



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BRUNA CAROLINI BARBOSA

ESCOLA EM MOVIMENTO:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA
IDEOLÓGICA, SOCIOCULTURAL E TRANSFORMADORA

Londrina
2017

BRUNA CAROLINI BARBOSA

ESCOLA EM MOVIMENTO:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA
IDEOLÓGICA, SOCIOCULTURAL E TRANSFORMADORA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos Almeida

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Barbosa, Bruna Carolini.

Escola em Movimento : práticas de letramento em uma perspectiva ideológica, sociocultural e transformadora / Bruna Carolini Barbosa. - Londrina, 2017.
137 f. : il.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.

Coorientador: Paulo Roberto Almeida.

Coorientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Letramento ideológico - Tese. 2. Sujeito sócio-histórico - Tese. 3. Educação do campo - Tese. 4. Novos Estudos do Letramento - Tese. I. de Campos Almeida, Ana Lúcia . II. Almeida, Paulo Roberto. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

BRUNA CAROLINI BARBOSA

ESCOLA EM MOVIMENTO:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA,
SOCIOCULTURAL E TRANSFORMADORA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos
Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 19 de abril de 2017.

*Aos meus pais, Ana e Sebastião,
e à minha irmã, Fátia,
que, em meio às adversidades do mundo,
foram sempre militantes da vida!*

AGRADECIMENTOS

As páginas a seguir só tornaram-se possíveis graças ao apoio, compreensão, companheirismo e sinceridade de muitos. Assim, somos gratos:

Ao **MST**, ao **coletivo de professores, alunos e funcionários**, pelo grande aprendizado e por ascender a esperança em um mundo mais justo.

À professora **Ana Lúcia de Campos Almeida**, pela orientação, conhecimento e amizade.

Aos queridos professores **Paulo Roberto Almeida e Joyce Elaine de Almeida Baronas**, pela honra de presença e contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

Aos **professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina**, por todo conhecimento a nós conferido.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo apoio financeiro sem o qual esta pesquisa não seria possível.

Aos **colegas de Mestrado**, em especial à **Monique Susan Morara Lavisio Salgado**, pelo companheirismo, amizade e cumplicidade acadêmica.

Ao meu amigo, amor e confidente **Alan Viana** pelo companheirismo, paciência, amor e otimismo.

À minha **família**, pelo amor, cuidado, alicerce e compreensão pela ausência.

Enfim, aos que colaboraram direta ou indiretamente, muito obrigada!

*Não basta saber ler mecanicamente “Eva viu a uva”.
É necessário compreender qual a posição que Eva
ocupa no seu contexto social, quem trabalha para
produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.
(Paulo Freire)*

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, o
horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe,
jamais alcançarei. Para que serve a utopia?
Serve isso: para que eu não deixe de caminhar.
(Eduardo Galeano)*

BARBOSA, Bruna Carolini. **Escola em movimento**: práticas de letramento em uma perspectiva ideológica, sociocultural e transformadora. 2016. 137 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

As práticas escolares, em sua grande maioria, têm se desenvolvido em uma perspectiva estruturalista da língua, em que o letramento é encarado como um fenômeno neutro, singular e autônomo, ignorando o fato de que somos sujeitos históricos constituídos pela linguagem. Este trabalho baseia-se em uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem (BAKHTIN, 1995) vinculada à perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014; GEE, 1990; KLEIMAN, 1995, 2015; BARTON & HAMILTON, 1998) e por meio de um estudo etnográfico, pretende: i) observar as práticas de letramento implementadas no cotidiano de uma comunidade do MST situada na região norte do Paraná; ii) verificar a influência dessas práticas na escola pública de acampamento de Reforma Agrária; iii) investigar os diálogos presentes entre os Novos Estudos do Letramento e o projeto pedagógico do Movimento. Caracterizamos o MST como um sujeito social e seus princípios educativos e escolares como ideológicos, situados e emancipatórios (FREIRE, 1978, 1987, 1996), dado seu caráter político. Este trabalho visa a contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino caracterizadas pelos múltiplos letramentos e diversidade sociocultural, as quais se revelam favoráveis aos alunos inseridos naquele contexto e contextos similares.

Palavras-chave: Letramento ideológico. Sujeito sócio-histórico. Escola de acampamento. Educação do campo.

BARBOSA, Bruna Carolini. **Movin school**: literacy practice in a ideological, sociocultural and transformative perspective. 2017. 137 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

For the most part, school practices have developed in a structuralist perspective of language, in which literacy is seen as a neutral, singular and autonomous phenomenon, ignoring the fact that we are historical subjects constituted by language. This work is based on a socio-historical and ideological conception of language (BAKHTIN, 1995) linked to the perspective of the New Studies of Literature (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014, GEE, 1990, KLEIMAN, 1995, 2015, BARTON & HAMILTON, 1998) and through an ethnographic study, aims to: i) observe the literacy practices implemented in the daily life of an MST community located in the northern region of Paraná; li) to verify the influence of these practices in the public school of Agrarian Reform camp; lii) to investigate the dialogues between the New Studies of Literature and the pedagogical project of the Movement. We characterize the MST as a social subject and its educational and school principles as ideological, situated and emancipatory (FREIRE, 1978, 1987, 1996), given its political character. This work aims to contribute to the development of teaching practices characterized by multiple literacies and sociocultural diversity, which are favorable to the students inserted in that context and similar contexts.

Keywords: Ideological literacy. Socio-historical subject. Camp school. Field education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bandeira do MST	24
Figura 2 – Coletividade	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Processos de Pedagogização.....	48
Tabela 2	–	Sequência de ensino "O homem e a Galinha"	80
Tabela 3	–	Sequência de Ensino com Gênero.....	84
Tabela 4	–	Aspectos Observáveis nos Eventos de Letramento Escolar	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Textos Utilizados.....	81
Quadro2 –	Conceitos e Atividades.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- CEAGRO – Centro de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável
- ITERA – Instituto Técnico de Pesquisa da Reforma Agrária
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 MST – SEUS OBJETIVOS E SUAS BANDEIRAS	19
1.1 OS SÍMBOLOS	24
1.2 A ORGANIZAÇÃO EM SETORES	26
2 A EDUCAÇÃO NO MST	30
2.1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	35
2.2 A ESCOLA DO MST	38
2.3 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO MOVIMENTO	40
2.3.1 Gestão	41
3 LETRAMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	45
3.1 PEDAGOGIZAÇÃO DO LETRAMENTO	46
3.2 MODELO AUTÔNOMO	50
3.3 ORALIDADE ESCRITA E LETRAMENTO	51
3.4 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	54
3.4.1 Os Novos Estudos do Letramento e a Educação	56
3.5 MODELO IDEOLÓGICO	59
3.6 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	61
3.7 A ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA	66
3.8 PROJETOS DE LETRAMENTO	68
4 DESCRIÇÃO, DA PESQUISA, DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO CORPUS E DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL	74
4.1 CORPUS DE PESQUISA	75
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA PARA A PESQUISA	76
4.3 EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR	77
4.3.1 Atividade de Compreensão de Texto	79
4.3.2 Sequência de Ensino com Gênero	84

4.4	ANÁLISE DE DADOS	87
4.5	ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....	88
4.5.1	Atividade de Compreensão de Texto.....	88
4.5.2	Sequência de Ensino com Gênero	91
5	O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS E AS PRÁTICAS DO MOVIMENTO	96
5.1	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS.....	116
	ANEXOS	121
	ANEXO A – Plano de aula	122
	ANEXO B – Texto “O Homem e a Galinha”	124

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino de língua portuguesa, em sua grande maioria, pretendem capacitar os alunos para decodificar a língua portuguesa com base em conteúdos que não se relacionam à sua vida, meio social e interesses. Essas práticas tomam a língua apenas como estrutura, ignorando o fato de que somos sujeitos históricos constituídos pela linguagem. Trabalhos que encaram a língua como sistema neutro têm se perpetuado nas práticas escolares, contribuindo para a manutenção da ideia de que através da alfabetização o indivíduo alcançará ascensão social e se livrará das desigualdades sociais às quais estão condenados os não alfabetizados, sustentando-se deste modo, aquilo que Graff denominou o mito do letramento (GRAFF, 1979, 1995).

Ao lançar um olhar mais reflexivo sobre as pesquisas na área do ensino de língua portuguesa, ao que parece, os avanços das teorias linguísticas e Novos Estudos do Letramento ainda não foram incorporados em sua totalidade nas crenças e atitudes (CYRANKA, 2014) dos professores em sala de aula, uma vez que os resultados de pesquisas na área apontam para um ensino pautado predominantemente na aquisição/domínio da norma a partir de uma metodologia que não ultrapassa o ensino da decodificação e da metalinguagem, contrariando, inclusive, os documentos oficiais.

Em contraposição à visão autônoma de letramento (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014) e à concepção bancária de ensino (FREIRE, 1978), estudos apontam para a necessidade de se propor práticas de ensino que priorizem os usos sociais da língua e as considerem para fins de estruturação dos currículos e seleção de temas significativos ao contexto em que estão inseridos os alunos (KLEIMAN, 2010).

Considerar o contexto e as singularidades dos sujeitos são fatores indispensáveis quando pensamos na Educação do Campo. Ao longo da história, a construção de uma proposta de educação pensada pelos e para os sujeitos do campo tem ganhado força no debate nacional, inclusive com a formulação de políticas públicas afirmativas e com o significativo protagonismo dos movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Levando em consideração as questões ainda obscuras no ensino de língua portuguesa e as especificidades da educação do campo é que esta pesquisa foi idealizada, pois o ensino de língua em uma perspectiva autônoma de letramento tem

contribuído para a manutenção das estruturas de poder vigentes na sociedade, sobretudo nas escolas do campo, situadas em contexto de Reforma Agrária, contrariando os princípios da proposta Educacional pensada e norteadora das práticas de ensino das escolas do Movimento.

Pensando especificamente no contexto em que se insere essa pesquisa, refletir sobre a questão do letramento torna-se ainda mais relevante, uma vez que a escola situada em acampamento de reforma agrária é um espaço assumidamente ideológico e organizado de acordo com uma pedagogia singular. Na escola do MST é imprescindível um projeto específico de letramento que, além de rejeitar a noção de língua como estrutura ou código, não reproduza em seu currículo as práticas de uma escola urbana.

Objetiva-se realizar uma pesquisa sobre as práticas de letramento em um acampamento e em uma escola de acampamento de Reforma Agrária ligada ao MST e, posteriormente, investigar como essas práticas refletem na escola situada no acampamento.

Pesquisas que investiguem e descrevam os eventos e práticas de letramento no contexto da escola do campo fazem-se necessárias, pois com base nas análises desses materiais é que se tornará possível pensar em um trabalho que vá ao encontro dos interesses dos sujeitos inseridos nesse contexto e que promova o desenvolvimento de programas de ensino favoráveis a esses sujeitos. Na região norte do Paraná, por exemplo, a educação do campo se apresenta como demanda, por conta da grande concentração de pessoas residentes na zona rural e das várias escolas situadas nesses contextos; além disso há uma profícua mobilização do MST na região e um intenso trabalho realizado pelo coletivo de professores do Movimento com vistas à ocupação da escola, metáfora que rege a educação no Movimento.

No primeiro capítulo, faz-se a apresentação do cenário de pesquisa, o MST; no segundo, apresenta-se, de forma breve, uma gênese histórica do MST, sua Pedagogia e documentos disponibilizados em sua base nacional; o terceiro capítulo destina-se às considerações sobre as teorias dos Novos Estudos do Letramento; o quarto contempla a discussão teórica, em que se busca aproximar os Novos Estudos do Letramento à Pedagogia do MST e no capítulo cinco a análise de dados obtidos em pesquisa de campo. Por fim, as considerações finais buscam desenvolver uma reflexão a partir dos resultados da pesquisa e apontar possíveis

contribuições para estudos na área da linguagem, do letramento e da educação do campo.

Esta pesquisa permitirá refletir sobre os significados atribuídos ao letramento no contexto da escola do campo situada em assentamento de Reforma Agrária. Para possibilitar a discussão realizou-se uma pesquisa com uma parte teórica/documental e outra parte de caráter etnográfico, para que, a partir das considerações teórico-metodológicas desenvolvidas na primeira fase, sejam discutidos e analisados os eventos e práticas de letramento na comunidade e como os mesmos (re)configuram-se na escola.

1 MST – SEUS OBJETIVOS E SUAS BANDEIRAS

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (doravante MST), enquanto movimento social organizado em caráter nacional, mobiliza os camponeses sem terra por uma Reforma Agrária desde o ano de 1984, em um intenso contexto político do país. Essa organização de forma geral, busca transformar o campo em um lugar em que possam produzir alimentos saudáveis e viver com dignidade. Durante seus mais de trinta anos de existência, o MST organizou milhares de mobilizações e ocupações de grandes propriedades improdutivas. Atualmente, de acordo com os dados do Movimento, cerca de 370 mil famílias estão assentadas em aproximadamente sete milhões e meio de hectares de terra, resultante das ocupações.

As famílias já assentadas, através da organização do Movimento, continuam pressionando para alcançar vários objetivos, como escolas do campo com oferta desde a educação infantil até a universidade, crédito para a produção agrícola, investimentos em saúde, lazer, cultura, etc. Além dos objetivos e conquistas mencionados, uma das mais importantes contribuições do MST para toda a sociedade é a produção de alimentos saudáveis. Com base nos princípios de agroecologia e por meio de um trabalho coletivo, o Movimento conta com mais de uma centena de associações e cooperativas. Contam também com mais de 100 agroindústrias que visam a contribuir com a melhoria das condições de renda e trabalho no campo.

As pessoas que vivem em assentamentos permanecem mobilizadas, pois continuam as lutas pela conquista de sua dignidade participando das mobilizações pela busca do acesso à terra para mais de 100 mil famílias que vivem em centenas de acampamentos em todo o Brasil.

Os assentamentos e acampamentos estão ligados pelos ideais do Movimento. Os assentamentos são fruto das longas lutas pela desapropriação de terras improdutivas para a constituição de projetos de Reforma Agrária. De acordo com a instrução normativa nº15, de 30 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (doravante INCRA), os assentamentos podem ser entendidos como:

Um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em área destinada à Reforma Agrária, de natureza interdisciplinar e multissetorial, integrada ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para a utilização nacional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares (BRASIL, 2004, p.148).

Para Leite (2012, p.110), embora vaga, a definição dada pelo INCRA “ressalta a ideia do cumprimento da função social da terra”. Ainda de acordo com o autor,

Com os assentamentos, ganham projeção também os seus sujeitos direitos, isto é, os assentados rurais, bem como os movimentos e as organizações que, em boa parte dos casos, garantiram o apoio necessário para que o esforço despendido ao longo de lutas as mais diversas resultassem na constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais. Assim, em diferentes situações, número expressivo de ocupação de terra deixara, de ser acampados para se tornarem, num momento seguinte, assentados (LEITE, 2012, p.18).

Portanto, os assentamentos são a efetivação do projeto de Reforma Agrária, enquanto os acampamentos referem-se a um momento que precede essa efetivação. Os acampamentos, fruto de ocupações, espaços de luta e resistência, demarcam os primeiros momentos da territorialização camponesa nos latifúndios e territórios do agronegócio e problematizam a propriedade capitalista da terra. São um espaço de mobilização com o objetivo de pressionar o governo a desapropriar terras, pois, em suas experiências, os sem-terra compreenderam que para que aconteça a conquista de terras é preciso ocupar e não só acampar (FERNANDES, 2012).

Os acampamentos podem ser entendidos como “a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia [...] manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária” (FERNANDES, 2012, p.21).

O que à primeira vista parece algo desorganizado possui disposições específicas, organizado em setores e comissões compostas por famílias que

buscam criar condições básicas de saúde, educação, segurança etc. Assim, “frequentemente, contam com escolas – ou seja, barracos de lona nos quais funcionam salas de aula, principalmente as quatro primeiras séries do ensino fundamental, além dos cursos de alfabetização de adultos” (FERNANDES, 2012, p.22).

A comunicação permanente com suas secretarias permite um parâmetro de análise da conjuntura da luta, possibilitando a associação de lutas locais com outras desenvolvidas nas capitais e em Brasília, através de marchas, ocupação de prédios públicos, reuniões, protestos, etc. Um membro da direção nacional participa de todo o processo, desde o acampamento até as escalas mais amplas (STEDILE e FERNANDES, 1999).

O MST possui várias formas de luta: ocupação de terra, ocupação de prédios públicos, protestos por algum compromisso não cumprido. O sentido do termo “ocupação” mudou significativamente ao longo da história. O que antes era visto como invasões, passou, com as ocupações por parte dos movimentos organizados, seguida da montagem de acampamento com vistas à desapropriação e a redistribuição de áreas privadas por parte do Estado. Para Rosa,

Podemos afirmar que o uso do termo ocupação de terras no seu sentido contemporâneo foi cunhado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O uso do termo ocupação foi estratégico na formulação das bases de justificação e legitimação do MST e na demanda pela realização da Reforma Agrária no Brasil [...] Outra faceta importante das ocupações de terra no Brasil é a demonstração do protagonismo dos movimentos sociais na criação de agendas para o Estado (ROSA, 2012, p.511-512)

Acampamentos são mobilizados e organizados próximos a grandes latifúndios, já que “a medida provisória nº 2.109-50, promulgada em 2001, diminuiu o número de ocupações, e os Sem Terra, estrategicamente, passaram a acampar próximo de áreas de latifúndio” (FERNANDES, 2012, p.25).

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para a produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária (FERNANDES, 2012, p.21).

Há também os acampamentos montados na cidade, com o objetivo de mostrar para a população urbana as condições dos acampados no campo e acampamentos em frente aos bancos, como forma de manifestação contra os frequentes problemas com a liberação de empréstimos para assentamentos e para a produção.

As vigílias, que são manifestações massivas e programadas, podem acontecer em lugares diversos, como fóruns, presídios, prefeituras, etc.; manifestações em grandes cidades, com o intuito de ganhar visibilidade; jejuns e greves de fome, utilizados só em casos extremos, em que centenas de pessoas ficam sem comer por um tempo determinado para simbolizar a fome vivida nos acampamentos: um grupo permanece próximo a algum órgão público até serem atendidas as reivindicações; e as marchas, uma forma essencial de luta, por chamar a atenção da população para os problemas de toda a sociedade. Para Fernandes (2012, p.21)

A caminhada é uma necessidade para expandir as possibilidades de negociação e gerar novos fatos. Em seus ensinamentos, por meio de suas experiências, os Sem Terra tiveram diversas referências históricas. Alguns exemplos utilizados na mística do movimento são a caminhada do povo hebreu rumo à Terra Prometida, na luta contra a escravidão no Egito; a caminhada de Gandhi e dos indianos rumo ao mar, na luta contra o imperialismo inglês; as marchas das revoluções mexicanas e chinesas e da Coluna Prestes, entre outras.

Todas as formas de luta são movidas pela mesma força, pelo mesmo vigor. Essa força que anima as manifestações, caminhadas, enfim, as ações militantes, é chamada de mística. Há formas diferentes de explicar a vivência na mística.

Atualmente há três possibilidades para explicar a manifestação das experiências místicas: pelas religiões, pelas ciências políticas e pelos movimentos populares. Nas religiões, usa-se a mística próxima a um sentido de espiritualidade, devoção. Em nome dessa devoção a esse mistério, os sujeitos comprometem-se com determinados valores e com um comportamento ético para, coletivamente, buscar a continuidade, mesmo que isso exija alguns sacrifícios.

Para as ciências políticas o que move o ser é que chamam de “carisma”, ou seja, as habilidades desse sujeito colocadas a serviço da coletividade. Esse “carisma” é o que faz com que alguns indivíduos sejam assumidos como liderança

em favor de interesses coletivos, colocam-se à frente de propósitos quando outros não o fazem.

Para os movimentos populares a mística é compreendida como “expressões de cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topo, a parte realizável da utopia” (BOGO, 2012, p.474).

Para a militância a palavra mística é usada como sinônimo de animação, a motivação para viver a causa do MST, uma energia que está presente com maior intensidade em uns e menos em outros, mas que faz com que não se perca a vontade, a combatividade e amor à causa, oferecendo o que tem de melhor, “no fazer coletivo destacam-se lideranças, projetam-se cantadores, poetas e animadores[...] dessa forma, a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos” (BOGO, 2012, p.475).

Há ainda um outro sentido para a mística: as apresentações feitas nos inícios dos encontros a fim de expressar as razões pelas quais lutam, através de símbolos, mostrar o mundo que almejam para que os presentes também se sintam motivados a construir esse projeto. Entretanto, a mística vai muito além das apresentações, é a força que motiva as ações em prol da causa. A mística na militância,

é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais [...] é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam[...] Sem a mística, não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência. As lideranças se corromperiam e se aliariam aos criminosos assim que vislumbrassem alguns privilégios (BOGO, 2012, p.475-476)

Assim, a mística se expressa de muitas maneiras: nos símbolos, nas apresentações nos inícios dos eventos, nas marchas, nas ações dos sujeitos, enfim, está presente em cada um dos militantes que, movidos por esse vigor, estão dispostos a viver em coletividade na busca por um ideal comum.

1.1 OS SÍMBOLOS

O MST possui diversos símbolos que representam sua luta. Criados desde as primeiras ocupações, são signos da unidade em torno de um ideal e constituem a mística do Movimento.

