada alguém da sala reclama seu direito de compreender o texto: “Professora, o que significa esse monte de números?” No mesmo instante, as vozes aumentaram em relação ao estabelecimento de significados daquele

segundo texto que eu repassara à turma. Uma educanda levanta e solicita: “Professora preciso que a senhora me ajude a compreender esses códigos”. Deu-se início a construção de significados nas interações textuais.

Os dados anotados geraram a discussão com os educandos sobre a produção dos resumos, a partir das leituras de todos os textos e a explicitação do que significavam as anotações dos principais problemas identificados relacionados principalmente a: autoria, diálogo com o autor, identificação de quem é o autor e a compreensão da sua linha de pensamento, concordância verbal, ortografia, referências. Os educandos puderam realizar análise coletiva das resenhas, organizados em grupos, comparando e discutindo as lacunas identificadas a partir do roteiro orientador.

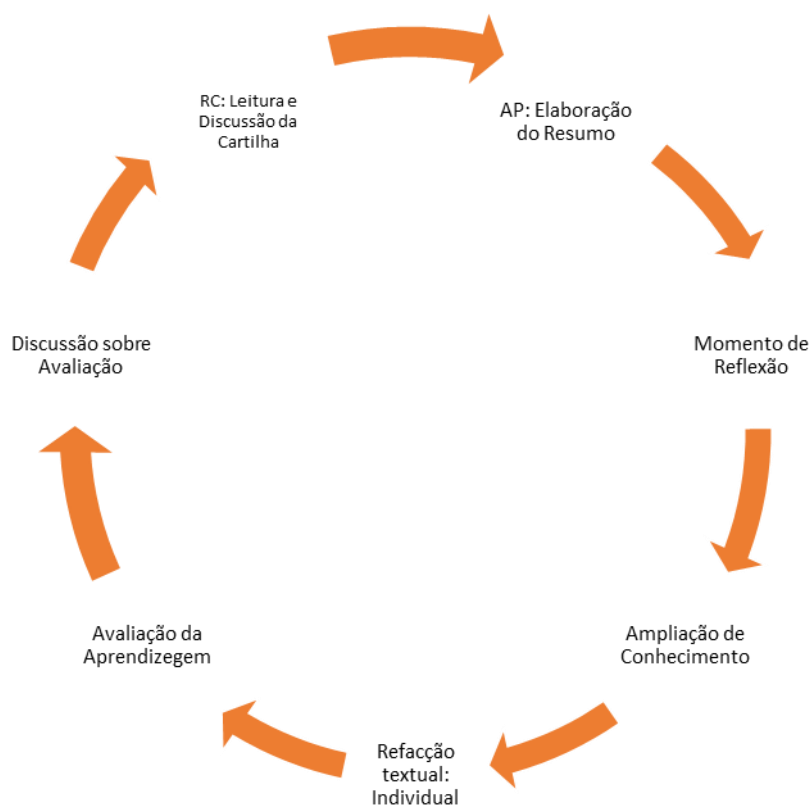
Fiz observações sobre a importância das informações repassadas no bilhete de correção, dando ênfase no que precisavam avançar e sobre a necessidade na escrita de: organizar, estruturar, contextualizar, argumentar, apresentar o assunto e fazer a crítica. Depois das discussões sobre a produção das resenhas, vários educandos se dispuseram a fazer novamente com os ajustes e com a identificação das lacunas de letramento.

Após a análise das informações, passei para análise dos dados e o que importava a cada um. Ao final perguntei se eles haviam entendido meu raciocínio e se aquela prática os ajudaria ou os atrapalharia em sua caminhada ao que responderam que ficava mais fácil compreender o que haviam errado ou o que faltava em seus textos. A resposta foi positiva em relação ao modo de avaliar. Batista (2014) relata sua impressão, como observadora, sobre esse momento em sala de aula afirmando que:

A inquietação inicial da Professora era descobrir como as Oficinas de Letramento poderiam contribuir para que estes educandos despertassem e percebessem a importância da aquisição dessas habilidades de leitura e escrita que contribuíssem com o aperfeiçoamento da produção acadêmica destes. Entretanto, na 3ª. Etapa os educandos demonstraram interesse e compromisso, participando ativamente das atividades propostas. Segundo a Professora colaboradora, estes educandos estão no caminho de produzir conscientemente textos acadêmicos de acordo com a estrutura e gênero específicos das normas acadêmicas. Estão atentos e a postura e conduta destes em sala de aula traduzem esse interesse (BATISTA, 2014, p. 62).

As atividades de estudos foram organizadas em uma rotina em conformidade às necessidades dos educandos, tanto as detectadas pela professora quanto as que eles solicitavam atenção. A figura abaixo representa o ciclo das atividades desenvolvidas na LEdoC. A figura a seguir representa a dinâmica que ocorria em sala de aula.

Figura 07 – Representação da dinâmica Oficina de Letramentos: Resumo



Fonte: Elaboração da autora.

O retorno para a roda de conversa dava oportunidade para que os alunos apontassem suas dúvidas. Observei a segurança dos educandos em relação ao seu papel social de acadêmicos, o que demonstra as formas de engajamento e de interações que eles assumiram dentro do grupo como observam Castanheira, Neves e Gouveia (2013), a saber: interações iniciadas pela professora direcionada a todos os membros da sala (P-T); aluno interagindo com a professora (A-P); aluno com aluno (A-A), aluno com o grupo (A-G). A partir dessa experiência, a participação dos educandos tornou-se efetiva. Minha principal ação era organizar a distribuição dos turnos para dar oportunidade a todos. Eles estavam bem envolvidos com a discussão. Recordei o primeiro encontro que tive com os educandos no ano anterior. Longe de serem aqueles indivíduos sem o sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico.

Nesse capítulo descrevi como as Oficinas de Letramento foram organizadas para atender as demandas levantadas pelos educandos no processo de formação inicial de letramentos acadêmicos. Delineei a estrutura das oficinas e a rotina estabelecida como suporte e mediação pedagógica. No capítulo seguinte passo a discutir os processos interacionais ocorridos na sala de aula.

CAPÍTULO OITAVO

OS PROCESSOS INTERACIONAIS EM SALA DE AULA: A INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

O presente capítulo procura explicar os processos interacionais ocorridos na sala de aula no período das Oficinas de Letramento. Procura demonstrar em ângulos diferentes a multifacetada realidade do micro cosmo das interações que sucedem no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, organizei o capítulo em quatro seções: a primeira trata sobre a interação em sala de aula; a segunda a interação com textos; a terceira a interação sobre textos e a quarta, a interação através de textos. O objetivo é descrever e analisar o processo de apropriação dos letramentos acadêmicos ocorridos na turma V da LEdoC.

As dificuldades que muitos estudantes encontram no contexto de ensino superior envolve leitura e escrita do discurso acadêmico. Marildes (2011) define como uma relação tensa entre estudantes com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos em espaço que é avesso a diversidade linguística. Isso ocorre principalmente com os estudantes provenientes de comunidades de minorias linguísticas, como já foi descrito no quadro perfil dos educandos da LEdoC. A universidade como instituição autônoma e hegemônica não concebe, em suas práticas, alunos com diferentes práticas em escrita e leitura. Essa realidade causa perplexidade quando ocorre a interação face-a-face entre os principais sujeitos das práticas pedagógicas em contexto acadêmico universitário: professores e alunos.

Segundo Costa (2014),

[...] Normalmente, esperamos dos alunos ingressantes na universidade, sobretudo para cursar Letras, que gostem de ler, leiam com frequência e tenham facilidade para a escrita. Nesse caso, o gosto pela leitura se relacionaria diretamente com a literatura e a competência para a escrita se traduziria na habilidade de analisar, expor e argumentar usando a norma culta da língua. Subjacente a essa expectativa, estaria a crença de que a Educação Básica estimula o interesse pelos textos literários, possibilita ao aluno o conhecimento de obras de diferentes autores e desenvolve as capacidades analítica, expositiva e argumentativa. Infelizmente, o que vem sendo mais evidente é que a bagagem de leitura reunida pelo estudante no final do Ensino Médio resulta de práticas de letramento ainda muito comuns na escola brasileira: “o texto – literário ou não – é modelo de um estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação (COSTA, 2014, p. 3-4).

Como observam Zavala e Córdoba (2010), de fato, em geral se assume que os estudantes do ensino superior chegam a essas instituições prontas para responder às demandas

de letramento que esse nível lhes exige. No entanto, aqui se aplicam as observações da autora em torno da ausência de discussões sobre os desafios que o ensino superior apresenta para o público estudantil diversificado que, nos últimos anos, tem ingressado nas universidades peruanas (ZAVALA e CÓRDOBA, 2010, p.72). Segundo essas autoras, anteriormente chegava à graduação uma elite que havia estudado em escolas não muito diferentes das universidades, oriunda de lares parecidos aos de seus professores. No entanto, a massificação do ensino superior no Peru “colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito” (p. 72). Uma realidade muito próxima à nossa: acadêmicos advindos de classes menos favorecidas como os educandos da LEdoC que vivem em comunidades tradicionais em territórios Kalunga, no Estado de Goiás.

Avançando nas suas reflexões, Zavala e Córdoba procuram demonstrar que os problemas relativos à leitura e à escrita de textos acadêmicos não se circunscrevem a aspectos estritamente linguísticos. As autoras destacam que o uso linguístico é apenas uma parte do Discurso (com D maiúsculo) (GEE, 1996), que abarca também modos de pensar, sentir, valorizar e agir. Estudos do letramento em contextos educativos têm mostrado resultados importantes com a relação à promoção de maior equidade na educação, e o diálogo entre os estudos sociolinguísticos e a abordagem dos Novos Estudos sobre Letramento no contexto acadêmico, nortearão as análises. No entendimento de Street (2014) são as práticas de letramento circunscritas no contexto acadêmico.

Nas seções que seguem passo a relatar alguns aspectos capturados nas experiências dos acadêmicos da LEdoC dando ênfase à interação, entretanto também deixo claro que esses processos interacionais aqui relatados são permeados pela mediação do professor que se fez presente no desenvolvimento das práticas letradas e nas discussões que a partir delas ocorreram.

8.1. A interação em sala de aula

Nesta seção, retomo as notas descritivas das situações ocorridas em sala de aula através da observação das pistas de contextualização (elementos linguísticos e para linguísticos), mencionados por Gumperz (1982, 2002), da estrutura de participação, conforme Erickson e Shultz (1982), sinalizados pela mudança de postura (*footings*), expostos por Goffman (1979, 2002). Procuro evidenciar tanto as ações como o comportamento verbal e não verbal dos sujeitos investigados (ERICKSON, 1988). Em face disso, a análise não se limita

apenas às falas recorrentes dos sujeitos, mas também à postura adotada por eles, e manifestadas através de gestos, sinais corporais, mudanças de tom de voz, etc.

No que se refere ao aspecto estrutural da interação verbal capturada pelas observações em sala de aula, registro que os participantes da interação, professor e educandos, compartilham o mesmo espaço interacional, isto é, não somente no espaço físico, sala de aula, mas compartilham da mesma situação interacional. Assim, o ambiente interacional é constituído, conforme as palavras de Goffman (1998), em “uma ‘situação social’, definida como uma arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras” (p. 123), sendo possível perceber o grau de envolvimento dos educandos para com os temas discutidos. Talvez porque o ambiente físico propicie tal situação, pois na organização da sala, a professora insiste na formação de um círculo em que todos os alunos estejam em um mesmo ‘agrupamento’.

As interações ocorrem sob a orientação da professora, entretanto os alunos se sentem à vontade para administrarem o tempo dado para cada atividade. A relação tempo-atividade das Oficinas de Letramento não se assemelha com o que ocorre em outros componentes curriculares, visto que a estrutura das Oficinas prioriza o aspecto prático juntamente com o teórico e há tempo destinado para a articulação de modo que os educandos demonstrem o que aprenderam e avaliem essa aprendizagem juntamente com o professor.

Franco e Castanheira (2013) observam que durante os eventos interacionais que ocorrem no ambiente escolar, os participantes podem compartilhar de variados espaços interacionais. Sendo assim, o Mapa de Eventos Interacionais (Quadro 06) que segue evidencia que as atividades ocorrem predominantemente no espaço de sala de aula, entretanto as atividades ocorrem em diversos espaços interacionais: ora a turma participa em atividades iniciadas pela professora (P-T); ora os alunos orientavam suas atividades para a professora ou para seus colegas diretamente ou para um grupo menor (A-P; A-A; A-G), ou ainda por iniciativa própria (I). É possível perceber que na maioria dos eventos interacionais ocorrem eventos de letramento, dado o contexto acadêmico.

Quadro 06 - Mapa de Eventos Interacionais rotinas das Oficinas de Letramento⁸¹

Hora	Evento Interacional	Ações e Espaços Interacionais
8h	Mística (espaços variados: sala de aula, pátio, auditório)	Coletivo de alunos organizados para reflexão do dia (A-T)

⁸¹ Legenda: P-T (Professora-Turma); A-P (Aluno-Professora); A-A (aluno-aluno); A-G (Aluno – Grupo); I (aluno realizando atividades por iniciativa própria); P- Pe (Professora – Pesquisadora).

8h20min	Organização da sala em círculo	Professora e alunos organizam a sala em um grande círculo (P-A; P-T)
8h20	Discussões temáticas (Roda de Conversa – sala de aula)	Conversa sobre a reflexão da mística profissão professor do campo – primeira conversa (P-T; A-A; A-G; P-A)
		Organização da agenda do dia (P-A; P-T; P-G; A-T; A-G; A-A) discussão dos problemas encontrados na realização das atividades para fins de solução.
		Orientação das atividades do dia a partir das dúvidas relacionadas (P-T)
		Discussão de textos do gênero acadêmico escrito para construção de conhecimento (P-T; P-A; A-A; A-G;)
9h20min	Estudo do dia – Ampliando conhecimento (Roda de Conversa – sala de aula)	Explicando estrutura textual da resenha ou do resumo (P-T; P-A; P-G)
		Comparando estruturas textuais (A-P; A-A; A-G; A-T)
		Leitura do material selecionado Cartilha (A-A; A-G; A-A-A;)
		Discussão sobre a Leitura realizada (P-A; P-T; A-T;
10h 20min	Elaboração de textos (em lugares diversos)	Elaboração de textos (A-A) (I);
14h	Discussão das dificuldades (Roda de Conversa)	Avaliação coletiva da produção (P-T; A-T; A-A; A-P; P- Pe) Professora comenta com a pesquisadora: <i>“Você percebeu como todos estão envolvidos? Cada qual querendo melhorar seu texto... até aqueles que estavam apáticos!!!” (P-Pe)</i>
15h	Refacção textual	Reelaboração dos textos a partir das novas orientações (AI; A-A; A-P)
17h	Avaliação da aprendizagem (sala de aula)	Discussão sobre os novos conhecimentos; sobre as aprendizagens construídas (P-T; P-A; A-P; A-T; A-A)

Fonte: material de pesquisa; elaboração própria.

Os dados do quadro revelam ainda como os eventos interacionais foram mesclados pelos eventos de letramento e como os primeiros foram dando significado aos segundos. A formação de subgrupos, em conversas paralelas (A-G; A-A), por exemplo, explicita que, apesar de uma mudança de enquadre ou frame (BATESON, 1998; GOFFMAN, 1998), de um modo em geral, o tema da discussão era mantido. Também evidencia a constante ação

participativa dos alunos em “conversas”, “discussões” “comparações” em constante atividade focadas na aprendizagem do gênero acadêmico, tendo como ponto de partida a interação verbal como meio de concretização da aprendizagem.

A estrutura de participação ou o padrão interacional segue, predominantemente, o esquema de IRA (iniciação, resposta, avaliação), como é possível observar no excerto abaixo.

Excerto 24⁸²

A2: professora.
P: sim?
A2: resenhista é quem está resenhando o treco... né?
P: exatamente
A2: resenhista sou eu?
P: exatamente

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em uma aula cujo tema era como elaborar uma resenha, o excerto registrado acima, parte do momento de correção e discussão sobre a estrutura superficial do gênero resenha, representa a interação entre os membros participantes (A-P) professora e alunos no mesmo enquadre de discussão. O fato não se configura uma avaliação da resposta do educando, mas como um *feedback* para dar continuidade na interação.

Note que no espaço da roda de conversa ocorrem as discussões das práticas do ser letrado em contexto acadêmico, além da formação profissional do professor que atuará no contexto de sala de aula de Educação do Campo, isto é, à medida que as discussões avançam, as oportunidades de aprendizagem vão sendo aproveitadas para discutir sobre o papel do professor.

Excerto 25⁸³

A3: só uma dúvida... no segundo parágrafo eu posso fala sobre o autor e a obra ao mesmo tempo?
P: pode ... se você não tem informações muito densas sobre o autor você pode colocar as informações que têm e dizer como foi que ele organizou a obra... vamos adiante... terceiro parágrafo como é que está? É conteúdo também? ... as características da ?

⁸² Excerto extraído do registro de uma Oficina de Letramento ocorrida em maio de 2013 cujo tema girava em torno de elaboração de resenha. Os excertos caracterizam-se como recortes de interações em sala de aula, nesse caso P representa professora e A representa aluno/a (A1, A2, A3 e assim sucessivamente).

⁸³ Excerto retirado do registro gravado da oficina sobre resenha momento de discussão no processo de avaliação da primeira versão da resenha.

A9: da árvore.
P: Da árvore?
A9: isso
P: leia para mim... por favor... como foi que ficou o seu
A9: “as características da mangabeira... ela é uma árvore que tem de dois a dez metros de altura... obtendo frutos muito saborosos... possui um látex conhecido como “leite de mangaba”... ela se desenvolve bem em solos ácidos e pobres em nutrientes e consegue aguentar bem os períodos da seca”
P: Muito bem.
A13: Eu coloquei um pouco diferente.
P: Aã?
A13: Eu coloquei: “o autor traz uma reflexão sobre a perda da vegetação, a prática do extrativismo de forma sustentável e a importância de contribuir para a conservação do cerrado da Amazônia. Informa também sobre os ciclos de vida do buriti, sobre as características do ambiente em que vive, a importância desta planta, como ela é colhida, e sugestões para o manejo sustentável”.
P: Muito bom.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Com base no excerto 25, é possível explicitar que os papéis assumidos pelos sujeitos foram os seguintes: o professor, responsável em mediar o conhecimento com os alunos. A pesquisadora que nesse caso, assume o papel de professora agente de letramento nos termos de Kleiman (2006), ou seja, aquele que orienta, organiza, mas não impõe, sempre visando à colaboração e à cooperação na interação; e os alunos, os quais assumem um papel ativo na interação que propicia aprendizagem. Esses papéis foram negociados no desenvolver das oficinas, momento em que os educandos requerem seus turnos para discutir seus trabalhos, suas elaborações textuais ou suas dúvidas a respeito do gênero textual discutido. A negociação de tais papéis está ligada ao *lugar de autoria ou de autoridade* dos estudantes que produzem resenhas (MARINHO, 2010a). Em uma análise sobre o lugar de autoridade do resenhista, essa autora considera que tal papel é assumido por alguém que conhece bem o assunto discutido, pois no geral, quem escreve resenhas críticas são especialistas no assunto, algumas vezes mais experientes que o próprio autor da obra resenhada.

Entretanto, esse não é o lugar ocupado por um aluno quando lhe solicitam a produção de uma resenha. “O aluno é aprendiz de uma escrita, não tem lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz” (MARINHO, 2010a, p. 368). “Fessora... eu não sei nem lê cumé qui’eu vô criticar o autor que escreveu isso aí”? (ALUNO DA LEDOC). As indagações do educando são as mesmas dos professores que adotam a resenha como um instrumento e parte do processo de ensino e aprendizagem. No caso envolvendo os alunos da interação do excerto 19, trata-se não somente da compreensão leitora, mas sim da compreensão do lugar de onde se fala. Os sujeitos coletivos dessa interação passam a construir o entendimento da

estrutura textual, bem como passam a tomar para si a responsabilidade de compreender tais estruturas fazendo-se presente nas interações.

No episódio do excerto 25, por causa de uma alteração de *footing* (alinhamento) entre professora e educandos, a estrutura de participação foi reajustada. Nesse momento de interação os educandos não agem como meros receptores do saber, ao contrário, eles procuram sanar suas próprias dúvidas exercendo seus direitos e deveres negociados ao longo da interação. Na interação o professor confere aos alunos o direito de participar da construção conjunta do conhecimento aceitando ou questionando as relações outorgadas.

Excerto 26⁸⁴.

A13: Eu coloquei um pouco diferente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Embora o micro contexto de pesquisa faça perceber a estrutura de conversação ali estabelecida, ou ainda as trocas de turnos organizadas para permitir ou favorecer oportunidade de diálogo entre os educandos, não me restrinjo a uma análise da conversação da interação ocorrida em uma sala de aula do ensino superior, pois isso não retrata contribuição significativa ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, concordo com Rojo (2007) quando chama a atenção para o fato de que a interação em sala de aula “não pode ser direcionada unicamente a um tipo específico de interação face-a-face ou a análise de conversação, restringindo as pautas de interação à estrutura de participação, às trocas conversacionais em sala de aula” (p. 339).

Após o registro das atividades e a análise atenta desses registros realizados no decorrer das oficinas, pude destacar três categorias importantes de caráter social, e ao mesmo tempo de caráter pessoal, desveladas a partir da interação entre os sujeitos: professor ↔ aluno; aluno ↔ grupo; aluno ↔ professor. Esse ponto foi de grande importância nos trabalhos realizados nas Oficinas, visto que, como professora, as ações foram conscientes com a finalidade de dar a voz aos educandos. Nesse sentido, tomar a palavra ficou mais acessível aos educandos como é expressa na Tabela 3 que representa uma Sequência Interacional com uma determinada aluna (EP).

A sequência Interacional está registrada da seguinte forma: a primeira e a segunda colunas marcam, respectivamente, a linha dos turnos de fala e o tempo registrado na gravação.

⁸⁴Excerto retirado do registro gravado da oficina sobre resenha momento de discussão no processo de avaliação da primeira versão da resenha.

Nas colunas seguintes registra a fala dos participantes e na última as ações dos participantes da interação descrita.

Tabela 3⁸⁵ - Sequencia Interacional 01 Tipo A- P 1 – “Peraí começa de novo”

Linhas	Tempo	Aluna	Professora	Ações
1	47min18s		<i>Meninos e meninas, me acompanhem, por favor.</i>	Os alunos estão organizados em subgrupos para discutir a avaliação dos textos.
2			<i>Peguem o texto de vocês, peguem o papelzinho de vocês e me acompanhem.</i>	
3			<i>Em relação à referência bibliográfica que precisa estar no início do texto, está ok?</i>	
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11	48min01s	<i>Não.</i>	<i>De acordo com a sequência padrão, o que não está ok?</i>	A professora circula pela sala acompanhando e discutindo com os alunos, explicando o significado das anotações
12				
13	48min02s			
14				
15				
16				
17	48min05s	<i>Eu esqueci de colocar o nome</i>		
18				
19			<i>Você percebeu o que está faltando?</i>	
20	48min15s			
21				
22		<i>Sim. Esqueci de colocar o nome do autor</i>		
23				
24				
25				
26			<i>Muito bem, agora faz uma observação no seu texto.</i>	A professora se aproxima da aluna e senta a seu lado
27			<i>Podemos seguir?</i>	
28				
29				
30				
31			<i>Não?</i>	
32		<i>Não.</i>		
33				
34		<i>Não. Peraí... começa de novo.</i>		
35				
36				
37			<i>Vou de novo. Nome do autor? Confere?</i>	
38				
39				

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

⁸⁵ Excerto retirado do registro gravado da oficina sobre resenha momento de discussão no processo de avaliação da primeira versão da resenha.

Conforme representado na Tabela 3, passo a assumir o papel de professora e circulo entre os alunos para acompanhar a análise das avaliações. Os alunos estão organizados em pequenos grupos e têm o seu próprio texto e o roteiro de correção para a análise. Proponho iniciar para que juntos comecemos a averiguar os textos, de forma coletiva.

Com efeito, nesta seção interessa analisar a forma de participação dos alunos. A Sequência Interacional descrita na Tabela 3 ocorre em um espaço interacional de sala de aula e representa, neste sentido, o microcosmo de interação, isto é uma interação dentro de outra. Em dado momento a professora se dirige a todos (P-T) quando os orienta a acompanhar a discussão sobre a correção.

Na sequencia Interacional representada na Tabela 03, a aluna interactante em questão vai acompanhando a fala da professora que entende que ocorre assimilação na interlocução. Entretanto sobrevém um mal-entendido nos termos de Gumperz (1982), isto é, são aqueles que se originam de diferentes enquadramentos (COOK-GUMPERZ; GUMPERZ, 2011) utilizado por participantes para interpretar o que é dito por alguém ou o que acontece na situação da qual participam. Nesse caso, entendi a partir do lugar de professora, que a aluna compreendia o processo de correção, pois estava acompanhando verbalmente cada passo citado. Entretanto, ao impedir a professora de não avançar ela demonstra que não estava pronta para prosseguir e que precisava de novas explicações. O comentário da aluna reorienta-me a administrar o ritmo das explicações para atender às necessidades de compreensão de um processo de correção.

Na sala de aula, as rodas de conversa, passaram a ter novo significado, isto é, um espaço de interação, em que os alunos se organizavam para a leitura e discussão de suas dúvidas. Essa atividade não foi proposta pela professora, mas praticada pelos alunos. A orientação da professora era a realização da leitura em dupla ou em trio, podendo também ser individual. Entretanto, na primeira aula, os alunos não se movimentaram e começaram a ler em grupo e, ao mesmo tempo a solicitar intervenção da professora para algumas explicações. A roda de conversa se convertia em roda de leitura, a partir da organização dos próprios alunos. Ao que tudo indica essa prática já havia ocorrido em outros momentos, e passou a fazer parte das aulas de discussão de textos.

No decorrer das Oficinas, parecia que a interação com os textos ficava mais fácil. Ao observar a expressão dos educandos percebia que a atividade não provocava mais tantas exclamações e suspiros. Segundo Zavala e Córdoba (2010, p. 73) “as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de

falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso [acadêmico] se tornem naturais a elas”.

As categorias descritas e analisadas nessa seção também foram discutidas por Castanheira, Green e Dixon⁸⁶ (2007) em um estudo sobre as práticas de letramento em sala de aula. As autoras descrevem como o letramento não é uma prática construída individualmente e demonstram como alunos e professores em uma aula de inglês estabelecem condições para a leitura, produção e discussão de textos, durante um curso de verão. A partir dessa experiência, elas definem como categorias a interação com textos; a interação sobre os textos e a interação através dos textos. Essas categorias guardam similaridade com o que foi trabalhado nas oficinas de letramento na LEdoC, além da ênfase na interação entre os sujeitos.

8.2 Interação com textos

Durante as Oficinas, os textos variaram em forma de discussão, conteúdo e voz. Os alunos tiveram oportunidade de examinar vários gêneros acadêmicos, principalmente porque as oficinas trabalharam os textos solicitados pelos demais professores. E, no que se refere à escrita e à leitura, podemos buscar textos de outras áreas do conhecimento como Filosofia e Sociologia da Educação. Os educandos interagiram com novelas (base para discussão oral sobre o tema), cartilhas, resumos, textos informativos de um modo geral, revistas, poesias e músicas. A ideia de discutir este aspecto de interação com os textos revela o processo de aprendizagem que os alunos desenvolveram na adequação à leitura de textos acadêmicos. Eles foram percebendo que esse Discurso é construído por práticas, comportamentos, falas, expressões.

Excerto 27⁸⁷

Apesar de os alunos terem muitas demandas com relação à leitura de várias disciplinas, não se percebia, a não realização das atividades de leitura. Talvez seja, porque a professora solicitava a leitura dos textos de filosofia, como forma de aproveitar os mesmos textos que já haviam sido solicitados. A professora percebeu que isso poderia ser um ‘chamariz’ de motivação para a leitura acontecer fora da sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

⁸⁶CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, Judith L. e DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. In Revista Portuguesa de Educação, 2007. 20 (2). pp. 7-38.

⁸⁷ Excerto extraído do Diário de Pesquisa registro de outubro 2012.

Destaco três textos que tiveram significativa relevância no decorrer da formação: Texto 1: “O companheiro que não gostava de ler”⁸⁸ de autoria de Frei Betto; Texto 2: discorre sobre a origem do pensamento filosófico; Texto 3. Cartilha sobre o desenvolvimento sustentável de plantas do cerrado. Os textos escolhidos não têm relação entre si, porém têm relação com as práticas de letramento acadêmico vivenciadas pelos educandos naquele momento histórico. O texto “O companheiro que não gostava de ler”, de autoria de Frei Betto, em síntese, trata de um diálogo ocorrido entre Frei Betto e o Pedro, um membro participante do assentamento. O momento do texto explicita as ações dos personagens em um momento de concretização de um assentamento. Pedro começava a fazer o barraco que iria abrigar sua família e Frei Betto se propõe a ajudá-lo. A conversa entre os dois volta-se ao tema leitura e conhecimento. Pedro, o personagem, dá sua opinião a respeito da leitura, argumentando que não tem ‘cabeção’ para guardar tanta informação, por isso, para ele, ler é uma atividade difícil, principalmente os grandes livros. À sua vez, Frei Betto explica que há diferentes tipos de conhecimento e diferentes tipos de leitura, e que a escrita exerce um papel importante para humanidade, pois ajuda a registrar a história e outros conhecimentos desenvolvidos pela humanidade. Para o Frei, é possível usar a escrita de acordo com sua prática.

A interação dos educandos da LEdoC com esse texto passa pelo reconhecimento da importância do contexto em que o diálogo foi construído, *um assentamento em construção*, uma realidade comum aos educandos do curso. Na leitura do texto houve um momento de identificação histórica tanto ao que se refere ao *lócus*, ambiente do texto, quanto ao que se refere ao tema dificuldades de entendimento sobre a leitura em uma cultura grafocêntrica. Uma forma de identificação com o sujeito personagem do texto. Cabe ressaltar que a interação com esse texto ocorreu após uma atividade em grupo cujo tema de discussão foi a leitura.

Excerto 28⁸⁹

A *Conversa interativa sobre leitura* foi um encontro muito interessante! A professora procurou planejar um momento de interação em que os educandos pudessem expressar suas ideias sobre leitura, ao mesmo tempo pudessem aprender algo com o “olhar do outro”. Algumas perguntas foram organizadas e algumas frases escolhidas sobre o tema leitura, para fazermos a técnica da caixinha que circula junto com a música. Assim que a música para aquele que está com ela em suas mãos deve pegar um papelote e procurar responder ou falar sobre o tema.

⁸⁸ Texto extraído da revista *Caros Amigos*. Editora Casa Amarela. Ano IV, número 37. abril/2000. pp.20-21. **Frei Betto** é escritor, consultor do MST e autor de *A Obra do Artista – Uma visão holística do Universo (Ática)*, entre outros.

⁸⁹ Excerto extraído do Diário de Pesquisa da pesquisadora registrada em março de 2013.

Paralelo a isso havia uma bola que é jogada para alguém complementar ou mesmo contestar o que foi dito. Os alunos se organizaram em círculo e começamos a trabalhar. **MINHAS IMPRESSÕES:** 1. Os alunos se divertiram; 2. Todos os alunos participaram e se envolveram nas discussões; 3. Eles têm dificuldades em verbalizar pontos de vista; os alunos elaboraram novos conceitos e reconstruíram outros.

Fonte: material de pesquisa, 2012.

Essa ideia sobre leitura como uma construção coletiva expressa no excerto 28 confirma a premissa de que a leitura é uma prática social. A formulação do significado de que “seu olhar se constrói a partir do olhar do outro” ocorreu em sala de aula. Nesse enquadre, os alunos começaram a perceber, sob orientação, docente, que o respeito ao conhecimento do outro é importante. Quando o outro passa a expressar sua compreensão sobre o texto, ocorrem vários processos para chegar a esse momento. Nessa perspectiva, não há o certo e o errado, mas diferentes leituras que são construídas a partir do conhecimento de mundo que cada um possui. Considerando, letramento – concebido como formas de usar a linguagem - sempre se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte da identidade das pessoas (GEE, 2004). Essa discussão prévia deu aos alunos uma base de informação para que, com a leitura do texto, pudessem fazer articulações intertextuais e elaboração do seu próprio discurso. Portanto, uma leitura coletiva, construída socialmente na qual se pode construir significados a partir de sua experiência de vida. Após a leitura, houve discussão sobre o texto e na sequência a escrita de um resumo descritivo.

A interação com o texto 02 também se revelou bastante significativa, pois era um texto acadêmico que trazia conceitos diferentes sobre a área de Filosofia. Houve necessidade da ação mediadora, nesse enquadre, como professora, pude atuar de forma mais próxima aos alunos, pois o texto não se fazia simples, visto a linguagem do discurso filosófico causar estranhamento aos educandos. O texto apresentava o registro dos primeiros períodos dos estudos filosóficos, apresentando os filósofos como Aristóteles, Sócrates e Platão e sua contribuição para a humanidade. O texto em questão impulsionou o uso de outros gêneros, como o dicionário, por exemplo, além de suscitar muitos questionamentos.

O texto 3 ocorreu de forma diferente, os alunos foram apresentados ao projeto de pesquisa sobre os frutos do cerrado realizado pela Embrapa, a monitora/pesquisadora/participante apresentou o projeto, seus objetivos e as formas de divulgação. O que seria lido era um dos gêneros usados para divulgação do Projeto com os frutos do Cerrado, as cartilhas⁹⁰. A organização desse suporte apresenta o fruto, com uma linguagem

⁹⁰ Sobre esse aspecto retomar o capítulo Sétimo onde as Cartilhas foram apresentadas.

simples, sem perder a base científica do estudo, o bioma onde ele frutifica, no caso o cerrado, e explora exemplos e sugestões sobre a exploração para o manejo sustentável.

Os alunos interagiram de forma mais intensa com esse texto, pois o elo de articulação entre eles e o gênero científico estava no objeto de estudo, nesse caso, os frutos do cerrado. A experiência permitiu uma aproximação dos alunos entre eles na construção dos significados do texto. Alguns tinham experiência de colheita com pequi, enquanto que outros tinham experiência com outro fruto. Essa interação fez com que as cinco cartilhas circulassem entre eles, sem que a professora solicitasse a leitura. Por obrigação eles precisavam ler uma cartilha, entretanto eles passaram a ler todas as cartilhas em uma espécie de troca de livros que ocorreu em sala de aula.

As condições de interações com o texto foram propiciadas para que os alunos pudessem lê-los em situações distintas, tanto na sala de aula, quanto em casa ou em ambientes externos. Notei que os dois textos que estiveram mais próximos da realidade dos alunos foram bem recebidos, no sentido de compreensão e entendimento, visto ter a linguagem mais acessível, a realidade retratada no texto, o contexto sócio histórico e os conhecimentos abordados, enquanto que o trabalho com o segundo texto foi mais intenso, no sentido de se tornar acessível e construir significados. Os educandos se sentiram mais à vontade para interagir com um texto que falava de algo que eles conheciam. Não obstante não deixaram de ler os textos de cunho acadêmico como o de filosofia. O processo de aproximação às práticas letradas em contexto acadêmico estava iniciado e se deu durante o desenvolvimento do curso de licenciatura.

8.3 Interação sobre os textos

As Oficinas de letramento favoreceram momentos significativos de discussão sobre textos, inclusive para ampliação da aprendizagem sobre os gêneros acadêmicos. Esse momento passou a ser a constituição da aprendizagem sobre o que caracteriza o gênero acadêmico, mas também como essa reflexão pode contribuir para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos alunos. Visto que o significado de um texto é construído nas interações de seus leitores. Para Castanheira et al. (2007), texto é construído por meio da comunicação de membros de um dado grupo, e significado envolve interpretação e não simplesmente extração de um conteúdo ou resposta. Portanto, ler é uma atividade social, dinâmica que varia em cada lugar e época (CASSANY, 2009).

Excerto N° 29⁹¹

P: vamos lá... no primeiro momento eu gostaria de conversar com vocês sobre o texto... sobre o que vocês entenderam do texto... quem conseguiu ler tudo... quem leu só metade... mas o que entendeu

A1: é nossa realidade de acampada... falando de nosso cotidiano... e uma coisa bem interessante é que às veze o movimento... as coordenações de movimento... os dirigentes... não busca que a companheirada... / = não primam pelo conhecimento *né*... de ofertar... a gente fica só naquela de ocupação... de negociação com o governo... só vendo o que é emergencial... *né*

A1: e o texto remete a isso... um pouco dessa realidade... a realidade que é vivida nos acampamentos é essa mesma...

A3: professora... eu entendi que essa conversa aqui entre duas pessoas... um tentando influenciar o outro a ler através do conhecimento que ele já tinha

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Como já foi dito, anteriormente, os alunos puderam interagir com diferentes textos que compõem o gênero discursivo acadêmico, todos ligados à prática social do ser estudante/acadêmico tanto ao que se referem aos conteúdos quanto às comunidades de práticas. Essa fase possibilitou o engendramento de atividades de discussão, e posteriormente de escrita, no âmbito dos letramentos acadêmicos. Sob a ótica da interação sobre os textos, as discussões orais também se fizeram presentes. Nesse sentido, de acordo com a etapa das Oficinas, as interações proporcionaram o ‘vozeamento’, o papel da interlocução reconfigurando o espaço de sala de aula, no qual vão se constituindo os papéis sociais de educandos na articulação de sua compreensão de mundo a partir do local (SIGNORINI, 2007) ao desvelamento de sua realidade.

A interlocução representada no excerto 29 foi extraída de um momento de ‘roda de conversa’ em sala de aula quando tema da discussão era a leitura do texto “O companheiro que não gostava de ler” (BETTO, 2001), nesse contexto A1 reconhece-se no personagem do texto, Pedro, e a discussão que se assemelha à sua luta pela terra. Entretanto, ela não somente se reconhece, mas também explicita seu ponto de vista sobre a necessidade de formação. Esse movimento de estabelecer um diálogo com situações do cotidiano é uma forma de se aproximar e atribuir sentido às afirmações do texto e nesse diálogo vai se intensificando a apropriação dos argumentos do autor do texto e apreensão do tema (BAKHTIN, 1986).

É possível observar na interação do excerto 30 o envolvimento do educando, mesmo não tendo oportunidade de terminar a leitura do texto.

⁹¹Excerto extraído do registro da Oficina de Letramento com tema sobre Leitura, ocorrida em janeiro/2013.

Excerto 30⁹²

A2: e a troca experiências *né* professora... por que ao mesmo tempo que um ensinou o outro também tava ensinando ... ensinando e aprendendo

A4: professora... nessa narrativa aqui o Pedro fala que ele não consegue ler... mas aí ele fala que ele consegue sim... porque quando você lê o livro que o assunto é instigante... se você gosta você grava a informação... pode ser que não grava tudo... mas o que é importante você consegue observar... eu não consegui ler tudo... mas eu consegui entender isso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

É importante destacar que o processo interacional na sala de aula, nesta pesquisa, identifica um contexto favorável para os interlocutores irem se apropriando do tema do texto. O tema leitura havia sido discutido no início da manhã com a atividade de discussão coletiva na roda de conversa. Ao retornarmos à roda de conversa ao final da tarde para discutir, agora, o texto sobre leitura, o diálogo aconteceu de forma mediada. Procurei organizar os turnos para dar oportunidade de voz a todos que tinham interesse em discutir e apresentar seu ponto de vista. Essa construção de “querer falar sobre” foi lentamente desenvolvida, visto que os alunos não se sentiam à vontade em dar opinião sobre qualquer tema por receio de “falar algo errado”. Essa ação mediadora fica explicitada no excerto 31.

Excerto 31⁹³

A10:ele ((Pedro, o personagem)) via nos textos muitas dificuldades e muitas palavras que ele não compreendia e isso gerava uma confusão nele ... ele não queria ler por que ele não ia entender... aí aqui ele que/: = para ele procurar um dicionário ou até mesmo para ele procurar por outras pessoas/: =... pessoas que por isso que /: = não por que um sabe mais e outro sabe menos... talvez por que eu li uma coisa que a **A9** não leu e eu saiba, e tem coisas que a **A9** leu que eu não li e ela pode me passar... então tem essa troca de conhecimento.

P: muito bem...

A11... agora eu deixo você falar ((considerando que A11 havia pedido a palavra no momento do turno de A10))

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A interação registrada e representada no excerto 31, explicita um momento de uma ação mediadora que favoreceu a construção de sentido não somente do tema do texto. Essa ação mediadora não se limitou a dar uma resposta, positiva ou negativa ao interactante da vez, mas buscou problematizar o que os alunos diziam, explicar dúvidas e questionamentos

⁹²Excerto extraído do registro da Oficina de Letramento com tema sobre Leitura, ocorrida em janeiro/2013. Essa oficina teve 08 horas de duração. As atividades iniciaram às 8 horas e seguiram até o final às 18h e 30.

⁹³Excerto extraído do registro da Oficina de Letramento com tema sobre Leitura, ocorrida em janeiro/2013

relacionados ao texto, instigando-os a estabelecer relações entre os conceitos discutidos no texto e suas práticas sociais como sujeitos educandos e futuros professores.

Nesse sentido, falar sobre os gêneros textuais que iriam ser aprendidos no contexto acadêmico, como explicita no excerto 31, significa também aprender a lê-los. As interações ocorreram para pôr em prática as orientações sobre as práticas de leitura crítica, elementos importantes foram socializados a fim de que os alunos percebessem a relação de ideologia e poder que circulam nos contextos institucionais e acadêmicos.

Excerto 32⁹⁴

1. **P.:** eu conhecendo sobre o autor, eu sabendo sobre o autor eu vou saber qual a linha de pensamento dele.
2. **A3:** Não entendi.
3. **P:** Por exemplo, vamos trazer para a nossa realidade hoje, o que nós temos aqui, no contexto brasileiro? Nós vemos vários tipos de movimento explodir na nossa sociedade. Vamos escrever aqui... ((a professora escreve no quadro a palavra movimento)), mo-vi-men-tos. Não tem o movimento vem pra rua? Todo mundo chamando, vocês já viram né? Estão acompanhando?!
4. **A3:** Não.
5. **P:** Pela televisão?
6. **A3:** Não. Lá no assentamento não tem televisão.
7. **A4:** Não.
8. **A5:** Pelo facebook da vida.
9. **P:** Mas vocês conseguem acompanhar de alguma forma?!
10. **A3:** Sim.
11. **P:** Alguma coisa vocês já ouviram?!
12. **A3:** Sim.
13. **A4:** Já.
14. **P:** Muito bem. Eu pergunto de vocês: há uma visão /: = eu vou usar numa questão macro, urbana, /: = em que o povo está fazendo uma revolução pelo simples fato de terem ido pra rua, ok? Essa é uma visão urbana. O povo vai pra rua manifestar. Só que vou colocar aqui a visão de um dos grupos do campo, vamos falar no MST. E vocês veem que eles também pensam em revolução porque eles vão pra rua. Qual a diferença desse olhar para esse olhar? ((faz uma seta na palavra movimento e escreve urbano e outra seta escreve campo NST)) ++Nenhuma?
15. **A5:** Acho que tem.
16. **P:** Qual?
17. **A5:** Que o MST é mais organizado. Se acontecer de irem pra rua tem uma organização, eu creio.
18. **P:** É um ponto de vista... há outro? ((dirigindo-se à turma))
19. **A6:** O MST fecha uma rua logo e toca fogo em pneus.
20. **A5:** Não, não é verdade. ((risos))... A organização social tem toda uma estrutura né... tem os embate, tem ideologia política, quer romper com a estrutura ideológica

⁹⁴ Excerto extraído do registro da Oficina de Letramento com tema sobre Leitura, ocorrida em janeiro/2013.

e política que está instalada no país, enquanto que as pessoas que vai pra rua agora não tem essa formação política, é apenas um ato mesmo, e esse ato é isolado, enquanto que os do MST tem toda uma estrutura, uma formação política e ideológica. ++ /: = E esse preconceito todo aí é a globo da vida.

21. **P:** Tá. Então vejam bem. /: = O urbano vai uma vez pra rua e diz que está fazendo revolução... o MST está a vida toda na rua procurando fazer revolução... Não, quando eu falo ir pra rua é o fato de se mobilizar pra fazer alguma coisa, é porque eu estou usando a mesma expressão.
22. **A6:** Arrã. Não porque eles conquistaram, mas foi aqui em Brasília.
23. **A7:** Mas é conforme cê tá falando, de conhecer o autor, eu vejo o seguinte, que o que eu estou querendo identificar, vamos supor: o urbano são pessoas que estão buscando questões mais, /: =quer dizer, são as mesmas coisas numa área urbana, e o MST trata mais da questão agrária.
24. **P.:** Isso. Todos vão pra rua... todos querem fazer revolução... certo? ... Mas a história é diferente... O que eu quero que vocês entendam é isso: eu preciso saber a história do autor pra saber de que lado que ele está ... pra saber o que ele defende... qual é a bandeira dele?! ... Isso aqui é só um exemplo desse contexto, tá?. Mas se a gente levar para qualquer livro... para qualquer discurso... nós vamos sempre precisar saber de que lado ele está, sempre. E pra isso eu tenho que saber a origem do autor...por exemplo

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Embora se evidencie a estrutura de participação dos educandos na interação, a ênfase passa a ser na construção de sentido do tema da aula, isto é, a importância da leitura crítica na constituição das práticas letradas do acadêmico. Segundo Castanheira et al. (2007), Zavala e Córdoba (2010) e Cassiany (2009) a leitura é uma prática social e fazendo parte das atividades comuns ao contexto acadêmico deve ser aprendida. Ao dar ênfase na construção coletiva de sentido e da percepção da relação de poder e ideologia nos Discursos (com D maiúsculo GEE, 1986) as práticas pedagógicas tratadas na LEdoC partem da premissa de que a escrita é uma prática social e assume os aspectos ideológicos de quem a produz (STREET, [2001] 2014). Nesse sentido, os textos verbais propiciaram experiência aos educandos em relação à discussão e ao tema. Ademais, o texto verbal passou a ser parte dos textos discutidos em sala de aula, fazendo assim parte do padrão organizacional das oficinas. A interação verbal passa a ser ponto de partida para todas as outras atividades, preferencialmente por articular conhecimentos e significados.

A Tabela abaixo que representa uma Sequência Interacional (P-T) entre professora e alunos sobre o conteúdo do texto cartilha. Na interlocução a professora vai direcionando o diálogo para que os alunos possam expressar-se, entretanto a professora não impõe nenhum tipo de interpretação e os alunos passam a dar opinião sobre o conteúdo do texto.

Tabela 04⁹⁵ – Sequencia Interacional 02 Tipo (P-A) Sobre a Cartilha

Linhas	Tempo	Professora	Alunos	Ações
1	1h45min18s			Alunos que retornam à sala após a atividade de leitura.
2				
3	1h45min20s	<i>Ok</i>		
4		<i>gente....depois</i>		
5		<i>que lemos e</i>		
6		<i>discutimos o</i>		
7		<i>assunto em</i>		
8		<i>dupla... e em trio</i>		Acomodação dos alunos na roda de conversa.
9		<i>também né?+++</i>		
10		<i>Ok.++ Alguém</i>		
11		<i>leu sozinho?</i>		
12		<i>+++ Certo</i>		
13		<i>vamos agora</i>		
14		<i>voltar ao grupão</i>		
15		<i>e discutir no</i>		
16		<i>coletivo sobre o</i>		
17		<i>tema. Todos</i>		Discussão sobre o texto lido e o conteúdo temático abordado ne
18		<i>vocês conhecem</i>		
19		<i>essas frutas?</i>		
20				
21				
22	1h45min22s		(todos): sim!	
23				
24				
25	1h45min24s		<i>Esse texto foi fácil</i>	
26			<i>professora, porque</i>	
27			<i>lá na minha</i>	
28			<i>comunidade a gente</i>	
29			<i>planta o piqui.</i>	
30		<i>Ah! É</i>	<i>Todas as famílias</i>	
31		<i>mesmo?...Quer</i>	<i>têm plantação de</i>	
32		<i>dizer que o</i>	<i>piqui.</i>	
33		<i>assunto não é</i>		
34		<i>novidade?</i>		
35	1h45min26s	<i>Então... a</i>		
36		<i>coleção das</i>		
37		<i>cartilhas foi</i>		
38		<i>selecionada para</i>		
		<i>colaborar com a</i>		
		<i>experiência de</i>		
		<i>leitura de vocês,</i>		

⁹⁵ Sequência Interacional extraída do registro da Oficina de Letramento com tema sobre Leitura da Cartilha, ocorrida em janeiro/2013.

39		<i>considerando a</i>		
40		<i>adequação do</i>		
41		<i>tema</i>		
42		<i>(extrativismo</i>		
43		<i>sustentável) com</i>		
44		<i>o contexto dos</i>		
45		<i>educandos da</i>		
46		<i>Turma V, da</i>		
47		<i>LEdoC, oriundos</i>		
48		<i>das comunidades</i>		
49		<i>Kalunga, né?</i>		
50		<i>Considerando</i>		
51		<i>também que a</i>		
52		<i>produção dessas</i>		
53		<i>Cartilhas resulta</i>		
54		<i>da articulação de</i>		
55		<i>conhecimentos</i>		
56		<i>partilhados por</i>		
57		<i>coletores</i>		
58		<i>experientes de</i>		
59		<i>comunidades</i>		
60		<i>rurais e de</i>		
61	1h45min28s	<i>pesquisas</i>		
62		<i>científicas</i>		
63		<i>coordenadas por</i>		
64		<i>Pesquisadores da</i>		
65		<i>Embrapa.</i>		
66			<i>Professora... eles diz</i>	
67			<i>que vai falar de tudo</i>	
68			<i>do piqui... mas num</i>	
			<i>fala.</i>	
			<i>Eles num fala das</i>	
			<i>propriedade</i>	
			<i>medicinais do piqui</i>	
			<i>e das outras plantas</i>	
			<i>também</i>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2013

A Sequência Interacional, apresentada na Tabela 04, retrata parte de uma das experiências que alunos e professora haviam vivido, isto é, a interação verbal sobre a leitura das cartilhas ou o que eles sabiam falar sobre *pequi, coquinho azedo, mangaba*. Quando eu solicitei aos educandos que dessem a opinião deles sobre o texto, eles tiveram condições de falar sobre o que aprenderam. A princípio, a orientação foi vinculada às condições de produção do texto. Considerando o que os educandos já sabiam sobre o tema, a pergunta orientadora para desencadear a discussão em relação à crítica foi: *o que faltou? Faltou alguma coisa que vocês sabem que se fala sobre os frutos do cerrado, mas não consta aqui?* Diante do questionamento e devido às experiências vividas, os alunos

tiveram condições de posicionar-se criticamente, questionando: “*uma cartilha que fala sobre as propriedades, manejo, cultivo de determinados frutos do Cerrado, mas nós sentimos falta do aspecto das propriedades medicinais*” (ALUNO DA LEdoC).

Pelo exposto, é possível vincular essa experiência ao modelo ideológico de letramento que compreende o letramento como uma prática social e não somente como habilidade técnica neutra (LEA e STREET, 1998). As práticas sociais dos educandos vêm da cultura de uma comunidade tradicional marcada pela ancestralidade africana, e sendo assim para eles é comum fazer uso de plantas medicinais. Nesse sentido, “*se tamo falando de uma Cartilha que ensina sobre o cultivo, manejo e uso dos frutos do cerrado... então tamos falando de um livro completo... sentimo falta desta parte!*” (ALUNO DA LEdoC). Ressalto a análise desse aluno como importante, pois não estava em questão o que é pertinente em uma publicação, nem o que é possível publicar, considerando os aspectos legais de editoração⁹⁶. Mas o ponto de vista crítico de leitores que se diziam que não sabiam ler. No entanto, posicionam-se como leitores que percebem a ausência de determinados conteúdos cujo conhecimento eles dominam.