Um dos mais importantes símbolos do MST é a bandeira, em que as cores e figuras possuem grande significado. A cor vermelha representa o sangue que corre nas veias dos membros do Movimento, sua disposição para lutar pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade. A cor branca representa a paz, que somente será conquistada quando houver justiça social. A cor preta representa o luto e uma homenagem aos trabalhadores e trabalhadoras que morreram na luta por uma nova sociedade. A cor verde representa a esperança de vitória a cada latifúndio que o Movimento conquista.

Figura 1- Bandeira do MST



Fonte: base *online* MST

A imagem de um casal de camponeses é utilizada para mostrar a necessidade da participação de toda a família, homens e mulheres. O homem está de chapéu com um facão em punho, representando a ferramenta de trabalho, luta e resistência. A figura do casal está sobre o mapa do Brasil para mostrar que a luta dos Sem Terra é nacional e que a Reforma Agrária deve acontecer em todo o país. Há ainda um outro significado construído a partir do facão, que ultrapassa os limites do mapa, com o intuito de mostrar que o Movimento é de caráter internacionalista.

Um outro símbolo muito importante para o MST é a lona preta. Para o Movimento, a lona preta é mais que uma barraca, é um *rito de passagem*, o *caminho*

para a conquista da terra. A lona preta é o retrato da luta cotidiana do Movimento contra o latifúndio, a segregação e as injustiças sociais.

O hino do MST é um símbolo de grande representatividade. Ademar Bogo, militante e um dos dirigentes do Movimento, escreveu um poema a partir do 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em 1984 na cidade de Cascavel – PR. Mais tarde, a poesia transformou-se no hino do Movimento, mais um símbolo de luta e resistência.

Hino do MST

*Letra: Ademar Bogo
Música: Willy C. de Oliveira*

*Vem façamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!*

*Vem, lutemos
punho erguido
Nossa força nos faz a edificar
Nossa pátria
livre e forte
construída pelo poder popular*

*Braço erguido ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!*

*Vem, lutemos
punho erguido
Nossa força nos faz a edificar
Nossa pátria
livre e forte
construída pelo poder popular*

*Nossa força resgatada pela chama
da esperança no triunfo que virá
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária e camponesa
nossa estrela enfim triunfará!*

*Vem, lutemos
punho erguido*

*Nossa força nos faz a edificar
Nossa pátria
livre e forte
construída pelo poder popular*

O hino do Movimento exalta a valentia e rebeldia como instrumentos para a conquista da liberdade a ser construída através da coletividade, do poder do povo. A letra fala de liberdade, contra os opressores, o que faz referência à classe dominante em uma sociedade de classes organizada sob um modelo capitalista. Convém apontar que a letra não faz referência apenas aos camponeses e operários, mas ao projeto histórico e político do MST por uma sociedade igualitária, livre da dominação.

1.2 A ORGANIZAÇÃO EM SETORES

Frente de Massa

Uma ocupação se inicia com a formação dos grupos de famílias, que inclui a realização dos trabalhos de base e conscientização e que se desenvolve nos acampamentos, enfrentamentos, manifestações, negociações, na conquista da terra. Para esse conjunto de ações existe a Frente de Massa, que faz a travessia das pessoas interessadas em participar da luta para dentro do MST, e que no processo da luta popular, vão se constituindo e criando a identidade Sem Terra.

Formação

As diversas formas de luta, por si só, já são um elemento fundamental na formação das pessoas, porém o Movimento pretende ir além e aprofundar-se na compreensão do mundo e adquirir uma formação sociopolítica da qual, em geral, os trabalhadores foram privados. Para isso existe o Setor de Formação, que tem a tarefa de organizar cursos de formação política.

Produção

Conquistados os primeiros assentamentos, o MST viu-se diante do desafio de estabelecer novas relações de produção. Os desafios enfrentados, as discussões e os estudos referentes ao desenvolvimento da agricultura no modelo capitalista levaram a uma nova concepção de realidade. Diante disso, três princípios fundamentais foram estabelecidos para dar origem ao modelo de cooperação agrícola do Movimento. Não separar as lutas pela terra e pela reforma agrária, a dimensão econômica da dimensão política; entender que a luta não termina na conquista da terra, ela continua na organização simultânea da cooperação agrícola das ocupações; priorizar o investimento na formação dos Sem Terra e dos assentados, para sua qualificação profissional, tendo em vista as transformações da estrutura produtiva.

Comunicação

A comunicação tem um papel central na sociedade na disputa entre hegemonia e contra hegemonia. Nesse sentido, é essencial que o povo do Movimento organize seus próprios meios de comunicação para que seja feita a disputa contra-hegemônica. Por isso, o MST criou o Setor de Comunicação, que tem o papel de construir os próprios meios de comunicação do Movimento, tanto com caráter mais interno quanto mais externo, assim como se relacionar e fazer a ponte entre a organização com os demais meios de comunicação.

Projetos

Autonomia e independência financeira são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer organização política. Para isso, o Setor de Projetos tem como tarefa central a busca permanente de auto sustentação do Movimento, dentro de uma estratégia de captação de recursos que se fundamente na busca permanente por essa autonomia. Assim se definem e se implementam estratégias de captação de recursos para atender às demandas nacionais, dos seus setores e dos estados prioritários.

Gênero

Desde a criação do MST, sempre esteve presente o desafio da participação e envolvimento de toda a família no processo de luta: homens, mulheres, jovens, idosos e crianças são todos e todas protagonistas de sua própria história. A participação das mulheres possibilitou a organização de coletivos de auto-organização e discussão sobre sua situação de opressão de classe e de gênero, como parte da busca de justiça social. Com isso, o Setor de Gênero tem a tarefa de estimular tal debate nas instâncias e espaços de formação, de produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuem para a construção de condições objetivas para a participação igualitária de homens e mulheres fortalecendo o próprio MST.

Direitos Humanos

O Setor de Direitos Humanos tem o papel de defender juridicamente os militantes do Movimento, resistindo no processo de luta contra a criminalização e a violência que atingem os movimentos sociais. Além disso, tem a tarefa de interceder juridicamente nos processos ligados às políticas de Reforma Agrária junto aos setores do Estado.

Saúde

Uma das preocupações do Movimento é garantir que o Estado cumpra com seu dever em possibilitar o acesso à saúde básica. Trata-se de um direito de todo cidadão brasileiro, apesar de ser negado à maioria da população, especialmente no campo. Por isso, o Setor de Saúde tem o papel de pressionar o Estado para que este cumpra com sua função nas áreas de assentamentos e acampamentos, e que implemente políticas públicas de soberania, segurança alimentar, de condições de vida dignas, como medidas preventivas às doenças.

Finanças

Desde a organização dos assentamentos e acampamentos, é necessário arrecadar recursos para a realização de atividades, sejam elas culturais, encontros, projetos, etc. Para isso, cria-se o Setor de Finanças, responsável pela tarefa de angariar esses recursos e, periodicamente, prestar contas.

Relações Internacionais

A política de Relações Internacionais do MST tem como alicerce os valores da solidariedade, do humanismo e do internacionalismo, um legado histórico da classe trabalhadora. Entende o Movimento que não há fronteiras geográficas ou étnicas que devam limitar as lutas contra a exploração do ser humano pelo ser humano. O Coletivo de Relações Internacionais (CRI) do MST tem o papel de articular a solidariedade às lutas de todos os povos e despertar e aprimorar, junto à base social, os valores humanos e solidários, construtores de uma sociedade socialista.

Educação

Se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, a educação é outro instrumento fundamental para a continuidade da luta. Com isso, o Setor de Educação busca dar respostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Os maiores objetivos são: acabar com o analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola. Isso implica luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade¹ de construir uma proposta alternativa de educação popular.

¹ Os documentos oficiais do Setor de Educação do MST utilizam o termo “novidade” para fazer referência à Pedagogia do Movimento como algo novo e que rompe com a proposta educacional hegemônica prescrita pelo Estado.

2 A EDUCAÇÃO NO MST

Este capítulo pretende apresentar as dimensões educativas do MST, para tanto foi organizado da seguinte forma: i) no item 2 abordamos o MST enquanto sujeito educativo e apontamos as ações educativas formais e não formais do Movimento; ii) no item 2.1 apontamos as características da educação do campo e como ela diferencia-se da educação rural, bem como reforçamos o protagonismo do Movimento na construção dessa proposta de educação do campo; iii) no item 2.2 apresentamos a escola do MST e como ela está inserida dentro da lógica do Movimento; iv) no item 2.3 comentamos, brevemente, os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento; v) por fim, no item 2.3.1 destacamos as particularidades do modelo de gestão nas escolas do MST em seus aspectos democráticos e coletivos.

A educação no MST pode ser compreendida em três aspectos: as ações político-organizativas do Movimento, as ações de educação não formal e as ações de educação formal.

O primeiro aspecto está relacionado às ações educativas do Movimento de um modo político organizacional, de que todos os militantes participam, como, por exemplo, marchas e ocupações. As ações políticas, entendidas como forma de luta, possuem um caráter pedagógico, pois o MST entende-se como um sujeito educativo em que os militantes são educados para a conquista da cidadania (CALDART, 2009).

O segundo aspecto diz respeito às ações educativas não formais. Como educação não formal entendem-se as realizadas de forma organizada com base em um projeto político pedagógico e em um espaço definido, mas sem estar vinculadas à política educacional do Estado. Exemplos dessas ações educativas não formais são os centros de formação existentes em diversos acampamentos. No Paraná, por exemplo, existem alguns centros de formação, a saber, o CEAGRO – Centro de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, situado em Cantagalo e o ITEPA – Instituto Técnico de Pesquisa da Reforma Agrária, em São Miguel do Iguaçu, entre outros.

O terceiro aspecto refere-se à educação formal, garantida pelo Estado e subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, direito reivindicado pelo Movimento desde sua origem, mas que passou a ser alvo de mobilizações com objetivos específicos: a política pública de educação do campo, que deu origem às Escolas Itinerantes.

Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...] Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente. (BAHNIUK e CAMINI, 2012, p.331)

As escolas itinerantes compõem a rede estadual de ensino com a aprovação dos conselhos estaduais de educação e são vinculadas a uma escola-base, responsável pelo tratamento de questões burocráticas, como verbas, matrículas e outras. As escolas itinerantes têm particularidades em relação ao quadro de professores:

[...] de forma geral, os educadores responsáveis pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental são acampados do MST. E os educadores dos anos finais do ensino fundamental e do médio são professores da rede estadual de ensino, selecionados a partir das exigências estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação. (BAHNIUK e CAMINI, 2012, p.332)

Embora a seleção dos professores para o ensino fundamental e médio seja realizada pela Secretaria de Educação, o Setor de Educação do movimento, que atua junto à direção em um modelo de gestão coletiva, tem relativa autonomia e prioridade para opinar sobre essas escolhas. Convém apontar que, embora o Movimento priorize a organicidade da escola, não há ainda um total distanciamento do modelo educacional capitalista; assim, segundo Bahniuk e Camini (2012, p.331) “ao mesmo tempo que apresenta possibilidades, por estar mais distante do controle do sistema, também o compõe e o reproduz, não perdendo o peso da instituição escolar”.

Organicidade é um termo recorrente no MST e refere-se ao movimento orgânico que subsidia as instâncias organizativas, bem como a relação entre elas. Na escola, a organicidade está relacionada “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” (BAHNIUK e CAMINI, 2012, p.334), ou seja, a organização coletiva em que os envolvidos no processo escolar têm sempre o direito à participação, espaço para a problematização da avaliação, além de organizarem-se em grupos de trabalho, denominados núcleos de base. Organicidade relaciona-se à contraposição das relações sociais capitalistas que, ideologicamente, se afastam da realidade e das contradições sociais.

[...] pensar numa escola que subverta a lógica dominante pressupõe incorporá-la à vida [...] Sendo assim, consideramos a condição da escola itinerante em luta privilegiada para articular escola e vida. Porém, isso não significa dizer que naturalmente ela faça essa relação, pois requer condições concretas para tal, dentre as quais a de que os sujeitos envolvidos tenham clareza política acerca do projeto histórico em que o Movimento se referencia e da contribuição da educação e da escola para este projeto. (BAHNIUK e CAMINI, 2012, p.333)

Para compreender o lugar que a escola ocupa no MST, é preciso refletir, primeiramente, sobre o sentido educativo do próprio Movimento, entendê-lo enquanto sujeito social e educativo (CALDART, 2000). É preciso um olhar mais sensível sobre seus sujeitos, sua identidade social, cultural e política, desde sua gênese até suas tensões atuais, sua busca por direitos, a existência e identidade, sua coletividade.

A atuação do Movimento nos dias de hoje leva à necessidade de se apreender seu sentido sociocultural, da qual o sentido educativo faz parte. Por sentido sociocultural entende-se a “produção histórica de um conjunto articulado de significados que se relacionam com a formação do sem-terra brasileiro enquanto um novo sujeito social, que se constitui também como um novo sujeito sociocultural” (CALDART, 2000, p.23).

A expressão sujeito social é usada “para indicar uma coletividade que constrói sua identidade (coletiva) no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais [...] que extrapola sua influência para além dos limites da questão agrária” (CALDART, 2000, p.23-25). Esses sujeitos sociais passam a

ocupar um lugar nas relações sociais e luta de classes, passando a desempenhar um papel nos embates e agenda política, o que os configura, portanto, como sujeitos políticos. A autora reforça que

Este sem-terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não correspondente aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento *sociocultural* que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas [...] Trata-se de compreender o MST e os sem-terra como algo a mais, ou com um ingrediente algo diferente; como sujeitos sociais que se produzem como sujeitos de uma cultura que tem uma forte dimensão de *projeto*, ou seja, de algo que ainda não é, mas que pode vir a ser. Daí a expressão *sujeitos socioculturais* para frisar uma possível diferença de sentido, em relação à produção de cultura a partir da vivência cotidiana mais simples. (CALDART, 2000, p.26)

O MST suscita uma série de discussões no âmbito político-social; para alguns é visto como um movimento social mais organizado e exemplo de luta, para outros tomado como um grupo a ser exterminado, alvo de ações repressivas de governos e elites ligados ao latifúndio ou não. Há os que se perguntam e se intrigam com o caráter questionador do Movimento, na busca pela mudança do atual estado das coisas (CALDART, 2000). O fato é que este Movimento leva à inquietação, não somente porque traz de volta ao cenário a questão agrária, mas porque levanta discussões amplas sobre questões sociais como a fome e injusta distribuição da terra e riquezas naturais. Tais inquietações levam à reflexão. Apesar disso, afirmam Caldart:

O MST está se tornando um símbolo de contestação social não simplesmente porque contesta ou pelo jeito que contesta. Sua contestação adquire força cultural e simbólica, porque suas ações se enraízam em uma questão social que é forte e justa. Forte porque mexe com a própria estrutura social de um país historicamente marcado pelo latifúndio, parente da escravidão. Consensualmente justa porque não há argumentos éticos contra a idéia de que a terra, bem natural e carregado de uma simbólica quase mágica, deve estar nas mãos de quem a deseja trabalhar e a fará produtiva, aplacando a fome de milhões de pessoas, outro mal incompatível com o chamado 'mundo moderno' (ou pós-moderno) de que as elites brasileiras lutam para fazer parte a qualquer custo (2000, p.22).

São discussões trazidas à tona pelo MST que não se restringem à questão agrária, mas de forma mais ampla, apresentam temáticas que são discutidas (ou ao menos deveriam ser) por toda a sociedade. A autora (CALDART, 2000) chama a atenção ainda para os novos significados trazidos pelo Movimento e o vínculo com a terra, os novos significados e valores e o retorno de utopias libertárias por muitos consideradas mortas. Enumera três pontos teóricos fundamentais para que se compreenda o Movimento: o primeiro seria compreender o MST em sua historicidade, como um processo que integra as mudanças de longa duração; o segundo diz respeito à interpretação cultural da vida social como forma de se compreender as interações humanas; e o terceiro seria de não idealizar o Movimento, para o bem ou para o mal.

O que começou com a luta pela Reforma Agrária foi desenvolvendo setores igualmente organizados: educação, formação profissional, cooperativismo, etc. Sobre a amplitude conquistada pelo MST, as proposições de Gehlen vão ao encontro dos objetivos que permeiam os objetivos da Reforma Agrária:

A reforma agrária interessa na perspectiva de que ela seja portadora de transformações econômicas, sociais e políticas para a sociedade em geral. Estas transformações devem visar à solução de problemas relativos ao trabalho, ao nível de vida, à garantia de um espaço e de canais para participar no poder. Participação esta que, além do direito de produzir, consumir, saber votar, etc., garanta condições de gestão do processo produtivo no sentido de defini-lo enquanto fins e formas de produção, de organização dos produtores e da produção, das tecnologias, da pesquisa, etc., acenando para um 'novo' modelo de desenvolvimento alternativo e moderno (GEHLEN, 1988, p.22).

O MST destaca-se por ser um movimento social em busca por direitos garantidos constitucionalmente. O Movimento criou setores a fim de acompanhar o desenvolvimento e implementação das propostas e entre eles há o setor de educação, responsável por conduzir a busca por uma pedagogia que conceba o espaço educacional como uma forma de transformação e de dar continuidade à luta.

De acordo com dados publicados em sua página oficial, o Movimento começou priorizando a conquista de terras, mas logo percebeu o quão significativa era a educação para a conquista de seus interesses, que não estavam mais restritos à questão agrária, mas também demandavam, o ensino de qualidade e gratuito, o emprego e a conquista de direitos previstos na Constituição Federal.

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST – site oficial)

Dessa forma, ações de protagonismo por parte do Movimento levaram à construção de um ideal de educação que fosse pensada pelos povos do campo e para os povos do campo, uma educação que levasse em conta a realidade e os interesses desses sujeitos. A educação localizada no campo deveria ser, então, pensada e efetivada por esses sujeitos e não apenas por instâncias governamentais a reproduzir valores urbanos.

2.1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

As pesquisas recentes na área da educação vêm buscando e propondo alternativas para práticas mais contextualizadas e que considerem o educando enquanto sujeito histórico e socialmente situado. Pesquisadores e educadores buscam meios de articular a produção teórica às ações que se desenvolvem em sala de aula, entretanto, ainda se prioriza o espaço urbano; o campo, sua escola e seus sujeitos ainda não ocupam o mesmo espaço e prioridade na agenda acadêmica.

Primeiramente, é preciso esclarecer e pontuar o que diferencia a educação do campo e a educação rural:

É importante notar que a característica da escola do campo está centrada em três aspectos: 1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade [...] A característica da escola rural assenta-se, por sua vez, em três aspectos: 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais. (SOUZA, 2011, p.32-33)

Compreender a perspectiva pedagógica da educação do campo só é possível se este segmento for considerado dentro de uma totalidade que não está restrita ao espaço escolar, mas, acima de tudo, à realidade educacional do homem que trabalha e vive do campo. A educação do campo, portanto, não precisa estar restrita aos espaços do acampamentos e assentamentos do MST.

Na perspectiva de uma escola que integre as práticas escolar e social, a escola rural fica restrita a uma visão reducionista, ou seja, como reprodução dos valores urbanos em um contexto rural, uma vez que é ofertada pelo poder público à população camponesa, mas se mostra distante da realidade e das singularidades desses indivíduos e desse contexto. A educação rural deve ser repensada e reposta na amplitude do contexto do campo, bem como sua função social e cultural, para que possam ser mais que escolas, conforme exposto por Caldart (2000), ao se referir às escolas do MST, ligadas à dinâmica formadora do Movimento.

A educação do campo não deve ser, assim, um continuum da educação que já era praticada em meios urbanos e reproduzida em contexto rural, mas o resultado de protagonismo emancipatório dos camponeses, dos movimentos sociais que lutaram por uma educação aliada à realidade da luta pela terra. Deste modo, “ a vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana” (BRASIL, 2012, p.4).

Em 'Educação do campo' o '**do**' é importante para que se compreenda o protagonismo dos camponeses no processo de construção de uma proposta educacional pensada por eles e não 'para' eles ou 'com' eles; buscam o protagonismo - participar da dinâmica social e influir no campo das políticas públicas. Almejam, através do questionamento e ação, constituírem-se sujeitos de práticas (CALDART, 2009).

Há versões que alteram o papel dos sujeitos principais na efetivação da educação do campo, deslocando o protagonismo dos movimentos sociais, dos camponeses, colocando a Educação do campo como um continuum daquilo que na história da educação brasileira se entende por educação rural ou para o meio rural, isto é, um modelo educacional pensado pelo Estado para os camponeses. O Movimento, entretanto, reivindica o protagonismo e a autoria de uma proposta educacional que nasceu como crítica à realidade educacional brasileira e que iniciou

sua atuação na radicalidade pedagógica dos movimentos sociais e entrou no âmbito das políticas públicas (CALDART, 2009, p. 39).

Neste sentido é preciso “considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia [...] considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos” (CALDART, 2009, p.42). Assim, ideias conservadoras sobre a educação servem para explicar o fenômeno da Educação do campo. A respeito disso, Souza (2011) afirma que, nesta concepção de educação, a identidade e relações de trabalho são fundamentais para se propor um projeto político-social que busca combater as desigualdades sociais, nesse sentido, a identidade dos povos do campo como sujeitos envolvidos no âmbito das políticas públicas é uma forma de tirar a centralidade do Estado e propor uma educação almejada por eles.