O trabalho de produção da Cartilha envolveu a articulação de conhecimentos sobre o extrativismo sustentável de várias comunidades de prática, incluindo o diálogo entre as experiências locais das comunidades tradicionais e os saberes científicos dos pesquisadores em campo. Entretanto, os autores não tiveram oportunidade de ouvir a opinião dos leitores sobre o resultado material publicado. Mesmo com a distribuição, em todo o território brasileiro, de aproximadamente, três mil exemplares para uma diversidade de sujeitos do campo. Daí a importância da opinião dos leitores, no caso os acadêmicos da LEdoC.

No espaço de interação onde o tema da Cartilha foi discutido, a mediação promovida teve como base o letramento ideológico e considerou a capacidade criativa e intelectual dos educandos, o contexto das comunidades Kalunga de origem desses educandos, caracterizadas pela ancestralidade africana e por um modo próprio de ser e de viver. Nesse contexto os alunos aprenderam sobre a estrutura dos gêneros acadêmicos, seus objetivos e finalidades, concomitantemente procuraram sistematizar seus conhecimentos sobre “ser professor”.

⁹⁶ Segundo os pesquisadores da EMBRAPA, as regras de editoração para o conteúdo de plantas medicinais são bem restritas, pois esbarra no limite da ética laboratorial e farmacêutica. Essa informação foi discutida com os educandos no momento de avaliação das resenhas.

8.4 Interação através dos textos

Essa seção tem o objetivo de apresentar como os sujeitos passaram a interagir através dos textos, isto é, após a interação que ocorria para falar sobre os textos lidos e as relações estabelecidas por eles, que passavam a escrever os textos, inicialmente os resumos, e, na sequência as resenhas. Esse movimento de interação suscitou alguns objetivos: 1. A professora passa a orientar os alunos a escreverem na estrutura do gênero acadêmico; 2. Os alunos passam a aproveitar as oportunidades de aprendizagens para desenvolver os letramentos acadêmicos. Ao propor que os alunos produzam resumos procurei seguir uma sequência que pareceu lógica: primeiramente compreender o que seria um resumo, entretanto a questão não seria somente conceituar o gênero resumo, mas compreender a estrutura discursiva na qual ele se insere. Afinal, resumo é um gênero que está presente na composição de outros gêneros específicos como a resenha, o artigo acadêmico e o Trabalho de Conclusão de Curso.

De acordo com o primeiro objetivo, adotei alguns procedimentos que julguei necessários naquele contexto para que os educandos pudessem familiarizar-se com esse gênero iniciando com a análise de diferentes resumos publicados em situações sociais diversas observando alguns aspectos, a partir de Bronckart (1999) como: contexto de produção (autor do texto base, função social do autor, público a quem se destina o texto, local e veículo de circulação, o tempo da produção e objetivo do autor), além de o conteúdo temático, a organização textual e os mecanismos de textualização. Esses aspectos foram analisados em diferentes resumos acadêmicos e os que são veiculados na mídia, pertencentes a outros gêneros que contenham resumos. Seguindo esse raciocínio, organizei diferentes atividades que auxiliaram os alunos no processo de sumarização dos textos, geralmente utilizados na organização de resumos. Esse trabalho inicialmente foi organizado de forma coletiva para posteriormente acontecer individualmente. Alguns roteiros deram indicativo de orientação na leitura como forma estruturante para desenvolver a compreensão leitora desses gêneros acadêmicos.

Um aspecto importante que foi enfatizado nas Oficinas de Letramento foi a inserção de vozes, uma característica da produção de resumos. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) discutem uma Sequência Didática favorável ao ensino do resumo escolar/acadêmico e apontam a auto avaliação como um ponto importante para a produção do resumo, momento em que os alunos devem averiguar se todos os procedimentos foram seguidos, revendo as faltas e se os resultados foram satisfatórios. Entretanto, os educandos da LEdoC, no primeiro

momento não tinham desenvolvido essa experiência, assim a auto avaliação ocorreu em forma processual, isto é, iniciada com a avaliação da professora, discutida coletivamente (de modo que não causasse constrangimento a ninguém) para que fosse sendo apropriada pelo aluno. Na tabela abaixo apresento uma sequência interacional que expressa essa experiência.

Tabela 05⁹⁷ - Sequencia Interacional 03 Tipo (P-A) “Pelo menos esse”

Linhas	Tempo	Professora	Aluno D	Ações
1	27min 18s	<i>Escrever é um</i>		A professora está explanando sobre os resultados da avaliação da primeira versão das resenhas dos alunos circulando na sala para entregar os textos aos alunos
2		<i>exercício...</i>		
3		<i>Escrever e</i>		
4		<i>reescrever. Não se</i>		
5		<i>atorem se o</i>		
6		<i>professor marcar o</i>		
7		<i>que precisa ser</i>		
8		<i>feito</i>		
9		<i>É preferível assumir</i>		
10		<i>uma postura tipo:</i>		
11		<i>ok. É esse outro</i>		
12		<i>passo que preciso</i>		
13		<i>dar...certo?</i>		
14		<i>Já consegui fazer o</i>		
15		<i>resumo. Exímios</i>		
16		<i>resumos o de vocês.</i>		
17		<i>Todos. Porque eu li</i>		
18		<i>todas as resenhas.</i>		
19		<i>Eu não cheguei a</i>		
20		<i>riscar as resenhas,</i>		
21		<i>mas as li e o resumo</i>		
22		<i>está ok. Vocês já</i>		
23		<i>aprenderam.</i>		
24				
25				
26				
27		<i>Como?</i>		
28			<i>Pelo menos</i>	
29			<i>isso.</i>	
30				
31			<i>Pelo menos</i>	
32			<i>esse nós</i>	
33		<i>Não...Não é pelo</i>	<i>aprendemos</i>	
34		<i>menos esse.</i>		
35		<i>Esse vocês já</i>		
36		<i>aprenderam, agora</i>		
37		<i>falta aprender os</i>		
38		<i>outros passos</i>		
39				

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

⁹⁷ Sequência Interacional extraída do registro da Oficina de Letramento com tema sobre Avaliação coletiva das resenhas, ocorrida em março/2013.

Os alunos produziram três rascunhos de resumo de um mesmo texto base que foram avaliados e revisados a cada discussão de novos elementos para a constituição do gênero resumo. Em seguida, a versão final do resumo foi incorporada à resenha do mesmo texto base. Na sequência interacional 03, a professora promove uma reflexão sobre a avaliação dos textos e os alunos demonstram uma expectativa negativa com sua produtividade. No sentido de reforçar sentimento de pertencimento a uma comunidade de prática acadêmica que paulatinamente vai construindo suas práticas e constituindo identidade acadêmica e de professor em formação, a avaliação dos textos assumia não “erros”, mas os “acertos”, principalmente no que se refere ao domínio de estratégias de textualização (linhas 37-42 da Sequência Interacional 03).

Excerto 33⁹⁸

O trabalho com as Cartilhas foi muito importante porque os sujeitos coletivos, educandos da LEdoC, são alunos que não tem, por falta de acesso, uma relação muito próxima com a cultura escrita. Assim, quando optamos, a pesquisadora colaboradora e eu, em trabalhar com as Cartilhas já tínhamos o primeiro resultado dos primeiros textos, pois havíamos trabalhado com textos acadêmicos de filosofia para trabalhar resumo e resenha. Avaliamos que não tivemos sucesso esperado, porque o texto falava sobre as correntes e conceitos filosóficos. Parecia-nos que a teoria filosófica se mostrava tão distante dos alunos e eles não conseguiram se apropriar do conhecimento filosófico de modo que pudessem escrever sobre o tema. Não obstante, eles puderam verbalizar sobre o conhecimento filosófico. Diante dos resultados, distantes de nossas expectativas e das dos alunos, nós procuramos trabalhar um texto que fosse mais próximo deles em todos os sentidos, tanto numa linguagem acessível quanto do conhecimento repassado. Um material que nós poderíamos trabalhar: as Cartilhas das Minibibliotecas. Procuramos também pensar em mediar, de forma mais eficaz, a leitura das Cartilhas. Quando eles começaram a ler e viram que era algo muito próximo deles, aquilo foi um achado, naquele momento, naquele contexto, para aquele público, foi um acerto porque eles tinham conhecimento empírico para avaliar ou criticar o texto na medida do possível e fizeram isso com autoridade, na resenha. (DIÁRIO DE PESQUISA).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O excerto acima resgata nossas intenções⁹⁹ ao planejar o trabalho com texto. Os espaços de aprendizagem, propiciados em sala de aula, favoreceram a reflexão das ações de um participante de uma comunidade acadêmica, isto é, os professores passam a perceber qual o papel a ser exercido em um contexto de diversidade e é exigido tomadas de decisão coletiva ou individualmente. As interações ocorridas não se deram de forma isolada, mas

⁹⁸ Excerto extraído do registro do Diário de Pesquisa da Pesquisadora, janeiro, 2013.

⁹⁹ Nesse caso, assumo a coletividade por relatar as discussões e reflexões entre a pesquisadora Juliana Andréia Batista e eu (professora).

ocorreram entrelaçadas em uma rede de significações e ações que resultaram na produção de intertextualidade entre eventos, ações e conteúdo (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007). Através dos textos houve comunicação entre professores e alunos representado pelo roteiro de correção organizado pela professora. Esse roteiro foi gerador de novas interações cujo objetivo foi construir significados na revisão dos textos. O diálogo estabelecido versou sobre análise coletiva das resenhas e leituras individuais para identificar lacunas na produção, entre elas: autoria, conteúdo, referência, vozeamento, posicionamento crítico e ainda outro aspecto levantado a partir da base teórica da Sociolinguística: o monitoramento estilístico.

Nesse sentido, as observações sobre as necessidades de organizar as ideias, estruturar os elementos de textualização, a contextualização do texto base, a argumentação com relação à crítica, ajudaram os alunos a realizar ajustes na reescrita da resenha. De um modo geral, as resenhas produzidas pelos educandos sobre as Cartilhas apontaram três aspectos importantes listados como crítica, a saber: i) a ausência dos conhecimentos das propriedades medicinais dos frutos do cerrado; ii) a ausência de uma justificativa da ausência desse conhecimento em respeito ao leitor e iii) a linguagem usada nas cartilhas não considera como leitores os agricultores familiares do campo, por se apresentar rebuscada e predominantemente técnica. Oportunamente, os pesquisadores, autores das Cartilhas, receberam as resenhas dos educandos da LEdoC e, posteriormente, puderam estabelecer um espaço de interação para uma *charla* entre autores e leitores. Os pesquisadores comprometeram-se em levar em consideração as críticas dos educandos da LEdoC no momento da publicação de uma nova edição da Cartilhas.

Neste capítulo apresentei as discussões sobre o processo interacional ocorrido nas aulas das Oficinas de Letramento, sem a intenção de esgotar a discussão, porém com o intuito de descrever tal experiência apresentando as nuances da realidade discursiva em uma sala de aula.

CAPÍTULO NONO

A PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

Como já delineei nos capítulos anteriores o contexto desta pesquisa se insere no microcosmo da sala de aula do curso de Licenciatura de Educação do Campo da LEdoC, num diálogo entre os estudos sociolinguísticos e os novos estudos do letramento, mais especificamente nos letramentos acadêmicos. O objeto do estudo centra-se nos processos interacionais que ocorrem na formação inicial do professor de Educação do Campo.

Nesse sentido, o objetivo é descrever e refletir sobre as contribuições da área da Sociolinguística na formação do professor do campo, com foco na nos saberes docentes, tendo a pesquisa sociolinguística como fito da discussão. Diferentemente do capítulo anterior cujo foco principal está na formação acadêmica, em ambos os casos, o contexto de diversidade linguística que se apresenta nas regiões rurais da região centro-oeste é considerado como parte intrínseca de um letramento situado, pois revelam os saberes tradicionais, a cultura, os valores das comunidades Kalunga.

De acordo com o perfil levantado no início da pesquisa, descrito e analisado no Capítulo Quinto desta tese, passei a trabalhar com os sujeitos coletivos da turma V constituída predominantemente por educandos de comunidades tradicionais Kalunga marcados pela ancestralidade africana, da região norte do estado de Goiás. Os graduandos têm entre 20 a 50 anos e apresentam em sua fala variação linguística nos níveis morfológico, semântico, fonético-fonológico e lexical. Por viverem em região distanciada da vida urbana, muitas comunidades não possuem eletricidade, por exemplo. Seu contexto linguístico caracteriza-se pela predominância da oralidade e são representados nos *continua* mais rural (+rural), mais oral (+oral) e menos monitorado (- monitorado), o que os distancia do contexto de letramento valorizado no ambiente universitário.

A pesquisa considera a perspectiva dos letramentos acadêmicos discutida por Lea e Street (1998) a qual tem como pressuposto a necessidade de discussão e negociação para a integração dos sujeitos aos novos processos de escrita, e como incide em novas pesquisas de cunho etnográfico (LEA & STREET, 2006, 1998; LILLIS, 2008. 1999; STREET, 2010; 2012), às quais somadas aos pressupostos da Sociolinguística qualitativa subsidiam o entendimento da diversidade linguística, social e cultural desses sujeitos e contribui ao

direcionamento do agir dos professores que atuam nas disciplinas da área de linguística, em uma abordagem pedagógica culturalmente sensível nos termos de Erickson (2004).

Com base nas observações do espaço da sala de aula, nas discussões refletidas durante as reuniões pedagógicas com professores que atuam no curso e nas entrevistas com os educandos da turma V, é possível destacar dois aspectos geradores de conflitos linguísticos e que requerem uma atitude linguística do professor em formação:

- i) Com relação ao ambiente acadêmico, quando os alunos se encontram no contexto universitário, eles entram em contato com outras variedades linguísticas, inclusive a norma culta, ocorrendo um processo de assimilação. Isso, para os educandos, não se dá de forma ‘pacífica’. Há uma sutil resistência por parte deles em aceitar e adequar suas falas ao espaço universitário. Quando as interações são entre professores e turma (P-T) e aluno – professor (A-P), os alunos passam a monitorar seu estilo, procurando ajustar sua fala aos seus interlocutores. Entretanto, quando a interação ocorre nos espaços fora de sala de aula e os interlocutores são somente alunos (A-A) da mesma turma ou de grau de afinidade estreita, o monitoramento estilístico não ocorre. Por outro lado, quando se refere à escrita, os educandos procuram monitorar com mais rigor sua escrita, de modo que não apareçam suas marcas culturais.
- ii) Outro aspecto do conflito linguístico ocorre quando se refere à ‘volta para casa’, os alunos são cobrados por parte de familiares e amigos a monitorar sua fala “para não ficar com bonança¹⁰⁰” ou seja, o grupo social do qual eles fazem parte os cobra para que não haja mudança linguística de forma abrupta.

Diante do exposto surge o questionamento: como os professores poderão trabalhar em escolas de Educação do Campo devendo considerar o monitoramento estilístico quando se tem uma realidade linguística marcada por antecedentes do falar rural cujo estigma sofrido na sociedade letrada é latente?

Zavala e Córdoba (2010) discutem sobre a realidade dos alunos advindos de grupos historicamente excluídos (negros, indígenas) que entraram nas universidades a partir de um processo de democratização do acesso ao ensino superior no Peru. As autoras relatam o movimento dinâmico que se teve que organizar para assegurar a permanência dos alunos ao interior das instituições envolvidas com o processo em proposições afirmativas em busca de

¹⁰⁰ Expressão que significa querer ser melhor que o outro e falar difícil.

equidade. Leia-se nesse momento histórico, a busca de oportunidades de acesso em uma perspectiva de justiça social.

Entretanto, segundo as autoras, o foco da busca de equidade se distanciou do conceito da busca de oportunidade para focar nos resultados educativos dos alunos e na necessidade de atender especificidades das “disparidades iniciais”. Elas corroboram com a ideia de López (2005) ao constatar que quando se fala em oferta de recursos educativos para grupos heterogêneos resulta em maior exclusão dos mais ‘vulneráveis’, pois segundo López “a noção de equidade renuncia a ideia de que todos somos iguais e é precisamente a partir deste reconhecimento das diferenças que se propõe uma estratégia para alcançar essa equidade fundamental” (LÓPEZ, 2005, p. 68 citado por ZAVALA e CORDOVA, 2010, p. 14).

Essas autoras defendem que as lacunas de desempenho estudantil não podem ser reduzidas unicamente à diferença de extrato socioeconômico, mas também às diferenças de ordem cultural que impossibilita os estudantes de minorias linguísticas a ingressarem nas universidades ou mesmo adaptarem-se ao sistema universitário quando estejam dentro, somados a essa realidade eles (os educandos) vêm de uma escola secundária, sem a qualidade esperada. As diferenças de ordem cultural e linguística constituem barreiras para que este setor da população se insira no sistema educativo, principalmente o universitário e demandam questionamentos à prática pedagógica e provocam a necessidade de desenvolver estratégias em conformidade às formas de aprender do contexto cultural dos educandos (ZAVALA e CORDOVA, 2010).

Esse cenário abre demandas para múltiplas investigações de abordagem etnográfica, bem como para políticas educativas que dê suporte à permanência dos educandos no sistema universitário, isto é, ações afirmativas institucionalizadas e multidisciplinares que convergem para este fim.

Não obstante,

[...] uma política de equidade educativa, que se sustenta no reconhecimento de uma sociedade pluralmente constituída, implica dar-lhe um tratamento pedagógico diferenciado, porém não para anulá-la quando o estudante se vê obrigado a adquirir um conjunto específico de conhecimentos indispensáveis à educação superior. Cremos que é importante combater o discurso do déficit que se constrói em torno dos estudantes marginalizados do sistema, bem como o ideal de homogeneidade cultural (ZAVALA e CORDOVA, 2010, p.15). (tradução minha).

Nesse sentido, as práticas de letramento vivenciadas nas Oficinas de Letramento foram desenvolvidas como ações afirmativas de inclusão em uma abordagem da etnografia colaborativa que segundo Bortoni-Ricardo “tem por objetivo não apenas descrever, como no

caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71), sendo dessa forma, ao mesmo tempo “hermenêutica e emancipatória” (idem) com foco na formação de professores, pensada de modo a integrar, em todo seu processo, a relação TU↔TC (Tempo Universidade/Tempo Comunidade) que reflete no estreitamento da relação teoria e prática aplicada ao contexto sociocultural dos educandos.

A fase de constituição de dados perpassou no decorrer dos quatro semestres, após o período de formação na universidade (TU) a professora orientava atividades de pesquisa para serem realizadas no período de TC, isto é, no tempo em que eles estivessem em suas comunidades. Vale ressaltar que esta prática de orientação de trabalhos para esse período é realizada por todos os professores, pois é uma proposição planteada no currículo oficial. Entretanto, cada professor assume a abordagem metodológica que julgar necessária para a realização da atividade. No caso das Oficinas de Letramento, no papel de professora propus atividades com a finalidade de estender a discussão sociolinguística realizada em sala de aula e garantir a aplicabilidade em uma perspectiva de complexo e assim relacionar a teoria com a prática. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica passa a ser assumida como estratégia de ensino e de aprendizagem na formação do professor.

No tocante à estratégia de ensino, compreendo as ações pedagógicas diretivas com a finalidade de incorporar-se a um determinado tema de aula que o professor lança mão para executar sua proposta didática; como estratégia de aprendizagem designo as atividades que o educando executa, por sua escolha ou não, com a finalidade de apropriar-se de determinado conceito ou tema de aprendizagem. Nesses termos, o objetivo de investigar as contribuições da Sociolinguística para a formação do e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores de Educação do Campo foi sendo concretizado. Nesse movimento de ir e vir em um reconhecimento das práticas letradas vivenciadas pelos educandos da LEdoC, tanto no TU (Tempo Universidade) quanto no TC (Tempo Comunidade), foi possível desvelar o espectro dialético do conhecimento construído nos processos interacionais na universidade.

O capítulo divide-se em três seções que descrevem três experiências de pesquisa colaborativa realizada pelos educandos da turma V da LEdoC, cujo objetivo previa, basicamente, a análise de três grandes questões, a saber: a variação linguística, a fala e a escrita como práticas sociais – oralidade e letramento – e os níveis de análise linguística – Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. As seções foram organizadas na sequência: i) Pesquisa sobre as práticas sociais de letramento e as práticas sociais de interação nas comunidades Kalunga; ii) Pesquisa sobre as variações linguísticas existentes nas comunidades Kalunga; iii) Pesquisa sobre as narrativas orais nas comunidades Kalunga.

A pesquisa etnográfica como estratégia de ensino aponta possibilidades que ratificam a importância da articulação entre a Sociolinguística e os Novos Estudos do Letramento. Esta relação pode ser percebida em diferentes âmbitos: 1) a Sociolinguística orienta o levantamento de dados dos sujeitos que vivem no campo e o reconhecimento desses sujeitos sobre as características de práticas sociais de seu ambiente; 2) os professores em formação precisam conhecer a realidade sociolinguística da comunidade em que vivem. Isso colaborará na elaboração de recursos didáticos pedagógicos para atuação na sala de aula.

9.1 Pesquisa sobre as práticas sociais de Letramento e as práticas sociais de Interação nas comunidades Kalunga

O momento de organização do Tempo Comunidade requer uma atividade elaborada pelo professor tendo como base os conceitos teóricos estudados no Tempo Universidade, entretanto, no momento da orientação não se pode deixar de pensar no contexto da interação dos acontecimentos da sala de aula. A temática da etapa estava voltada aos gêneros textuais. Os alunos haviam descrito em narrativas e no questionário perfil do leitor qual a relação deles com a língua escrita ou em outras palavras com a leitura. Dessa forma, foi possível realizar uma análise sobre o perfil dos educandos da LEdoC.

Nessa perspectiva, solicitei aos educandos que pesquisassem em suas comunidades sobre a prática de interação mais usual e as práticas ou eventos de letramentos presentes no contexto de sua cultura. A pesquisa se daria a partir do que os educandos haviam estudado sobre os gêneros discursivos. O objetivo da atividade focava o *continuum* fala-escrita, a fim de levar os educandos a perceberem as diferenças entre essas modalidades e seus usos e funções, isto é, a fala e a escrita como práticas sociais contextualizadas aliadas aos estudos dos novos letramentos.

Excerto 34¹⁰¹

Pesquise em sua comunidade: 1) Quais os gêneros discursivos que circulam em sua comunidade e em que meio eles circulam; que público utiliza e com que finalidade? 2) Investigue quais as práticas socialmente reconhecidas que utilizam os gêneros escritos? 3) Quais as práticas de interações sociais mais comuns em sua comunidade (como as pessoas interagem? Que recursos utilizam?) Na sequência organize um portfólio e apresente exemplos, modelos, cópias dos gêneros textuais encontrados, das práticas de letramento mais usuais e das práticas de interação. Obs.: Esses dados serão discutidos no primeiro dia de aula na etapa seguinte.

Fonte: Dados de pesquisa, 2012.

¹⁰¹ Excerto extraído no Diário de Pesquisa da Pesquisadora, dezembro, 2012.

Ficou entendido que ao solicitar informações sobre os gêneros discursivos e gêneros textuais, a professora estimularia os educandos a buscar informações complementares sobre o contexto de uso da língua escrita e a relação que os sujeitos das comunidades tradicionais tinham com os recursos portadores. As ações cognitivas que os educandos fariam para desenvolver tal atividade não se limitavam a ler um texto escrito, porém a aplicar os conhecimentos teóricos estudados em uma dada realidade, bem como exercitar a prática de observação, um dos requisitos básico da etnografia, além do registro.

A questão do registro é uma atividade à parte, lembrando que essas atividades tinham como finalidade a aproximação dos educandos às práticas letradas do contexto acadêmico. O gênero portfólio é um recurso utilizado em alguns cursos de graduação e tem finalidades específicas de organizar informações sobre determinado tema podendo usar diferentes recursos de apresentação. Para sua confecção são necessárias informações específicas, o conhecimento da macroestrutura geral deste gênero, bem como o uso de recursos não verbais como fotografias, gráficos, entre outros. Os educandos da turma V tiveram oportunidade de aprender como se constrói um portfólio, apesar de esse gênero não fazer parte da sequência de gêneros exigida para seu desenvolvimento como letrados no contexto universitário.

Assim, passo a descrever os trabalhos dando destaque a alguns aspectos: i). a relação do sujeito com sua comunidade cultural; ii). a relação social da escrita que aponta um papel de estruturar a vida cotidiana na comunidade cujas funções são detectadas pelos educandos pesquisadores (ver quadro 4 página 133); iii). a discussão em sala de aula sobre os dados coletados pelos alunos; iv). o aprendizado construído em relação à socialização do conhecimento. Ao retornarem para o Tempo Universidade, os educandos tinham muito que falar. As rotinas das Oficinas de Letramento foram retomadas tendo como primeiro ponto de pauta os portfólios elaborados pelos alunos no decorrer do Tempo Comunidade. Todos os educandos da turma V realizaram a pesquisa sobre gêneros que circulavam na comunidade e mencionaram várias formas de interação que a comunidade usa em seu cotidiano.

As comunidades onde os dados foram levantados são distintas, entre elas as comunidades de Diadema, do Prata (onde não há energia elétrica) e os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás. Para os educandos da turma V os gêneros textuais circulam nas comunidades Diadema, Prata, (ver outras) com uma finalidade diferente dos que circulam nas cidades de Cavalcante e Teresina de Goiás. Nas primeiras os textos objetivam primeiramente informar, pois neles convergem gêneros como cartas, bilhetes, receituário médico, documentos pessoais, aviso de reunião de pais e mestres. Nesse caso a relação com a escrita é, talvez, mais funcional do que informativa. Vale ressaltar que na discussão os

educandos chegaram à conclusão que “sim, utilizamos a linguagem escrita em nossa comunidade, não tanto quanto aqui na cidade” (ALUNO DA LEdoC).

Também circulam, tanto nas comunidades quanto nas cidades dos municípios, as “revistas de pedidos”, ou seja, revistas que trazem produtos de beleza (como Avon, Natura), de cama, mesa e banho (Jekiti), roupas (Hermes, Phostaus) em que as pessoas, principalmente as mulheres administram os pedidos para compra. Nessa prática as consultoras administram outros gêneros como o preenchimento de fichas de pedidos, registro de prestação de contas, fichas de cobranças, entre outros. Os livros didáticos estão presentes com força em todas as comunidades, apesar de se ouvir a ideia difundida que os professores não utilizam os livros didáticos repassados pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC. Porém o livro didático passa a ser um dos recursos de pesquisa do conhecimento científico, em outras palavras os livros didáticos são apreciados por darem informações para responder questões escolares das crianças, visto que a comunidade ou as cidades não têm sinal de *internet*.

Os alunos relataram que a leitura praticada por todos da comunidade é a leitura de textos religiosos, uma vez que a presença de variadas denominações religiosas incide em eventos de letramento local e não formal, ou ainda, não escolar. Em se tratando de atividades religiosas, o território Kalunga é rico em festejos cujo tema central é a religiosidade popular. Entretanto, o texto mais funcional para a realidade da comunidade é o calendário, cuja função está ligada ao reconhecimento e identificação das fases da lua, visto ser pela lua que o Kalunga se orienta para todas as atividades de plantio e colheita da agricultura familiar.

Quanto às práticas interacionais das pessoas que vivem no território Kalunga estas variam de acordo com as condições materiais das comunidades e as exigências das atividades laborais dos sujeitos. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados demonstram adaptar-se aos recursos oferecidos pela tecnologia como as redes sociais (caso dos educandos Kalunga), ao uso do telefone celular. Tanto os membros das comunidades que o possuem quanto os educandos carregam o aparelho quando vão à cidade; ao uso de cartas ou bilhetes, ao uso da fonia e também do ‘menino de recado’. Além dessas práticas, as famílias têm o hábito de se reunir em frente à casa, ao final de tarde, para conversar sobre o cotidiano. O que os Kalunga chamam de ‘roda de conversa’.

Também é muito produtivo as interações que ocorrem em função das organizações dos festejos. Para Batista (2014) o forte vínculo religioso dos Kalunga está presente, inclusive, nas relações desses sujeitos com a terra. A autora ainda define que as festas e romarias tradicionais constituem momentos muito importantes e representam bênçãos na produção das roças, especialmente dos santos das épocas das águas (proteção e chuva para as plantações).

Segundo a autora, os rituais são feitos na roça com cantos, danças e rezas para pedir chuva em tempos de estiagem e acontecem no período de maio a setembro, pois em outubro é o início das chuvas (águas) e dos plantios – calendário de festas e calendário agrícola. Baiochi (1993), por sua vez, explica que as festas religiosas representam momentos de louvor ao ancestral, uma forma que os Kalunga encontraram para manter a identidade e a memória histórica desses antepassados, bem como a sacralização e a identidade Kalunga.

Costa (2013) um ex-aluno da LEdoC procura sistematizar, a partir das falas dos mais velhos de sua comunidade a história e a luta dos Kalunga em defesa de sua cultura e de seu território. De certa forma, o trabalho apresentado como Monografia de graduação retrata a ideia coletiva dos valores culturais com relação às festas realizadas nas comunidades.

Segundo ele:

[...] As manifestações culturais Kalunga são representadas pelas rezas, folias e festas, é nossa tradição, que são transmitidos de geração por geração pelos nossos ancestrais, por meio da oralidade que mantém até hoje nas nossas comunidades, onde essas festas que acontece são devoção aos santos que representa a fé e a cura dos enfermos em cada localidade devoção que é predominante no território Kalunga, e a religião predominante é a católica. A Folia é uma cultura tradicional na comunidade Kalunga na qual um grupo de homens visitam as casas tocando cânticos e curraleiras, com músicas alegres, com direito a café da manhã, almoço, lanche e jantar oferecidos pelos moradores que recebem os foliões. São várias folias que se destacam nas Comunidade: Folia de santos Reis (01 a 06 de janeiro), folia de Santo Antônio (04 a 13 de Junho), Folia de Nossa Senhora das Neves (01 a 05 de setembro), Folia de Nossa Senhora Aparecida (11 a 16 de setembro) de São Sebastião de (11 a 22 de julho do Divino Espírito Santo Durante esses dias de giro, os moradores faz uma doação que chamamos de esmolos, que uma forma de agradecer pelos milagres na suas vidas, a saúde, as farturas nas colheitas obtidos durante o ano. E também são dadas para poder ajudar no próximo ano, com esse dinheiro é comprado os instrumentos, vasilhas e alimentos, o que faltar para poder acontecer a folia no próximo ano. Os santos que são festejado[sic] em nossa comunidade são vários, entre eles estão: Santos Reis, Santo Antônio, Nossa Senhora das Neves São Sebastião, Nossa Senhora da Abadia, Santo Simão, nossa Senhora das Candeia, Divino Espírito Santo, São Pedro, São Lazaro, Santa Luzia Santo André e outros mais. onde as folias iniciaram-se por meio de promessas feitas aos santos mencionados, não sabemos precisamente a origem e início desses manifestos cultural. Mais os mais velhos afirmam desconhecer o início desses ritual, uma vez que participam da manifestação religiosa desde crianças nem todas essas festas que mencionei anterior acontece a folia, as vez é só uma noite de festa onde acontece a reza, o batuque ou a sussa e depois o forró que não pode faltar. [...] Esses eventos constituem-se, para os moradores da comunidade, em práticas religiosas, de fé e devoção e representa o catolicismo. Os símbolos nessas folias são elementos peculiares, como a bandeira contendo a imagem dos santos, o arco colocado na entrada da casa em que acontecerá o encerramento do evento e o biscoito que é servido ao término das ladainhas. Esses símbolos significam o santo presente na festa, ornamentação e a menção a fartura concedida pelos santos de devoção, respectivamente. [...] Além dos símbolos - que concebem riqueza de detalhes e de valores empregados pelas pessoas da comunidade as divindades religiosas, os rituais são elementos que representam o hábito da religiosidade e devoção de nos Kalunga durante esses eventos, o ato de beijar a bandeira, os “giros” da folia onde um grupo de foliões leva a bandeira em todas as casas da comunidade. As orações e a dança da curraleiras, sussa, o batuco e canto das rodas, são exemplos dos rituais que fazem

parte das crenças e alegria das pessoas das nossa comunidade Kalunga (COSTA, 2013, p. 57-59).

Os relatos dos educandos pesquisadores convergem com as vivências citadas por Costa (2013). Eles analisam que as interações ocorrem em todos os níveis e em todas as esferas, visto que as atividades mobilizam as cidades e comunidades tanto na organização, na execução e no usufruto. Considerando a transcendência cultural, geográfica e histórica que representam os festejos, o envolvimento da comunidade ainda é uma atividade identitária. Essas práticas mostram que a comunidade quilombola estabelece uma relação estreita entre o uso da língua escrita e suas práticas culturais e religiosas, posto que as representações cênicas ocorrem a partir de um determinado registro. Do mesmo modo, as programações são organizadas e divulgadas, o planejamento das festas e dos rituais, a distribuição de tarefas requerem registros escritos e gêneros específicos. Entretanto, os educandos destacam que não percebem uma relação entre as práticas sociais vivenciadas nas comunidades e as práticas escolares, o que revela um distanciamento entre a escola e a vida no campo, visto que esta ainda repassa um conteúdo programático distante da realidade Kalunga.

Em seu trabalho de pesquisa sobre as práticas de letramento em uma escola Kalunga, Santos (2014) argumenta que a escola como principal agência de letramento, não pode ficar alheia à dinâmica social de luta histórica que as comunidades tradicionais travam para manter seus antecedentes sociolinguísticos e culturais, o que se afirma como resistência ao processo hegemônico de dominação. Afinal, isso remete à urgência de se rever e precisa urgentemente, rever seu processo de ensino aprendizagem, dando voz e vez a esses segmentos sociais antes ignorados e agora emergentes como sujeitos de direito.

A partir dessa reflexão, os professores de Educação do Campo passam a reconhecer seu contexto cultural, por um conjunto diversificado de práticas letradas e eventos de letramentos, isto é, práticas sociais mediadas pela escrita que nos termos de Barton e Hamilton (2001) constituem-se práticas e eventos de letramento vernaculares essencialmente livres e autorregulados, desenvolvidos no contexto da comunidade, e, precipuamente, diferentes daquelas atividades/eventos regulados pela escola e vivenciado pelos alunos na esfera escolar.

Nesse sentido, os educandos passam a perceber que o papel de educador do campo no território Kalunga não pode limitar-se à transmissão do conhecimento restrito ou ao modelo autônomo de letramento. Diversamente, as práticas heterogêneas de leitura e de escrita devem estar relacionadas diretamente ao contexto social imediato dos alunos, aos gêneros discursivos que circulam socialmente e aos valores e tradições que revitalizam a identidade e sua origem

histórico-social, denominados de Street (2007) de eventos de letramento permeados por questões políticas, relações ideológicas e estrutura de poder.

9.2 Pesquisa sobre as variações linguísticas existentes nas comunidades Kalunga - Construindo uma consciência de sua realidade Sociolinguística

O que seria uma prática docente adequada, quando se trata do ensino de língua materna? O desenvolvimento de uma pedagogia que considere como legítimas as variedades linguísticas que os alunos trazem para a escola está relacionado com o que Erickson (1988) aponta como pedagogia culturalmente sensível e, ainda, ao que Bortoni-Ricardo denominou de Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Com efeito, talvez antes de pensar questões teóricas de cunho sociolinguístico é necessário entender o homem como ser social que se constitui pela linguagem (BAKHTIN, 2006). Nessa perspectiva a noção de língua como identidade precisa estar presente no sentido de valorização, ou melhor, da não negação da língua que os alunos trazem para a escola. Porque não é possível negar a identidade, a individualidade, a cultura e a história dos sujeitos que constitui a heterogeneidade linguística que a escola recebe. É necessário levar em conta as relações de poder que permeiam a linguagem Gnerre (1994).

Com efeito, para que mudanças significativas ocorram na prática pedagógica não é necessário que as reflexões sociolinguísticas façam parte do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, mas principalmente que seja uma prática docente. Nesse sentido, os educandos da LEdoC foram orientados para fazer um levantamento sobre as variações linguísticas produzidas nas comunidades. O excerto que segue apresenta a orientação repassada aos alunos.

Excerto 35¹⁰²

Universidade de Brasília – Campus de Planaltina
 Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC
 Área de Linguagem – Módulo de Linguística
 Professoras: Ana Aparecida Vieira de Moura e Rosineide Magalhães

ORIENTAÇÕES TC – ÁREA DE LINGUAGEM

Caríssimos,
 Nessa etapa, no Tempo Universidade, estudamos os conceitos básicos da Sociolinguística,

¹⁰² Excerto extraído do Diário de Pesquisa, registro da Reunião de Orientação de Atividade de TC- Área de Linguagem Turma 5; dezembro de 2013.

fundamentados nos textos de Bortoni-Ricardo (2005); Orlandi (2003) e Bagno (2007) com riquíssimas discussões que aprimoraram nossos conhecimentos. Essa experiência possibilitará a realização da Atividade de Pesquisa de Campo a ser realizada no Tempo Comunidade. Assim esperamos que cumpram sem dificuldades.

1. Escolha, em sua comunidade, três colaboradores de perfil diferente, para a pesquisa sobre Variação Linguística. Procure estabelecer com eles uma interação verbal espontânea de modo que você perceba as ocorrências de variedades linguísticas no uso da língua de seus colaboradores. (Se você puder gravar a interação grave. Caso não possa procure fazer vários eventos de interação para observar as mesmas variações linguísticas a fim de confirmar seus achados);
2. Elabore o relatório de pesquisa com a seguinte estrutura:
 - a) Capa;
 - b) Descrição do contexto de pesquisa (comunidade, escola, igreja)
 - c) Objetivo da pesquisa: identificar e descrever algumas ocorrências de variedades linguísticas na comunidade xxxx.
 - d) Descrever o perfil dos colaboradores (com base no texto de Bagno, 2007 pp 43-44);
 - e) Descrever as ocorrências de variedades linguísticas encontradas em sua pesquisa (com base no texto de Bagno pp. 39-56) Além de descrever, vocês precisam transcrever os exemplos, fundamentar teoricamente;
 - f) Considerações: apresente suas impressões sobre os estudos. O que você aprendeu; quais as dificuldades encontradas; quais as descobertas que você julga pertinentes.

[...]

Fonte: Diário de Pesquisa da Pesquisadora, 2013.

Esse trabalho de pesquisa ocorreu a partir do estudo dos textos da disciplina de Introdução à Linguística, como citado no excerto 35. Em uma ‘roda de conversa’ trabalhamos com o texto de modo a exaurir as dúvidas ocorridas com a leitura. Participaram desse trabalho, os educandos da área de linguagem. Na discussão fomos procurando desvelar as variantes que eram produzidas pelos sujeitos ali no espaço de sala de aula. Em um exercício de escuta do outro, fomos identificando que os educandos que moram na comunidade Kalunga Diadema não pronunciam o final das palavras que terminam com as sílabas /dade/, por exemplo, / *comunidade*∅/, /*sociedade*∅/. Enquanto que a professora, por ser de origem amazonense fala o /s/ com som ‘chiado’, isto é, as variações fonológicas da língua.

Após esse exercício, os alunos foram orientados a observarem no espaço da universidade ou nas áreas de convivência algum falar diferente. Essa observação exigia do aluno atenção, anotação e caracterização das variantes encontradas. Seria uma variante morfológica, sintática, fonológica? Esses dados seriam discutidos em sala de aula. As discussões ocorreram no dia seguinte e os alunos apresentaram alguns exemplos de variações percebidas. Essa experiência suscitou novas questões, a primeira se eles conheciam alguma

expressão da comunidade em que viviam que certamente eles não ouviriam no contexto acadêmico. As respostas foram várias, cito alguns exemplos: *naique* (pedaço); *piquin* (*pedacinho*); *truche* (*trouxe*), entre outros. A segunda, que expressões eles tinham conhecimento que não estariam presentes em um texto de cunho científico. As variações citadas foram repetidas e acrescidas de outras mais usuais: *tá*; *prá*; *cê*; *porisso*; entre outras.

Após o exercício, eu propus aos educandos que fôssemos mais longe para descobrir outras variações ou confirmar as que foram citadas, caracterizando-as com base no que estudamos. Os alunos pensaram que poderiam fazer. Assim, passamos a planejar como aconteceria a atividade. Seria interessante encontrar mais de um colaborador, mesmo que a informação se repetisse. Os alunos ficaram empolgados com a atividade, mas receosos em saber se dariam conta de realizá-la. Eu os incentivei dando as orientações e sugestões para a execução. Poderia ser gravado. Mas se não tiver como gravar poderia anotar. Observar seria a ação principal, assim o entrevistado não responderia sobre o assunto, mas ao falar sobre algum tema os alunos poderiam registrar as variantes percebidas.

O registro do excerto 35 se deu após toda a discussão e elucidação das ações a serem realizadas. Assim, quando os educandos receberam as orientações eles já tinham se apropriado de seu significado e organizado as condições de realização.

Destarte, a perspectiva abordada parte da premissa de o educando que vive em uma comunidade linguisticamente desprestigiada pela sociedade grafocêntrica por causa da variação ou variações linguísticas necessita, antes de tudo, compreender-se como sujeito de tal comunidade. Por isso o papel preponderante da Sociolinguística na formação do educador do campo. A Sociolinguística propõe a reflexão sobre os usos linguísticos, entretanto, a relação teoria e prática deve fazer-se consistente no sentido de a base teórica fundamentar os conhecimentos dos educandos para quando ele for para a comunidade observar e reconhecer em suas práticas os usos linguísticos, mas também conhecer sua comunidade, ou melhor conhecer o cotidiano do contexto na qual a escola está inserida. A necessidade premente de os educandos localizarem-se histórica e geograficamente, a partir da perspectiva etnográfica, seria um indicativo de buscar a partir de suas práticas de interações de reconhecimento do que acontece em sua comunidade. Esse reconhecimento de identidade permitiria a construção da identidade profissional do professor agente de letramento (KLEIMAN, 2006) da Educação do Campo que protagonizará as ações transformadoras de uma nova educação.

Assim, passo a descrever o resultado das pesquisas dos educandos da LEdoC dando ênfase a alguns aspectos: i). a relação do sujeito com sua comunidade com relação a valores e tradições; ii). as descobertas linguísticas e a relação social da linguagem com ancestralidade

nas comunidades e são detectadas pelos educandos pesquisadores; iii). a discussão em sala de aula sobre os dados coletados pelos alunos; iv). o aprendizado construído em relação à socialização do conhecimento.

Ao retornarem para a quarta etapa, os educandos da turma V traziam muitas informações, dúvidas e descobertas com relação ao trabalho de pesquisa sociolinguística realizado no TC. Com o envolvimento de todos os alunos, o grupo pode discutir sobre variações linguísticas das comunidades Kalunga, visto que havia material coletado por toda turma.

Na etapa de TU em janeiro de 2014 passamos, os educandos e eu, a discutir sobre os variados discursos que circulam em suas comunidades, as matizes linguísticas e suas descobertas. Refiro-me a descobertas porque somente a partir dos estudos sobre variação linguística (BAGNO, 2007 e Bortoni-Ricardo 2005; 2004) os educandos convenceram-se que eles não falavam errado e sim diferente. O sentimento de depreciação linguística arraigado nos educandos não os permite se expressarem com desenvoltura, pois eles sentem-se inferiores em relação aos demais alunos que frequentam outros cursos da universidade.

Excerto 36¹⁰³

A13: professora... agora eu entendo porque quando escrevia abóbora a professora sempre dizia que tava errado... eu escrevia abobra... Eu falava abobra e pensava que era assim que escrevia... Todo mundo ria de mim eu não sabia porquê.

Fonte: material de pesquisa, 2013.

Nesse sentido, para os alunos foi importante ‘descobrir’ sobre a “noção de erro” que para Bortoni-Ricardo (2004, p.8) não está relacionado com a linguística. “Noção de erro” segundo a autora é um conceito sociocultural construído historicamente decorrente de avaliação de valores que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais.

O relato dos educandos sobre a escolha dos colaboradores foi de uma significação ímpar para eles porque a comunidade os respeita e os valoriza como “*os jovens que fazem curso na UnB*”¹⁰⁴. Esse *status* dado aos educandos pelos moradores cria expectativas positiva e negativa no que se refere à cooperação para a manutenção autoimagem (GRICE, 1975). A expectativa positiva incentiva os jovens a continuar a formação, apesar das dificuldades

¹⁰³ Registro da Oficina de Letramento sobre Variação Linguística: depoimento da acadêmica DM, do terceiro semestre da LEdoC.

¹⁰⁴ Depoimento do acadêmico RSR, sobre seu colaborador de pesquisa.

encontradas, e anima outros a se prepararem para essa jornada. Em resposta a essa expectativa, os educandos procuram corresponder com desempenho para não perder o *status quo* adquirido frente à comunidade. Nesse sentido eles não se distanciam da educação formal, mas usufruem de um direito que é de todos. Por outro lado, a expectativa negativa, supõe que os universitários vão aprender “tudo” e voltarão para resolver “todos” os problemas da comunidade, o que na realidade não acontecerá, pois eles estão se formando professores de Educação do Campo. Por isso, todos nas comunidades e nas famílias se sentem na obrigação de colaborar e dar apoio aos estudantes.

O excerto 37 descreve no texto do educando RM como aconteceu o contato ético entre ele (pesquisador) e seu colaborador (um idoso da comunidade).

Excerto 37¹⁰⁵

[...]

Este trabalho foi desenvolvido com meu colaborador, em sua própria casa, onde pude ter uma conversa informal, por ter deixado[*sic*] bem claro a ele que não existe ninguém que fala errado, pois existem variações linguísticas que variam de um lugar para outro. Esclareci bem que nós alunos da LEdoC junto com alguns professores estamos focando muito no texto de Stella Maris Bortoni-Ricardo, na expectativa de esclarecer à comunidade sobre o que é variação linguística” (RSR, Educando da LEdoC)

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

O contexto de produção dos relatórios de pesquisa realizados pelo aluno levou em conta alguns elementos, a saber: os educandos elaboraram o texto após discussão coletiva dos dados coletados nas comunidades; levou em conta os textos¹⁰⁶ de Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007) e Orlandi (2001) como fundamentação teórica; suscitou a elaboração e discussão de um roteiro de produção textual orientador para que os educandos pudessem seguir; gerou uma discussão coletiva para a avaliação do texto.

Identificar e reconhecer as marcas sociolinguísticas e socioculturais das comunidades Kalunga do Estado de Goiás, as quais, acredito, podem ser relevantes instrumentos de estudos no Curso de Formação de Professores de Licenciatura de Educação do Campo é primordial, uma vez que serão esses futuros professores os agentes que poderão considerar tais marcas para transformar práticas didático-pedagógicas nas escolas do campo. Ademais, os educandos

¹⁰⁵ Excerto extraído do texto escrito do educando da LEdoC – quinto semestre, janeiro, 2014.

¹⁰⁶ Os textos apresentados estavam sendo trabalhados pelos professores do componente curricular Fundamentos da Linguística, daí a interdisciplinaridade com as oficinas de letramento, ponto de partida para a pesquisa orientada. Essa experiência interdisciplinar de alguns componentes da LEdoC se configura como um aspecto relevante nos processos interacionais vivenciados durante a pesquisa.

passaram a registrar algumas variações menos conhecidas na comunidade acadêmica, porém “corretas” e “legítimas” na comunidade Kalunga e alguns exemplos foram sistematizados conforme a tabela a seguir.

Quadro 07 – Variações Linguísticas produtivas nas comunidades Kalunga

Exemplo	Observação
1. <i>“ocê já vem cum bondade!”</i>	“Você quer ser melhor que outros”
2. <i>“quando tem que cumprir [comprar] o cumê na cidade e os vizim que tem carro é muito careiro, eles ranca o couro de nós mia fia... Que tem esse dinheirim da aposentadoria... Depois que chego im casa não como sem dá um pico [pedaço de carne] para meus vizim ... intão eu tiro um taique [pedaço de carne] e mando pra meus companheiro”</i>	“Quando se tem que comprar a comida na cidade e os vizinhos que tem carro são muito caro, eles arrancam o nosso couro, minha filha...Que tem esse dinheirinho da aposentadoria... Depois que chego em casa não como sem dá um pedaço de carne para meus vizinhos, então eu tiro um pedaço e mando para meus companheiros”
3. <i>“Nóis vive num lugá isolado desnada mia mocidade. U remédio é du matu memo” (Senhor de 74 anos)</i>	Nós vivemos em um lugar isolado desde a mocidade, o remédio é do mato mesmo.
4. <i>“Tô com o zói dueno derna de ontonte”</i>	Tô com os olhos doendo desde antes de ontem.
5. <i>“Vamu entchei pra dento que tá vinu ua manga de chuva e nós móia” (senhora de 40 anos)</i>	“Vamos entrar que está vindo uma chuva e vamos nos molhar”
6. <i>Houm</i>	Dúvida
7. <i>Passoo</i>	Comprimento
8. <i>Quichuda</i>	Teimosa

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

A descrição e posterior identificação das marcas sociolinguísticas realizadas nas comunidades Kalunga permitiu aos alunos a apropriação de conhecimentos pertinentes à área de atuação, a da linguagem; assimilação dos conhecimentos históricos sobre a comunidade. Nos espaços de interação os estudantes universitários de comunidades distintas puderam comparar tais marcas e analisar onde elas eram mais produtivas. Nesse sentido, puderam observar que somente em Diadema foi possível identificar *“ocê já vem cum bondade!”*

diferentemente das demais comunidades. Por outro lado, foi possível perceber que todos os educandos Kalunga do Estado de Goiás não produzem o /r/ retroflexo característica sociolinguística desse Estado brasileiro.

Os excertos a seguir apresentam conteúdos linguísticos apropriados pelos educandos.

Excerto 38¹⁰⁷

Conversando com um senhor de 84 anos percebi a variação sintática usada por ele ao dizer: ‘me vê um pouco d’água *nha fia*’.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Excerto 39¹⁰⁸

Além disso, as gerações dessa comunidade tem alguns empréstimos linguísticos de povos espanhóis. Ex.: *camarinha* (origem espanhol e linguagem do Kalunga (camarinha significa quarto).

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

As marcas sociolinguísticas apresentadas nos excertos 36 e 37 não só retratam as características socioculturais das comunidades, mas o registro de variações também conta a história da comunidade, no caso da influência espanhola retratada nos empréstimos. Após a pesquisa de campo, os educandos da LEdoC passaram a documentar seus ‘achados’ e nos registros foi possível observar a apropriação dos letramentos acadêmicos no que se refere domínio de conteúdo da produção textual. A seguir apresento mais alguns registros escritos:

Excerto 40¹⁰⁹

[...] A comunidade fica a 22 km da cidade e tal comunidade adotou uma forma de luta e resistência desenvolvendo assim seus costumes, saberes e fazeres e, sobretudo uma variação linguística histórica e cultural própria dos quilombolas com alguns empréstimos linguísticos. A forma como eles falam e se comunicam. Ou seja, essa variação da língua encontrada nessa comunidade acarreta também na formação dos sujeitos do campo, sua cultura e identidade.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

¹⁰⁷ Excerto extraído do texto de ECF, educanda da LEdoC

¹⁰⁸ Excerto extraído de CRF, educanda da LEdoC

¹⁰⁹ Excerto extraído de CRF, educanda da LEdoC.