Assim, a educação do campo é aquela pensada pelos próprios povos do campo, levando em consideração sua cultura, identidade e não uma educação pensada pelas instâncias governamentais para o contexto rural. Portanto, “a educação rural considera a formação escolar para os povos do campo, ao passo que a educação do campo valoriza a prática educativa pensada e efetivada pelos próprios povos do campo” (SOUZA, 2011, p.13).

Dentro dessa perspectiva, o camponês não pode ser visto de forma arcaica e pejorativa, mas como um sujeito politicamente ativo na busca por seus interesses e ciente de que a garantia e manutenção de seus direitos e identidade só são possíveis se articulados a uma proposta educacional consistente e situada culturalmente de forma singular.

A educação do campo tem os movimentos sociais como principais protagonistas, está marcada por uma tradição pedagógica emancipatória e pela busca por políticas públicas que garantam uma educação que respeite o contexto, as práticas e sujeitos e que seja oferecida em seu próprio território. Segundo as ideias de Caldart (2009), ainda é cedo para uma análise aprofundada da constituição originária da educação do campo, bem como de uma construção prático-teórica, mas a autora alerta para a necessidade de uma tomada de posição que ajude a orientar uma posição política para esta perspectiva educacional.

Vale notar a contribuição de Emir Sader em prefácio a Mészáros (2005, p.15) que diz respeito à Educação do campo, quando aduz que sua natureza e

destino estão ligadas ao trabalho no campo e às lutas sociais dos trabalhadores, cuja realidade demanda uma posição teórica, prática e política daqueles que afirmam trabalhar em nome desta perspectiva educacional.

2.2 A ESCOLA DO MST

O sistema pedagógico brasileiro passou por questionamentos ao longo da história. São exemplos desses questionamentos a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, bem como a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Essas obras vão além dos conteúdos limitadores e doutrinadores do sistema pedagógico instituído pelo Estado e buscam mudanças mediadas pela problematização social e política, além da contextualização das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos singulares, como no caso de escolas itinerantes.

Perspectivas pedagógicas como a do Movimento, além de fomentar a emancipação dos sujeitos educativos, como proposto por Caldart, e de embasar projetos educativos que considerem a bagagem sócio-histórica dos envolvidos no processo, apontam para a deficiência do Estado em relação ao caráter heterogêneo das práticas escolares e educacionais, de forma geral.

A proposta pedagógica do MST, sendo este um sujeito educativo (CALDART, 2009) enquanto movimento social e cultural, vai ao encontro da atual concepção de educação postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu 1º Artigo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

A concepção de educação proposta pela LDB aponta para a construção de saberes e valores a partir de um olhar mais amplo e essa amplitude concretiza-se nos gestos do MST, através das marchas, imagens, organização, símbolos, celebrações, música, poesias, que perturbam as estruturas políticas e culturais dominantes, chamando a atenção da sociedade para a coletividade: são gestos que educam mais do que cartilhas. A cultura mostra toda a sua força e é assumida aqui como uma matriz formadora” (CALDART, 2000, p.13). O MST recupera matrizes

pedagógicas que alertam para a necessidade de se fecundar teoria e prática social, sobretudo no espaço escolar.

O Movimento tem grande participação na luta pela conquista de uma proposta de educação orientada para seus interesses locais, socioeconômicos e culturais, que busca articular os ideais de luta do movimento a uma proposta educacional significativa e contextualizada.

A escola inserida no contexto de Reforma Agrária assume uma orientação ideológica de letramento², envolvendo uma concepção de educação que vai além da instituição escolar. A abordagem de ensino nesse contexto está aliada a uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 2004), em diálogo com as práticas sociais.

Não há, no âmbito do MST, a reprodução de valores dominantes, mas de uma educação voltada à prática social e identidade dos povos do campo, uma proposta educacional que respeita as demandas sociais ali vigentes e os sujeitos inseridos naquele contexto. A prática social é que irá nortear o desenvolvimento de conteúdos e metodologias.

O setor de educação do MST é o responsável por garantir que as instâncias governamentais não serão as únicas a pensar nas pautas educacionais para a educação do campo, apenas reproduzindo o modelo dominante, pois em um contexto altamente articulado, culturalmente singular e ideológico, organizado e mobilizado, o Movimento torna-se fundamental nesse diálogo.

A organização pedagógica e metodológica da escola do campo se dá de forma singular e autêntica, inclusive no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e à forma como será ensinado. Certamente existe a preocupação da escola do campo em ensinar o que é comum a todas as escolas nacionais, a base do currículo escolar, entretanto, o conteúdo a ser ensinado está sempre próximo ao contexto e ao modelo de educação proposto pelo Movimento.

Os movimentos sociais propõem, portanto, a mudança da ordem vigente, contestam “o atual estado das coisas”, reivindicando o reconhecimento de sua

2 O modelo ideológico de letramento, idealizado por Street (2014) abrange os processos de leitura e escrita inscritos nas interações sociais em contextos diversos. Nesse modelo, leitura e escrita estão sempre inseridos em relações de poder e variam conforme os valores, crenças e significados que os textos adquirem para comunidades socioculturalmente diferentes; por isso são ideológicos.

autenticidade, contestam a adaptação ao parâmetro. Reivindicam serem considerados em sua plenitude multicultural:

Os movimentos sociais camponeses vêm formulando a reflexão sobre uma 'Pedagogia do Movimento', afirmando a luta social e a organização coletiva (constituidoras do movimento social) como matrizes formadoras. Essa formulação em boa medida já está em Marx na sua concepção de práxis ao mesmo tempo como produção e transformação do mundo (que tem no trabalho sua centralidade, mas que vai além dele), porém não tinha sido desdobrada/elaborada pela área da pedagogia (que se centrou mais na reflexão sobre o trabalho e a cultura), a não ser indiretamente, com outra nuance, em Paulo Freire, na sua Pedagogia do Oprimido (CALDART, 2009, p.43).

As escolas do Movimento devem seguir os pressupostos do setor de educação do MST constituído em 1987 com a meta de desenvolver um projeto educacional envolvido com a luta pela terra, e outros objetivos do movimento, como uma vida digna no meio rural a partir de um novo modelo de agricultura.

2.3 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO MOVIMENTO

O caderno de educação do MST nº8, disponível em sua base nacional, apresenta os princípios da educação do MST. Inicialmente, o documento esclarece a significação da palavra “princípios” para o Movimento, que une os sentidos dicionarizados, início e fonte da ação. Dessa forma, o MST entende por princípios, “algumas ideias/convenções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) [...] são o começo, o ponto de partida das ações” (MST, 1996, p.5).

Em um processo cíclico os princípios alimentam a prática, ao passo que a reflexão sobre a prática alimenta os princípios, ou seja, são os princípios que corroboram a coerência das práticas. O texto trata dos princípios filosóficos: que dizem respeito à visão de mundo e remetem aos objetivos e estratégias do trabalho educativo no MST; e dos princípios pedagógicos: que se referem aos modos de concretizar os princípios filosóficos, ou seja, a metodologia (MST, 1996).

Para iniciar a discussão sobre os Princípios da Educação no MST é primordial estabelecer o que o termo “Educação” significa dentro desse contexto. Em sentido amplo, a educação pode ser entendida como os processos de formação

pelos quais as pessoas passam; geralmente, esse conceito está relacionado à escola, em muito, pela representatividade e privilégios atribuídos a essa instituição de formação.

De acordo com o documento que norteia o trabalho educacional do Movimento, o Caderno de Educação nº8 - disponível em sua base de dados nacional - no trabalho educacional do Movimento escola e educação também estão muito associadas. Embora o Setor Educação tenha surgido para tratar da questão das escolas nos assentamentos, esse conceito “vem sendo ampliado, porque na prática, o Setor da Educação já atua em bem mais frentes do que esta para a qual ele foi originalmente criado. E também as práticas de educação vão bem além do Setor de Educação” (MST, 1996, p.5).

2.3.1 Gestão

Há pouco mais de vinte anos, o termo gestão escolar ainda não era empregado, a nomenclatura utilizada era “administração”. Embora os dois termos tenham origem latina (*gerere* e *administrare*), conceitualmente, os dois são bastante divergentes: enquanto o primeiro diz respeito ao ato de conduzir, o segundo refere-se ao ato de administrar um bem, assim como defender os interesses do possuidor. Por isso, de acordo com Paro, torna-se mais coerente a aplicação do primeiro, uma vez que

a administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los. (PARO, 2005, p.7)

O termo gestão vai ao encontro de uma visão mais humanista, voltada para a valorização do sujeito, o que converge com o que deve ser a escola: um ambiente que valoriza o educando, assim como os outros constituintes do contexto.

Quando se pensa em educação, não há como recusar o fato de que é através dela que “o ser humano atualiza-se como sujeito histórico” (PARO, 2005, p.7). Assim sendo a educação é o instrumento que capacita os sujeitos para ações

emancipatórias, aumentando a responsabilidade no que tange à criação de conceitos que potencializem esse processo.

Na gestão democrática, não há necessidade de permissão por parte do gestor para que haja participação de quem quer que seja na tomada de decisões e elaboração de ações de intervenção, pois, em um sistema democrático, o poder está nas mãos de todos; as relações são, portanto, horizontais.

Atualmente, os discursos que permeiam os espaços acadêmicos e escolares enunciam formas para a melhoria da educação em nosso país. Professores, pesquisadores, intelectuais e políticos afirmam buscar meios que propiciem ao educando uma experiência escolar efetiva e transformadora, objetivando a formação de cidadãos capazes de intervir criticamente na sociedade. Neste sentido, a escola deve ser o espaço que torna isso possível, para que através dela que a criança experimente a democracia. Dessa forma, ao gestor é atribuída uma grande responsabilidade, uma vez que é ele quem deve garantir uma gestão democrática dentro do contexto escolar.

O contexto escolar é composto por diversos segmentos que, interligados, saem do mesmo ponto de partida para o mesmo ponto de chegada: garantir o acesso à educação de qualidade, em que haja pluralismo de ideias, integração com as práticas sociais e gestão democrática, assim como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de nº 9394/96).

A escola exerce fundamental importância dentro da sociedade, ela é de fato um instrumento que deve propiciar aos alunos condições de, a partir dos conhecimentos adquiridos, criar condições para emancipação, desenvolver a criticidade e visão democrática das relações sociais. O ambiente escolar é então um espaço democrático micro, mas com projeção para o macro espaço nacional, onde a visão política, é também – ou ao menos deveria ser -, obviamente, democrática. Deve-se priorizar a educação como prática de liberdade e superação das mazelas sociais.

Pensando de forma burocrática, competirá ao diretor escolar, portanto, desenvolver um trabalho voltado à participação efetiva dos educadores, funcionários, alunos e comunidade, para que se desenvolva dentro daquele espaço uma gestão que privilegie a participação em discussões e ações que objetivem propor soluções para as problemáticas.

O Boletim da Educação Nº 1 de Agosto de 1992, organizado pelo MST sob o lema “Ocupar, Resistir e Produzir Também na Educação”, já tratava do modelo de gestão que deve ser adotado nas escolas do Movimento. A gestão da escola, segundo o Setor de Educação, deve ser coletiva, ou seja, “as decisões sobre a estruturação e o funcionamento da escola não cabem a uma ou duas pessoas, mas devem ser tomadas por um coletivo que represente o Assentamento como um todo”. Embora a participação externa deva ocorrer, ela não é feita por todos os acampados ou assentados, mas por um grupo de pessoas reunidas em Conselhos Escolares,

espaços coletivos de decisão sobre quem serão os professores, quem vai coordenar o dia a dia da Escola, qual será a relação da Escola com a organização do Assentamento, quais são as melhorias necessárias na infra-estrutura e como conquistá-las, como implementar os princípios pedagógicos de que estamos falando aqui, o que priorizar nos estudos de cada ano ou semestre letivo, etc. (BE, Nº1, p.5)

É o Setor de Educação que participará mais ativamente das discussões sobre a escola e garantirá que discussões cheguem aos demais setores para que então todo o Assentamento possa participar da tomada de decisões. Há ainda no documento um esclarecimento em relação ao tipo de gestão adotado: não se pode confundir direção coletiva com democratismo. Ainda que a gestão seja democrática por considerar as decisões de forma coletiva, segundo o documento, chamar toda a comunidade seria um “péssimo exemplo de organização coletiva”, uma vez que “a democracia somente se constrói na organização racional dos espaços de gestão”.

O Setor de Educação, junto ao coordenador do coletivo dos professores, que é o representante do Movimento na gestão escolar, tem autonomia e prioridade na tomada de decisões; assim, diretores nomeados de fora podem ter o poder legal, mas não são reconhecidos como detentores de poder legítimo dentro de uma comunidade organizada. O Setor pode, inclusive, opinar diretamente na escolha de professores que por sua vez têm o dever de traduzir o planejamento curricular e nas decisões do dia a dia, levar em conta as orientações gerais aprovadas pelo coletivo da Escola.

Os alunos também têm seu espaço na direção, opinando sobre o modo de fazer suas atividades de estudo e trabalho. A unidade entre gestores, professores,

conselhos escolares e alunos deve ser baseada no princípio de coletividade em busca dos princípios e objetivos da proposta de educação do Movimento.

Na escola pesquisada o diretor e a pedagoga são contratados pela SEED-PR e atuam na gestão da escola juntamente com o Setor de Educação, composto por oito pessoas – pais de alunos – e da coordenadora do coletivo dos professores, graduanda do último ano do curso de Pedagogia, que pretende assumir a coordenação pedagógica da escola e contribuir para o fortalecimento do MST no espaço escolar.

O modelo de gestão coletiva é aplicado e as duas frentes de trabalho, militantes e contratados pelo Estado, relacionam-se bem. É importante ressaltar que os representantes do Movimento possuem maior autoridade e poder de decisão, mas as proposições do diretor e da pedagoga são levados em consideração nas discussões finais.

3 LETRAMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta as bases teóricas dos Novos Estudos do Letramento. Essa perspectiva teórica contrapõe-se à visão tradicional do Letramento em que a capacidade de ler e escrever é adquirida por meio de um modelo homogêneo, supostamente neutro e universal e está associada ao progresso social e econômico bem como à modernização e desenvolvimento de capacidades superiores nos indivíduos que dela se apropriam.

A origem da palavra “letramento” é atribuída à Mary Kato (1986) com o objetivo de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita. Atualmente a noção de letramento abrange estudos sobre o impacto social da escrita, não necessariamente vinculados à aquisição (KLEIMAN, 1995). O que veio a ser conhecido como os Novos Estudos do Letramento passou a representar uma perspectiva que não focaliza o uso da escrita como uma capacidade individual, mas como o exercício contextualizado de uma diversidade de práticas sociais letradas inseridas em diferentes culturas.

O questionamento da supervalorização da escrita levou Street ao envolvimento com conceitos teóricos que são conhecidos hoje como Novos Estudos sobre o letramento. A partir de estudos do tipo etnográfico, o autor caracteriza diferentes modelos de letramento e postula a ideia de letramentos, no plural, uma vez que, através de suas pesquisas etnográficas em diferentes contextos culturais, submete seus dados a uma triangulação sob o enfoque de três grandes áreas do conhecimento – Linguagem, Antropologia e Educação 0 que o levam à percepção de diferentes formas de representação e significação do letramento.

Com o objetivo inicial de investigar os aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita, os Novos Estudos do Letramento aos poucos foram infiltrando-se no discurso escolar, apesar de tais estudos relativizarem a importância da escolarização da língua escrita e considerarem a instituição escolar não necessariamente a principal, mas somente uma dentre as possíveis agências de letramento. (STREET, 2014; KLEIMAN, 2005).

De acordo com Marinho,

a concepção de letramento que tem tido mais influência no Brasil reporta aos Novos Estudos do Letramento – New Literacy Studies (NLS). Além de outras razões que explicam essa influência, esses estudos guardam uma grande aproximação com o pensamento de Paulo Freire, profundamente marcado por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita [...] Assim como nesses estudos, na obra de Freire o conceito de alfabetização (literacy) ultrapassa o nível das habilidades linguísticas de domínio do código escrito ou de habilidades técnicas, neutras. (MARINHO, 2010, p.19)

Os Novos Estudos do Letramento, através de suas pesquisas, destinam-se à observação de práticas orais e letradas em diversos contextos socioculturais e contestam a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita (GEE, 1990; HEATH, 1982; STREET, 1993,2014). Através desses estudos pode-se constatar que as práticas de letramento variam de acordo com os contextos socioculturais e que não há um único letramento, autônomo e desvinculado do caráter sociocultural da língua. Neste trabalho de pesquisa, considera-se a interface entre oralidade e escrita em nosso objeto de estudo: as práticas de letramento da escola de acampamento do MST.

3.1 PEDAGOGIZAÇÃO DO LETRAMENTO

A investigação etnográfica em lares e escolas de um bairro de classe média de uma cidade do nordeste dos Estados Unidos, realizado por Street (2014), com o objetivo de observar os modos como, tanto em casa quanto na escola, as concepções de letramento são construídas e reproduzidas, fez com que o autor começasse a questionar porque a variedade de letramento associada à escolarização veio a tornar-se o tipo definidor, já que existem tantos outros tipos de letramento praticados nas comunidades. Levou-o também a investigar o motivo pelo qual o letramento escolar era privilegiado de tal forma que os letramentos alternativos tornavam-se completamente marginalizados.

Ao processo de marginalização dos múltiplos letramentos e destaque do letramento escolar como tipo definidor do padrão para as outras variedades de uso da escrita, Street chamou de “pedagogização do letramento”:

Com isso queremos dizer que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa. Empregamos pedagogia não no sentido estrito mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e escrita. (STREET, 2014, p.122)

De acordo com o autor (STREET, 2014), o prestígio do letramento escolar é produto da ocidentalização sobre escolarização e conhecimento. Os pressupostos ocidentais privilegiam a variedade escolar em detrimento de outras variedades, entretanto, o letramento não precisa estar associado à escolarização ou à pedagogia, o letramento escolar não possui maior valor sobre os demais. As pesquisas etnograficamente fundamentadas evitam pronunciar juízo de valor sobre as práticas sociais de leitura e escrita, não atribuindo qualquer sentido de superioridade à variedade escolar de letramento (STREET, 2014).

A pesquisa desenvolvida por Street, já referida, realizada em comunidades americanas levou a um refinamento das ideias iniciais. Num primeiro momento, Street preocupava-se em investigar a supremacia do letramento escolar em relação às outras variedades, mas no decorrer da pesquisa, os dados apontaram para uma semelhança entre as práticas letradas que ocorriam na escola e em casa: “subjacente ao letramento em todos esses contextos existe um traço comum, derivado de processos culturais e ideológicos mais amplos” (STREET, 2014, p.129), ou seja, a supervalorização do letramento escolar não era algo exclusivamente mantido pela instituição escolar, mas pelas próprias famílias.

Ao pesquisar o letramento escolar, Street direcionou seus estudos para a identificação e descrição dos “processos de pedagogização”, que ajudam a construir o modelo autônomo de letramento, “no qual muitos indivíduos, frequentemente contra sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências 'neutras', desvinculado do contexto social” (STREET, 2014, p.129).

A fim de examinar os processos de pedagogização do letramento Street (2014) desenvolveu categorias de análise que permitiam verificar como a leitura e escrita eram abordadas em casa e na escola. Essas categorias mostraram como os processos de pedagogização “ajudam a construir um modelo 'autônomo do

letramento [...] (STREET, 2014, p.129). Sistematizamos alguns desses processos descritos por Street (2014) na tabela a seguir:

Tabela 1- processos de pedagogização ³

Distanciamento entre línguas e sujeitos	Maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras a exigências externas, como se não passassem de receptores passivos;
Usos metalinguísticos	Maneiras como os processos sociais de leitura escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia;
“Privilegiamento”	Maneira como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores;
Filosofia da linguagem	Estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos e usos da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante;
Rotulação do espaço	Espaço físico institucional separado do espaço do cotidiano para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído;
Procedimentos	Representa o modo como as regras para o engajamento dos participantes como professores e alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro das práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele: enquanto professores e pais parecem simplesmente dar instruções sobre como lidar com um texto, por exemplo, eles também estão confirmando relações de hierarquia, autoridade e controle.

Fonte: a própria autora

³Tabela elaborada pela autora a partir da fonte: STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

As pesquisas de Street (2014) apontaram que o processo de pedagogização do letramento está diretamente ligado à objetificação da língua, tanto na escola, quanto em casa e, por conseguinte, na sociedade de forma geral. O lar configura-se como extensão do que é praticado em sala de aula no que diz respeito à leitura e escrita, não simplesmente por esse espaço ser dominado pela escola, mas por efeito de correntes culturais e sociais mais amplas, já que a sociedade de forma geral encara a língua somente numa perspectiva estrutural e não contextualizada.

Em sala de aula, geralmente, a língua é ensinada com o objetivo de aquisição da consciência metalinguística, como algo externo aos alunos e relacionado à aquisição da escrita. As atividades pedagógicas observadas não permitiam a discussão das possibilidades de construção de sentido: “ao que parece, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, cujos significados não são sociáveis [...] não problematiza seus sentidos e conteúdos, pois o foco é a forma” (STREET, 2014, p.132).