Esse trabalho mostrou aos alunos da LEdoC que eles fazem parte de uma comunidade sociolinguística e, ao mesmo tempo, se sentem pertencentes a uma comunidade de prática, educandos da LEdoC, em que o fenômeno da variação linguística é uma constante e, por isso, como sujeitos pertencentes a esse universo podem optar por se comportar linguisticamente de uma maneira informal na sua comunidade, nos contextos informais, se o seu objetivo for não se diferenciar do seu contexto; mas se a situação comunicativa for outra, o aluno deverá perceber que poderá procurar utilizar a norma mais próxima ao padrão da língua culta, pois a sociedade irá cobrar dele o aspecto mais formal da linguagem.

Com efeito, a pesquisa sociolinguística permitiu que os educandos se apropriassem de práticas letradas possibilitando dois enfoques: a formação acadêmica na construção dos letramentos acadêmicos e a formação do professor da área da linguagem. Foi possível, então, vislumbrar algumas generalizações a respeito de práticas sociais de letramentos acadêmicos em contextos de diversidade.

9.3 Narrativas Orais – Registro da História, costumes e tradições.

Notoriamente, a supremacia da cultura escrita vem se alargando com o passar dos anos, isto porque a escrita é reconhecida como mais objetiva, mais confiável e mais válida que a oralidade e, nesses últimos tempos, alcançou uma dimensão expressiva, modificando consideravelmente o modo de vida contemporâneo. Não obstante, essa notoriedade, não se pode dizer que suplantará a importância da oralidade, haja vista a existência dos povos ágrafos no Brasil (apesar de minoria) e de nações indígenas, ribeirinhas, e demais comunidades tradicionais serem consideradas povos de tradição oral, visto que seus saberes são repassados de geração em geração por meio, predominantemente, da oralidade.

Nesse contexto, as narrativas orais são de grande relevância, e se constituem mesmo como forma de transmissão de conhecimentos muito presente nas culturas. Macedo e Albuquerque (2013) argumentam que as narrativas são expressão de crenças e valores, principalmente nas sociedades de tradição oral, como as comunidades indígenas. Spotti, Moura e Cunha (2013) apontam que o trabalho com as memórias de um povo indígena se faz pela transmissão das narrativas que se dá pela oralidade, pois é a tradição oral que se evidencia.

Nessa perspectiva, trazer a experiência das narrativas orais para a sala de aula da LEdoC foi uma forma de fortalecer a história, cultura, valores e tradições das comunidades tradicionais Kalunga.

Assim, a pesquisadora J. A. registrou, com os educandos, narrativas cuja temática era voltada para as práticas e manejos de extrativismo sustentável. Entretanto ao coordenar o trabalho de coleta de narrativas com os educandos, a pesquisadora percebeu a história e a tradição que constitui a identidade do povo Kalunga. A discussão de sala de aula desvelou outras práticas de Narrativas registradas pelos educandos além dos registrados por Juliana Andréia. Algumas das Narrativas estão alocadas no Anexo 2.

Os relatos apresentam a realidade vivenciada descrevendo objetivamente as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, bem como as formas de resistência e enfrentamento; sobre o orgulho de ser Kalunga, o excerto a seguir apresenta de demonstra esse orgulho.

Excerto 41¹¹⁰

Eu me sinto muito orgulhoso sobre a resistência dos nossos antepassados e assim, por exemplo, eu como quilombola me sinto orgulhoso porque nós tivemos uma história, uma trajetória de vida muito difícil e nós estamos até hoje aqui resistindo. Às vezes, o fato das pessoas tá negando a origem é devido o preconceito, às vezes o que ouve na rua, um negro, aí a pessoa se envergonha de ser um negro e de declarar a própria cor dele. Eu me sinto muito orgulhoso hoje como Kalunga e mesmo depois que eu tô dentro da universidade, hoje pra mim ser Kalunga cada dia me traz mais orgulho porque a cada dia eu descubro mais coisas do conhecimento que eu não imaginava era a nossa realidade, aqui no local aonde nos convivemos. Pra mim eu me sinto muito orgulhoso assim de falar que eu vim de quilombo, meu avô, meu bisavô. Com certeza meu bisavô passou por histórias que eu não passei assim, histórias de muita coisa ruim e coisas boas, então assim eu me sinto orgulhoso de falar hoje assim: eu sou um quilombola, um Kalunga. (EDUCANDO A).

Fonte: Dados de Batista (2013).

É possível perceber o sentimento de pertencimento e o orgulho do educando em ser ‘kalungueiro’, pois além dele reconhecer-se como negro e respeitar sua história e ancestralidade marcada pela resistência de seus antepassados, ele se apresenta como protagonista de sua historicidade. Pelo excerto 41 se evidencia a imagem positiva (GOFFMAN, 2011) que o educando tem de si e de sua história, essa imagem ele procura manter em outros espaços como forma de defender a identidade cultural de seu povo.

O ato de narrar, de acordo com Abramovich (1987, p. 22), é ensinar o outro a escutar, a pensar e “ver com os olhos da imaginação”. Desse modo, a história alimenta a imaginação, ajuda a aceitar situações desagradáveis, a resolver conflitos e permite conhecer diferentes culturas bem como colabora para a construção do senso crítico. É através da linguagem verbal que ele, o narrador oral, expressa suas experiências cotidianas de forma a entreter e/ou repassar informações a seu povo.

¹¹⁰ Narrativa Oral aluno da LEdoC - Dados de Pesquisa de Juliana Andréia, cedido gentilmente em colaboração.

Em se tratando de história de vida, Moita Lopes (2002) argumenta que as narrativas são instrumentos que usamos para informar quem somos, sendo o ato de ouvir ou contar histórias, crucial na construção de nossas vidas. O autor afirma ainda que “ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas” (p. 64). Nas comunidades Kalunga, os mais velhos são incumbidos de contar as histórias de seu povo que passam de geração em geração. Zavala (2003) enfatiza sobre a importância das narrativas orais para as comunidades tradicionais, pois são nessas práticas que crenças, valores e tradições são repassadas, fortalecidas e perpetuadas.

O trabalho com as narrativas foi um importante passo para a formação da identidade sociolinguística e cultural dos educandos Kalunga. Esse trabalho também é realizado pelo componente curricular de História que adota a metodologia do registro de memórias. No decorrer do curso muitos educandos em seu TCC, optaram por registrar a história de sua comunidade a partir das narrativas orais, desvelando não somente a ideologia marcada pela resistência desses sujeitos, mas também assumindo as práticas letradas com uma significativa função social ao registrar as práticas sociais Kalunga. Nesse sentido, a Educação do Campo como conceito proporciona empoderamento aos sujeitos que lutam na e pela terra que passam a usufruir de fato um direito inalienável de acesso à formação de professores para atuarem nas escolas de suas comunidades.

Nesse capítulo sistematizei as experiências de formação de professor tendo sob as bases teóricas da Sociolinguística, respondido ao questionamento de pesquisa: **‘quais as contribuições que a Sociolinguística pode fazer na formação de professores do campo’?**. Penso que a resposta a essa pergunta ultrapassa os limites de identificação de variação linguística, mas nem por isso ignora a realidade linguística e sociocultural que matiza o povo brasileiro em especial a comunidade campesina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de um etnógrafo resulta em um trabalho tenso por pelo menos duas razões. A primeira, porque a escolha da abordagem etnográfica acompanha o compromisso com a comunidade ou grupo pesquisado, insistindo que ali naquele espaço há situações que valem a pena ser discutidas e analisadas. Todavia, para que isso aconteça há um processo de conquista de confiança que antecede a própria pesquisa, isto é, o grupo em questão necessita confiar no pesquisador, pois tanto os membros da comunidade quanto suas experiências são expostos e, portanto, é necessária sua colaboração e reciprocidade. Segundo, porque afastado do espaço etnográfico pesquisado, o pesquisador tem a responsabilidade de, não somente, apresentar seus colaboradores e suas práticas, mas também de registrar as experiências vivenciadas, de modo que os leitores do trabalho possam compreender, o seu olhar de pesquisador e, seus colaboradores possam compreender suas práticas através dos registros.

O principal mote desta pesquisa foi perscrutar as experiências de interação que ocorrem no espaço de uma sala de aula. Um escrutínio tridimensional da realidade que significa uma tentativa de explicitar como a interação ocorrida nos espaços sociais pode ultrapassar limites da estrutura da conversação face a face. Uma visão ampliada, de modo que não somente a estrutura de participação ou suas regras de conversação sejam observadas, mas sobretudo (com a ajuda da abordagem etnográfica) as causas e consequências das interações entre sujeitos históricos que se agregam para um determinado fim. A contribuição de Green, Castanheira e Dixon (2001) amplificam as ações de análise do etnógrafo e direcionam a novos elementos a serem observados em um processo interacional.

Com efeito, a interação foi condição primordial nas ações implementadas para a pesquisa. Não se tratava aqui da realização de algumas visitas em uma sala de aula para serem observados os aspectos julgados importantes. Mas antes de tudo, havia a necessidade de contribuir com os educandos da LEdoC, como professora, na solução de problemas que eles (os educandos) enfrentavam com a nova realidade vivida no contexto acadêmico, na qual o enfoque dado era o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Uma relação de empatia entre professor(pesquisador) e alunos do curso foi construída, de modo que eles puderam refletir acerca de suas necessidades de aprendizagens e o professor atuou como mediador dos conhecimentos necessários.

O principal objetivo desse trabalho foi investigar as contribuições da Sociolinguística como base orientadora de práticas pedagógicas na construção e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos professores em formação inicial no curso de Licenciatura de

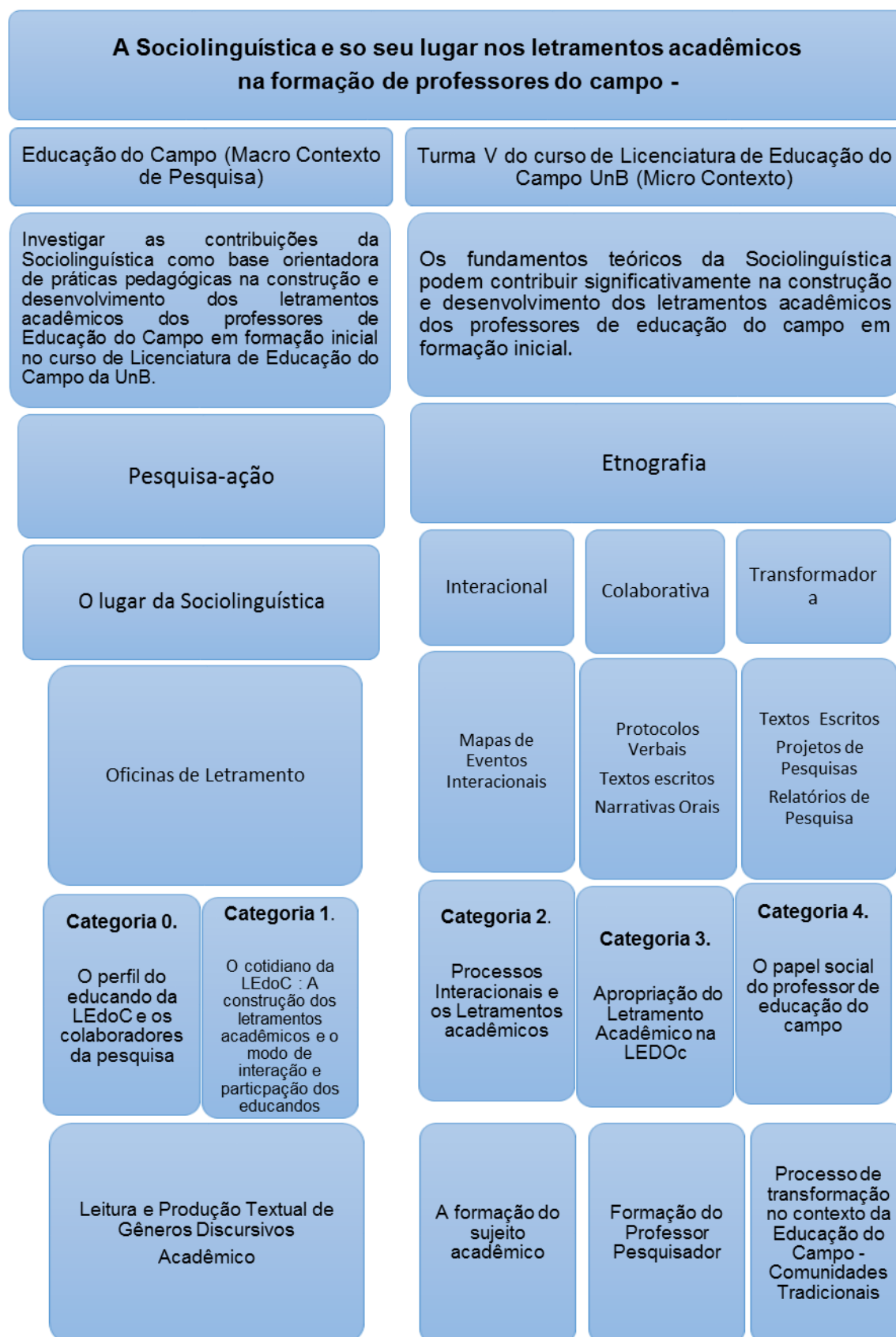
Educação do Campo da UnB – LEdoC/UnB. Isso levando em consideração as práticas sociais dos sujeitos coletivos envolvidos nesse processo relacionada ao contexto sociocultural que dá origem aos sujeitos que do curso participam, as relações de poder e de ideologia discutidas pelos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2001; GEE, 1986).

Para alcançar tal objetivo foi necessário adentrar o espaço de sala de aula da LEdoC não como mero observador, mas como um pesquisador *implicado* (nos termos de BARBIER, 2007). Por isso se justifica a estratégia de adotar a Pesquisa-ação como um elemento organizador de um projeto de ação didático-pedagógica do processo de ensino aprendizagem no espaço de sala de aula. Para tanto, o primeiro passo foi descobrir quem eram aqueles sujeitos que constituíam o grupo de alunos da LEdoC. Essa foi uma das primeiras questões da pesquisa. Seria necessário responder a esse questionamento para tomar novas decisões. As estratégias da pesquisa sociolinguística orientaram o levantamento dos dados.

O trabalho etnográfico em sala de aula não é uma prática exclusiva dessa pesquisa, haja vista muitas pesquisas que assumem essa abordagem, principalmente na área da educação e da Sociolinguística. Bortoni-Ricardo (2004) uma pioneira na efetivação da Sociolinguística Educacional no Brasil, registra, orienta e investiga as contribuições que essa macro área traz ao ensino que adota a abordagem etnográfica como metodologia de pesquisa. Também não é novidade a exploração do tema dos letramentos acadêmicos no contexto universitário. Entretanto, essa pesquisa busca não somente ampliar a discussão estabelecendo uma relação tripartite entre Sociolinguística – Letramentos Acadêmicos e Etnografia; mas ajustar o foco para um contexto que cresce em discussões e experiência no âmbito ideológico, político e educacional: a Educação do Campo.

Basicamente, a Tese foi sistematizada no esquema abaixo que representa sua estrutura de organização.

Figura 08 – Esquema Geral da Pesquisa



Fonte: Elaboração da própria autora.

Nas palavras de Rockwell (2001, p. 3) “el etnógrafo debe ajustar la mirada hacia el campo” e o campo dessa pesquisa foi a sala de aula de um curso de formação de professores de Educação do Campo. Os sujeitos participantes dessa pesquisa fazem parte de uma turma na UnB, considerados atípicos também pelo fato de serem oriundos de movimentos sociais e por terem conquistado, por meio de lutas e negociações, o direito à oferta, pela universidade brasileira, de um ensino superior diferenciado no sentido de formar profissionais para atender as necessidades de letramentos das comunidades camponesas.

A experiência de convivência, a organicidade do curso e a implantação de um currículo com características didático-pedagógicas que assume um papel contra hegemônico (BARBOSA, 2012) dentro de uma instituição com suas próprias regras e doutrina, foram permeadas de negociações e articulações (entre professores e instituição; professores e alunos; alunos e alunos; instituição e alunos) que organizaram todo o tempo de convivência e contribuíram para a formação de uma forte identidade coletiva, diferentemente de outros cursos oferecidos pela mesma universidade. Um processo em construção cujas experiências ainda não foram registradas e/ou analisadas. Nem por isso passa despercebido no contexto acadêmico, visto que, na FUP/UnB há organização e estruturação de grupos de pesquisa com a finalidade de refletir e teorizar sobre as demandas que surgem no cotidiano de implantação da LEdoC. Essa tese faz parte desse diálogo teórico.

Frequentemente, a interação em sala de aula entre professor e alunos, é analisada como uma relação assimétrica, considerando a relação de autoridade outorgada ao professor. O desafio da professora/pesquisadora era principalmente, estabelecer uma interação menos assimétrica possível que permitisse aos alunos espaço para exercício de seus papéis em sala de aula. Uma tomada de decisão registrada seria o professor fazer monitoramento estilístico de sua fala de modo que os alunos pudessem compreender as mediações e ao mesmo tempo dar continuidade às interações. Seria papel do professor manter e garantir os turnos de fala dos participantes nas interações, inclusive monitorando o *footing* das conversações.

Considerando um dos principais conceitos dos Novos Estudos do Letramento – *práticas sociais* (STREET, 1984) foi propósito dessa pesquisa constituir as práticas sociais e os eventos de letramento em que os sujeitos/participantes da pesquisa estavam inseridos. Contudo, na medida em que íamos, coletivamente construindo essas informações, os educandos iam aprendendo os passos da realização de uma pesquisa etnográfica, nos termos de Bortoni-Ricardo (2008), uma etnografia colaborativa. De modo que o lugar dado à escrita não suplantasse a oralidade dos educandos considerados ‘pouco letrados’, por viverem em uma realidade oralizada. Nesse sentido as práticas letradas foram extraídas das práticas sociais

e linguísticas reais, conferindo significado ao conhecimento científico adquirido pelos educandos.

A seleção de dados não foi um processo fácil, mas se constituiu num momento profícuo de reflexão do pesquisador no sentido de desvelar os elementos que, talvez sejam avaliados como “*desimportantes*” (na fala de Manoel de Barros (1916-2014). Todavia, que permitiram dar voz ativa aos sujeitos coletivos na construção de seus letramentos acadêmicos tendo em vista a ideologia que legitima as características dos gêneros acadêmicos e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Portanto, as asserções desta pesquisa foram construídas à medida que os sujeitos coletivos iam construindo as interações e confirmando suas necessidades.

Nesse sentido, as asserções postuladas apresentam de forma geral o já discutido, com o intuito de responder às questões de pesquisa e verificar se os objetivos desta tese foram alcançados, seguindo as mesmas orientações de Erickson (1998) e Bortoni-Ricardo (2008) para análise de cunho interpretativo.

Primeira asserção: A identificação do perfil do aluno da LEdoC com base nas categorias sociolinguísticas permitirá ao professor orientar sua prática pedagógica para ampliação dos letramentos acadêmicos do aluno em formação.

No decorrer da pesquisa, houve a necessidade de identificação do perfil dos educandos da LEdoC. Tal necessidade se justifica devido à diversidade de realidades linguísticas em sala de aula e à quantidade de sujeitos participantes disponíveis a colaborar com a pesquisa (quatro turmas de 40 alunos cada), considerando uma pesquisa de abordagem etnográfica, foi necessário delimitar a quantidade de colaboradores. Nesse sentido propôs-se a delimitação a partir do perfil elaborador com suporte da teoria Sociolinguística. Os conceitos dos *continua* (Bortoni-Ricardo, 2004) foram adotados de modo que também fossem identificados não o “grau ou o nível de letramento”, mas como os educandos localizavam-se no contínuo de oralidade/letramento. O perfil foi traçado após, a análise dos dados gerados por vários instrumentos que giram em torno da etnografia, tais como: a entrevista, o questionário Perfil do Leitor, a narrativa, a história de leitura e textos produzidos em sala de aula.

Apesar de os educandos serem oriundos de movimentos sociais, principalmente de assentamentos e de acampamentos, há alunos advindos de comunidades tradicionais e a migração não é uma característica predominante no grupo, pese as características dos movimentos de luta pela terra acolher pessoas de todas as regiões do país. A origem regional

dos educandos é definida. Eles são da região Centro-Oeste do país, predominantemente do Estado de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, isso porque o curso abriu vagas para esses estados.

Dentre os 135 alunos das três turmas, identifiquei subgrupos com características históricas, socioculturais e linguísticas que permitiram apontar os sujeitos coletivos educandos da LEdoC. Um ponto em comum, os alunos vêm da realidade campezina, porém as práticas sociais mudam de acordo com as características de tais sujeitos.

Um grupo cujas redes de participação, parentesco, amizades e articulação, participam fortemente de organizações e movimentos agrários em luta em favor da terra e pela terra, dentre esses movimentos estão o Movimento dos Trabalhadores Rurais, Movimentos dos Sem Terra, Movimento de Famílias Agrárias, Movimentos de Assentados. Dentre suas principais características estão a organização, a participação em debate, a ideologia de cunho marxista forjada nos cursos de formação. Eles não vêm de uma única região, são ligados pela luta ideológica em defesa das famílias e povos que vivem da terra e pela terra.

O segundo grupo, as relações são ligadas pela cultura e pela história. São os remanescentes das comunidades tradicionais Kalunga do Estado de Goiás. As redes de parentesco e vizinhança são mais aparentes e fortalecem as interações. Não obstante a luta pela terra, os Kalunga lutam por território e tudo o que ele significa. Sua organização articula em favor da preservação histórica e cultural de seu povo. Esses sujeitos até menos de trinta anos eram isolados da sociedade urbana (BAIOCHI, 1985/86). Em suas comunidades não há eletricidade, acesso a tecnologias, acesso a condições básicas de atendimento à saúde, educação, não há acesso a bens materiais e culturais da vida urbana.

O terceiro grupo é o que Bortoni-Ricardo (2004) denomina de rurbanos, isto é, possuem características linguísticas e culturais dos rurais, porém com influência do urbano. Com características geográficas que denominei de periurbanos, aqueles que vivem na periferia urbana das cidades e têm sua subsistência advinda da agricultura familiar. Vivem como urbanos usufruem dos bens materiais da cidade: eletricidade, tecnologias, acesso a todos os tipos e modelos de mídia.

As práticas de interações são comuns entre os educandos quando estão em suas comunidades de origem: a comunicação se dá por meio de fonia, de rádio, de bilhetes. Em algumas comunidades há o telefone comunitário. Nas comunidades Kalunga, os papéis sociais também são definidos no processo de interação: os mais idosos (avôs e avós) assumem a função de transmitir sua história para as gerações mais jovens, bem como tomam a organização e lideranças das práticas culturais (sussa, festas dos reis), as mulheres cozinham e

organizam as casas para receber a ‘passagem dos reis’; as crianças se engajam o papel de levar e trazer recados (menino de recado).

Nos assentamentos e acampamentos as práticas diferenciam, pois os membros se organizam diferentemente. As práticas de formação ficam sob a responsabilidade dos mais letrados, as mulheres assumem as responsabilidades com a educação formal e informal das crianças e dos jovens; os jovens preocupam-se com as atividades de luta dos movimentos juntamente com os adultos; os idosos cuidam das crenças e dos valores. Todos seguem orientação da organização central do movimento.

Não obstante uma realidade muito peculiar, os educandos adotam práticas de interação muito comuns na cidade, quando estão no tempo universidade, dentre eles, o celular, a *internet*, utilizada para pesquisar e acessar as redes sociais. Quando retornam para suas comunidades, esses recursos são utilizados enquanto houver carga na bateria, depois eles precisam ir a uma comunidade mais próxima onde haja eletricidade para recarregar o equipamento.

Assim, as turmas organizadas para o curso de Licenciatura de Educação do Campo na Universidade de Brasília são constituídas, principalmente por assentados (reconhecido pelo INCRA), acampados (em processo de organização) moradores de comunidades tradicionais Kalunga e moradores de áreas rurais das periferias urbanas, sendo estes menos familiarizados com as demandas e lutas dos movimentos rurais e mais próximos da urbanidade, e já não cultivam os costumes tradicionais daqueles que nasceram e cresceram na roça.

A caracterização do perfil dos educandos da LEdoC, que tem como base orientadora os aspectos teóricos da Sociolinguística, cumpre função primordial para a identificação dos sujeitos que desse curso participam e guarda estreita relação com o trabalho pedagógico direcionado para este tipo de licenciatura. As categorias aqui listadas permitem identificar os sujeitos camponeses não simplesmente porque são do campo, mas sim pela diversidade de sua história, suas características sociolinguísticas e sua cultura.

Nesse sentido, tal perfil pode servir de base para discussão de novos rumos às políticas públicas implantadas aos povos do campo, considerando os detalhamentos aqui discutidos como forma de aprimorar a oferta e a ampliação do programa de educadores do campo em todo o contexto nacional, visto que um dos principais objetivos na formação de professores para a Educação do Campo é formar professores que vivam no campo e compreendam que há uma cultura diferenciada de práticas sociais e práticas letradas, e que as práticas de interações sociais são diferentes das que os professores de cultura urbana possuem. Por isso, a necessidade de formar tais profissionais.

Segunda asserção: O reconhecimento dos letramentos no contexto de sala de aula da LEdoC poderão contribuir para a definição de ações institucionais na implantação e implementação do curso na UnB.

Destaco nessa asserção o espaço de sala de aula como um ambiente de negociações de sentidos e significados onde são produzidas práticas discursivas que são relacionadas à ideologia e ao contexto sócio histórico em que aparecem. Reconhecidamente há um contexto cultural na sala de aula da LEdoC constituído por sujeitos que desenvolveram em sua história de vida diversos tipos de letramentos. Entretanto os educandos, por não possuírem experiência com o gênero acadêmico, não demonstram ter conhecimentos culturais necessários para participar das práticas letradas nesse contexto.