Outro aspecto mencionado por Street (2014) é a divergência entre os documentos oficiais que norteiam a prática docente e o que de fato acontece em sala de aula. De acordo com o autor, “embora os objetivos da aprendizagem da língua fossem anunciados nos documentos da escola como baseados na comunicação, a prática estava mais preocupada em ensinar usos formalizados da língua” (STREET, 2014, p.133), ou seja, o ensino da língua estava centrado na aquisição de sua estrutura e metalinguagem.

Institui-se, portanto, o que se entende como “modelo apropriado de letramento” ou “letramento adequado”, ou seja, aquele com foco na escrita e leitura associadas exclusivamente à aprendizagem formal e negligenciadas para propósitos não escolares, como se os demais letramentos sociais não fossem legítimos e não desempenhassem a importância que encerram em seus contextos específicos.

Street (2014) tece considerações sobre o ambiente escolar, onde tudo é rotulado graficamente: placas, cartazes, informes, murais etc. Para estar inserido nesse ambiente o sujeito não pode se abster de dominar o código. Metaforicamente as paredes da escola são como as “paredes do mundo”, já que a sociedade também é organizada em torno da escrita. Assim como na escola, na sociedade o letramento autônomo é privilegiado em relação aos outros letramentos sociais, os quais passam a ser considerados inadequados, marginais e secundários.

3.2 MODELO AUTÔNOMO

Quando se pensa em categorias classificatórias que separam os letrados dos não letrados, há um modelo que é utilizado como padrão para se fazer essa distinção: o padrão dominante reproduzido nas escolas. Para Street,

essa distinção categórica e a crença que ela representa parece ser dada pela literatura teórica, pelas instituições e pelas pessoas que se encontram em determinadas vilas e países, e é o que chamo de modelo autônomo. Presume-se nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada do cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto. (STREET, 2010, p.36)

O modelo autônomo do letramento considera a escrita como uma modalidade linguística superior, capaz de desenvolver no indivíduo o raciocínio lógico, a inteligência, um fator indispensável para se alcançar a autonomia enquanto sujeito. Essa escrita deverá ser apropriada pelo aluno por meio do aprendizado dos microaspectos da língua.

O letramento autônomo assenta-se sobre uma visão de linguagem contraposta à do sociointeracionismo bakhtiniano que postula a indissociabilidade entre o sujeito, a língua e a história. Para Bakhtin (1995, p.108) “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência começa a operar”.

Dentre tantas modalidades de letramento, passou a ser considerada superior aquela praticada no ensino escolar, o chamado letramento autônomo; a consequência da imposição desse modelo aos sujeitos da aprendizagem é o surgimento de traumas e bloqueios cognitivos.

O modelo autônomo de letramento cria o distanciamento entre os sujeitos e a língua, que passa a ser vista como um objeto externo e sem vínculo com a realidade. Os aprendizes passam a ser receptores passivos encarregados de cumprir regras e exigências sem considerar seu papel social, o contexto em que vivem e sua relação com a língua por meio da oralidade e outras práticas letradas, contrariando a perspectiva da leitura e escrita como forma de construção do próprio discurso e identidade.

3.3 ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO

Dentro do processo de pedagogização do letramento, a escrita ocupa papel principal e passa a ser o objeto de valor em si mesmo, a ser adquirido passivamente pelos aprendizes, desvinculada de seu contexto de uso social impossibilitando, assim, o processo de construção e negociação de sentidos. Neste contexto, a oralidade ocupa papel secundário.

Estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica em que a “linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, 1998, p.22). O acesso às instituições de poder se dá por meio de gêneros secundários, ou seja, mais complexos nos quais se emprega a variedade de prestígio da língua. Uma simples solicitação a uma Prefeitura para algum serviço ao qual o cidadão tem direito, por exemplo, exige o domínio de requerimentos e ofícios. Descrita nas gramáticas normativas, a norma padrão passa a ser imposta sobre a diversidade linguística, e os que não a apreendem distanciam-se das esferas em que as relações de poder são sustentadas por textos orais e escritos na variedade padrão da língua.

O domínio da escrita não tem sido encarado como complementar às práticas orais, mas como superior, em que características como raciocínio lógico; pensamento científico; abstração, objetividade, descontextualização, analiticidade, etc., são conferidas à escrita, sustentando uma perspectiva dicotômica. Entretanto, os letramentos estão contextualizados em práticas em que a escrita está presente, mas não supera ou tem prioridade sobre as práticas orais, podendo-se dizer que a linguagem oral é o contexto para a linguagem escrita, ou seja, uma modalidade de linguagem não exclui a outra, mas complementam-se (MARINHO, 2003).

Os estudos de Street (2014) confirmam a existência de uma supremacia conferida à leitura e escrita em comparação ao discurso oral. Recentes estudos na área (MARCUSCHI, 2001; ROJO; 2001) apontam que, dependendo da situação comunicativa, ocorre a interpenetração entre oralidade e escrita e,

pensando no processo de aquisição da escrita a partir desta concepção, rejeita-se de qualquer forma de ruptura entre textos orais e escritos, tornando evidente a conveniência de valorizar sobremaneira as habilidades orais dos aprendizes, em um processo de mediação da oralidade à escrita – um movimento dialético em que

a fala serve como suporte linguístico para a construção da escrita, que, por sua vez, passa a influenciar a fala no processo simultâneo de desenvolvimento de uma oralidade-letrada (CAMPOS ALMEIDA, 2012, p.113).

Essa hibridização da oralidade e escrita face às situações de interação em diferentes ocasiões, o *continuum*, “tende, dentro da prática real, a ficar disfarçada por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas (STREET, 2014, p.130). Conforme o mesmo autor, essa visão é responsável pela disseminação e interiorização do modelo autônomo de letramento. O meio social em que estão inseridos esses sujeitos é que irá interferir na relação que ocorrerá entre eles e o tripé leitura-escrita-oralidade.

Marcuschi (2001) discute o mito da supremacia da escrita em detrimento da fala e, para dar conta do que chama de *continuum* entre oralidade e escrita, tece algumas comparações entre as duas formas de representação. Em suma, essas comparações apontam para a não existência da dicotomia entre as duas representações, apontando-as ambas como multissistêmicas, normatizadas, propriedades da língua sem relação de inferioridade ou superioridade, sendo que suas diferenças são graduais e contínuas.

O “Mito do Letramento”, termo inicialmente cunhado por Graff (1979), diz respeito à errônea percepção de que pessoas alfabetizadas raciocinam melhor e têm funções superiores mais desenvolvidas. Gee (1990), a esse respeito, aponta que o letramento, no sentido de alfabetização, foi considerado vantajoso em termos de cognição e desenvolvimento social, da modernidade, do capitalismo e até em aspectos morais; essa errônea percepção seria explicada pela crença estabelecida de que “if language is what make us human, literacy, it seems, is what makes us civilized”⁴ (GEE, 1990, p.50). Ainda segundo o autor, embora seja importante para significar a sociedade, não é necessariamente a alfabetização que irá levar a um mundo mais justo, equitativo e humano.

Autores como Goody (1969), Olson e Ong (1982) sustentaram, através dos seus estudos, uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, em que características como raciocínio lógico, pensamento científico, abstração, objetividade, descontextualização, analiticidade, etc, eram atribuídas à escrita, enquanto a

4 Se linguagem é o que nos faz humanos, escrita, ao que parece, é o que nos faz civilizados (tradução nossa).

oralidade era vista como algo primitivo, atrasado. Essa visão dicotômica está diretamente ligada à visão tradicional do letramento, que associa a capacidade de ler e escrever ao progresso social e econômico, bem como ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores dos indivíduos.

Street rejeita a concepção defendida por autores como a do antropólogo Jack Goody (1969) voltada à descrição das diferenças entre oralidade e escrita em que é possível notar uma valoração em relação ao letramento – no sentido (ao) de alfabetização – enquanto os não alfabetizados são vistos como pessoas com desempenho cognitivo inferior, atribuindo a eles, inclusive, o fracasso econômico e cultural de determinadas sociedades, como se o progresso de um povo estivesse diretamente ligado às habilidades de escrita e leitura.

Sob perspectiva dicotômica e visão tradicional de letramento, a alfabetização é entendida como uma forma de ascensão social, como um instrumento de acesso ao saber, em que os conhecimentos e expectativas em relação aos diversos contextos culturais não são respeitados. O discurso da escola, do governo e da mídia, mostra que “se sentem autorizados a considerá-los como destituídos de conhecimentos, habilidades, capacidades e acesso às tecnologias da escrita, portanto marginalizadas da cultura escrita” (MARINHO, 2010, p.71).

Na perspectiva dicotômica da língua (oral x letrado), a alfabetização é vista como um processo de aquisição da escrita e superação da oralidade necessariamente ligada ao processo de escolarização com o objetivo de evoluir e alcançar representações linguísticas mais próximas das esferas de prestígio em que as situações comunicativas são mediadas pela variedade padrão da língua.

A ideia de que a língua padrão é um código a ser reproduzido e que o indivíduo deve dominá-la e assim também o fazer com a leitura e a escrita é disseminada em toda a sociedade, porém a língua padrão está ao alcance de apenas uma reduzida parte das pessoas e a representatividade que exerce essa variedade é “reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1995, p.7). Porém, para que possa estabelecer um diálogo com as esferas de poder em nossa sociedade, o indivíduo deve, necessariamente, apropriar-se da escrita dominante, o denominado letramento de prestígio.

3.4 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Na década de 80, Street (1984,1988), através de suas pesquisas, trouxe uma mudança na perspectiva dos estudos do letramento. O autor questionava como a variedade de letramento associada à escolarização tornou-se o tipo definidor e privilegiado em detrimento aos outros tipos de letramento praticados em comunidades e marginalizados. Street buscava um modelo alternativo de análise das práticas orais e escritas que entendesse o letramento ligado aos interesses dos indivíduos de um grupo e não como modelo universal e homogêneo: dessa forma os significados do letramento são entendidos e apropriados de acordo com os usos em práticas sociais. É nesse sentido que o MST converge com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento ao postular uma visão sociocultural de ensino-aprendizagem e ao pensar a formação de sujeitos em uma perspectiva pedagógica ideologicamente orientada.

A nova perspectiva sobre o letramento passa a considerar o letramento sob um novo enfoque em que leitura e escrita não são consideradas como um conjunto de práticas universais, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas aos interesses dos indivíduos envolvidos dentro do processo. Portanto, o letramento não está exclusivamente ligado à escolarização, mas sim a todos os contextos sociais em que a leitura e escrita estiverem presentes.

Corrêa (2007) aponta para uma visão mais abrangente sobre o letramento quando estende a condição de letrado para um momento anterior à alfabetização – valorizando as habilidades atestadas por indivíduos que, sem acesso ao sistema alfabético nem às práticas de leitura/escrita, também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural.

Os vários letramentos culturalmente construídos compõem a noção de multiletramentos, fundamental para contestar o modelo autônomo. Street (2014) os nomeia como dominante e marginalizados, podendo o último ser nomeado também como periférico ou alternativo, em analogia aos estudos sociolinguísticos e seu conceito de língua dominante.

A hipótese de Street – dos múltiplos letramentos – posteriormente, foi confirmada através de suas pesquisas orientadas pelos estudos da Sociolinguística, da análise do discurso e da antropologia, já que as pesquisas eram desenvolvidas

com uma perspectiva etnográfica. O autor encontrou várias pesquisas que investigavam as práticas de letramento em comunidades específicas em que a principal tarefa é voltar a atenção para “as formas criativas e originais nas quais as pessoas transformam o letramento para seus próprios objetivos e interesses culturais” (STREET, 1993, p.1).

Autores como Street (1984, 1993, 2010, 2014), Barton & Hamilton (1998), Heath (1992) e Gee (1990) passaram a discutir as múltiplas faces do letramento, mostrando que este pode variar de acordo com contextos socioculturais. Adotar o letramento como algo autônomo e singular é ignorar o fato de que a vida social é textualizada de múltiplas formas e é plural, o que significa dizer que os letramentos são múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos (BAYNHAM, 1995; LEU et al., 2004).

Os letramentos podem ser considerados múltiplos uma vez que existem diferentes contextos de atividade, a saber: a igreja, a rua, o trabalho, a escola, etc. O contexto é fundamental para a regulação do evento de letramento, por exemplo, ninguém lê a bíblia em casa da mesma forma que a lê em uma igreja ou templo. São múltiplos, pois seu uso depende das esferas de atividades nas quais estão inseridos os indivíduos e porque se têm diferentes sistemas simbólicos e isso leva a entender que o letramento não é algo estático, mas em constante transformação. Um texto permite diferentes leituras de acordo com a época e isso faz com que os textos sejam dêiticos, pois evoluem e se transformam segundo as condições sócio-históricas. Alguns textos sagrados, por exemplo, são lidos como textos literários nos dias de hoje, bem como os modos de ler alguns textos mudaram com o passar do tempo. Um outro fator a ser considerado é a legitimidade de um texto, o que o torna canônico ou não, uma vez que são determinados pelas esferas de poder que apreciam e selecionam ou não os vários textos que circulam, determinam o que é norma e o que é marginal.

Diretamente relacionado à ideologia⁵, o letramento está sensivelmente ligado ao caráter sociocultural das práticas e às estruturas de poder na sociedade (STREET, 1993), de modo que mesmo as concepções que se apresentam como neutras camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, e por isso, ideológicas.

5 A ideologia é entendida aqui não no sentido marxista, mas como visão cultural da realidade, modos de ver, categorizar e interpretar o real a partir de valores atribuídos social e culturalmente, o que varia de acordo com diferentes sociedades/comunidades.

Segundo Gee (1990), as crenças a respeito do modo como as comunidades elegem seus bens sociais apontam para um tipo de ideologia; nesse sentido, não há nenhuma orientação de letramento que não seja ideológica.

A multiplicidade e a riqueza cultural apontam para uma mesma múltipla e rica diversidade de letramentos, embora as estruturas de poder na sociedade determinem o que é válido e privilegiado e marginalizem o que está 'fora' ou que não seja hegemônico e comprometido com o progresso e modernização. Entretanto, estudos etnográficos, como os realizados por Street (2014), contestam essa “aparente pobreza” dos letramentos locais, observando que há uma rica variedade de práticas de letramento em comunidades que não apresentam o modelo dominante de letramento tidas como marginalizadas.

O letramento está relacionado às múltiplas e diferenciadas práticas socioculturais de uso da escrita em variados domínios ou esferas de atividades, umas dominantes e outras vernaculares ou marginais, desiguais no que diz respeito aos termos ideológicos e posições de poder. As práticas de letramento de cada domínio sociocultural serão atualizadas nos eventos de letramento e é a pesquisa etnográfica que dá subsídios para essa investigação.

Um olhar mais crítico sobre a relação entre letramento e poder faz ascender uma luta para defesa do multiculturalismo, das várias formas de textualizar e significar o mundo, rompendo com um discurso que entende o letramento como algo único, singular, hegemônico e neutro e como um instrumento para determinar quem está ao centro e quem está à margem.

3.4.1 Os Novos Estudos do Letramento e a Educação

O ato de pensar a educação está indissociavelmente ligado ao ato de se pensar sociedade em que vivemos e aquele em que desejamos viver. A partir desse ponto é que se deve pensar os princípios e práticas educacionais: do contexto no qual estão inseridos os sujeitos da aprendizagem.

De forma geral, atualmente, nosso modelo de sociedade está marcado por inúmeras desigualdades em que estruturas de poder formam complexas redes que afetam a vida das pessoas, definindo quem está ao centro e quem está às margens. A educação entendida sob perspectiva emancipadora tem como maior objetivo

formar cidadãos críticos capazes de intervir socialmente de forma a diminuir as desigualdades e a exclusão. Em especial nas escolas do Movimento, que estão aliadas aos objetivos do MST pela conquista de uma sociedade melhor e pela mudança das estruturas sociais geridas pelo capital.

A escolarização, atrelada ao modelo da reprodução de um padrão dominante, acaba culminando, inevitavelmente, no fracasso e exclusão de educandos das classes desfavorecidas. De acordo com Kleiman (2010) em uma sociedade dividida por classes sociais, o processo de tornar-se letrado se configura em um processo identitário, pois “o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta” (KLEIMAN, 2010, p.376). Ainda segundo a autora,

Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provém de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola. (KLEIMAN, 2010, p.36)

O fracasso escolar é uma chave crucial para pensar e redimensionar as práticas de ensino e aprendizagem, pois é reflexo da exclusão pela qual passam os indivíduos dos grupos minoritários, que não dominam os modos de apropriação dos sentidos impostos pela escola (conforme demonstrado por Heath, 1982) e que tornam a aprendizagem um percurso sem significação, ou mesmo de negação de sua identidade sociocultural.

A escola acaba por distanciar os indivíduos do seu contexto comunitário fazendo com o que o educando não reconheça a correlação entre os conteúdos estudados e o meio social em que vive. Os problemas impostos pelo ambiente escolar e seu distanciamento com os saberes dos educandos fazem com que esses sujeitos se sintam tentados a abandonar a escola, em alguns casos levam à repetência, ou mesmo quando permanecem nela, não veem um sentido para tal. A verdade é que em todos os casos a educação não cumpre o seu papel e o resultado disso é o fracasso escolar. A esse respeito, Lahire argumenta que

Os casos de 'fracassos' escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as

regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), às formas escolares de relações sociais. [...] Estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cercam não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 1995, p.19)

Esses modos de apropriação são problematizados pelo extenso estudo etnográfico realizado por Heath (1992) em três comunidades distintas no sudeste dos Estados Unidos: Tracktown, uma comunidade negra de operários, vindos recentemente da zona rural; Roadville, uma comunidade branca de operários; e Mainstown, representando a cultura mainstream de classe média, voltada para a escola.

A pesquisa buscava investigar o desenvolvimento da linguagem das crianças quando elas estavam em casa em interação com os familiares, os meios de construção de sentidos a partir dos livros e relacioná-los com a realidade, processo este que é encarado como natural pela escola e pelos professores, enquanto, na verdade, são comportamentos aprendidos, como comer ou sentar, por exemplo (HEATH, 1992).

De forma mais condensada, pode-se dizer que a pesquisa de Heath (1982) permite inferir que cada comunidade tem suas práticas discursivas e suas práticas de letramento, com diferentes modos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e, sem necessariamente seguir o modelo dominante reproduzido pela escola e são as características particulares da cada comunidade que irão influir no desenvolvimento do letramento escolar das crianças: quanto maior for a proximidade entre o letramento praticado no lar e o letramento praticado na escola, mais facilidade terá o indivíduo em lidar com os modos de interação postulados pelo ambiente escolar.

Entretanto, essas questões não são consideradas pela escola. A avaliação da aprendizagem dos alunos é feita de modo homogêneo, sem considerar a heterogeneidade de experiências e os modos de fazer sentido das crianças, o que leva ao fracasso e crescente exclusão social dos grupos minoritários. Através da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON,1986), atenta aos saberes e cultura que os alunos trazem de casa, tais danos poderiam ser evitados.

Erickson (apud Bortoni-Ricardo, 2005, p.118) considera que,

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a Gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores.

A pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) não dialoga com um modelo autônomo de letramento, pois essa perspectiva metodológica só é possível a partir de práticas que considerem a diversidade sociocultural de grupos minoritários (CAMPOS ALMEIDA, 2012). O letramento escolar no qual predomina o modelo autônomo tem se ocupado com a metalinguagem, com a estrutura da língua, estabelecendo um padrão idealizado de língua e escrita. A diversidade cultural e linguística acabam relegadas a um segundo plano e, quando trabalhadas, não são problematizadas as questões ideológicas subjacentes a elas. Este aspecto também é comentado por Gee (1990), ao se referir a padrões culturais homogêneos em sociedades culturalmente heterogêneas. Street (2014) enfatiza que uma das estratégias do Estado centralizador é afirmar a homogeneidade contra a heterogeneidade por meio de um modelo autônomo de letramento, já que o modelo ideológico pressupõe a emergência, visibilidade e possível conscientização dos conflitos ideológicos inscritos na linguagem.

A contestação do modelo autônomo gera uma resistência ao discurso dominante que pretende homogeneizar a cultura e os múltiplos letramentos. Street (2014) considera que o método Paulo Freire, com a crítica à concepção bancária de educação, foi uma forma de contestar esse modelo, uma vez que ao contestar uma prática educativa baseada na transmissão de conhecimentos, Freire defendeu uma abordagem crítica que parte da conscientização, investigação e análise das fontes de opressão.

3.5 MODELO IDEOLÓGICO

O modelo de letramento ideológico trata da leitura e escrita como práticas sociais culturalmente determinadas, ou seja, o contexto molda os usos e modos de fazer sentidos a partir de textos escritos. Dessa forma, passam a ser considerados

os macroaspectos da língua, ou seja, o papel e as funções sociais da escrita. Os sentidos da leitura e escrita e dos próprios textos são determinados pelo meio. É importante enfatizar que mesmo um modelo de letramento que se queira neutro é, de fato, ideológico, já que “a própria ênfase de tantos autores na 'neutralidade' ou 'autonomia' do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder” (STREET, 2014, p.172)

Para Street (2010, 2014) o letramento é algo que varia e por isso selecionar uma só variedade de letramento e aplicá-la em diferentes contextos é algo que não surte efeitos positivos, já que diferentes modelos culturais são mediados por diferentes modelos de letramento, a esses modelos, culturalmente situados, o autor chama de modelo ideológico.

Street (2010, 2014) ressalta que o termo ideológico não está atrelado somente às questões culturais, mas é chamado modelo ideológico porque há relações de poder imbricadas no que distingue o que é padrão ou dominante e o que é vernacular, marginal. Assim, precisamos “não só de modelos 'culturais' de letramento, mas de modelos ideológicos', no sentido de que[...] os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas (STREET, 2014, p.149). Sobre a escolha do termo “ideológico, Street relata que usa

[...] o termo 'ideológico' para descrever essa abordagem em vez de termos menos contenciosos ou carregados como 'cultural', 'sociológico' etc., porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da 'cultura' como também das estruturas de poder. (2014, p.172)

Ainda nesta mesma linha de considerações, Street ressalta que

esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado, letrado e quem não é alfabetizado/não letrado [...] Pode-se ter uma reunião com o Banco Mundial, e eles discutem se devem investir dinheiro em programas de alfabetização, e a principal preocupação é se podem medir resultados, se haverá avanços econômicos [...] Que coisa é esta chamada letramento? Para a instituição financiadora, é essa coisa autônoma. Qual é a discussão presente nas decisões? Decisões altamente ideológicas sobre onde e como investir (STREET, 2010, p.37).

Na perspectiva ideológica, o letramento é compreendido enquanto prática social e culturalmente determinada; os significados assumidos pela escrita dependem do grupo social e contexto em que está inserida. Assim, as pesquisas da área dos Novos Estudos do Letramento têm se destinado a analisar “variedades de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7), com o objetivo de construir projetos de letramento que valorizem os saberes das pessoas em suas comunidades (STREET, 2014).

3.6 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A questão que norteará este tópico diz respeito aos significados que a Pedagogia do Oprimido traz para a Pedagogia do Movimento e para a Educação do Campo, uma vez que não se esgota no contexto social em que surgiu. De acordo com Arroyo,

A Pedagogia do Oprimido se insere no movimento de educação e cultura popular que se dá no final dos anos 1950 e se prolonga até os anos 1960, em um contexto de esgotamento do populismo e de múltiplas manifestações dos setores populares em pressões sociais, em um contexto de afirmação de sujeitos políticos. Esse movimento se alimenta, sobretudo, das reações e da organização dos trabalhadores do campo nas Ligas Camponesas e em sindicatos. Reflete o contexto político de lutas pelas Reformas de Base, da centralidade das pressões pela Reforma Agrária e da persistência tensa da questão da terra na nossa formação social e política (2012, p.555).

O Coletivo Nacional de Educação, no ano de 2005, distribuiu o caderno “Paulo Freire Vive”, que apresentou, em forma de resenha, a vida, obra e sua representatividade para os camponeses que lutam pela Reforma Agrária e por uma educação que busca unir teoria e prática – práxis – para a conquista de uma sociedade menos desigual e por uma educação libertadora. A obra é permeada por um discurso de admiração e convergências entre as ideias do autor e os pressupostos do Movimento.

Logo no início do caderno, em sua introdução, o Coletivo Nacional de Educação explicitou a importância das reflexões de Paulo Freire não só para os camponeses e para o Movimento, mas para a sociedade como um todo:

Paulo Freire, com seus conhecimentos, com suas sistematizações, com seus saberes, com seu exemplo, conseguiu colocar uma espécie de óculos em milhões de pobres camponeses, analfabetos, que puderam, então começar a enxergar não apenas as letras, mas sobretudo a realidade. E ao olhá-la com saber, quiseram transformá-la [...] Esperamos que cada um possa utilizar esse caderno da melhor maneira possível debatendo em sala de aula, nas associações, nos assentamentos, nos cursos de formação, nas comunidades em geral (MST, 2005, p.7)

Essas palavras evidenciam a dimensão que o caráter social e transformador das ideias de Freire alcança do ponto de vista do Movimento, o quanto dialogam não só do ponto de vista metodológico, mas também filosófico e político, como contestação às estruturas sociais vigentes.

Especificamente o trecho “[...]enxergar não **apenas** as letras, mas **sobretudo** a realidade” (MST, 2005, p.7, grifo nosso) aponta para o princípio fundador da concepção de educação adotada pelo Movimento, de que a educação vai além do espaço escolar e das capacidades de leitura e escrita, mas de que a educação deve, primordialmente, levar à compreensão das relações sociais. Ainda segundo o Coletivo, as ideias de Paulo Freire ajudam na reflexão sobre a prática do MST e no crescimento da identidade de Sem Terra.

Paulo Freire foi um educador cujas concepções sobre a sociedade e sobre a educação tem embasamento marxista. A oposição entre burguês e proletário, Freire traduz na relação entre opressor e oprimido. Num sistema social desigual e capitalista, uma sociedade de classes, temos a figura do opressor que se impõe sobre o oprimido na busca pela manutenção da ordem vigente que favorece e seus interesses e poder.

É importante destacar que o oprimido, uma vez que vai lutar por seus direitos, não pode vir a ser o opressor do opressor, mas o restaurador das relações humanas. No embate entre opressor e oprimido não se trata de simplesmente vencer um grupo social, ou de se impor sobre ele, mas de restaurar as relações humanizadas, ou seja, desconstruir ou romper com essa desigualdade social existente. Segundo Freire, essa conquista acontecerá através de um processo de libertação: libertar-se de um processo alienante do opressor, das desigualdades, imposições, do poder colocado sobre o oprimido que, muitas vezes, constrangem, mental e emocionalmente, o oprimido, bloqueando suas ações.

A discussão política levantada por Freire é levada para o campo educacional em uma perspectiva de educação libertadora, emancipadora. A pedagogia libertadora se revela em dois momentos: primeiro, o oprimido desvela o mundo opressor e se compromete, na prática, a transformá-lo; num segundo momento, temos então a transformação dessa realidade em que a pedagogia libertadora deixa de ser a pedagogia do oprimido e passa a ser uma pedagogia dos homens, que está em permanente construção e processo de desalienação e de conquistas em prol de uma igualdade social.

Para Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém liberta-se sozinho. Os homens se libertam em comunhão”. Essa ideia de liberdade traz uma característica fundamental na obra do autor: as ações precisam ser sempre conjuntas e a organização entre os oprimidos deve sempre primar pela comunicação, é indispensável um engajamento entre os oprimidos em prol da mesma causa.

Dentro do processo de libertação é indispensável a reflexão. A reflexão é a capacidade do indivíduo em grupo reconhecer em que nível está essa opressão e de que forma é praticada. Sem esse conhecimento, o engajamento acaba sendo utópico e não gera um diálogo legítimo em prol dessa causa.

Em oposição a uma visão libertadora de educação, Freire situa a pedagogia bancária. Quando se impõe sobre o oprimido para a manutenção de seus interesses e poder, principalmente, o opressor manipula o oprimido, a partir de transmissão de informações e conhecimento de sua cultura, gerada nas classes dominantes; a cultura de elite se impõe como uma verdade absoluta e não passível de contestação, cabendo ao oprimido aceitar essa cultura como sendo a verdadeira, a única correta.

A mesma imposição da classe dominante que acontece em sociedade é reproduzida dentro da escola quando, em sala de aula, há apenas a transmissão de conteúdos, há somente a reprodução da cultura dominante – conhecimentos depositados na cabeça do aluno como se fosse uma caixa faziam para que, a memorize sem contestar e fazendo parte desse processo alienatório. A educação bancária é, portanto, um instrumento de opressão. De acordo com Freire, na educação bancária,

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, os que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (1987, p.34)

O professor, educador por excelência, não pode contribuir com a educação bancária, ao contrário, deve levar a uma consciência crítica daquilo que se está estudando. Quando apenas transmite conteúdos, o professor está negando ao aluno a chance de que ele construa criticidade. Muitas vezes o conteúdo em si não é manipulador, mas, dependendo da forma como é ensinado, pode tirar a chance do indivíduo desenvolver uma postura crítica e de reflexão a qual ele poderá, inclusive, aplicar a outros conteúdos, a outras leituras, de texto e de mundo.

Na visão de Paulo Freire, o professor deve estar a serviço da libertação, o que nos leva a um pensamento fundamental para o autor: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. O professor aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor. A relação é horizontal e de autoridade, mas não autoritária, e sim problematizadora, sempre partindo do diálogo.

A educação bancária imobiliza professores e alunos e não permite que se dialogue sobre os objetos de ensino, “para o educador-bancário, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E esta pergunta responderá ele mesmo” (FREIRE, 1987, p.47). O diálogo e a relação horizontal da pedagogia libertadora rompem com esse imobilismo e vão ao encontro da concepção socio-histórica, de que o homem é um ser inacabado, na busca por respostas, por crescimento, em que busca ser mais.

Isso ocorre a partir do desenvolvimento da criticidade, assim sendo, a pedagogia libertadora permite essa busca, bem como o desenvolvimento intelectual e social.

Do ponto de vista pedagógico, o início do diálogo entre professor e aluno representa a busca pelo conteúdo programático. O diálogo permite a investigação dos temas que Paulo Freire chama de geradores; quando alunos e professor dialogam sobre possíveis temas, eles buscam gerar um tema, que permitirá outras discussões, outras questões a serem analisadas. Sem diálogo não se alcançam os temas geradores. O professor, em uma postura vertical apenas aponta para um conteúdo a ser estudado, em uma única visão sobre o assunto, sem discussões. O diálogo é suprimido por um conteúdo pré-determinado.

Quando pensamos em uma relação de ensino horizontal, em que professor e alunos buscam por temas geradores e por um objeto de reflexão, muitas vezes há a desconstrução de conceitos pré-estabelecidos. Dessa forma, não é o professor quem estabelece um conceito sobre algo, mas permite sua construção coletiva, sua formulação em conjunto, a partir do questionamento, da criticidade, da dúvida, da desconfiança e isso permite o rompimento com os conceitos que refletem a visão da classe opressora.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores ao educados, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser um término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em todo do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p.39)

A investigação temática não é um processo mecânico. Os sujeitos vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Quando mais crítica for a investigação, menos focalista ela será, ou seja, mais ampla será. A investigação dos temas geradores é um esforço comum de consciência da realidade e de auto consciência. Estamos diante de uma ação dialógica. A ação dialógica compõe-se de colaboração, união, organização e síntese cultural.

3.7 A ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Nas últimas décadas, o Brasil tem instituído e investido em programas nacionais de educação, entretanto esses programas têm sido implementados e desenvolvidos sob uma ótica em que se levam em conta fatores como a universalização do ensino, o fim do analfabetismo e melhora nos índices relacionados à educação. As instituições financiadoras, que discutem as questões de alfabetização e valores de investimento, o fazem baseadas nos avanços econômicos a serem auferidos.

A alfabetização emancipadora de Freire (1987) partia da discussão de algum conceito relacionado ao contexto no qual estavam inseridos os sujeitos, buscando uma nova conceitualização que não fosse a mera reprodução de conhecimento imposto pela classe dominante. Depois de desenvolver a criticidade em torno daquela palavra, o animador passava a escrevê-las, sendo que, a partir da subdivisão de suas partes, novas palavras eram construídas e utilizadas para construir frases.

Embora a alfabetização de Freire tenha sido um sucesso em inúmeras campanhas de alfabetização, algumas críticas são feitas ao método. Street (2014), após mencionar a inegável representatividade e relevância da alfabetização nos moldes de Paulo Freire ao redor do mundo, faz uma síntese de algumas críticas em relação a essa metodologia como, por exemplo, o fato de tratar-se de “uma abordagem quase exclusivamente silábica” (STREET, 2014, p.151) sem o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita relacionadas ao contexto. Além disso, argumenta sobre a dificuldade que professores e planejadores têm para encontrarem palavras-chave em um determinado contexto. Por último, analisa a vulnerabilidade do método à “manipulação culturalmente cega da parte de ativistas imbuídos de fervor ideológico e que acreditam tão fortemente estar 'empoderando' os camponeses 'ignorantes' que deixam de ver a dominação cultural e política que eles mesmos exercem” (STREET, 2014, p.152)

Embora se possa acatar parte de tais críticas, pensamos que a contribuição do Educador Paulo Freire vai além do seu método de alfabetização, pois ultrapassa os limites do campo da metodologia, relacionando-se à postura adotada pelo professor que vê na educação, não um espaço de reprodução de conceitos

determinados pelas classes dominantes, tampouco vê o educando como uma página em branco pronta para receber o saber homogeneizado. Nesse sentido,

[...] a relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimentos de todas essas escritas[...] (STREET, 2010, p.49)

A prática pedagógica do professor, bem como a metodologia adotada, estão relacionadas à sua opção política, uma vez que esta está imbricada em sua postura enquanto educador. Geraldi (2014, p.40) reforça que, toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala”, portanto, nossas escolhas, estratégias e atitudes correspondem às escolhas políticas do docente.

Nesta perspectiva, as práticas em sala de aula devem ser desenvolvidas de forma a não reproduzir a preferência que tem se estabelecido ao longo do tempo pelos exercícios de classificação morfológica e discriminação das funções sintáticas, tampouco de atividades que utilizam textos apenas enfocando palavras ou frases isoladas, conferindo à linguagem um estatuto autônomo.

O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014, p.172)

As práticas do professor devem centrar-se na linguagem enquanto mediadora das relações sociais em diferentes contextos, partindo do conhecimento prévio e ampliando o repertório do educando. Existem abordagens que alegam que o ensino dos gêneros da esfera dominante permitirão o empoderamento do aluno e que, ao dominar as formas letradas dominantes o indivíduo poderá ser, automaticamente, inserido na esfera de poder. A respeito disso, cabem algumas considerações, já que as “as elites que detêm o poder não o detêm graças ao

letramento. Elas frequentemente usam o letramento para sustentar seu poder; mas dispõem de várias outras armas” (ROGERS, 1990, p.34).

Ao referir-se a tal assunto, Gee (1990) aponta que a sala de aula não basta para a apreensão das trivialidades linguísticas dos gêneros dominantes, já que estes são aprendidos somente por meio da participação em práticas socialmente situadas. Portanto, “levar os alunos a acreditar que existe uma relação de mão única entre gêneros particulares ensinados na escola e aquelas posições de poder é prepará-los para a frustração e a desilusão” (STREET, 2014, p.154).

Até a década de 1980 o acesso às variedades cultas da língua era tratada em uma perspectiva bidialetal, posteriormente superada, por estar centrada nas formas linguísticas. Atualmente, está claro que a discussão não se restringe às variedades cultas em si, mas à aquisição das práticas socioculturais da escrita. A variedade culta ocorre em usos mais monitorados e em segmentos sociais do meio para cima da hierarquia econômica e com amplo acesso aos bens culturais. A expressão linguística culta é normal e recorrente aos falantes desse contexto e quando colocada como padrão em uma sociedade linguisticamente heterogênea, acaba por se tornar um constructo idealizado. Dessa forma, o domínio das formas linguísticas da variedade culta não garante a inserção do sujeito nas esferas de comunicação à que ela pertence (FARACO, 2008).

3.8 PROJETOS DE LETRAMENTO

Quer em ambiente urbano ou rural, não se prioriza a realização de projetos de letramento que levem em conta a situação do aprendiz como sujeito socialmente situado em que a leitura, escrita e oralidade irão figurar como instrumento de integração, diretamente relacionado às relações de poder. As práticas realizadas em salas de aula, em sua grande maioria, pretendem capacitar os alunos para decodificar com base em conteúdos que não se relacionam à sua vida, meio social e interesses. Essas práticas tomam a língua apenas como estrutura, ignorando o fato de que somos sujeitos históricos constituídos pela linguagem e então a língua deve fazer sentido para aqueles que dela se apropriam enquanto “sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, p.95).

Os Novos Estudos do Letramento são entendidos como um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo (STREET, 1993). Seus usos e significados devem ser explicados com base no contexto social e através da exploração das práticas de letramento, atualizadas nos eventos de letramento. Essa perspectiva teórica dialoga com a metodologia dos projetos de letramento, que devem ser pensados levando em conta as variadas situações comunicativas.

Para dar conta de um ensino com base nas práticas sociais, é necessária uma metodologia que figure como uma prática de letramento capaz de redimensionar o ensino de língua materna em favor de uma aprendizagem contextualizada e, portanto, significativa. Nesse sentido, os projetos de letramento, trazidos por Kleiman (2007,2010), às pesquisas sobre letramento, podem ser entendidos como uma prática de formação pertinente e adequada a esses interesses. Os projetos de letramento apresentam-se como uma prática:

recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário do professor e do aluno, e destacar a importância dessa prática na formação docente e na resignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.7)

As práticas escolares, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, têm grande responsabilidade no que concerne aos usos da linguagem e habilidades discursivas, necessitando, portanto, de uma metodologia que vá ao encontro de suas necessidades. É nesse sentido que os projetos de letramento são favoráveis e dialogam com as diretrizes pedagógicas da escola do Movimento. Os projetos de letramento podem ser caracterizados como:

projetos de trabalho escolar que destacam a centralidade das práticas sociais de letramento no processo educacional e por isso tornam-no eixo estruturante das atividades escolares, da apresentação dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de temas valorizados. [...] Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário [...] não substitui os eixos temáticos nem os eixos conteúdos relevantes no trabalho escolar. (KLEIMAN, 2010, p.377-383)

Uma postura observadora e pesquisadora por parte do professor é indispensável para o sucesso do projeto de letramento, uma vez que se desenvolve constantemente uma etnografia em sala de aula, para que o planejamento seja feito sob a perspectiva do aluno e não do ponto de vista do professor, que deve estar disposto, inclusive, a flexibilizar seu planejamento.

Dada a tradição escolar de disciplinarizar o conhecimento e sistematizá-lo de forma a obter o controle dos conteúdos, é comum que os projetos de letramento não sejam adotados por grande parte dos professores, pois isso seria romper com um ciclo que vem se repetindo há décadas nas escolas com o trabalho pedagógico girando em torno de prescrições inflexíveis.

Há que se levar em consideração, entretanto, o fato de que a própria configuração escolar com seu espaço restrito, cronogramas previamente agendados e inflexíveis, compartimentalização de disciplinas, entre outros aspectos, acaba dificultando a adoção de metodologias alternativas, o que nos leva a refletir sobre a maneira pela qual a estrutura escolar se impõe e, consecutivamente, afeta o trabalho pedagógico, que acaba reproduzindo o padrão dominante.

As mudanças na escola e em seus modos de organização ocorrem de modo demasiadamente lento(as); urge empreender esforços para as transformações em prol da construção de um espaço que priorize o desenvolvimento da criticidade e o desenvolvimento de projetos pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente e também podem aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS; 2014).

Em parte, pode-se dizer que a configuração dos modos de organização escolar não mudaram ao longo dos anos por responsabilidade dos próprios professores, que acabam por reproduzir em sua prática a forma pela qual foram ensinados. Em especial na disciplina de Língua Portuguesa, isso corresponde ao ensinamento de atividades gramaticais classificatórias e analíticas para fins escolares, sem reflexo dessa ação pedagógica na prática social, pois ela começa e termina em sala de aula e, uma vez que não tem implicações na vida do aluno, esse conhecimento passa a não fazer sentido para ele.

Contudo, as práticas de linguagem em contexto social não são compartimentadas e isso faz com que uma metodologia que tome a língua como algo alheio às práticas sociais não seja coerente, já que “em situações de leitura e

escrita das quais participamos fora da escola, perceberemos que a lógica de compartimentalização e ação individual, que caracterizam a esfera escolar, nessas situações desaparecem” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS; 2014, p.20).

A escola tende a reproduzir as práticas de letramento dominante e “letramentos locais, de resistência, adquiridos em trajetórias pessoas singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio”. (KLEIMAN, 2010, p.377). Diante disso, é necessário pensar no desenvolvimento de um trabalho em que a escrita esteja inserida nas práticas sociais.

Há perspectivas limitadas para o ensino de leitura e escrita, que restringe a prática docente apenas aos saberes curriculares e hegemônicos, através de uma concepção instrumental, sem levar em conta as questões de identidade e valores subjacentes ao contexto. Kleiman (2010) reitera que não existe método de letramento; (, todavia,) “uma perspectiva **escolar** do ensino da língua escrita pode, no entanto, estar filiada a uma perspectiva sociocultural de letramento” (KLEIMAN, 2010, p.379), no caso, a perspectiva dos projetos de letramento.

Ao propor um projeto de letramento, o professor permite ao aluno experienciar, no tempo e espaço escolar, situações de linguagem as quais ele encontraria também em sociedade; o professor pode unir as questões individuais de cada aluno ao projeto escolar. Além disso, o caráter coletivo dos projetos de letramento tira do centro da aprendizagem a figura do professor como transmissor de conhecimento e a experiência de ensino e aprendizagem passa a ser uma ação partilhada entre os membros dessa ação coletiva.

Quando o professor ocupa o lugar central dentro do ensino-aprendizagem de língua materna, esse processo passa a funcionar por meio de uma lógica bancária de educação, em que as aulas expositivas são uma marca e o professor, através de uma postura unilateral, transmite todo o seu saber aos alunos que, passivamente, o recebem, relegados a essa relação em que o medo à autoridade do professor e do fracasso escolar são argumentos para que não façam questionamentos (FREIRE, 1987).