A análise dos dados permitiu evidenciar a pluralidade e a heterogeneidade de práticas e eventos de letramentos vivenciados pelos educandos no espaço da universidade e ademais além do domínio institucional, isto é em outros espaços sociais. Não obstante essa constatação é evidente a abordagem do modelo autônomo de letramento nas práticas pedagógicas que determinam o estudo da linguagem escrita como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas encerradas em si mesmas.

Apesar disso é possível identificar, a partir das expectativas dos sujeitos coletivos ali constituídos, as perspectivas de desenvolver juntamente um tipo de letramento ideológico não somente com a tentativa de suprir as dificuldades de compreensão de textos quando se trata de leitura ou de aspectos formais da língua quando o foco é a escrita, mas de um trabalho coletivo de compreensão da função social das práticas letradas para esse grupo social.

Nesse sentido, remeto ao **excerto 05**¹¹¹, parte da narrativa oral de um educando que assim se manifesta:

Sim... tenho orgulho de ser Kalunga... desde pequeno eu nunca neguei a minha cor ... minha origem [...] Minha expectativa... é ... quando eu me formar... espero trazer tudo que eu tive oportunidade de conhecer lá fora... deconhecimento... de visão de vida e empregar aqui dentro da minha comunidade... prá que assim todos nós ver de forma diferente o mundo em que vivemos...[...] Eh... só tenho a dizer que... agradeço pela sua entrevista... isso só me dá mais força prá quem tá lutando> essa entrevista já é um desafio... a gente aqui na comunidade não tem esse hábito de ser entrevistado... e ... as vezes ... algumas pessoas são... outras são tirado fotos...levam... Aí as pessoas mesmo é que vão contar nossa história sem a gente estar contando a própria história nossa... então isso... sai de mim... essa entrevista... então não é mais um plágio que as pessoas pega e faz

¹¹¹ Citado na página 138.

lá fora... através de uma foto eles ... ah... acaba contando sua história de um modo diferente... e sem você saber. (Grifo meu).

Fonte: Dados de Pesquisa.

Nessa fala, apresentada no excerto 05, o educando expressa a relação de poder existente nas interações que ocorrem entre a sociedade hegemônica e a comunidade em alguns domínios, visto que muitas pessoas vão à comunidade Kalunga tiram foto e contam a história Kalunga sem dar reconhecimento aos personagens. O educando é enfático em afirmar que tem orgulho de sua origem e que, ele mesmo quer contar sua própria história, a história de seu povo. Nesse sentido há um letramento ideológico que emerge na sala de aula da LEdoC espaço onde emana ações pedagógicas que articulam cultura, identidade, luta pela terra, direitos adquiridos dos povos do campo, ao mesmo tempo em que os sujeitos aprendem a ser letrados nas práticas do letramento no contexto acadêmico.

Terceira asserção: Os conhecimentos sociolinguísticos favorecerão ao professor planejar um ambiente favorável ao desenvolvimento do letramento de seus alunos.

A terceira subasserção foi elaborada para ser o indicativo de cumprimento do terceiro objetivo específico. Nele eu me propus assumir o papel de professor letrador (BORTONIRICARDO et al., 2010) ou agente de letramento (KLEIMAN, 2006) que lança mão de estratégias sociolinguisticamente orientadas para desenvolver nos alunos os letramentos acadêmicos. As atividades propostas pelo plano da Pesquisa-ação favoreceram estratégias de mediação que facilitaram a aprendizagem e deram encaminhamentos para a resolução dos problemas das lacunas de letramento dos educandos.

Vale ressaltar que os conceitos de variação linguística, a teoria dos *continua* e o reconhecimento do princípio da heterogeneidade da língua foram conceitos tratados nessa pesquisa que considero pontos importantes de discussão, pois deram suporte às práticas de letramentos tratadas nessa experiência. O educando reconhecer-se sujeito de uma comunidade linguística com características regionais e históricas, tem condições de assumir novos papéis sociais que lhes são apresentados e dessa forma tomar decisões em relação ao uso da linguagem escrita por compreender o lugar de onde fala.

A diversidade produzida em sala de aula da LEdoC nada mais é que um retrato linguístico do interior do Brasil. Em outras palavras, já conhecemos as variantes produzidas no contexto urbano e nas principais comunidades do campo, entretanto há outras variações

que pouco são discutidas e caracterizam a diversidade do povo brasileiro e passam a participar do universo acadêmico. Caberia aos professores prosseguir com investigação de novas abordagens de ensino e de receptividade à diversidade que chega a esse espaço.

A teoria dos *continua* permite um apoio ao professor no que se refere ao monitoramento linguístico ao interagir com os educandos da LEdoC, e ao mesmo tempo nos torna possível investir em ações propositivas para o empoderamento dos alunos que chegam à universidade com lacunas de letramento.

No entanto, concluo que a solução para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos alunos da LEdoC não se restringe a uma única área do conhecimento, aliás é compromisso *de todo as áreas*¹¹². Nesse sentido foi possível sistematizar alguns pontos:

- i. A etnografia adotada como metodologia de ensino também favoreceu o reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos.
- ii. A reflexão da construção da escrita a partir das práticas sociais dos sujeitos com ela envolvidos tendo como base orientadora a teoria da Sociolinguística com ênfase à interação como elemento articulador de ensino e aprendizagem;
- iii. A relação teoria e prática;
- iv. O reconhecimento, por parte dos educandos, dos discursos que circulam no contexto acadêmico;
- v. A reflexão que a escrita é um recurso de aprendizagem e de ensino, o instrumento do professor;

Nessa perspectiva foi possível confirmar a asserção que vislumbra que o professor necessita de conhecimentos sociolinguísticos para planejar suas aulas inseridas em um contexto cultural e que estejam relacionadas diretamente ao contexto social imediato dos alunos. Considerando que a escola tem papel preponderante na construção de práticas letradas, então que, no contexto do campo estas práticas estejam voltadas para a conscientização e valorização da a identidade, da história, bem como da preservação das tradições e dos valores culturais da comunidade

¹¹² Referência ao livro de NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8 ed. Porto Alegre - RS. UFRGS Editora, (2007).

Quarta asserção: As estratégias didático-pedagógicas sociolinguisticamente orientadas favorecerão a formação de professores pesquisadores de seu contexto linguístico.

As Oficinas de Letramento organizadas dentro de uma perspectiva da pedagogia culturalmente sensível serviram de espaço interacional ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e das reflexões dos usos da escrita nas práticas sociais.

As escolas do campo passam por problemas estruturais e pedagógicos. O abandono a elas impingido não permite que os professores organizem um projeto pedagógico emancipatório. Ademais, a ausência de estrutura e de formação cerceia as possibilidades de compreensão de um universo linguístico complexo e com uma formação ‘enquadrada’ no ensino de conteúdos programáticos. Distanciados da realidade as aulas passam a ser ministradas com material didático organizado por e para pessoas que vivem na cidade, vislumbrando um ensino centrado no domínio de habilidades individuais voltadas à aprendizagem do código linguístico-alfabético. Esse modelo de educação perpetua uma estrutura social estratificada que corrobora com o conceito de que “o campo é sinônimo de atraso” e ratifica os estigmas já instalados. Mas, como articular uma proposta de formação emancipadora sem incorrer no estímulo de violências simbólicas? (MARINHO, 2011)

O Projeto Pedagógico da LEdoC idealiza a formação de professores para atuarem na Educação do Campo que sejam capazes de gerir sistemas de ensino, articulando teoria e prática para intervir na realidade de modo que se ofereça educação de qualidade para essa camada da população. Para tanto, os professores em formação precisam apropriar-se dos letramentos acadêmicos para enfim formar-se professores pesquisadores de sua própria realidade. Nesse sentido, há duas situações a serem resolvidas: a formação acadêmica dos alunos quanto ao uso e domínio das práticas letradas do contexto universitário e a formação do professor de linguagem para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por isso a estratégia de articulação entre pesquisa e ensino com abordagem etnográfica embasada na teoria Sociolinguística contribui na formação do professor pesquisador de seu contexto linguístico.

O reconhecimento de seu universo linguístico, construído a partir das pesquisas realizadas na própria comunidade aporta ao aluno não somente o sentimento de pertencimento ao lugar onde vive, mas o faz identificar os valores e crenças, a história, os costumes que podem ser assumidos no contexto escolar como conteúdos a serem trabalhados em uma escola *implicada*.

O retorno dessa pesquisa para os sujeitos coletivos participantes se deu de forma imediata, quando da execução do Projeto de Ação denominado Oficinas de Letramento os resultado de desempenho dos alunos foram discutido tão logo a realização das atividades. Também foi possível dar conhecimento à comunidade acadêmica do resultado da pesquisa: ao corpo docente da área de linguagem com a participação efetiva no Grupo de pesquisa da área; ao colegiado do curso com participação com direito a voz nas reuniões pedagógicas e também com relatórios ao Colegiado do Curso; à comunidade externa com participação em congressos, seminários para realização de comunicação oral. Em todas as participações os questionamentos foram bem vindos e fizeram parte das reflexões na construção desse relatório científico.

Em suma, as reflexões apontadas nessa pesquisa permitiram construir uma resposta à questão principal, isto é, “*qual a contribuição da Sociolinguística para a formação dos Educadores do Campo?*”; comprovar asserções e refletir sobre o papel dos sujeitos na prática da formação docente. Nesse sentido, é possível elencar algumas contribuições advindas da Tese aqui defendida, a saber: i) abrir novos caminhos de reflexão na formação de professor, tendo em vista a articulação de duas grandes áreas, a Sociolinguística e os Novos Estudos de Letramento; ii) contribuir para a reflexão da importância da Sociolinguística como teoria orientadora do trabalho pedagógico com a linguagem, no currículo da LEdoC, tema que poderia ser generalizado para as demais Licenciaturas em Educação do Campo; iii) a relevância da discussão nos permite afirmar que o professor do campo em formação necessita reconhecer-se como sujeito de uma comunidade sociolinguística, de modo a perceber a realidade heterogênea dos falares do campo e compreender as possibilidades de letramentos advindas desse contexto, em uma perspectiva de construir novos caminhos pedagógicos que respeitem a diversidade cultural e a identidade dos povos camponeses.

Desse modo, e com base nessas considerações, é possível confirmar a asserção geral desse trabalho sobre as contribuições da Sociolinguística na formação do professor do campo com interface positiva com os Novos Estudos do Letramento, proponho que se efetive, como plano curricular a orientação da teoria Sociolinguística para o trabalho de formação dos educandos da LEdoC da área de linguagem, principalmente no aspecto de formação de professor e no campo da formação acadêmica que se oriente a oficialização da disciplina para dar o suporte necessário aos acadêmicos, no sentido de promover e reforçar os usos sociais da escrita, bem como a articulação pesquisa e ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Ludmilla dos Santos. **Introdução dos saberes culturais como novas ferramentas de ensino na escola da comunidade Kalunga do engenho II**. Planaltina-DF. TCC 2014.
- ALKMIN, Tânia Maria. **Sociolinguística**. In MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALMEIDA – LOPES, Andréia de. **Construção do conhecimento nas aulas de leitura em língua materna: Estratégias interacionais indicadoras de resposta certa**. In: PUC/SP: Revista Intercâmbio ISSN 1806-275x,v. 6 (1997). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/index> – acessado em 18/10/2010.
- ALVES, E. M. S. **O trabalhador rural e as exigências na área rural**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2013.
- ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de, **A pesquisa no cotidiano escolar**. In FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia de Pesquisa Educacional. São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. **A Etnografia da prática pedagógica**. 17ª Ed. Campinas: SP, Editora Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Ana Cristina. **Discursos que constroem a Organicidade na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC**. Monografia apresentada ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas – TEL, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação em Linguagens nas Escolas do Campo. Guararema, SP, 2014.
- ARROYO, CALDART E MOLINA. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Vozes, 2004.
- ARROYO, M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, CALDART & MOLINA. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Apresentação** In. CALVERT, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso, por uma pedagogia da uma variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAIOCHI, Mari Nazaré. **Kalunga – a sagrada terra**. Ver. Fac. Dir. UFG v. 19/20, nº 1, p.

107-120, jan/dez. 1995/96.

BAIOCHI, Mari. **Kalunga povo na terra**. Goiânia: Ed. UFG, 1982

BAKHTIN, M. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Editora, 2007.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura de Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

BARRETO, Lílían Santos e CASTRO, Marina Siqueira de. **Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do umbu**. Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2010.

BARTON E HAMILTON. **La literacidad entendida como practica social** (s.d). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50063598/DAVID-BARTON-MARY-HAMILTON-La-literacidad-entendida-como-practica-social>>. Acesso em: 08/10/2012.

BARTON, D e HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.

BARTON, D et al. **Situed literacies: reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000.

BATESON, Gregory. **Uma teoria sobre brincadeira e fantasia**. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ M. P.(orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BATISTA, Juliana Andréia Oliveira. **Etnografia Colaborativa com o uso de cartilhas da Minibibliotecas na formação de educadores de origem Kalunga da 5ª turma da Licenciatura em Educação do Campo, da UnB**. Dissertação de Mestrado – PPGE/UnB, Brasília-DF, abril, 2014.

BAUER, Martin W. e GASKAELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BETTO, Frei e BOFF, Leonardo. **Mística e Espiritualidade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BETTO, Frei. **O companheiro que não gostava de ler**. IN. Revista *Caros Amigos*. Editora Casa Amarela. Ano IV, número 37. abril/2000. pp.20-21.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria & Vera Aparecida de Lucas Freitas. **Sociolinguística Educacional** In Hora, D. et al. (orgs.) *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 217-240

BORTONI-RICARDO, Stella Maria **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na**

sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.) **Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e FERNANDES DE SOUSA. Maria Alice. **Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização.** Disponível em: [245íng://www.stellabortoni.com.br/docs/f96BORTONIandaimos.doc](http://www.stellabortoni.com.br/docs/f96BORTONIandaimos.doc)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules.** São Paulo: Parábola, 2013

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e PEREIRA, A. D. A. **A formação continuada de professores e a pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador.** *In* Revista Moara. Belém nº 26 p. 149 a 162. Ago/dez- 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro e CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002 (a 1ª ed. É de 1930).

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE/RR. Censo 2006

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo / CNE. Resolução CNE/ CEB 1/2002. Diário Oficial da União.** Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1. p. 32).

BRASIL. **Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo.** Luziânia, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, P., & LEVINSON, S. (1987). **Politeness: Some language universals in language use.** Cambridge: Cambridge University Press.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de Letramento no Meio Rural Brasileiro: A Influência Do Movimento Sem Terra em Escola Pública de Assentamento de Reforma Agrária**. Tese de Doutorado, defendida em 2003. Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP São Paulo.

CARLOS, Erenildo João e VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. Fundamentos Jurídicos da Educação do Campo: rascunhos e achados de pesquisa. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB. 2011, pp 25-43.

CASSANY, Daniel. **Para ser letrados**. Paidós, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; CRAWFORD, Tereza; GREEN, Judith L. & DIXON, Carol. **Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices**. *Linguistics and Education*, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; CRAWFORD, Tereza; GREEN, Judith L. & DIXON, Carol. **Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social**. IN Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), pp. 7-38.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Eventos interacionais e eventos de letramento: Um exame das condições sociais e semióticas da Escrita em uma turma de educação infantil**. IN. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91-107, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (Acessado em 23/07/2014)

CEDEFES. Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Orgs.). **Comunidades quilombolas no século XXI: História e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CISNEROS ESTUPIÑÁN, Mireya; OLAVE ARIAS, Giohanny e ROJAS GARCIA, Ilene. **Alfabetización académica y lectura inferencial**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013.

COOK-GUMPERZ, J.; GUMPERZ, J. **Frames and contexts: another look at the macromicro link**. *Pragmatics*, Antwerp, v. 21, n. 2, p. 283-286, 2011.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Considerações sobre o letramento acadêmico a partir do novo perfil dos graduandos em Letras/Espanhol**. In 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte/ MG, 2014.

COSTA, Vilmar Souza. **A Luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga**. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, da

Universidade de Brasília, orientador: Prof. Dr. Luis Antonio Pasquetti, Brasília, DF dezembro, 2013.

DIJK, Van. **Context and cognition: Knowlwdge Frames and Speech compression** In: Journal of Pragmatics 1, 1977, 211-232.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

EDUCA. **O que são os quilombolas?** Riqueza cultural desconhecida. Entrevista com José Maurício Arruti. Realizada em 03/03/2010. Disponível em: <<http://www.igeduca.com.br/artigos/convivendo-com-a-diferenca/o-que-sao-os-quilombolas.html>> acessada em 20/09/2010.

ERICKSON, F. (1984) **Literacy, Reaseaning and Civility: um antropologist's perspective**. IN: KINTGEN, Eugene R; KROLL, Barrt M. e ROSE, Maike. Perspective on Literacy, 1988.

ERICKSON, F. (1988) *Ethnographic description on Sociolinguists* _ An International Handbook of the Science of Language and Society. Texto traduzido por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos [2004]. Originariamente editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Nobert Dittmar Klaus J. Matteir. Vol 2, New York, 1988.

ERICKSON, F. **Transformation and School Success: the Politics and Culture of Educational Achievement**. *Anthropology & Education Quartely*. Vol. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território camponês**. In. CALDART, Roseli et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 20122012, p 744.

FIGUEROA, E. **Sociolinguistics Methateory**. New York: Pergamon, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria das Graças e BREGUNI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2014.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis e CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Resenha acadêmica: descrição, interpretação e análise de um evento de letramento acadêmico**. In Anais XII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Ciudad de Puebla, México, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três atos**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective**. IN Journal of

- adolescente & adult literacy. *Internacional Reading Association*. n. 44, v.8, p. 714-725, 2001.
- GEE, James Paul. **Orality and literacy: From the savage Mind to Ways with Words**. In: *Tesol Quartely*, 20. 1986. Pp. 719-746
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GOFFMAN, E. [1959]. **A representação do eu na vida cotidiana**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013
- GOFFMAN, E. [1967]. '**Footing**'. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, M. Pedro. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: edições Loyola. 2002. Coleção Humanística. P.107-148
- GOFFMAN, E. [1967]. **Ritual de interação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- GOODY, Jack. **La domesticación del Pensamiento Salvaje**. Madrid: Akal editor, 1985.
- GRICE, Paul (1975). **Logic and conversation**. In Cole, P.; Morgan, J. *Syntax and semantics*. 3: Speech acts. New York: Academic Press. p. 41–58.
- GUMPERZ, J. J. **El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno**. In: UÑOZ, H. & LEWIN, P. F. (Orgs.). *Investigaciones lingüísticas 2*. Ciudad del México: UAM/INAH, 1996, p. 33-47.
- GUMPERZ, John J. **Convenções de Contextualização**. IN: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, M. Pedro. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: edições Loyola. 2002. Coleção Humanística. P.149 – 182.
- HELLER, Mônica. **Legitimate Language in a multilingual school**. In: *Voices of. Authority: education and linguistic difference*, HELLER, Mônica and Martin-Jones (eds). Westporter, Connecticut: Ablex Publishing. 2001.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972.
- Indicador de Analfabetismo Funcional. In Instituto Paulo Montenegro. Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por.
- KATO, Mary. **Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KEMMIS, Stephen; MC TAGGART, Robin (Eds.). **The Action Research Planner**. Melbourne: Deakin University, 1988.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In. CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (Orgs.)

Ensino de língua: representação e letramento. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura.** São Paulo: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 2001

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento.** In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise. (Orgs.) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006 (Coleção Ideias sobre linguagem).

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** Trad. M. Bagno, M. Scherre e C. O. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LEA, Mary R. & STREET, Brian V. **The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications”,** Theory into Practice Fall, Vol. 45, no 4, pp. 368-377, 2006.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Liv. Horizonte, 1978.

LIGNAU, Carina Merkle. **O livro uma história do povo Kalunga** — material divulgador da representação social dos quilombolas Kalunga. Revista Linguasagem – 15º Edição / www.lettras.ufscar.br/linguasagem

LIMA, Isabela Lustz Portela e SCARIOT, Aldicir. **Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do coquinho azedo.** Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2010.

LIMA, Victor Vinícius F. de; SILVA, Priscila Albertasse Dutra da. SCARIOT, Aldicir. **Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do coquinho azedo.** Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2010.

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

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

MACEDO, Aurinete Silva e ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Práticas De Oralidade: Narrativas Oraís Krahô No Contexto Escolar IN.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e de metodologia de projetos.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI; L. S. **O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero.** IN **Signum:** estudos da linguagem, Universidade Estadual de Londrina. PR, n.8 (1), p. 89-101, jun. 2005.

MAGALHÃES, Nancy Alessio, COSTA, Edymara Diniz e KOYANAGI, Raquel (Orgs.).

Senhora D'Abadia: Festejo Kalunga no Vão das Almas. Cavalcante, (Goiás). Brasília: Verbis Editora, 2013.

MAGALHÃES, Rosineide e MACHADO, Veruska Ribeiro. **Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais.** In BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 2007.

MARINHO, Marildes. **“As palavras difíceis chegaram”:** a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. IN. Anais Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI Siget. RN, 2011.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento Acadêmico.** In Revista Brasileira de Linguística Aplicada. vol. 10, núm. 2, abril-junho, 2010a, pp. 363-386 Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829613005> Acesso em 08/05 2012

MARINHO, Marildes. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito.** In MARINHO, Marilda e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento.** (Orgs.) – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. P. 33- 53

MATTOS, C. L. G de **Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. V. 76, nº 182/183 p. 98 a 116, jan/ago, 1995. http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B79FC0F4F-36B4-4A86-9E5D-75FC89ABAB6B%7D_n%C2%BA_182_183_V.76.pdf Acesso em 08/05/2012

MATTOS, C. L. G de. **Estudos etnográficos da educação uma revisão de tendências no Brasil.** In Revista Educação em Foco. V. 11, nº 1, 2006/2001

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para a sua aplicação no português.** Campinas, SP: Sama, 1993.

MILROY, L. **Language and Social Networks.** New York: Blackwell, 1987.

MILROY, Lesley. **Social Networks.** In: **The Handbook of Language Variation and Change.** Oxford. Blackwell. 2002, pp. 549-572.

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

MOLINA, Mônica, MOURÃO L. e BARBOSA, A. I. **A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo.** Em Aberto, v.1, pp. 17-31, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica e SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo.** Belo

Horizonte: Autêntica, 2011b.

MOLINA, Mônica e SÁ, Laís Mourão. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo.** In. MOLINA, Mônica e SÁ, MOURÃO, Laís. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

MOLLICA, Maria Cecília. Lacunas de Letramento. AZEVEDO, Cleomar et al. (orgs.). **Estudos e Práticas de Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2012, pp. 28-40.

MORTIMER, E. Sala de aula. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; e FIAD, Raquel Salek. Apropriação do saber docente”: aspectos da relação teoria e prática **In.** KLEIMAN, Ângela B. e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2007.

OLIVEIRA, R. **Uma história do povo Kalunga.** Brasília: Ministério da Educação e do desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

ONG, Walter J. [1982]. **Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra.** Santa Fe de Bogotá: FCE, 1994.

RAELIN, J.A. **Action Learning and Action Science: Are they diferente?.** Organizational Dynamics. P, 21-34. 1997.

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, M. Pedro. (orgs.). **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: edições Loyola, 2002. Coleção Humanística.

ROCKWELL. Elsie e EZPELETA Justa. **A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção.** In *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, P.131-147, Jul/Dez 2007

ROCKWELL. Elsie. **Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico.** Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina, 13 julio 2005

ROCKWELL. Elsie. **La experiencia Etnográfica: historia e cultura en los procesos educativos.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.

ROCKWELL. Elsie. **La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela.** In: Memorias del Tercer Seminario Nacional d Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, 1986, pp. 15-29.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?** In. KLEIMAN, Ângela B. e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2007.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A. e JEFFERSON, Gail. [1974] “**A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation**”. *Language*, Baltimore, v. 50, n.4, pp. 696-735. Trad. Brasileira publicada em *Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, pp 9-73. 2003.

SAMPAIO, Maurício Bonesso. **Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do buriti.** Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2011.

SANTOS, Edinei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita.** Dissertação de Mestrado pelo PPGE/UnB. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

SCRIBNER, Sylvia and Cole, Michael. [1981]. **The Psychology of Literacy.** New York: Harvard University Press, 1999.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e a formação do professor de língua portuguesa. In. KLEIMAN, Ângela B. e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002

SOUSA, R. M. **Protocolos Verbais na Avaliação de Leitura.** In: III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora: ler para produzir mais cultura, 2010, Brasília. Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora. Brasília: UnB, 2010. v. 1. p. 1282-1293

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração a recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2006

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo.** In. MOLINA, Mônica e SÁ, MOURÃO, Laís. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

SPOTTI, Carmen; Moura, A. A. V e CUNHA, Genilza Silva. “**O lugar onde vivo**”: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. IN. *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas.* <http://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria> PPG-LET-UFRGS. Porto Alegre vol 9, nº1 jan/jun, 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/43416> - acessado em 28/03/2014.

STREET E STREET. **La escolarización de La literacidad** (s.d). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/145367611/JOANNA-STREET-y-BRIAN-STREET-La-escolarizacion-de-la-literacidad>>. Acesso em: 08/10/2012.

STREET, Brian. [2000] **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento.** In. MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

STREET, Brian. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.** In. MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010, p.33-53.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** *Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo.* n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian. V. **Literacy and development: Ethnographic perspectives.** London/ New York: Routledge, 2001

TANNEN, D. & WALLAT, C. **Enquadres Interativos e Esquemas de Conhecimento em Interação: exemplos de um exame/consulta médica.** In RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, M. Pedro. (orgs.). *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: edições Loyola. 2002.