A partir dos processos de descoberta e construção de sentidos propiciados através do projeto, será oferecida ao aluno a oportunidade de ressignificar esse conhecimento construído na escola em contextos do mundo social do qual ele faz

parte, e é por isso que não faz sentido o desenvolvimento de projetos de letramento com objetivos distantes do contexto sociocultural em que se inserem os sujeitos da aprendizagem. Sobre isso Kleiman comenta:

O projeto de letramento parece constituir um meio de dinamização da aula, pois a flexibilidade e abstração passam a formar parte do arsenal de instrumentos do aluno para dar conta das tarefas nessa rede de atividades, que integra tanto as práticas de letramento da esfera escolar quanto as práticas de outras esferas que o desenvolvimento do projeto demanda. Nesse percurso, as práticas sociais não escolares passam a ter existência no processo de ensino-aprendizagem. (KLEIMAN, 2010, p.387)

A ação partilhada para descobertas e construção de saberes passíveis de ressignificação de contextos não escolares para o contexto escolar vai ao encontro dos pressupostos educacionais freirianos, em que o conhecimento é resultado de uma comunhão de saberes com vistas à construção da criticidade do indivíduo que, então, será capaz de reconhecer seu opressor e articular formas para se libertar da opressão. Nessa perspectiva, os projetos de letramento tornam-se uma metodologia coerente e aliada com os princípios filosóficos e pedagógicos do MST para a construção de “uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas” (CADERNO DE EDUCAÇÃO..., 1996, p.6).

Valorizar o saber do aluno e sua cultura contribui para que ele se sinta envolvido no processo educacional, que passe a participar mais ativamente das questões escolares e a interagir com seus pares e professores, aumentando o repertório de conhecimentos partilhados oralmente que serão subsídios para futuras práticas de leitura e escrita, permitindo que o binômio leitura e escrita passe a ser o tripé, em equilíbrio, leitura-escrita-oralidade (MACHADO, 2010).

Kleiman (2007) chama a atenção para um aspecto crucial para um ensino voltado para a perspectiva social da escrita: o lugar que os conteúdos ocupam no planejamento escolar. Em um ensino tradicional os conteúdos compõem a estruturação do currículo e das práticas, com o argumento de que o aluno precisa saber dominar o código para ler e escrever, como se o código por si já garantisse que o aluno conseguiria atribuir sentido ao que lê. A respeito disso, Kleiman enfatiza que,

[...] toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita – em todo evento de letramento – há a necessidade de tudo isso e, portanto, **SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o 'conteúdo' (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p.6)

Quando os conteúdos gramaticais deixam de ocupar o papel central para a elaboração do currículo, o trabalho passa a ser orientado com base na relevância dos textos para os alunos, o quanto são significativos para eles. A partir dessa perspectiva “a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de letramento de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEIMAN, 2007, p.8).

Os gêneros se efetivam nas interações humanas nas diferentes esferas de comunicação, e por isso são classificados em primários (da comunicação cotidiana) e secundários (comunicação com códigos mais elaborados), caracterizando-se, dada essa flexibilidade das interações, como relativamente estáveis. Os gêneros são, portanto, mediadores das interações sociais e são por elas mediados (BAKHTIN, 2003). Na escola, os gêneros transformam-se em objetos de ensino, entretanto, isso “não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos” (KLEIMAN, 2007, p.14).

A prática do professor baseada em uma concepção social da escrita parte, portanto, de uma observação de cunho etnográfico para que seja possível encontrar um tema que estruture o desenvolvimento do projeto de letramento que requer um movimento que vá da prática social para a prática escolar e não o contrário, isso significa que o trabalho parte do ponto de vista do aluno e não do professor. Vale enfatizar que a flexibilização desse planejamento é crucial, já que são os interesses dos alunos e da comunidade escolar que determinarão o ritmo e caminhos do planejamento escolar.

4. DESCRIÇÃO DA PESQUISA, DOS PROCESIMENTOS METODOLÓGICOS, DO CORPUS E DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL

No início de nossa pesquisa de campo, tínhamos como objetivo observar as práticas de letramento na comunidade e na escola. Pretendíamos acompanhar a atuação política do Movimento no ambiente escolar e como a ideologia do MST estava inserida nos diversos seguimentos escolares: professores, alunos, atividades escolares, conselho de classe, assembleias, etc. Porém, com o início do trabalho de campo percebemos que esse objetivo era demasiado amplo em face do tempo reduzido de pesquisa. Tomamos contato com uma grande produção bibliográfica e documental relativa à Proposta de Educação do MS, orientadores de todo o trabalho desenvolvido nesse contexto escolar.

Após desenvolver um amplo estudo dos documentos norteadores da educação no Movimento, repensamos nosso propósito inicial, assumindo como objetivo principal de compreender como as práticas de letramento da comunidade e a mística do MST estavam inseridas no contexto escolar.

A pesquisa se desenvolveu em um acampamento de Reforma Agrária situado na região norte do Paraná com um vasto histórico de lutas por terra. A escola itinerante funciona com a permissão do Conselho Estadual de Educação, aprovada pelo parecer nº 102 do ano de 2003. O apoio técnico e pedagógico é feito por duas escolas, as quais são chamadas “escolas bases”.

O contato inicial com a escola se deu por meio de um projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina desenvolvido pelo departamento de Educação. Depois da apresentação do projeto de pesquisa à coordenadora do coletivo de professores, fomos apresentados aos professores, ao diretor, à pedagoga e aos pais que compõem o Setor de Educação do Movimento. Apresentamos brevemente nossos objetivos e iniciamos a pesquisa.

O trabalho foi realizado com base em perspectivas etnográficas “que podem ajudar a compreender o letramento para tornar diferentes as políticas de educação” (STREET, 2010, p.40). Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa tem uma forma complexa e elaborada, porém é definida como uma forma mais focada “para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento” (STREET, 2010, p.45). As análises seguirão o viés da

pesquisa qualitativa e interpretativista (MASON, 1996; MINAYO, 1993; MOITA LOPES, 1994), em que o contexto é fator constitutivo dos significados sociais.

Havia no início certa desconfiança com a nossa presença no acampamento, pois, segundo a coordenadora, outras pesquisas já tinham sido desenvolvidas sem que trouxessem retorno para a comunidade, nem mesmo os resultados tinham sido apresentados, além do fato de que, em muitos casos, tais pesquisas pareciam até mesmo ter contribuído para a estigmatização do MST. Por conta disso, demoramos um pouco até conseguir entrar em sala de aula para a observação da prática docente com a ressalva de não realizar gravações de imagem ou áudio e de evitar realizar intervenções durante as aulas. As imagens que aparecem nesse trabalho só puderam ser feitas ao final da pesquisa, quando nossa presença já era bem vinda.

4.1 CORPUS DA PESQUISA

O corpus de uma pesquisa pode ser definido como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade com a qual ele virá trabalhar” (BAUER e AARTS, 2002, p.44) e deve atender aos critérios de relevância, sincronicidade e homogeneidade, que, respectivamente, estão relacionados à relevância dos materiais coletados de acordo com a temática, ao período delimitado para a coleta de dados e categorização dos dados e seus métodos de análise.

Atendendo ao critério de relevância, o corpus dessa pesquisa, em sua parte bibliográfica, é composto por um conjunto de documentos norteadores da prática docente, incluindo-se diretrizes pedagógicas do Movimento Sem Terra⁶, enumerados a seguir:

1. Boletim da Educação Nº 1 - Agosto de 1992 - “Ocupar, Resistir e Produzir Também na Educação”;
2. Boletim da Educação Nº 2 - Janeiro de 1993 – “Como Trabalhar a Mística do MST com as Crianças”;

6 Documentos disponíveis na Biblioteca Virtual do Movimento
<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>> Acesso em 10/02/2016.
Verificar Anexo C.

3. Caderno de Educação Nº 1 - Sem Data - “Como Fazer a Escola que Queremos”;
4. Caderno de Educação Nº 8 – 1996 - “Princípios da Educação no MST”;
5. Caderno de Educação Nº 9 – Novembro de 1999 - “Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental”;

Os documentos listados anteriormente serviram como base para a compreensão da proposta de Educação do MST de modo a realizarmos a interpretação e análise do conjunto de dados documentais coletados na pesquisa de campo, a saber, planos de aula, imagens e diários descritivos.

A coleta de dados obedeceu o período previamente delimitado de três meses. A seleção realizada não esgotou o tema estudado, mas foi um ponto de partida, uma contribuição para discussões futuras; tratou-se de uma amostra representativa não probabilística intencional, ou seja, apresentou aspectos interessantes à pesquisa, selecionados de acordo com a conveniência da problemática envolvida e definidos por critérios da pesquisadora.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA PARA A PESQUISA

Ao falar sobre o método etnográfico de pesquisa, Street (2010) problematiza algumas questões de grande relevância para as pesquisas na área da linguagem. Segundo ele, o pesquisador geralmente busca no local pesquisado coisas com as quais está acostumado, ou seja, busca o que é comum a ele, um parâmetro para explorar a cultura alheia. Essa postura, de acordo com o autor, leva sempre a uma valoração negativa, já que se passa a buscar somente aquilo que aquela cultura não tem.

Em se tratando de uma escola do Movimento, situada em uma comunidade organizada para a ocupação de terras em situação de acampamento, há o risco do pesquisador cair na armadilha problematizada por Street (2010), já que a escola de acampamento de Reforma Agrária, em muitos aspectos – provavelmente na maioria deles – distancia-se do modelo de escola urbana, a qual a maioria das pessoas está habituada. Vale dizer que ao citar “modelo de escola urbana” não estamos

estabelecendo um parâmetro a ser reproduzido em todos os contextos, mas queremos com isso levar à reflexão sobre como o espaço urbano é sempre visto como ideal a ser perseguido e reproduzido pelos camponeses, como se a organização camponesa, inclusive no que diz respeito a instituição escola, estivesse sempre à margem.

Ao invés de uma busca pelo que determinado contexto não possui, o pesquisador, segundo Street (2010), deve buscar o que ele chama de “camada acima”, o que implica não julgar antecipadamente, mas observar a partir de uma postura mais neutra possível, embora não haja uma neutralidade pura. Em pesquisas que envolvem língua e letramento, o autor sugere que não se deve começar uma pesquisa com a ideia de segmentação entre letrados e não letrados, alfabetizados e analfabetos, em vez disso, “pode-se começar com a ideia de língua, porque todo mundo tem língua, mas mesmo aí há variedades de línguas” (STREET, 2010, p.42).

4.3 EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR

O termo “eventos de letramento” foi inicialmente cunhado por Heath (1992) e é fundamental para pesquisas que se ocupam da investigação dos modos de apropriação de significados mediados pela escrita:

In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events (HEATH, 1992, p.50)⁷

Street (2010), ao referir-se a tal conceito, aduz que

[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os *eventos de fala* e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos objetos, falar sobre escrita, aprendizagem. (STREET, 2010, p.38)

7 Em tais eventos de letramento os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem a partir do material escrito e sobre esse mesmo material. Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimentos em eventos de letramento (tradução nossa).

A descrição desses eventos de letramento possibilita a visualização de regularidades em que as próprias falas, discursos, tipos de texto e até mesmo certas vestimentas ritualísticas podem sinalizar para o seu reconhecimento, permitindo o agrupamento em conjuntos de eventos de letramento de forma a dar a eles um padrão constituindo as práticas de letramento. Para Kleiman (2005, p.12), as práticas de letramento são um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias a sua realização”.

As práticas de letramento remetem às práticas sociais e concepções de escrita e leitura, ou seja, qual significado é atribuído ao letramento em determinadas situações. Street entende as práticas de letramento

como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e pre-concepções ideológicas que os sustentam. (2014, p.174)

Hamilton (2000) criou uma metáfora que explica e diferencia os eventos de letramento e as práticas de letramento. A autora utiliza a comparação com um iceberg sendo que os eventos de letramento podem ser entendidos como a ponta do iceberg, visível acima da superfície. As práticas, portanto, seriam o que está abaixo da superfície, submerso, e corresponde à estrutura do iceberg, que não pode ser visto, mas pode ser percebido a partir da ponta, ou seja, ou eventos de letramento, visíveis e passíveis de registro.

Os eventos de letramento são as situações de comunicação mediadas pela escrita e são passíveis de registro porque, em uma comunidade, é possível observar e registrar os eventos de letramento nos quais estão inseridos os indivíduos. As práticas de letramento, por sua vez, são constituídas pelo conjunto de eventos de letramentos, por sua regularidade e semelhança.

Em uma comunidade do MST, por exemplo, há várias situações de comunicação mediados pela escrita: reuniões de brigada, assembleias, mística, entre outras. Essas situações são os eventos de letramento, semelhantes em

determinados aspectos e praticados com regularidade, e que constituem, portanto, as práticas de letramento do Movimento.

Após um contato inicial com o acampamento e já tendo concluído a pesquisa documental, passamos à pesquisa dentro da escola. Durante a pesquisa pudemos observar o total de doze aulas aulas de Língua Portuguesa, participar de uma reunião pedagógica, da semana cultura dos alunos e da festa de encerramento desse mesmo evento. Além das aulas observadas a professora disponibilizou um dos seus planos de aula do seu portfólio anual referente a uma atividade a qual havíamos acompanhado em sala de aula.

É importante enfatizar que as asserções sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula são fruto da observação durante a pesquisa e documentadas através de diários descritivos, já que, por pedido da coordenadora, não poderíamos coletar vídeos ou áudios durante as aulas. Em algumas atividades fomos autorizados a coletar imagens, desde que preservando a identidade dos sujeitos.

4.3.1 Atividade de compreensão de texto

Nesta seção descreveremos uma das atividades de compreensão textual. A professora que desenvolveu essa atividade é contratada pela SEED-PR, mas é simpatizante à causa e já dá aulas nessa mesma escola há três anos. Acompanhamos a atividade em sala de aula e, posteriormente, ela nos disponibilizou o plano de aula que havia sido anexado ao seu portfólio. Esse portfólio fica em poder da coordenação, contém planos de aulas, atividades dos alunos, relatórios bimestrais, entre outros, e é utilizado como amostra do trabalho desenvolvido ao longo do ano e para ilustrar o relatório anual e avaliação do progresso dos alunos. Para o desenvolvimento desta atividade a professora utilizou um total de três aulas assim distribuídas:

Tabela 2 - Sequência de ensino “O homem e a galinha”

<i>1ª aula</i>	<i>2ª e 3ª aulas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos textos e introdução aos conceitos – Textos Figurativos e Temáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituação: Textos Figurativos e Temáticos; Questões em grupo.

Fonte: a própria autora

Uma atividade bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa é a leitura e compreensão textual. O repertório de textos é variado e a leitura é sempre seguida de discussão oral e apreciação do texto. A escolha dos textos acontece com base nos temas e sua relevância para os alunos e identificação com suas experiências. A professora costuma perguntar aos alunos se gostaram ou não e em que medida há identificação com o que foi lido. Algumas vezes propõe alguma atividade escrita, em outras apenas a discussão oral encerra a atividade.

A aula aqui descrita tem como tema, segundo seu plano de aula, a “leitura compreensiva, global e analítica”, em que serão trabalhados os conteúdos “Textos figurativos e temáticos” para uma turma de terceiro ano do ensino médio. Para tanto, a professora selecionou o texto, do gênero fábula “O homem e a galinha” e um fragmento de texto expositivo sobre aspectos de crítica e refutação ao capitalismo:

Quadro 1 - Textos utilizados**O HOMEM E A GALINHA**

Era uma vez um homem que tinha uma galinha.

Era uma galinha como as outras.

Um dia a galinha botou um ovo de ouro.

O homem ficou contente. Chamou a mulher:

- Olha o ovo que a galinha botou.

A mulher ficou contente:

- Vamos ficar ricos!

E a mulher começou a tratar bem da galinha.

Dava pão-de-ló, dava até sorvete.

E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

- Pra que luxo com a galinha?

Nunca vi galinha comer pão-de-ló... Muito menos sorvete!

Então a mulher falou:

- É mas esta é diferente. Ela bota ovos de ouro!

O marido não quis conversa:

- Acaba com isso, mulher. Galinha come é farelo.

Aí a mulher disse:

- E se ela não botar mais ovos de ouro?

- Bota sim! - o marido respondeu.

A mulher todos os dias dava farelo à galinha.

E a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

- Farelo está muito caro, mulher, um dinheirão! A galinha pode muito bem comer milho.

- E se ela não botar mais ovos de ouro?

- Bota sim! - o marido respondeu.

Aí a mulher começou a dar milho pra galinha.

E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

- Pra que esse luxo de dar milho pra galinha? Ela que cate o de comer no quintal!

- E se ela não botar mais ovos de ouro? - a mulher perguntou.

- Bota sim! - o marido falou.

E a mulher soltou a galinha no quintal.

Ela catava sozinha a comida dela.

Todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Um dia a galinha encontrou o portão aberto.

Foi embora e não voltou mais.

Dizem, eu não sei, que ela agora está numa casa onde tratam dela a pão-de-ló.

Karl Marx

O trabalhador é tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais cresce sua produção em potência e em volume. O trabalhador converte-se numa mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria produz. A desvalorização do mundo humano cresce na razão direta da valorização do mundo das coisas. O trabalho não apenas produz mercadorias, produz também a si mesmo e ao operário como mercadoria, e justamente na proporção em que produz mercadorias em geral.

Fonte: elaborado pela professora com base em FIORIN, 2008.

Como é possível observar, os dois textos tratam basicamente do mesmo tema: a exploração do trabalhador em prol do capitalismo. Apesar disso, os textos são distintos. A diferença reside no fato de que o primeiro é construído, predominantemente, com termos concretos: galinha, ovos, mulher, portão, marido, etc. O segundo é composto por termos abstratos: pobre, riqueza, mundo humano, mundo das coisas, etc.

Nesta atividade a professora trabalhou o conteúdo programático a ser cumprido – textos figurativos e textos temáticos, exemplificando com dois textos selecionados dentro da visão marxista adotada pelo Movimento. Inicialmente ela pergunta aos alunos se eles conhecem o texto “O Homem e a Galinha” e a maioria dos alunos dizem que não. Depois pergunta se eles já ouviram falar em Karl Marx e grande parte dos alunos dizem que já ouviram falar nas aulas de sociologia e também em eventos do MST, outros dizem que já viram textos sobre ele no Jornal Sem Terra. Ao perguntar se eles conseguiriam imaginar qual a relação entre os dois textos os alunos não arriscaram nenhum palpite.

Após o debate inicial, os alunos foram convidados a ler o texto individualmente. Ao perceber que os alunos já haviam terminado a leitura, a professora voltou a perguntar se agora era possível estabelecer uma relação entre os dois textos, um dos alunos disse à professora que ele havia percebido que os dois textos falavam da mesma coisa, mas que não sabia explicar como isso acontecia.

Partindo da fala do aluno a professora reafirmou que os dois textos tratavam do mesmo assunto, mas de maneiras diferentes. Para que ficasse claro para os alunos, ela leu o trecho expositivo e explicou a eles que aquele texto tratava da exploração da mão de obra para o aumento do capital, ou seja, para o enriquecimento da classe dominante. A partir daí, os alunos já começaram a se manifestar, lembrando de algumas coisas que o professor de sociologia havia falado em sala e emitindo opiniões pessoais acerca do tema. Sem que a professora mediasse a discussão, alguns alunos já começaram a perceber como, através das figuras da fábula “O homem e a galinha”, o mesmo assunto era abordado. A aula terminou com essa discussão entre os alunos, que não foi interrompida pela professora.

Na aula seguinte, a professora não retomou a discussão do final da aula anterior. Ao entrar na sala disse que terminaria a atividade da aula passada e escreveu no quadro os conceitos de textos figurativos e temáticos e algumas

questões para que os alunos respondessem. Anotamos em nosso diário descritivo e reproduzimos na tabela a seguir:

Quadro 2 – Conceitos e Atividade

Textos figurativos e textos temáticos

Há duas formas básicas de discurso: os predominantemente concretos e os preponderantemente abstratos. Os primeiros são chamados figurativos e os segundos, temáticos. Aqueles são construídos com figuras, ou seja, termos concretos; estes, com temas, isto é, palavras abstratas.

Os textos figurativos produzem um efeito de realidade e, por isso, representam o mundo, criam uma imagem do mundo, com seus seres, seus acontecimentos etc.; os temáticos explicam as coisas do mundo, ordenam-nas, classificam-nas, interpretam-nas, estabelecem relações e dependência entre elas, fazem comentários sobre suas propriedades. Os primeiros criam um efeito de realidade, porque trabalham com o concreto; os segundos explicam, porque operam com aquilo que é apenas conceito. Os primeiros têm uma função representativa; os segundos, uma função interpretativa.

.....

Responda:

1. Todos os dias a galinha bota um ovo de ouro. Botar ovos é seu trabalho. O ovo de ouro é produto de seu trabalho. No entanto, ele não pertence à galinha, mas ao dono, que, ao fim de um certo período, estará rico. Qual é o tema que se pode extrair dessas figuras?
2. Em troca do ovo de ouro (produto do trabalho), a dona dá sucessivamente à galinha: mingau, pão-de-ló e sorvete, farelo e milho. Que significam as figuras mingau, pão-de-ló etc., considerando que elas constituem o que se recebe para produzir ovos de ouro?
3. As figuras mingau, pão-de-ló, sorvete, farelo, milho, mostram que a retribuição à galinha é cada vez menor, enquanto o fruto do seu trabalho permanece constante (todos os dias bota um ovo de ouro). Como gasta cada vez menos com a galinha, o homem vai ficando mais rico. Qual o tema que aparece sob essas figuras?
4. A galinha foi embora porque quase não lhe davam nada em troca do que produzia. Dizem que está numa casa onde a tratam a pão-de-ló. Essas figuras recobrem que sentido mais abstrato?
5. A mulher estava preocupada com o bem-estar da galinha quando a tratava com mingau, sorvete e pão-de-ló?