TERZI, Sylvia Bueno. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados.** In: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2003

TOMITCH, L. M. B. **A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional,** In TOMITCH, L. M. B (Org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru. EDUSC, 2008.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma abordagem metodológica.** In Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p.443 – 466, set/dez. 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura de Educação do Campo.** Brasília: UnB, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura de Educação do Campo.** Brasília: UnB, 2007

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.** Cadernos do Cedes/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. 72. Educação do Campo. 1ª edição maio/agosto. São Paulo, 2007.

VIGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILSON, Victoria. **Motivações Pragmáticas.** In: MARTELOTTA. Mário Eduardo (org.) Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

XAVIER, Elizabeth Gomes. **O livro didático e as variações linguísticas no ensino da língua portuguesa na 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa-Go.** TCC/ LEdoC, UnB. Planaltina, DF, 2013.

ZAVALA, Virginia e CÓRDOBA, Gavina.. **Decir e callar: lenguaje, equidade e poder en la Universidad peruana.** Lima-Pe: Pontificia Universidad Católica del Peru, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE LEITOR

Por favor, leia com atenção os comandos e responda a todas as questões:

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO:	
Q01 Ano de seu nascimento	
Q02 Sexo:	
1 () Feminino	
2 () Masculino	
Q03 Você trabalha?	Qual é o seu trabalho?
1 () Sim	
2 () Não	
Q04 Caso você seja casado(a) ou viva com companheiro(a), informe a escolaridade do seu cônjuge.	
1 () Não-escolarizado	
2 () 1º ciclo do ensino fundamental completo (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série)	
3 () 1º ciclo do ensino fundamental incompleto	
4 () 2º ciclo do ensino fundamental completo (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série)	
5 () 2º ciclo do ensino fundamental incompleto	
6 () Ensino médio completo	
7 () Ensino médio incompleto	
8 () Ensino superior completo	
9 () Ensino superior incompleto	
10 () Pós-graduação	
Q05 Qual é a profissão do seu cônjuge?	
Q06 Qual é a escolaridade da sua mãe?	
1 () Não-escolarizada	
2 () 1º ciclo do ensino fundamental completo (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série)	
3 () 1º ciclo do ensino fundamental incompleto	

4 () 2º ciclo do ensino fundamental completo (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série)	
5 () 2º ciclo do ensino fundamental incompleto	
6 () Ensino médio completo	
7 () Ensino médio incompleto	
8 () Ensino superior completo	
9 () Ensino superior incompleto	
10 () Pós-graduação	
Q07 Qual é a profissão da sua mãe?	
Q08 Qual é a escolaridade do seu pai?	
1 () Não-escolarizado	
2 () 1º ciclo do ensino fundamental completo (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série)	
3 () 1º ciclo do ensino fundamental incompleto	
4 () 2º ciclo do ensino fundamental completo (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série)	
5 () 2º ciclo do ensino fundamental incompleto	
6 () Ensino médio completo	
7 () Ensino médio incompleto	
8 () Ensino superior completo	
9 () Ensino superior incompleto	
10 () Pós-graduação	
Q09 Qual é a profissão do seu pai?	
Q10 Você já fez outro curso de graduação?	
1 () Sim.	Q101 Especifique o curso e a instituição
2 () Não	
FORMAÇÃO LEITORA	
Q12 Você foi habituado(a) a ler – lia com frequência diária diferentes materiais escritos (gibis, livros, revistas etc.) – desde a infância e/ou na adolescência?	
1 () Sim	Q121 Quem o(a) influenciou a ler? _____
2. () Não.	
Em caso de resposta positiva, você acha que o objetivo dessas leituras, na maioria das vezes, era (você pode assinalar mais de uma resposta se necessário):	

	Sim	Não
Q122 recreação/passatempo/diversão/lazer	1 ()	2 ()
Q123 Busca de informação/conhecimento de mundo	1 ()	2 ()
Q124 formação como leitor de livros literários	1 ()	2 ()
Q125 consolidação de seu domínio da língua escrita (entender textos e escrever corretamente)	1 ()	2 ()
Q126 Outros. Qual/quais? _____		
Q13 Na sua infância e/ou adolescência, você convivia com familiares que:		
	Sim	Não
Q131 liam jornais e revistas diariamente	1 ()	2 ()
Q132 compravam livros para ler	1 ()	2 ()
Q133 liam histórias para você	1 ()	2 ()
Q134 davam a você livros como presente	1 ()	2 ()
Q135 frequentavam eventos de leitura (feiras, atividades na escola etc.) ou levavam você a eles	1 ()	2 ()
Q136 frequentavam bibliotecas públicas, clubes de leitura e afins ou o (a) acompanhavam nesses ambientes	1 ()	2 ()
Q137 costumavam comprar ou colecionar materiais que envolviam leitura, como livros, álbuns, selos, diários, cartas, cartões, cartões postais, escritos de família, folders de viagens e afins	1 ()	2 ()
Q138 () Outros: Q139 Qual/quais? _____		
Q14 A que tipo de materiais escritos você tinha acesso sistematicamente em sua casa durante sua infância e adolescência?		
	Sim	Não
Q141 Livros de histórias e/ou poesia	1 ()	2 ()
Q142 Livros clássicos de literatura	1 ()	2 ()
Q143 Livros, revistas ou apostilas de conteúdo científico	1 ()	2 ()
Q144 Revistas educativas infantis	1 ()	2 ()
Q145 Revistas em quadrinhos	1 ()	2 ()
Q146 Jornais diários	1 ()	2 ()
Q147 Revistas de informação (Ex: Veja, Superinteressante e afins)		
Q148 Revistas de entretenimento (Ex.: Capricho, fotonovelas e afins)	1 ()	2 ()

Q149 Enciclopédias		
Q1410 Dicionários	1 ()	2 ()
Q1411 Mapas	1 ()	2 ()
Q1412 Textos religiosos (bíblia e afins)	1 ()	2 ()
Q1413 () Outros:	1 ()	2 ()
Qual/quais? _____	1 ()	2 ()
ROTINA DE LEITURA		
Q15 Sua rotina permite a você <u>ler sem interrupções</u>, para finalidades de estudo, o material de seu curso:		
	Sim	Não
Q151 diariamente. Quantas horas diárias em média?	1 ()	2 ()
Q151a Horas: __		
Q152 apenas nos finais de semana. Quantas horas em média a cada final de semana?	1 ()	2 ()
Q152a Horas: _		
Q153 apenas quando sua família ou seu trabalho não demandam sua presença, o que muda de um dia para outro.	1 ()	2 ()
Q154 raramente, porque seu dia-a-dia é muito sobrecarregado de tarefas.	1 ()	2 ()
Q16 A rotina de seu trabalho envolve leituras?		
1 () Sim. Q16 De que tipo? _____		
2 () Não.		
Q17 Você concorda ou discorda com essas/dessas afirmações sobre leitura de livros?	Discordo	Concordo
Q171 Eu leio somente se sou obrigado(a)	1 ()	2 ()
Q172 A leitura é um dos meus <i>hobbies</i> (passatempos favoritos).	1 ()	2 ()
Q173 Eu gosto de conversar sobre livros com outras pessoas.	1 ()	2 ()
Q174 Eu acho difícil terminar livros.	1 ()	2 ()
Q175 Eu me sinto feliz quando recebo livros como presente.	1 ()	2 ()
Q176 Para mim, ler é uma atividade árdua.		

Q177 Eu aprecio ir a uma livraria ou a uma biblioteca.	1 ()	2 ()
Q178 Eu leio somente para extrair a informação de que eu preciso.	1 ()	2 ()
Q179 Eu não consigo me sentar e ficar parado(a) e ler mais do que por alguns minutos.	1 ()	2 ()
	1 ()	2 ()
<p>Q18 Tendo presente a sua rotina atual assinale com um [D] as alternativas que fazem parte de sua rotina diária, com um [S] as que fazem parte de sua rotina semanal e com um [M] as que fazem parte de sua rotina mensal. Não assinale as alternativas que não fazem parte da sua rotina.</p> <p>1 () Ler panfletos de propagandas.</p> <p>2 () Ler placas/<i>outdoors</i> nas ruas.</p> <p>3 () Ler informações em <i>displays</i> eletrônicos, como MSN, <i>e-mail</i>, torpedos e afins.</p> <p>4 () Ler informações em terminais eletrônicos bancários e afins.</p> <p>5 () Ler placas de trânsito.</p> <p>6 () Ler contas e boletos de pagamento.</p> <p>7 () Ler histórias para seus filhos.</p> <p>8 () Ler materiais didáticos de escola.</p> <p>9 () Ler livros de poesia.</p> <p>10 () Ler livros de ficção.</p> <p>11 () Ler biografias.</p> <p>12 () Ler livros religiosos.</p> <p>13 () Ler livros de auto-ajuda.</p> <p>14 () Ler materiais pedagógicos do seu Curso.</p> <p>15 () Ler horóscopo nos jornais.</p> <p>16 () Ler resumos de novela nos jornais.</p> <p>17 () Ler reportagens de jornais e revistas de informação (Ex.: Istoé, Veja, Superinteressante e afins).</p> <p>18 () Ler jornais populares cuja compra pode render brindes.</p> <p>19 () Ler reportagens em revistas de comportamento (Ex.: Caras, Capricho e afins).</p> <p>20 () Outros. Quais? _____</p>		

Q19 Tendo presente a sua rotina atual assinale com um [S] os comportamentos que tendem a fazer parte de sua rotina semanal e com um [M] os que tendem a fazer parte de sua rotina mensal. Não assinale as alternativas cujo comportamento não faz parte da sua rotina.

- 1 () Tomar livros emprestados em bibliotecas.
- 2 () Comprar livros.
- 3 () Comprar/assinar jornais diários de circulação nacional.
- 4 () Comprar/assinar jornais populares cuja compra rende brindes.
- 5 () Comprar/assinar revistas de informação (Ex.: Veja, Istoé e afins).
- 6 () Comprar/assinar revistas de comportamento (Ex.: Caras, Quem, Capricho e afins.).
- 7 () Xerografar livros ou capítulos de livros para leitura de estudo.
- 8 () Imprimir textos da internet para leitura de estudo.

Q20 Caso você não costume ler livros, atribui isso a:

	Sim	Não
Q201 Falta de tempo	1 ()	2 ()
Q202 Dificuldades para ler materiais escritos mais longos	1 ()	2 ()
Q203 Falta de recursos financeiros para comprar livros	1 ()	2 ()
Q204 Falta de hábito de leitura quando criança/adolescente	1 ()	2 ()
Q205 () Outros: Q206 Qual/quais? _____		

LEITURAS NO CURSO

Q21 Assinale a alternativa que condiz com o seu comportamento em relação aos textos do curso – livros, capítulos de livros, artigos, reportagens e afins – solicitados pelos professores.

- 1 () Eu **leio tudo**, independentemente da extensão do texto.
- 2 () Eu **não consigo ler na tela**, por isso imprimo todos os textos;
- 3 () **Leio os textos de menor extensão** e os mais longos eu não consigo.
- 4 () **Só leio na tela** quando não consigo imprimir.
- 5 () Tenho deixado **com frequência** – textos na maioria das disciplinas – de fazer as leituras recomendadas porque são longas, canso de ler.

6 () Tenho deixado às vezes – textos em uma ou outra disciplina– de fazer as leituras recomendadas porque são longas, canso de ler.		
Q22 Quanto a tais textos recomendados para leitura:		
	Sim	Não
Q221 Você costuma ler todos os textos.	1 ()	2 ()
Q222 Você lê apenas os textos que contêm possíveis conteúdos de prova.	1 ()	2 ()
Q223 Você lê apenas aqueles que julga serem mais fáceis.	1 ()	2 ()
Q224 Você lê os mais curtos, porque tem dificuldades em ler os textos mais extensos.	1 ()	2 ()
Q225 Você lê apenas aqueles que serão cobrados em aula e atividades afins.	1 ()	2 ()
Q23 Numere as disciplinas a seguir observando a legenda abaixo :		
1 – disciplina(s) em que julgo ter entendido muito bem o conteúdo das leituras propostas.		
2 – disciplina(s) em que julgo ter entendido parcialmente o conteúdo das leituras propostas.		
3 – disciplina(s) em que julgo não ter entendido o conteúdo das leituras propostas.		
Q231 Fonética/Fonologia: _____		
Q232 Morfologia: _____		
Q233 Sintaxe: _____		
Q234 Semântica: _____		
Q24 Caso, na questão anterior, você tenha assinalado para alguma(s) das disciplinas o item 3, atribui isso ao fato de:		
	Sim	Não
Q241 o texto conter temas e informações desconhecidos.	1 ()	2 ()
Q242 o conteúdo estar muito aprofundado.	1 ()	2 ()
Q243 o texto ser muito extenso.	1 ()	2 ()
Q244 o vocabulário ser difícil.	1 ()	2 ()
Q245 e u não ter tido concentração/atenção na leitura.	1 ()	2 ()
Q246 e u não ter tido tempo necessário para ler os materiais.	1 ()	2 ()
Q247 () Outros. Q248 Especifique:_____		

ORALIDADE NO CURSO		
Q25 Em se tratando dessas disciplinas, os tópicos desenvolvidos em aula favoreceram para que você compreendesse os textos lidos sobre esses mesmos tópicos?		
1 () Sim. Q261 Justifique: _____		
2 () Não. Q262 Justifique: _____		
Q26 Você acredita que as aulas contribuem para o entendimento do conteúdo?		
	Concordo com a afirmação	Não concordo com a afirmação
Q261 Sim, pois eu posso ver e ouvir a explicação do professor.	1 ()	2 ()
Q262 Sim, pois aprendo melhor ouvindo do que lendo.	1 ()	2 ()
Q263 Não, pois as aulas são cansativas e não têm interação.	1 ()	2 ()
Q264 () Outros. Q265 Especifique: _____		
Q27 Você acredita que as aulas contribuem para o entendimento do conteúdo?		
	Concordo com a afirmação	Não concordo com a afirmação
Q271 Contribuem, pois eu posso ver e ouvir a explicação do professor.	1 ()	2 ()
Q272 Contribuem, pois eu posso tirar dúvidas.de colegas e as respostas eu aprendo.	1 ()	2 ()
Q273 Contribuem, pois ouvindo as perguntas	1 ()	2 ()
Q274 Contribuem, pois eu aprendo melhor ouvindo do que lendo.	1 ()	2 ()
Q275 Não contribuem, pois as aulas são cansativas.	1 ()	2 ()
Q276 Não contribuem, pois as interações são pouco espontâneas.	1 ()	2 ()
Q277 () Outros. Q278 Especifique	1 ()	2 ()
Q28 Numere as disciplinas a seguir observando a legenda abaixo: (Você pode atribuir mais de um número a uma mesma disciplina)		
1 – disciplina em que minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho se deu quase que exclusivamente por meio da língua escrita (<i>chats</i> , fóruns, textos para ler <i>e-mails</i> etc.)		
2 – disciplina em que, em minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve		

alguns momentos de oralidade.

3 – disciplina em que, em minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve muitos momentos de oralidade.

Q281 Fonética/Fonologia: _____

Q282 Morfologia: _____

Q283 Sintaxe: _____

Q284 Semântica: _____

MEDIAÇÃO/MEDIATIZAÇÃO

Q29 Atribua às ferramentas a seguir notas de 0 a 10 – em que 0 significa nenhuma importância e 10 significa importância máxima –, tendo como critério o grau de importância em seu processo de aprendizado.

Q291 Leitura do livro-texto: _____

Q292 Leitura dos textos complementares: _____

Q293 Videoconferência: _____

Q294 Aula do professor: _____

Q295 *Chat*: _____

Q296 E-mail para a equipe de trabalho: _____

Q297 Fórum: _____

Q298 Tarefa: _____

Q30 Considerando o trabalho dos professores da LEdoC e observando a legenda abaixo, numere as disciplinas a seguir: (Você pode atribuir mais de um número a uma mesma disciplina)

1- Eles eram muito prestativos e tiravam todas as minhas dúvidas.

2- Eles foram muito importantes para que eu aprendesse.

3- Eles não sabiam explicar direito o conteúdo.

4- Eles disponibilizaram pouco tempo e foram pouco atenciosos.

5- Outros. Especifique:

Q311 Fonética e Fonologia: _____

Q312 Morfologia: _____

Q313 Sintaxe: _____

Q314 Semântica: _____

APÊNDICE 2

DEGRAVAÇÕES COMPLETAS DAS NARRATIVAS

Educandos da 5ª. Turma da LEdoC

Educando A - Comunidade do Prata – Vão do Muleque, Cavalcante, Goiás

Pra mim, estar na LEdoC que é um curso diferenciado dentro da UnB, eu me sinto muito orgulhoso porque se não fosse a LEdoC eu não estaria lá ocupando um espaço hoje e o que eu mais me sinto orgulhoso é de onde eu vim e aonde eu estou hoje que é numa universidade pública que, por exemplo, é um espaço nosso, mas pra burguesia não é espaço nosso e o espaço que eu conquistei foi igual todo mundo que conquistou espaço lá que foi no vestibular, então assim, o que eu mais ... é a contribuição que eu trago pra minha comunidade, pras pessoas do meu dia-a-dia é o conhecimento que eu adquiero lá e eu tô contribuindo com eles aqui e eu me sinto muito orgulhoso hoje de tá estudando na universidade, UnB, que anos atrás eu nunca pensava que eu ia chegar lá, estudar numa universidade pública que é a UnB. Eu tenho muito orgulho de falar assim de onde eu vim e onde eu estou. E pra minha família eu vejo que tá sendo muito rico tanto pra mim, como pra eles.

Eu me sinto muito orgulhoso sobre a resistência dos nossos antepassados e assim, por exemplo, eu como quilombola me sinto orgulhoso porque nos tivemos uma história, uma trajetória de vida muito difícil e nos estamos até hoje aqui resistindo. As vezes o fato das pessoas tá negando a origem é devido o preconceito, as vezes o que ouve na rua, um negro, aí a pessoa se envergonha de ser um negro e de declarar a própria cor dele. Eu me sinto muito orgulhoso hoje como Kalunga e mesmo depois que eu tô dentro da universidade, hoje pra mim ser Kalunga cada dia me traz mais orgulho porque a cada dia eu descubro mais coisas do conhecimento que eu não imaginava era a nossa realidade, aqui no local aonde nos convivemos. Pra mim eu me sinto muito orgulhoso assim de falar que eu vim de quilombo, meu avô, meu bisavô. Com certeza meu bisavô passou por histórias que eu não passei assim, histórias de muita coisa ruim e coisas boas, então assim eu me sinto orgulhoso de falar hoje assim: eu sou um quilombola, um Kalunga.

Quando a região que era Kalunga eu era moleque, em 1991. Então região Kalunga, ficou uma região diferenciada. Eu fiquei perdido sem saber o porque que era diferenciada, porque que era Kalunga. Igual, por exemplo, do outro lado tem um quilombo também, em Tocantins, mas o

quilombo em Tocantins não era Kalunga. Até mesmo a gente não saber o porquê existiam aquelas pessoas que dava o preconceito pra nos mesmos da comunidade. Aí quando foi em 94, já tinha descoberto, a Mari Baiocchi foi no Kalunga de Monte Alegre e descobriu lá, então, nessa época eu já fiquei sabendo mais ou menos o vinha a ser um Kalunga mas eu não tinha a história assim, e aí eu descobri mesmo entrando na universidade. Hoje como estudante a gente vê que teve uma grande história dos negros que foi lá na época das minerações, eu já tinha ouvido falar mesmo que Cavalcante tinha os bandeirantes, muitos negros fugiam pra formar os quilombos, no entanto eu não sabia o porque que eles tinham fugido de uma mineração, lá dos bandeirantes, inclusive o Pai do Reinaldo, ele fala que conheceu um lugar aí que o pessoal tirava o ouro de machado, ele era moleque, e os negros fugindo. A comunidade do Prata tem 90 a 100 famílias. Não tem registro de quando começou a comunidade. Na época que eles começaram a chegar tinha muito índio. Então assim, foi difícil tanto pros índios quanto pra eles porque um refugiava do outro, até teve uma aproximação. As plantas medicinais mesmo. O uso das plantas medicinais foi através do índio. *Aproximação do negro com o índio que passou pra eles a ciência das plantas medicinais.*

Educanda B - Comunidade do Prata – Vão do Muleque, Cavalcante, Goiás

Pra mim hoje em dia assim tá na Universidade de Brasília é muito importante assim, tanto pra mim como pra minha família. Que não é verdade que tá na Universidade não é pra nós, não seria pra nós né? Mas, no entanto a gente tá lá... a gente conseguiu, a gente passou no vestibular como todos os outros que passaram. Tanto os filhos dos ricos, dos burgueses tão lá, a gente também é capaz. Então assim, a gente tá lá buscando mesmo conhecimento pra tá trazendo não é só pra nós, pra tá dividindo, repartindo com a comunidade também. Isso é o mais importante pra mim.

Como eu nasci em Cavalcante né e lá tem muitos quilombolas eu não tinha muito conhecimento do que era ser Kalunga. Eu sabia que meu Pai era de comunidade Kalunga, mas eu não tinha muito conhecimento sobre o que era, o que vinha ser uma pessoa quilombola né? E aí depois eu vim pra aqui, pra comunidade do Prata e na universidade também tem muitos dos meus colegas são quilombolas, então eu fui tendo mais conhecimento do que era ser quilombola, de onde veio, porque ser quilombola né? Eu tenho orgulho muito grande assim porque foi uma resistência né? É um pessoal que resistiu muito assim, muita dificuldade, muito sofrimento, e tamo aqui pra dar continuidade a essa resistência e tamo aqui até hoje né? A gente não sabia o que vinha a ser Kalungueiro, Kalunga, não entendia esse nome feio... né?

Não sabia direito explicar o quê e o porquê. Descobri lendo muito sobre as histórias tem ... os livros já né? E tem colegas mesmo na nossa turma na universidade assim que faz parte da associação dos Kalunga e aí ela vem sempre falando, inclusive teve um colega da nossa turma que perguntou: Mas o que que é Kalunga? nem sei o que é isso. Tipo discriminando e aí ela foi explicar direitinho. Mas nem eu sabia mesmo o que era. Eu sou Kalunga, meus Pais eram, mas o que vem a ser mesmo Kalunga. Aí bateu aquela curiosidade assim de entender e fui estudando pra ver o que vinha a ser essa palavra Kalunga, quem é esse povo quilombola, o que é o Território quilombola aí fui pesquisando na internet também pra saber o que vinha a ser né? Aí tem uma planta que o pessoal fala que é Kalunga que serve pra remédio, pra febre, pra um bocado de coisas. Eu sabia que eu era quilombola, mas o que vinha a ser mesmo não sabia do povo que resistiu. Sabia que era Kalunga do Vão de Almas e pronto. Tem uma trajetória de vida aí, todo um passado.

Educanda C - Comunidade do Engenho II – Cavalcante, Goiás

A Educanda C tem 26 anos, tem um filho com 3 anos, 12 irmãos e é professora do 3º. Ano da Escola da Comunidade do Engenho II – Cavalcante, Goiás. Ela está cursando o 2º. Ano da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília – UnB.

Sentimento de ser educando na UnB como representante do Território Kalunga

Nossa... não tem nem como explicar né até porque quando eu fiz isso aqui eu nem tinha noção que eu ia passar porque a nossa escola aqui não foi uma escola boa.. ai eu também falei eu não vou conseguir porque muitas já tinham feito mas não tinham conseguido... Um dia tô aqui e a menina me ligou lá na casa da minha Tia, você conseguiu passar... ai eu meu Deus nem consegui jantar de tanta felicidade porque eu tinha passado...muita gente já tinha tentado mas não tinha conseguido também...eu tenho prima que tentou e não conseguiu...e eu consegui né, foi muito bom...até porque não sou só eu aqui do Kalunga né? Tem mais pessoas... No caso da minha família eu sou a segunda a tá fazendo faculdade, porque tem minha irmã de Goiânia e ai os outros tudo casou, teve filhos e desistiu...os outros meus irmãos estudou até a quinta, parou, fez ate a segunda série, meus irmãos que moram aqui perto...assina o nome, bem pouquinho, teve que parar porque tinha que trabalhar na roça pra ajudar meu Pai, então Pai tirou da escola porque não tinha como estudar e eu era tão magrinha aí ele tinha dó de mim e aí fiquei com minha Avó e aí então eu consegui estudar, mas os outros não conseguiram, a não ser agora os mais novos porque minha mãe morava na roça e mudou pra cá e aí conseguiu

estudar. Eu fico feliz por isso porque minhas outras irmãs não conseguiram. Uma tava lá em Brasília trabalhando, casou e já tem dois filhos e desistiu de estudar. E eu não é porque eu tenho filho que parei. Muito bom.

Às vezes a gente fica um pouco tímida porque a gente fica meio tímida de falar em público, mas depois a gente vai percebendo que não é bem assim, que cada um tem suas diferenças e a gente vai superando, aos poucos a gente vai superando. Aí eu pensava assim a gente do Kalunga vai ficar perdido lá, não vai saber fazer nada, não vai saber falar porque a gente não tinha costume de conviver com pessoas de fora, mais era o povo aqui da Comunidade de Cavalcante, mas aos poucos a gente vai superando a dificuldade... Eu tenho orgulho de ser Kalunga. Enquanto muitos que é Kalunga daqui fica com vergonha de falar que é Kalunga, eu não, minha mãe, tudo é Kalunga porque eu vou esconder né se é minha origem. Eu e minhas outras colegas mas da minha família é só eu. Expectativa de mudar a escola daqui, formar os alunos, ter um estudo melhor né porque eu estudei aqui até a 5ª. Série como não tinha escola tive que mudar pra Cavalcante, morei 7 anos lá pra terminar o 3º ano. Enquanto os outros ... hoje não né porque correram atrás e aí conseguiu .. então minha irmã que tá em Goiânia tá fazendo Faculdade terminou o Ensino Médio aqui... Eu tive que ir pra lá, ficar sofrendo nas casas dos outros, porque morava aqui com minha mãe. Nossa, é muito bom. Quero fazer mestrado depois que concluir a graduação.