Fonte: elaborado pela professora com base em FIORIN, 2008.

A professora explicou os conceitos colocados no quadro e foi apontando exemplos nos textos utilizados na aula anterior. Pediu para que os alunos se reunissem em grupos para que fizessem as questões, mas, ao perceber que os alunos encontraram dificuldade em respondê-las, ela fez a atividade junto com eles e apontando como os elementos concretos da fábula eram utilizados para construir o sentido do texto.

4.3.2 Sequência de ensino com gênero

Esta seção visa à descrição de uma sequência de ensino com o gênero propaganda desenvolvida em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Nomeamos o trabalho desenvolvido pela professora como “sequência de ensino” para deixar claro que a metodologia distancia-se da aplicada às “sequências didáticas”, teoria de didatização de gêneros proposta por Dolz e Shnewly (2004). Embora o ensino de um determinado gênero já implique uma didatização, no caso da sequência analisada, aspectos discursivos possuem maior relevância que os textuais, ao contrário do que ocorre nas “sequências didáticas”.

O trabalho foi organizado em quatro etapas totalizando seis aulas: leitura e discussão de propagandas (duas aulas); aula sobre o modo imperativo com base nos textos lidos nas aulas 1 e 2 (uma aula); apresentação da proposta de produção de texto e formação dos grupos (uma aula); apresentação da produção aos colegas (duas aulas).

Tabela 3 - Sequência de ensino com gêneros

<i>1ª e 2ª aulas Primeira etapa</i>	<i>2ª aula Segunda etapa</i>	<i>3ª aula Terceira etapa</i>	<i>4ª aula Quarta etapa</i>
<ul style="list-style-type: none"> Leitura das propagandas e discussão dos temas; 	<ul style="list-style-type: none"> O modo imperativo; 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da proposta de produção de texto e formação dos grupos; 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da produção aos colegas.

Fonte: a própria autora

Nas duas primeiras aulas, foram feitas leituras e discussões sobre propagandas de produtos alimentícios industrializados e cosméticos publicadas em revistas de circulação nacional. Os textos foram selecionados pela professora

propositalmente para que a leitura levasse à discussão sobre o modo como os alimentos industrializados têm ocupado lugar na vida das pessoas e como a produção sustentável de alimentos orgânicos tem ficado em segundo plano; no caso das propagandas de cosméticos, o objetivo era que os alunos percebessem como as pessoas dão grande importância para a imagem e como o sistema capitalista tira proveito disso, oferecendo uma infinidade de produtos de beleza aos consumidores.

Os objetivos da professora foram alcançados na primeira aula. Os alunos interagiram após a apresentação dos textos e leitura, contribuindo com suas opiniões a respeito. Houve um maior interesse pelas propagandas de produtos alimentícios, principalmente as de produtos *light/diet*, pois a discussão levou a um consenso de que se as pessoas se importassem com a saúde, elas consumiriam mais frutas, legumes e verduras orgânicas, como as produzidas ali no acampamento e pelo MST, de modo geral.

O maior interesse pelos alimentos se deu, provavelmente, pela proximidade temática das propagandas com a realidade dos alunos, já que o MST propõe um modelo de produção de alimentos orgânicos, bem como a importância para a saúde. O assunto está sempre presente nas discussões do Movimento, em congressos e assembleias, ou seja, é um discurso familiar aos alunos. Nesse caso, o conhecimento prévio dos alunos foi considerado pela professora e utilizado em favor das atividades escolares. Além disso, houve uma preocupação em propor uma atividade de leitura levando em consideração experiências dos leitores e seu contexto.

Na segunda etapa, a professora focalizou um aspecto linguístico das propagandas em geral: o modo imperativo. Ela mostrou no texto os verbos no imperativo e explicou por que as propagandas fazem o uso desse recurso linguístico-discursivo como ferramenta argumentativa, depois escreveu no quadro os textos das propagandas e pediu para que os alunos copiassem e destacassem os verbos. Essa atividade teve a duração de uma aula e os alunos assimilaram bem o conteúdo.

Embora nesta segunda etapa o conteúdo tenha sido um aspecto gramatical, a professora conseguiu relacionar o conteúdo com a aula anterior e com os textos discutidos, além de não simplesmente expor o conceito, mas apontar seu efeito na construção de sentido dos textos e explicar sua utilização como recurso argumentativo na maioria das propagandas, discutindo, brevemente, a intencionalidade desse gênero.

Na terceira etapa, a professora apresentou a proposta de produção do gênero propaganda. Os alunos deveriam, primeiramente, criar um produto, utilizando como referência o que tivessem disponível do acampamento: alimentos, ervas, artesanato, etc. Depois de criarem o produto, deveriam produzir uma propaganda para vendê-lo, aplicando os conhecimentos que tinham adquirido nas aulas anteriores com as leituras e discussões. Depois de explicar, a professora pediu para que se reunissem em duplas ou trios para decidir qual seria o produto que utilizariam para criar a propaganda que deveria ser apresentada aos colegas semana seguinte. A proposta da professora obteve muita receptividade por parte dos alunos. Na semana seguinte, ocorreu a última etapa da sequência de ensino que foi a apresentação dos produtos e das propagandas para os colegas da turma.

O trabalho desenvolvido pela professora priorizou os aspectos discursivos do gênero, através da leitura crítica das propagandas e discussão da intencionalidade subjacente. O modo da ordem foi trabalhado com os alunos, dada sua relevância para a construção argumentativa do gênero propaganda, já que os verbos no imperativo são recursos argumentativos utilizados com frequência em peças publicitárias. Além dos aspectos abordados pela professora, destacamos a relevância de uma atividade de revisão e refacção dos textos antes da produção final.

O modo com que as atividades foram conduzidas permitiu aos alunos a participação durante as aulas, contribuindo com a leitura e compreensão dos textos analisados. Houve discussão sobre os sentidos da linguagem e interpretações alternativas dos textos, sem que a professora tentasse direcionar uma interpretação única ou manter autoridade sobre o texto, mas a negociação dos significados. A sequência de ensino do gênero propaganda priorizou os sentidos e conteúdos e não apenas a forma. Podemos depreender disso, que o trabalho foi desenvolvido em uma perspectiva ideológica do letramento distanciando-se dos mecanismos de objetificação da língua problematizados por Street (2014).

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, com base nos dados coletados, analisaremos os eventos de letramento escolar. Esta análise busca discutir quais os sentidos que a leitura e escrita assumem no espaço escolar que, mesmo assumindo o padrão oficial da escola

determinado pelo Estado, está inserida em um contexto ideologicamente orientado, com o letramento escolar estreitamente ligado ao Projeto de Letramento Sem Terra.

Para nortear a análise elaboramos um quadro que sintetiza as características de uma educação aliada ao referencial teórico abordado no trabalho, ou seja, projetos de letramento que, a partir de uma educação emancipadora contribuam para a construção de práticas educativas que valorizem os saberes das pessoas em suas comunidades e os significados que a leitura e escrita ocupam nesses diferentes contextos. O quadro aponta, também, os principais aspectos que caracterizam a prática educativa em uma escola do MST, o que permitirá observar a influência da Pedagogia do Movimento nas atividades em sala de aula, denominada por Caldart (2000) de “ocupação da escola”.

Tabela 4 - Aspectos Observáveis nos Eventos de Letramento Escolar

<i>Novos Estudos do Letramento/Projetos de Letramento</i>	<i>Perspectiva Freiriana de Educação</i>	<i>Pedagogia do Movimento/Educação do Campo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos estabelecidos a partir da prática social; • Escrita inserida nas práticas sociais; • Linguagem como instrumento de mediação das ações humanas; • Postura observadora e pesquisadora; • Projetos de letramento que valorizem os saberes das pessoas em suas comunidades; • Gêneros como objetos de ensino, mas não como conteúdo estruturante; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno como centro no processo de ensino e aprendizagem; • Importância do contexto social; • Investigação temática; • Práxis – teoria e prática; • Postura observadora e pesquisadora; • Construção de uma sociedade igualitária por meio de uma educação libertadora; • Educação problematizadora; 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação que considera a identidade dos sujeitos; • Temas mobilizados; • Envolvimento com os ideais de luta do Movimento; • Cooperação; • Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico; • Escola é o lugar de viver e refletir uma nova ética; • Distanciamento do modelo capitalista; • Material didático que privilegie o espaço rural; • Educação para transformação social.

Fonte: a própria autora

4.5 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

4.5.1 Atividade de Compreensão de Texto

A atividade de compreensão de texto proposta pela professora teve como objetivo tratar de um tema bastante relevante para o Movimento: a crítica ao capitalismo. A mobilização desse tema permitiu a discussão de aspectos relacionados à pauta política do MST e de uma base teórica bastante recorrente em suas reuniões e publicações.

A escolha do tema não passou por uma consulta aos alunos, como sugerido por Freire, contudo a opção da professora foi pertinente, uma vez que possibilitou uma ampla participação dos alunos no momento de discussão após a leitura. Por se tratar de um assunto conhecido, os alunos puderam contribuir para a construção dos sentidos do texto e isso leva a entender que o conhecimento prévio dos educandos foi considerado. Como apontado no plano de aula:

*“[...] propor um debate com os alunos [...] esse debate inicial possibilitará a verificação do **conhecimento prévio** do educando, além de oportunizar a **interação**, levando-o a colocar-se como **sujeito investigativo** e interessado, assim como orientam as **Diretrizes Curriculares Estaduais**[...]”*

O trecho acima possibilita inferir que, para a professora, a atividade com o texto deve levar os alunos à interação e à investigação através da leitura e não como um instrumento utilizado apenas para exploração de conteúdos linguísticos e estruturais. É interessante perceber que, embora a professora desenvolva um trabalho intimamente relacionado ao MST e à sua proposta de educação que, em muitos aspectos critica e distancia-se da proposta de educação do Estado, no plano de aula – um documento oficial que é anexado ao portfólio que fica à disposição da SEED-PR – ela faz questão de enfatizar o cumprimento das orientações dos documentos oficiais norteadores da educação no Estado, deixando evidente como as duas orientações políticas estão presentes na escola do Movimento. Como ocorre também em outro trecho:

*“A leitura deve ter a finalidade de permitir ao leitor o reconhecimento de ideologias e vozes sociais, como teoriza Bakhtin e como orientam as **Diretrizes Curriculares Estaduais.**”*

Assim como o tema mobilizado, o conteúdo estabelecido para essa sequência de ensino, ou seja, “Textos figurativos e temáticos”, foi desenvolvido a partir da prática social do aluno, pois é evidente a relação do tema que embasa a atividade com as experiências do alunado.

O fragmento extraído do plano de aula da professora permite inferir que a escolha desse tema mantém estrita relação com o objetivo escolar e formativo do Movimento e que a leitura não é algo a ser trabalhado e encerrado apenas em sala de aula, mas como meio de prepará-lo para agir socialmente através da linguagem nas diversas esferas sociais, certamente uma das responsabilidades da escola:

*“A escolha desse conteúdo como opção **educativa e formativa**, baseia-se na importância que a leitura exerce na formação do educando enquanto **sujeito crítico**, capaz de **intervir socialmente.**”⁸*

Apesar de a atividade possuir um fim estritamente escolar e para o cumprimento de um objetivo burocrático – atividade escrita para o portfólio - ao propor uma discussão sobre a exploração da mão de obra para o enriquecimento da burguesia, a professora alcança importantes aspectos relacionados à Pedagogia do Movimento: o envolvimento com os ideais de luta do Movimento, o distanciamento do modelo capitalista, um material didático que privilegia o espaço rural e a reflexão sobre uma nova ética social.

A sala de aula passou a configurar um espaço de formação militante através desse trabalho. A sequência de ensino proposta permitiu que a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ocupasse o lugar central, embora toda a sistematização da atividade tenha sido planejada previamente pela professora. Ainda assim, os alunos puderam ter um espaço para construir os sentidos do texto e de compreendê-lo, sem que a voz da professora ou do livro didático fossem a resposta reconhecida. Ela deixa isso claro quando, em seu plano

8 As palavras ou expressões destacadas com negrito correspondem aos núcleos de significados relevantes para a análise.

de aula, fala das ideologias e vozes sociais do texto, mostrando que o texto é constituído por mais de uma voz e não se encerra em aspectos formais, antes deve conduzir à reflexão e discussão.

“[...] A leitura deve ter a finalidade de permitir ao leitor o reconhecimento de **ideologias** e **vozes** sociais [...] levar o leitor à compreensão das **funções sociais da leitura**[...]”

Dissolveu-se, assim, a hierarquia tacitamente aceita que geralmente medeia o espaço escolar e a sala de aula, em que o professor ocupa o lugar central e é o detentor do conhecimento a ser transmitido aos alunos, como no modelo de educação bancária. Contrariando o padrão vigente na maioria das escolas, a professora possibilitou que a educação fosse problematizadora de questões de grande importância ao Movimento e à sociedade de modo geral.

Os encaminhamentos metodológicos adotados pela professora permitem discutir outros aspectos significativos. Suas palavras evidenciam uma postura democrática e dialógica diante dos procedimentos de análise do texto, em oposição à postura hierárquica e autoritária, em que há “[...] pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos [...] ao que parece, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, cujos significados não são negociáveis [...] não problematiza o conteúdo, pois o foco é a forma.” (STREET, 2014, p. 132). A respeito das formas da língua, a professora não ignora sua importância para a construção dos sentidos do texto, mas expande o universo de informações relevantes quando se refere às informações implícitas, desveladas por meio das inferências.

O gênero fábula foi utilizado como objeto de ensino, porém a atividade não se deteve apenas à observação dos aspectos gramaticais do gênero, mas focalizou aspectos discursivos, na busca das informações implícitas para compor os sentidos do texto. Essa prática difere dos processos de objetificação da língua e de seu distanciamento do sujeito, que contribuem para a manutenção do letramento autônomo. Como disposto no seguinte fragmento extraído do plano de aula da professora:

*“Levar os alunos a perceberem que a leitura de um texto se baseia **não só** na recuperação de elementos **literais ou linguísticos**, ou então nas informações **explícitas**, **mas** que a compreensão global **depende**, justamente, da exploração das **informações implícitas**.”*

A atividade proposta pela professora está estreitamente relacionada com uma perspectiva ideológica do letramento e com uma postura formativa do ponto de vista da militância do Movimento. Além do objetivo de trabalhar os conteúdos da disciplina, a professora preocupou-se em alinhar sua atividade com uma temática com que os alunos têm familiaridade, uma questão relativa aos ideais do Movimento, da qual os alunos podem participar, expondo seu ponto de vista, contextualizarem com questões que lhe são significativas, como a exploração da terra e do trabalho, por exemplo.

Reproduzimos, a seguir, a justificativa da professora:

*Conhecer a potencialidade significativa de um texto através de uma leitura compreensiva, global e **analítica** faz com que o leitor **não se limite** à compreensão de um texto, mas do **mundo** que o rodeia.*

A justificativa da professora evidencia a postura crítica diante do texto, rompe com os mecanismos de ensino que tomam a língua como algo autônomo e meramente estrutural, distancia-se da objetificação da língua e da postura arbitrária na busca pelos sentidos, lançando mão de uma perspectiva que vê no texto uma possibilidade de formar o aluno para a vida e para a ação social crítica.

4.5.2 Sequência de Ensino com gênero

A utilização de gêneros para o ensino de língua portuguesa é uma prática sugerida pelos documentos oficiais do Estado e adotada por muitos professores. Nas últimas décadas, desde a virada pragmática e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs- colaboraram para que os gêneros ganhassem mais espaço em sala de aula. Os gêneros passaram a representar a possibilidade de um ensino que vai além da metalinguagem e aspectos estruturais da língua.

Com o passar do tempo as pesquisas com foco na análise de práticas de ensino com base nos gêneros apontaram que, embora o professor afirmasse trabalhar as dimensões ensináveis do gênero, a análise apontava para a utilização do gênero como instrumento para o ensino dos aspectos estruturais da língua. Na prática, portanto, pouca coisa havia mudado.

Por conta de todos os aspectos mencionados acima é que optamos por selecionar uma sequência de ensino com gêneros como unidade de análise para a pesquisa, pois, a repetição do padrão que descrevemos (gênero como pretexto) por parte da professora da escola do Movimento indicaria um retrocesso e contraposição aos princípios da proposta de educação do Movimento, à Perspectiva Freiriana e ao modelo ideológico do letramento.

A escolha do gênero propaganda é altamente significativa, uma vez que as propagandas circulam com o objetivo de argumentar, persuadir e levar o consumidor à adesão de suas ideias, levando-os a adquirir os produtos anunciados, inflando o consumo inconsciente e contribuindo para a manutenção dos ideais da sociedade de consumo, símbolo do capitalismo.

As propagandas representam, portanto, importantes questionamentos do MST: consumismo, consumo inconsciente, sociedade capitalista e desvalorização da identidade do sujeito e sua consciência crítica em favor da homogeneização da sociedade. Ao propor uma sequência de ensino desse gênero, a professora oportunizou o desenvolvimento de um trabalho aliado à Pedagogia do Movimento; as ações realizadas no trabalho escolar mostram que, como na atividade de compreensão de texto, analisada anteriormente, a educação assumiu a dimensão militante e formativa.

A educação militante e formativa pode ser verificada com base na análise de vários aspectos dessa sequência de ensino, a começar pela escolha dos textos trabalhados que, através da leitura e discussão inicial, possibilitaram a mobilização de temas muito férteis para a crítica e problematização. As propagandas escolhidas contemplavam, exclusivamente, dois tipos de anúncio: de alimentos light/diet e produtos de beleza. Em todos os textos a argumentação girava em torno da construção da ideia de que para ser saudável/feliz era preciso consumir os produtos divulgados.

Há clareza de que o objetivo da professora com essa sequência era levar os alunos a perceberem que a publicidade faz com que as pessoas privilegiem a sociedade de consumo em detrimento da ética defendida pelo MST, em que o consumo deve ser consciente, que contribua para a sustentabilidade, agroecologia, produção orgânica e indústria sem ou com o mínimo de impacto ambiental. A partir daí a professora estabeleceu uma relação com importantes aspectos que caracterizam a Pedagogia do Movimento: escola é o lugar de viver e refletir uma nova ética, distanciamento do modelo capitalista e envolvimento com os ideais de luta do Movimento.

Embora o material didático não abrangesse objetivamente o espaço rural, é possível dizer que esse espaço tenha sido privilegiado, já que a discussão sobre os temas mobilizados levou à valorização dos sujeitos da aprendizagem sobre sua vida no campo, uma vez que o debate culminou na crítica a alguns aspectos da vida urbana como, por exemplo, a produção industrial com alto impacto ambiental e a grande produção de lixo em decorrência do consumo inconsciente.

A valorização da identidade do homem do campo e do meio rural fica ainda mais evidente na terceira etapa da sequência de ensino, quando a professora solicitou que os alunos criassem produtos utilizando matéria-prima produzida no campo, produzidas pelos acampados e que depois criassem uma propaganda para vendê-lo.

O trabalho em equipe atendeu a critérios de grande importância para a Pedagogia do Movimento, a cooperação e coletividade, o que permitiu o agir coletivo, levando os educandos a contribuírem de acordo com suas especificidades. A realização de ações sociais significativas com a escrita se inserem perfeitamente em uma perspectiva do letramento ideológico, bem como freiriana, além de atender à proposta de educação do Movimento.

Os alunos ocuparam a centralidade dentro desse processo de ensino e aprendizagem ao serem convidados a observar a produção do campo e desenvolver um produto com potencial de mercado, sem deixar de estar aliado à ética sustentável e anticapitalista do MST. A escola assumiu na prática o objetivo de refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças do acampamento.

Na segunda etapa da sequência de ensino o conteúdo gramatical contemplado – o modo imperativo – foi abordado em uma perspectiva contextualizadora de análise linguística, isto é, permitindo observar como esse elemento linguístico é importante para a construção da significação do texto. Essa prática distancia-se completamente do modelo autônomo de letramento em favor de um ensino que se desvincula das práticas tradicionais de uso da metalinguagem. A escrita está inserida em uma prática contextualizada em que a linguagem medeia as interações o que torna essa prática de ensino semelhante as práticas desenvolvidas em um projeto de letramento.

As questões levantadas no início da análise a respeito dos gêneros e sua objetificação para o ensino estrutural da língua não foram confirmadas nessa sequência de ensino, uma vez que aqui os gêneros cumpriram sua função dialógica e mediadora das situações comunicativas. Entretanto, é preciso discutir um aspecto que poderia ser aperfeiçoado nesta sequência: seu fim estritamente escolar. Embora a professora tenha estruturado uma atividade que permitiu a conscientização crítica da linguagem e a leitura compreensiva dos textos, este projeto ficou restrito ao espaço escolar, contrariando o princípio da proposta de educação do Movimento que enfatiza a importância em relacionar os conteúdos e projetos escolares à comunidade. Em certa medida, o trabalho levou em consideração o contexto, já que os alunos deveriam criar produtos a partir da matéria-prima disponível na comunidade, mas a relação com o contexto não foi além dessa situação hipotética, outra questão criticada pelo Movimento. Trata-se, sem dúvida, de um excelente trabalho, em que apenas se perdeu a oportunidade de articular-se ao desenvolvimento de práticas sociais autênticas, como propõem os projetos de letramento.