Eu mesma nunca passei por preconceito na UnB, mas nossas colegas já porque até uma mais escura diz que já levou as outras meninas lá falam assim que o povo do Kalunga é tudo preto... é cor feia, não sei lá o que, mas eu graças a Deus nunca passei por isso... Assim, se alguém já tiver falado de mim assim não pra eu ver né ? Eu tenho orgulho de ter essa cor e não tenho inveja deles por terem uma cor diferente não....

Educando D - Comunidade do Vão de Almas – Cavalcante, Goiás.

O Educando D é suplente de vereador em Cavalcante, Goiás. Ele tem 26 anos, 2 filhos e está cursando o 2º. Ano da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília – UnB.

Sentimento de ser educando na UnB como representante do Território Kalunga

Como a gente aqui não tem benefício pra nada a respeito de nada do governo essas coisas assim, principalmente na educação eu vejo que essa foi a melhor oportunidade que a gente já teve aqui pro Vão de Almas. No caso assim, eu acredito que vai surgir outras coisas melhores pra aqui com certeza e a gente vai correr atrás pra isso, mas até no momento essa foi a melhor coisa que existiu até no momento. Porque como esse curso é em alternância, parte dessas pessoas daqui da Comunidade, se fosse um outro curso não teria condições de tá fazendo esse curso de graduação e nesse caso eu penso que essas pessoas que tão fazendo, pelo menos eu acho que todos deveriam, aqui no caso eu vou voltar pra aqui, lutar pra ter emprego aqui e trazer o conhecimento que a gente tá buscando lá pra Comunidade. Talvez isso diminui até o êxodo rural, por exemplo, porque as pessoas estão mudando de cidade pra estudar a culpa não é das pessoas da Comunidade daqui ...as vezes pensa assim ... eu não vou estudar se a gente for olhar bem a culpa não é da pessoa, mas talvez seja do governo, talvez, por falta de oportunidade porque eu não vou deixar minha casa aqui na roça só pra aventurar na cidade. Essa pessoa que tá indo em busca, imagina que lá vai ter um futuro melhor que aqui... então, como educador do campo eu vejo assim que varias pessoas que vão estudar lá vai trazer melhoria pra Comunidade e os que saírem vão sair mais preparados pra talvez arranjar um emprego melhor, mais descente e não um emprego que tá aqui hoje e amanhã não tá.... Sem estabilidade. Bom pra mim eu vejo aqui que a educação do campo foi uma das coisas mais importantes que já surgiu pra gente aqui e outras virão né?

Pra ser sincero... negro... eu não me vejo assim... eu não tenho vergonha da minha cor... pra mim não... eu vejo lá na Faculdade a gente as vezes é discriminado, as meninas ficam assim .. ah não ... eu pra mim é normal .. eu sei que a única coisa que eu tenho diferente de um branco é a melanina ... não vai mudar nada porque tem negro ladrão ... te negro honesto... tem negro inteligente e tem branco inteligente... eu vejo que não muda nada... a diferença é que eu sou um pouquinho mais escuro então eu não tenho preconceito, nunca tive, tanto que eu ia pra escola até em Cavalcante mesmo que eu estudava lá e era discriminado com pessoas, por exemplo, colega que talvez tava em condições pior do que eu lá, a diferença é que ele era branco, então eu via isso... não me importo e nem tenho raiva de quem tem preconceito.

Educando E - Comunidade do Vão de Almas – Cavalcante, Goiás.

O Educando E tem 26 anos, 2 filhos e está cursando o 2º. Ano da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília – UnB.

Sentimento de ser educando na UnB como representante do Território Kalunga

Eu me sinto assim vitorioso, orgulhoso por ser uma faculdade distante e que a gente conseguiu alcançar pelas batalhas e barreiras que a gente enfrenta pra poder encarar e pra poder ta la ... então eu me sinto muito orgulhoso, vitorioso também agradeço a meus Pais por dar a força que me deram porque é muita luta e é isso...

Eu me sinto a vontade até porque eu mesmo me conscientizo , eu vejo a parte de mim , eu me sinto como qualquer outra pessoa porque isso tem uma descriminalização mas eu não me incomodo com isso porque a minha expectativa, o meu desejo é encarar todo preconceito. Tenho orgulho por ser Kalunga e desde pequeno nunca neguei a minha cor, minha origem. A minha expectativa é que quando eu me formar eu espero trazer tudo que eu tive oportunidade de conhecer lá fora, de conhecimento, de visão de vida e empregar aqui dentro da minha Comunidade pra que assim todos nos vê de forma diferente o mundo em que vivemos. Só tenho a dizer que agradeço pela sua entrevista e isso me da mais força, essa entrevista já é um desafio porque a gente aqui na *Comunidade não tem esse hábito de ser entrevistado e as vezes é entrevistado algumas pessoas só e só é retirado foto e as pessoas mesmo é que vai contar a nossa história sem a gente tá contando a historia nossa, então isso sai de mim essa entrevista então não é mais um plágio que a pessoa pega e faz la fora através de uma foto ele acaba contando a sua historia de modo diferente e sem você saber.*

Educanda F - Comunidade do Diadema – Teresina, Goiás

A Educanda F tem 24 anos, 4 filhos e trabalha na Escola da Comunidade do Diadema, Teresina, Goiás. Ela está cursando o 2º. Ano da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília – UnB.

Sentimento de ser educanda na UnB como representante do Território Kalunga

Eu me sinto orgulhosa primeiramente de ser Kalunga enquanto tem pessoas que vê Kalunga como um ser qualquer, e tenho orgulho de estar na UnB porque eu nunca imaginaria que estaria lá um dia e hoje eu me vejo lá e é um passo muito importante na minha vida...

As pessoas pensam que a universidade foi feita só pra eles e eu vejo que ela também foi feita também pra gente né de classe baixa, inclusive acontecem fatos que eles pensam que nós merecemos só o que nós já temos na comunidade mas eu vejo que nos estamos lá não é por gratidão nenhuma mas é por merecimento nosso, estamos lá porque nós também temos condições de estar lá, temos mérito, conseguimos estar lá não é porque ninguém nos deu, foi porque nós lutamos pra estar lá, não só nos, mas os nossos ancestrais que lutaram né?

Expectativa só o futuro dirá, mas de muitas coisas boas, pois pretendo terminar o curso e se abrirem outras portas para a pós eu vou continuar, quero fazer o mestrado, continuar estudando para continuar dando suporte para a nossa Comunidade e para os nossos alunos terem uma educação bem melhor...

ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA

**SOCIOLINGUÍSTICA E O SEU LUGAR NOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE
PROFESSORES DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, linha **de pesquisa língua, interação sociocultural e letramento**, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística sob a orientação da professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo.

**BRASÍLIA – DF
2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M929s MOURA, Ana Aparecida Vieira de
Sociolinguística e seu lugar nos letramentos
acadêmicos de professores do campo / Ana Aparecida
Vieira de MOURA; orientador Stella Maris BORTONI
RICARDO. -- Brasília, 2015.
270 p.

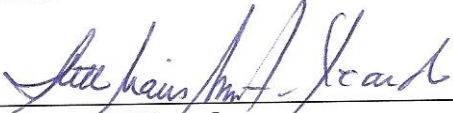
Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Sociolinguística Educacional. 2. Letramentos
Acadêmicos. 3. Formação de Professores. 4. Educação do
Campo. 5. Comunidade Quilombola. I. BORTONI-RICARDO,
Stella Maris, orient. II. Título.


**SOCIOLINGUÍSTICA E SEU LUGAR NOS LTERAMENTOS ACADÊMICOS DE
PROFESSORES DO CAMPO**

ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, área de concentração *Linguagem e Sociedade: Língua, Interação Sociocultural e Letramento*, defendida em 13 de março de 2015 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:




Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente



Prof. Dr. Brian Street
King's College London – Membro efetivo externo



Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Membro efetivo externo



Profa. Dra. Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno



Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Souza
Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília (UnB) - Membro suplente interno

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a todos que estiveram de alguma maneira, presentes na elaboração deste trabalho.

A Deus minha luz em quem mantenho a minha fé e esperança em um mundo melhor.

A minha família, pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos, pelo incentivo, respeito e confiança a mim depositada. Em especial a minha irmã Edi, pelo apoio em todas as horas e aos meus filhos Tiago e João, pela compreensão nas ausências.

A Nagib (Nagi), meu marido e companheiro, pelo incondicional apoio, pelo cuidado e pela capacidade de transformar todos os pequenos instantes em grandes momentos. Muito obrigada.

À Stella Maris Bortoni-Ricardo, querida professora, pela alteridade em acolher o meu trabalho e sapiência em acompanhar meu desenvolvimento com o olhar de quem cuida para que o outro cresça, sem autoritarismo e imposição.

À amiga professora Rosineide Magalhães, pela acolhida na LEdoC e sua disponibilidade em compartilhar reflexões sobre letramentos e etnografia colaborativa na Educação do Campo.

Aos professores da Banca Examinadora Prof. Brian Street, Prof.^a Maria Lúcia Castanheira, Prof.^a Mônica Castagna Molina por aceitarem o convite e com generosidade darem suas contribuições científicas.

Às queridas amigas e colaboradoras Juliana Andréia Batista (Ju) pelas significativas experiências vividas na LEdoC; Miliane Magalhães Benício (Mili) pela valiosa interlocução e reflexões regadas à cafeína e Severina Alves de Almeida (Sissi) pela leitura acurada dos capítulos entremeadas por longas conversas e filmes. Obrigada pela disponibilidade na interlocução, partilha solidária de sonhos e esperanças.

Às novas amigadas construídas no PPGL, no PPGE (UnB) e no Grupo de Linguagem (LEdoC/FUP), em especial a Ana Cristina Araújo, Carina Lima, Cibelle Béliche,

Djiby Mane, Ednei Carvalho, Gerciney Pablo, Grazielle Aparecida, Juliana Prado, Marcelo Fabiano e Roberta Ribeiro que fizeram a vida melhor e mais divertida.

Aos queridíssimos educandos da LEdoC pela oportunidade de troca e aprendizagem.

Às amigas Luzineth Martins Rodrigues, Nildete Melo e Carmen Spotti, amizade sempre e apoio constante, apesar da distância.

Ao Instituto Federal de Roraima por me conceder a liberação integral das atividades profissionais para realizar esse estudo.

A CAPES, pela oportunidade via PIBIB Diversidade da realização desse trabalho na LEdoC.

DEDICATÓRIA

Aos queridíssimos alunos da LEdoC/UnB

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Pressupostos Teóricos da Pesquisa	p. 30
Figura 02: Matriz Curricular da Licenciatura de Educação do Campo – UnB.....	p. 77
Figura 03: As noções entrecruzadas em pesquisa-ação	p. 99
Figura 04: Esquema da Metodologia de Pesquisa	p. 109
Figura 05: Estrutura das Oficinas de Letramento	p.175
Figura 06: Cartilhas de Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável	p.177
Figura 07: Representação da dinâmica da Oficina de Letramentos sobre Resumo.....	p. 187
Figura08: Esquema Geral da Pesquisa	p.233

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Relação entre Objetivo Geral e Asserção Geral	p. 31
Quadro 02: Relações entre Questões de Pesquisa, Objetivos Específicos e Subasserções	p. 32
Quadro 03: Núcleos Estruturantes da Matriz Curricular LEdoC/UnB	p. 76
Quadro 04: Práticas sociais de letramento nas cidades de origem dos sujeitos colaboradores da pesquisa I.....	p.122
Quadro 05: Práticas sociais de letramento nas cidades de origem dos sujeitos colaboradores da pesquisa II	p. 123
Quadro 06: Mapa de Eventos Interacionais Rotina das Oficinas de Letramentos	p.190
Quadro 07: Variações linguísticas produtivas nas comunidades Kalunga.....	p.226

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição de carga horária das Oficinas	p.107
Tabela 02: Localidade de moradia dos sujeitos da pesquisa.....	p. 114
Tabela 03: Sequência Interacional Tipo A-P – “ <i>Perai... começa de novo</i> ”	p. 195
Tabela 04: Sequência Interacional 02Tipo P-A – “ <i>Sobre Cartilhas</i> ”	p. 205
Tabela 05: Sequência Interacional 03 Tipo P-A – “ <i>Pelo menos esse</i> ”	p. 209

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – IDADE	p.113
Gráfico 02: Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – GÊNERO	p.113
Gráfico 03: Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – ESCOLARIDADE FAMÍLIA .	p.117
Gráfico 04: Perfil dos alunos das turmas IV, V e VI da LEdoC. – Função laboral da família	p. 118
Gráfico 05: <i>Continuum</i> de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC – Subgrupo A	p.127
Gráfico 06: <i>Continuum</i> de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC – Subgrupo B.....	p.129
Gráfico 07: <i>Continuum</i> de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC – Subgrupo C	p.130
Gráfico 08: Perfil dos Educandos das Turmas da LEdoC	p.132
Gráfico 09: <i>Continuum</i> de oralidade/letramento dos educandos da LEdoC – Geral	p.133
Gráfico 10: <i>Continuum</i> rural/urbano dos educandos da LEdoC – Geral	p.134

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Região Centro-Oeste Brasil.....	p. 116
Mapa 02: Comunidades e territórios quilombolas auto identificadas.	p. 140
Mapa 03: Território do Sítio Histórico e Patrimônio Kalunga	p. 145

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 01: Extraído do Diário de Pesquisa	p.81
Excerto 02: Extraído de Narrativas escritas: História de Leitura.....	p.120
Excerto 03: Extraído do Diário de Pesquisa, dez/2012.....	p.121
Excerto 04: Extraído de Narrativas escritas: História de Leitura.....	p.125
Excerto 05: Extraído de Narrativas escritas: História de Leitura.....	p.126
Excerto 06: Entrevista de um professor educando da LEdoC	p.148
Excerto 07: Entrevista de uma professora educanda da LEdoC	p.151
Excerto 08: Entrevista de um professor educando da LEdoC	p.152
Excerto 09: Produção de texto de educanda da LEdoC	p.154
Excerto 10: Narrativa Oral de Educandos da LEdoC	p.155
Excerto 11: Extraído do Protocolo de Leitura Educando da LEdoC	p.158
Excerto 12: Extraído do Protocolo de Leitura Educando da LEdoC	p.159
Excerto 13: Extraído do Protocolo de Leitura Educando da LEdoC	p.159
Excerto 14: Extraído do Diário de Pesquisa	p.165
Excerto 15: Extraído do Diário de Pesquisa	p.166
Excerto 16: Extraído do Diário de Pesquisa	p.166
Excerto 17: Extraído do Diário de Pesquisa	p.167
Excerto 18: Extraído do Diário de Pesquisa	p.168
Excerto 19: Extraído do Diário de Pesquisa	p.168
Excerto 20: Extraído do Diário de Pesquisa	p.169
Excerto 21: Registro da Oficina de Letramentos - Cartilhas: leitura, discussão e escrita.....	p. 180
Excerto 22: Registro da Oficina de Letramentos – Resumo	p.182
Excerto 23: Bilhete Chave de correção	p.184
Excerto 24: Registro da Oficina de Letramentos – Resumo	p.192
Excerto 25: Registro da Oficina de Letramentos – Resumo	p.192
Excerto 26: Registro da Oficina de Letramentos – Resumo/Avaliação.....	p.194
Excerto 27: Extraído do Diário de Pesquisa, out/2012.....	p.194
Excerto 28: Extraído do Diário de Pesquisa, mar/2013.....	p.197
Excerto 29: Registro da Oficina de Letramentos – Leitura.....	p.198
Excerto 30: Registro da Oficina de Letramentos – Leitura.....	p.201
Excerto 31: Registro da Oficina de Letramentos – Leitura.....	p.202
Excerto 32: Registro da Oficina de Letramentos – Escrita.....	p.202
Excerto 33: Extraído do Diário de Pesquisa, jan./2013.....	p.203
Excerto 34: Extraído do Diário de Pesquisa, dez./2012.....	p.210
Excerto 35: Orientação de pesquisa	p.221
Excerto 36: Extraído do Diário de Pesquisa, dez./2013.....	p.216
Excerto 37: Registro da Oficina de Letramentos – Variação Linguística	p.224
Excerto 38: Extraído de Produção Escrita por Educando da LEdoC.....	p.255
Excerto 39: Extraído de Produção Escrita por Educando da LEdoC.....	p.227
Excerto 40: Narrativa Oral de Educandos da LEdoC	p.227
Excerto 41: Narrativa Oral de Educandos da LEdoC	p.229

LISTA DE SIGLAS

CNEC – Conferência Nacional de Educação de Educação do Campo
DF – Distrito Federal
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUP – Faculdade UnB de Planaltina
GO – Grupo de Organização
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR – Instituto Federal de Roraima
ITERRA – Instituto Técnica de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LEdoC - Licenciatura de Educação do Campo
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento Sem Terra
NEL - Novos Estudos do Letramento
ONG – Organização não Governamental
OPA – Observação Participante Ativa
OPC – Observação Participante Completa
OPP – Observação Periférica
PAD/DF – Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD - Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
PROMET – Projeto Metodológico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TC - Tempo Comunidade
TCC - Trabalho Final de Conclusão de Curso
TE/TU - Tempo Escola/ Tempo Universidade
UnB - Universidade de Brasília

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO-GRAVAÇÃO

Para o processo de transcrição ortográfica do material áudio-gravado, foram adotadas as normas abaixo, com algumas adaptações, a partir do que foi proposto por Castilho e Preti (1987, pp . 9-10).

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Enunciados incompreensíveis	(xxx)	percebi que o escritor (xxx) ele sempre perguntava
Hipótese do que se ouviu ou do que foi omitido na fala	(hipótese)	É aqui quando ele (o autor) reflete
Truncamento	/	não busca que a companheirada/ não primam pelo conhecimento, né?
Pausa longa	...	
Entoação enfática	maiúsculas	não ENTENDI professora
Alongamento de vogal ou consoante	::podendo aumento para:::	
Interrogação	?	
Indicação de fala interrompida em determinado ponto	(...)	(...) o que você acha dessa ideia?
Citações literais ou leituras de texto, durante a gravação	“ “	Eu... “cada um lê com os olhos que tem e interpreta onde os pés pisam”
Desvio temático; comentário que quebram a sequência do tema	--	A gente esquece -- acho que o colega pode falar muito bem disso
Aluno	A	
Professor	P	
Pesquisadora	PQ	
Recorte ou interrupção da transcrição; trechos suprimidos	[...]	
Trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos do transcritor	(())	((risos))

As observações abaixo também foram consideradas.

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases;
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá [...];
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros em itálico;
4. Números: por extenso;
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa);
6. Combinações de sinais: Por exemplo: “oh::+++ (alongamento e pausa)
7. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa (Castilho e Preti, 1987, p.10)

RESUMO

Este trabalho toma a sala de aula como ambiente comunicativo que reivindica a interação como condição para a promoção dos letramentos de professores oriundos do campo e com contexto de diversidade cultural em formação inicial. Adota como orientação teórica os estudos da Sociolinguística Educacional e Interacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2008; 2014) articulados com os Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1995; LEA e STREET, 2006). Parte da premissa de que o processo interativo só obterá sucesso quando as intenções dos falantes forem reconhecidas pelos participantes dos eventos da fala. A pesquisa situa-se no macro contexto da Educação do Campo e no micro contexto da sala de aula no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, oferecido pela Universidade de Brasília. Tem como objetivo geral investigar as contribuições da Sociolinguística para o desenvolvimento dos letramentos dos professores que atuarão em contextos de diversidade cultural. Os educandos oriundos de comunidades tradicionais quilombolas Kalunga do norte do Estado de Goiás, marcados pela ancestralidade africana, foram os sujeitos participantes da pesquisa. As práticas letradas ocorreram em Oficinas de Letramentos organizadas na LEdoC, com o propósito de dar suporte aos estudantes estimulando a leitura crítica e contextualizada, afirmando o reconhecimento pelos sujeitos de sua identidade cultural. As experiências de produção de textos do gênero acadêmico relacionaram saberes linguísticos vernaculares, produzidos nas comunidades Kalunga, aos conhecimentos científicos da Sociolinguística (conhecimentos sobre as variações linguísticas e registros sobre essas comunidades tradicionais), estabelecendo uma relação profícua entre Sociolinguística e os Novos Estudos do Letramento. A abordagem etnográfica, permeada pela diversidade e complexidade social existente no ambiente pesquisado, permitiu analisar as experiências vivenciadas por esse grupo de educandos. Como contribuição, essa pesquisa aponta para o reconhecimento sociolinguístico que os sujeitos adquirem sobre seu lugar e seu papel social, promovendo a formação de leitores críticos, pesquisadores habilitados a investigar a sua história e de seu povo, ademais de fortalecer o seu fazer pedagógico para transformar a realidade local.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Letramento Acadêmico. Formação de professores. Educação do Campo, Comunidade Kalunga.

ABSTRACT

This work takes the classroom as a communicative environment in which the interaction is a condition for the promotion of literacies in the repertoire of student-teachers with a culturally diverse background. Its general objective is to investigate the contributions of Sociolinguistics to the development of literacies of teachers who will work in culturally diverse rural contexts. It adopts as theoretical orientation the studies of Educational and Interactional Sociolinguistics (Bortoni-RICARDO, 2004; 2008; 2014) articulated with the New Literacies Studies (STREET, 1995; and LEA STREET, 2006). It is assumed that the interactive process will only be successful when the intentions of the speakers are recognized by the participants of the events of speech. The students participating in this study come from traditional Kalunga communities located in the Northern State of Goiás, Brazil, marked by African ancestry. The literacy practices occurred in the Literacies workshops organized at LEdoC (University of Brasilia), with the purpose of supporting students and encouraging their critical and contextual reading as well as affirming the recognition by the students of their cultural ancestry. The experience of writing academic genres reconciled the students' vernacular linguistic knowledge of their Kalunga communities with scientific sociolinguistic information (knowledge of the linguistic variations and records of these traditional communities). The ethnographic approach, permeated by diversity and social complexity of the research environment, allowed us to analyse more deeply the experiences of this group of students. As a contribution, this research points to the sociolinguistic recognition of the students about their place and their social role, their formation as critical readers and researchers enabled to investigate their history and their people, in addition to the strengthening of their pedagogical actions, therefore transforming the local reality.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Academic literacy. Teacher formation. Rural Education. Kalunga Community.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO PRIMEIRO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	21
Apresentação da pesquisa.....	21
1.1 A pesquisa é feita de escolhas.....	22
1.2 . Construindo caminhos.....	25
1.3 . Pressupostos teórico e metodológicos	27
1.4. Questões norteadoras.....	29
1.5. Objetivos Geral e Específicos.....	31
1.5.1 Objetivo Geral	31
1.5.2. Objetivos Específicos	31
CAPÍTULO SEGUNDO: REFERENCIAL TEÓRICO: ARTICULAÇÃO ENTRE SOCIOLINGUÍSTICA E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENO.	34
2.1. Sociolinguística como teoria orientadora da pesquisa	34
2.1. 1. Os Estudos sociolinguísticos interacionais	38
2.1.2. A Sociolinguística Interacional e a Abrangência dos Estudos Educacionais.....	43
2.2. Novos estudos sobre letramento ou Letramento como prática social.....	46
2.2.1. A construção do conceito do letramento no Brasil	49
2.4.2. Letramento no contexto acadêmico.....	59
2.4.3. Letramento Crítico	61
CAPÍTULO TERCEIRO: EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: O MACRO E O MICRO CONTEXTO DE PESQUISA.....	64
3.1. A Educação no Campo como macro contexto de pesquisa.....	65
3.2. Curso de Licenciatura de Educação do Campo – LEdoC	73
3.3. O micro contexto da sala de aula da LEdoC	84
CAPÍTULO QUARTO: METODOLOGIA DE PESQUISA	89
4.1. Pressupostos da Pesquisa Etnográfica	91
4.2. Pressupostos Teóricos da Pesquisa-ação	97
4.3. Procedimentos Metodológicos e Instrumentos da Pesquisa	103
4.4. Procedimentos Para Análise dos Dados	105
4.5. O cenário ou o Campo da Pesquisa	105
4.6. Oficinas de Letramentos	107
4.7. Colaboradores/Participantes	108

CAPÍTULO QUINTO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS NA SALA DE AULA	110
5.1. Qual o Perfil do Acadêmico da LEdoC?	111
CAPÍTULO SEXTO: COLABORADORES E SUJEITOS DA PESQUISA	135
6.1. O que são Quilombos?	135
6.2. Os Kalunga: Um pouco de História	141
6.3. Os Kalunga pelos Kalunga	146
6.4 “ <i>Nóis chegemu na escola, e agora?</i> ”	149
CAPÍTULO SÉTIMO: OFICINAS DE LETRAMENTOS E OS PROCESSOS INTERACIONAIS	161
7.1. O cotidiano da LEdoC, a construção dos Letramentos Acadêmicos	161
7.1.1. As Oficinas de Letramentos	162
7.1.2. As Oficinas de Letramentos Sociolinguisticamente Orientadas	170
7.2 O cotidiano da sala de aula durante as Oficinas de Letramentos.....	175
CAPÍTULO OITAVO: PROCESSOS INTERACIONAIS EM SALA DE AULA: A INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	188
8.1. A interação em sala de aula	189
8.2. Interação com textos	197
8.3. Interação sobre os textos	200
8.4. Interação através dos textos	208
CAPÍTULO NONO: A PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO	212
9.1. Pesquisa sobre as práticas sociais de letramento e as práticas sociais de interação nas comunidades Kalunga	216
9.2. Pesquisa sobre as variações existentes nas comunidades Kalunga – construindo a realidade de sua consciência sociolinguística.....	221
9.3. Narrativas orais – Registro da história, costumes e tradições.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	254