Um projeto de letramento que contemplasse o ensino do gênero propaganda levando em consideração a proposta de educação do Movimento, sobretudo a necessidade de criar condições reais para a aprendizagem e ampliar as relações escolares com a comunidade, possibilitaria a criação de um evento de letramento em que a comunidade seria convidada a visitar a escola para conhecer os produtos criados a partir da matéria-prima do próprio acampamento, e a apresentação dos alunos poderia ser pensada com o objetivo de mostrar aos visitantes a importância de se ler de forma crítica o gênero propaganda. Cremos que o trabalho dos alunos

poderia significar uma inserção na vida real, com a veiculação das propagandas em oferta dos produtos ao público via vendas *online* ou em feiras urbanas.

5 O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS E AS PRÁTICAS DO MOVIMENTO

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

O Boletim da Educação número 1, publicado em Agosto de 1999, sob o lema “Ocupar, resistir e produzir também na educação” deixa claro que a escola do Movimento deve ser compreendida enquanto espaço de luta e organização para os objetivos do MST, mas a compreensão desse lema não se esgota aí, nos ideais de Reforma Agrária, pois diz respeito à ocupação, resistência e produção no espaço escolar, por uma proposta de educação que seja voltada para a construção, através da cooperação e coletividade, de uma escola diferente. Com base no Boletim de Educação nº1 e nos outros documentos que constituem o corpus desta pesquisa, a discussão sobre os dados será desenvolvida a partir dos dez aspectos elencados abaixo:

- 01 – A Escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural.
- 02 – A Escola deve capacitar para a Cooperação.
- 03 – A Direção da Escola deve ser coletiva e democrática.
- 04 – A Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento.
- 05 – A Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentados.
- 06 – O Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.
- 07 – O Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.
- 08 – O professor tem que ser militante.
- 09 – A Escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular.
- 10 – A Escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Realizaremos a discussão desses dez objetivos que direcionam o trabalho pedagógico do Movimento e da Escola, buscando estabelecer um diálogo entre: i) documentos e materiais produzidos pelos MST que expressam sua visão e voz militante; ii) os conceitos teóricos que embasam esta pesquisa, ou seja, os Novos Estudos do Letramento; iii) os eventos de letramento observados no contexto de pesquisa.

01 – A Escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural

O primeiro princípio já evidencia que a escola não possui, dentro dos princípios do MST, uma finalidade em si mesma, uma vez que deve estar integrada e a serviço das necessidades do grupo social. Em se tratando do MST, isso significa que a escola deve “ajudar a consolidar e avançar este modelo de desenvolvimento rural que está nascendo através dos Assentamentos e que visa a dar condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo” (Boletim da Educação, 1992, p.2) Isso implica criar estratégias para a formação não só de alunos, mas de militantes para a continuidade da Reforma Agrária, por isso a escola do acampamento, segundo o Setor de Educação do Movimento, deve se pautar em três pilares: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico e o amor pela luta.

Essa visão da formação para a luta é reafirmada no trecho a seguir, publicado no caderno de instruções para o concurso de redações e desenhos organizado pelo MST no ano de 1999 para a comemoração dos quinze anos do Movimento. Já nas palavras iniciais, a direção nacional enfatiza a prioridade que as lutas do MST devem ocupar nos acampamentos e assentamentos,

O MST acredita que vocês possam ser os continuadores da luta dos seus pais e companheiros, uma tarefa que só terminará quando não houver mais nenhum sem-terra em nosso país, quando a Reforma Agrária de fato, for uma realidade [...] Aproveitem bem este tempo de estudo porque ele é muito importante diante dos desafios e preparar um futuro diferente. Mas também não deixem de participar das mobilizações e das lutas do seu acampamento ou assentamento. Elas são nosso principal escolar. (MST, 1999, p.3-4)

Este excerto aponta para a principal característica da escola do Movimento: escola é mais que escola (CALDART, 2000) é um espaço para mobilização, é a base da formação militante, em que desde cedo a criança entra em contato com a mística do Movimento e não somente com os conhecimentos científicos. Se tomarmos como base os três pilares referidos anteriormente, o conhecimento científico está em meio aos objetivos da escola, sem ocupar, entretanto, o lugar central.

Na prática, de acordo com o Setor de Educação, é preciso garantir:

- que os conteúdos de ensino tratem das questões do Assentamento, especialmente dos conhecimentos sobre tecnologias de produção e organização da produção agropecuária;
- que os conteúdos de ensino também deem conta de situar os alunos na realidade atual do campo, da relação Campo-cidade, do país, do mundo; que lhes prepare para tomar decisões em função do conhecimento científico da realidade mais ampla;
- que as crianças tenham experiências práticas de trabalho agropecuário e que estas experiências tenham relação com a produção real do Assentamento;
- que tudo o que as crianças aprendam e vivam na Escola alimente o seu desejo e a sua razão de continuar na luta pela Reforma Agrária e pela sociedade dos trabalhadores.

Como é possível perceber, toda a escola deve girar em torno da articulação entre o conhecimento científico que é próprio da instituição escolar e o modelo de produção sustentável proposto para os espaços a serem conquistados por meio da Reforma Agrária e que não se limitem a esse espaço, mas à ampliação desses conhecimentos e da lógica de organização social de modo geral. É possível inferir que a escola deve usar como parâmetro o modelo social que o Movimento almeja para pensar criticamente a sociedade como um todo. Essa valorização positiva conferida ao campo pode ser percebida em seus textos, nas publicações do Movimento a palavra “Campo” é sempre grafada com letra maiúscula, em busca de uma identidade própria. O mesmo acontece com a palavra “Escola”, com forma de diferenciar a escola do Movimento, como um espaço ligado ao “Campo”, ao “Movimento”.

02 – A Escola deve capacitar para a cooperação

A cooperação é uma característica muito forte em toda a organização do MST. Sem coletividade, de acordo com o Movimento, não há conquistas e essas conquistas não se restringem às questões de terra, mas de políticas públicas, de uma nova lógica social e também de uma educação orientada para a transformação do Campo e da sociedade em geral.

Na educação o caráter coletivo está intrinsecamente ligado à concepção freiriana de educação que postula que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a

si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, 79); esse pensamento é reafirmado no Boletim de Educação 1 ao dizer que “ninguém se educa sozinho, ninguém vai transformar a sociedade sozinho, mas podemos fazer tudo isso se aprendermos a nos organizar e agir coletivamente” (Boletim de Educação, 1992, p.3). Esse “agir coletivamente” é algo que deve ser aprendido e, para o Setor de Educação, o grande papel da escola é ajudar nesse processo educativo, criando condições para que desde criança o indivíduo aprenda a se organizar coletivamente e essa capacitação não deve ser somente teórica, mas concreta, no cotidiano da escola, “[...] não é só falar, ler ou escrever sobre cooperação, é fazer na prática” (BE, 1991, p.4).

Na escola do Movimento, as crianças são desafiadas a se organizar, a assumir responsabilidades, a resolver os problemas que surgem no dia a dia da escola, por isso é muito comum que as atividades sejam realizadas em equipe, que os próprios alunos se avaliem, organizem suas reuniões e assembleias, discutam os sentidos dos textos lidos, dos acontecimentos do Acampamento/Assentamento, procurem soluções para os problemas, pois assim eles mesmos aprenderão, na coletividade, a propor soluções para as dificuldades enfrentadas, a ser militantes e futuros líderes do Movimento.

Figura 2 - Coletividade⁹

Essa imagem representa uma atividade desenvolvida na escola durante a semana cultural. Os alunos participaram de torneios de diversos jogos, mas antes, os professores, equipe pedagógica e os pais presentes conversaram com os alunos sobre a importância em se trabalhar em equipe e como isso é importante para o MST. Relacionaram uma atividade escolar em que a cooperação é fundamental, jogos em equipe, com os princípios do Movimento, mostrando aos alunos como os valores ensinados e aprendidos no acampamento podem ser transpostos para outras relações sociais. A frase do cartaz, “jogamos com os outros e não contra os outros” sintetiza a discussão feita com os alunos antes do início dos jogos.

9 Retirada devido a direitos de imagem.

03 – A direção da Escola tem que ser coletiva

A coletividade é também o mote principal da direção da escola, o que significa que ela não está centrada em uma única pessoa, mas por um coletivo que represente o Assentamento como um todo. A direção de uma escola do Movimento é constituída por um diretor nomeado de fora que, embora tenha poder legal, não tem de fato o poder legítimo dentro da comunidade, que é conferido ao coordenador do coletivo de professores, que é alguém do próprio Movimento, pelo Setor de Educação, composto por alguns integrantes do Movimento que, por meio de Conselhos Escolares, decidirão quem serão os professores serão responsáveis pela implementação da proposta educacional do Movimento, o que deve ser priorizado nos estudos de cada ano, quais as melhorias necessárias e como conquistá-las, enfim, toda a organização escolar.

A participação do professor na direção está ligada à aplicação do planejamento curricular, nas decisões do dia a dia e efetivação das decisões aprovadas pelo coletivo da escola, oportunizando a participação do aluno dentro do espaço de direção, conferindo autonomia para que ele possa opinar sobre o modo como fazer suas atividades escolares e colocar em prática a perspectiva de educação emancipadora (FREIRE, 1987), em que o aluno parte integrante do processo de construção de conhecimento e assim, dentro de um contexto democrático, poderá junto ao professor, construir um consenso sobre o que discutir, o que aprender.

A imagem a seguir é de um dos Conselhos Escolares realizados durante o ano de 2016, com a presença de alguns professores, Setor de Educação do Movimento, coordenação pedagógica e os pais da brigada escolar:

s Conselhos Escolares são eventos de letramento em que todos os envolvidos com o trabalho educacional contribuem com as discussões através das experiências desenvolvidas ao longo do trimestre, apresentam os resultados obtidos pelo coletivo de alunos, sobre materiais enviados pelo Setor de Educação do Movimento e materiais enviados pela Secretaria de Educação do Governo do Estado. Há dois discursos presentes nesses eventos de letramento: o do Estado e o

do MST, entretanto as discussões são pautadas com base nos princípios do Movimento, a voz predominante na direção coletiva.

04 – A Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento

As crianças devem estar envolvidas na produtividade do Movimento, pois a vivência concreta é a melhor maneira de formar para coletividade. Muitas crianças já trabalham no campo como auxiliares e contribuem para avançar a produção. O ideal é que as crianças e adolescentes fossem motivados a desenvolverem projetos em que gerenciassem o projeto do início ao fim e fossem responsáveis pelos resultados, assumindo o protagonismo nesse processo e não apenas um lugar secundário.

Quando o Assentamento possuir uma organização coletiva de produção, a Escola mediará a participação no desenvolvimento e acompanhamento do processo até alcançar um resultado satisfatório. Este trabalho deve possibilitar a participação coletiva e não individual e, mesmo com a orientação dos adultos, a gestão é responsabilidade das crianças, sendo que as responsabilidades vão depender da idade de cada um sem comprometer os estudos e as brincadeiras. Quando o Assentamento não possui uma organização da produção, a escola pode proporcionar essa experiência, levando em consideração que,

a ideia é se envolver diretamente com um tipo de trabalho que tenha repercussão direta e imediata na vida do Assentamento. Pode ser um trabalho com viveiro de mudas, com criação de pequenos animais. Mas também pode ser o trabalho de montar a Biblioteca do Assentamento ou de construir uma farmácia de ervas ou ainda de fazer o jornalzinho do Assentamento. O fundamental em qualquer um dos casos é que não seja uma experiência artificial de trabalho. Ou seja, o trabalho deve ser realmente produtivo, deve ajudar a melhorar a vida do conjunto do Assentamento [...]. Este faz-de-conta não vai conseguir nem mesmo atrair o interesse das crianças. O desafio é criar alternativas de produção desde a Escola [...] A escola deve aproveitar as experiências de trabalho como ponto de partida para o estudo teórico em sala de aula. Tanto das questões técnicas como das questões organizativas (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, 1992, p.6-7).

Na escola pesquisada há um projeto desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa em que os alunos criaram uma pequena horta nos arredores da escola

em um espaço pouco aproveitado e toda a produção é de responsabilidade dos próprios alunos.

Este projeto foi pensado levando em consideração a necessidade real da escola: verduras para a merenda escolar. Embora a escola já recebesse alimentos produzidos no próprio acampamento, a professora viu no espaço mal utilizado a oportunidade de os próprios alunos contribuírem com a produção e sentirem-se responsáveis pelo que, futuramente, será utilizado em sua merenda.

Todavia, é preciso salientar que não foi realizada nenhuma inserção do ensino de língua durante a atividade. Esta atividade seria possível em um projeto de letramento em que os alunos poderiam criar tabelas de controle designando pessoas responsáveis pelo canteiro em determinados dias, a criação de placas de identificação com o dia do plantio e nome das plantas, bem como textos curtos informativos sobre as propriedades nutricionais de cada espécie, ou até mesmo um projeto para a criação de uma notícia a ser publicada em jornal mural ou enviada para o Setor de Comunicação do MST para sua publicação no jornal dos Sem Terrinhas.

A partir deste trabalho coletivo de articulação escola-trabalho semelhante ao proposto nos projetos de letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) dos projetos de letramento, as práticas sociais realmente passam a ocupar a centralidade no processo educacional e os temas e conteúdos serão ressignificados e correlacionados à vivência do aluno, sem risco de sofrer um processo de objetificação da língua Street (2014).

05 – A Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados

O modelo de desenvolvimento sugerido pelo MST, baseado na cooperação e sustentabilidade leva a uma mudança cultural do campo. Essa mudança não visa à implementação de uma cultura capitalista, mas de promover o desenvolvimento cultural do campo. Os documentos destacam a importância das lutas do Movimento para a construção de uma identidade que não ocupa posição inferior em relação ao modo de vida urbano que, geralmente, é entendido como parâmetro a ser alcançado.

O MST propõe quatro aspectos básicos a serem considerados para o desenvolvimento cultural nos Assentamentos: a alfabetização, o acesso à informação, a reflexão e discussão sobre a prática e o estímulo e valorização coletiva das expressões culturais dos assentados. Todos esses aspectos estão ligados às práticas de letramento dos Acampamentos/Assentamentos e aos significados que a escrita possui nesse contexto e para a construção desse modelo cultural e manutenção da comunicação com as instâncias dominantes de poder, como pode ser observado nos excertos a seguir:

1º) A alfabetização de crianças, jovens e adultos. O acesso à linguagem *escrita é fundamental* para lidar com os novos desafios do trabalho e do relacionamento com o conjunto da sociedade.

2º) O acesso à informação sobre o que acontece nos Assentamentos, no MST, no país e no mundo. *Que tem muito a ver com o hábito da leitura do jornal, dos materiais produzidos pela organização, de livros, revistas.* Que tem a ver também com a participação em *eventos fora do Assentamento*. E ainda, com boas *rodas de conversas com quem tem boas informações* sobre assuntos que interessam.

3º) O estímulo e a valorização coletiva das expressões culturais dos assentados: *poemas, canções* [...] como forma de *expressar a história* e o conhecimento acumulado pelo grupo; de ajudar no relacionamento entre as pessoas e de *alimentar o sentido pleno da vida* (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, 1992, p.8 grifo nosso)

Os excertos auxiliam na compreensão do significado que a escrita ocupa nas relações do MST. O primeiro trecho a entende como *fundamental* para estabelecer a comunicação, isso porque a sociedade é organizada em torno da escrita e as esferas de poder são mediadas por ela. O Movimento mantém uma comunicação formal entre suas próprias secretarias (local, estadual, regional e nacional), com órgãos governamentais e até mesmo com grupos de outros países com objetivos comuns aos deles e essa comunicação mobiliza gêneros secundários com uma linguagem mais elaborada, de acordo com as esferas nas quais estão inseridos.

No segundo excerto, a leitura é assumida dentro de um projeto de letramento proposto pelo MST, em que os gêneros informativos escritos produzidos pelo próprio Movimento subsidiarão a comunicação entre os militantes, mas sem ocupar a centralidade ou lugar privilegiado nas situações comunicativas, já que as

rodas de conversa também são valorizadas, pois muitos dos militantes possuem um grande conhecimento sobre o histórico de lutas, bem como saberes locais acerca dos modos de produção e organização do campo sem, contudo, possuir o domínio do código escrito. Deste modo, permite-se inferir que, mesmo a escrita ocupando um lugar importante dentro das relações da comunidade, não é destinado a ela um lugar de primazia, privilégio ou exclusividade nas relações comunicativas.

O terceiro excerto atribui à escrita a função de expressão e depositária da memória, como uma forma de “ajudar” no relacionamento entre as pessoas e significar a vida. Essas características da escrita podem ser materializadas através de expressões culturais, como poemas e canções. O MST possui várias produções musicais e poéticas que se ocupam em expressar a ótica do Movimento e os sentimentos que envolvem a luta dos homens do campo e que alimentam a Reforma Agrária.

O envolvimento das crianças do acampamento nesse amplo projeto de letramento do Movimento, no que tange à coletividade para a produção cultural ligada à leitura e escrita em diversas manifestações, se concretiza em diversas situações como, por exemplo, na montagem da Biblioteca do Assentamento, participação em brigadas de alfabetização de adultos, organização de eventos internos etc. Em todas essas situações, a criança se envolve com as práticas letradas dentro de objetivos reais, carregados de significação. A escola, dentro desse processo, ocupa um papel importante, contudo, inserida dentro de um amplo contexto em que outras instituições assumem o papel de agência de letramento, não conferindo essa titularidade exclusivamente à instituição escolar.

06 – O Ensino deve Partir da Prática e Levar ao Conhecimento Científico da Realidade

É comum na instituição escolar criar situações hipotéticas para nortear as práticas de ensino e aprendizagem. O percurso, geralmente, parte do conceito científico para exemplos reais ou hipotéticos, sem aplicação prática. Nas aulas de Língua Portuguesa, isso é muito comum nas sequências de ensino que focalizam a produção textual: os professores criam uma situação final para a produção, sem

necessariamente atrelar o trabalho escolar com as necessidades e acontecimentos da comunidade, isso quando não solicitam um gênero exclusivamente escolar, como a dissertação argumentativa, por exemplo.

Na escola do Movimento, o ensino deve partir da prática para o conhecimento científico, ou seja, parte de uma situação real e, a partir dela, ocorre a sistematização do conhecimento científico pela comparação com fatos similares acumulados pela humanidade nos diversos campos da ciência. Essa perspectiva de ensino permite que o aluno consiga relacionar o conhecimento escolar ao seu contexto, além de se apropriar e recriar o conhecimento científico, ampliando sua visão para além do Acampamento/Assentamento. Desse modo,

[...] a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento. Porque é na prática que aparecem as necessidades ou os problemas concretos para o conhecimento. E é também através da prática que vou testando, dominando e refazendo a teoria. Só que a prática sozinha, sem teoria, também na avança nada. Se não recebo as informações já existentes sobre um objeto e se não vou estudando e pesquisando sobre ele, não vou conseguir avançar na prática ou pelo menos vou demorar bem mais para descobrir as coisas. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº 1, 1992, p. 40)

Esse excerto do primeiro Boletim da Educação (1992), de modo simples e informal, aponta para a importância da práxis, ou seja, da teoria aliada à prática, mostrando sua indissociabilidade para a aprendizagem significativa. Além disso, podemos perceber como o Movimento considera importante a autonomia do sujeito diante do conhecimento científico ao levantar a possibilidade de testar o conhecimento adquirido e refazê-lo se necessário, uma vez que, dentro da proposta educacional do movimento o aluno não pode ser passivo em relação ao que lhe é ensinado, é preciso ser questionador, pois, assim como problematizou Freire (1978), os próprios conceitos são construções sociais de uma classe dominante e não devem ser assimilados sem uma postura crítica. Esse posicionamento crítico diante do conhecimento fica evidente no trecho a seguir:

Não se trata portanto de um repasse mecânico de conteúdos: o professor fala, a criança decora, escreve numa prova e depois esquece. Esse é o tal de 'ensino bancário' que não leva a uma aprendizagem real e por isso não ajuda em nada. É perda de tempo. Estamos falando de um tipo de ensino que leve à CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº1, 1992, p.9)

Fica evidente a contestação ao modelo tradicional de ensino reproduzido em grande maioria das escolas, em que a criança não passa por um processo efetivo de aprendizagem, mas apenas de formalidades escolares em que ela decora os conteúdos para uma prova, sem problematizá-los e recriá-los de acordo com sua realidade contribuindo para a manutenção dos interesses sociais da classe dominante sem oferecer perigo ou contestá-la.

O Setor de Educação (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº1, 1992) propõe a construção do conhecimento em quatro etapas: i) necessidade concreta de aprender/conhecer alguma coisa; ii) buscar informações e explicações sobre a coisa (fase de assimilação); iii) o educando vai agir e dominar a coisa (fase de apropriação); iv) e por fim passa a recriar a coisa (construção do conhecimento). Portanto,

[...] a) os conteúdos de Matemática, Ciências, Português, etc., devem ser ensinados a partir de questões concretas do Assentamento e, melhor ainda, das questões concretas que as práticas reais ou o trabalho das crianças vão colocando [...] o professor deve ter a preocupação permanente de ajudar as crianças para que relacionem a realidade próxima com a realidade mais distante [...] o professor deve selecionar os conteúdos e os materiais didáticos que realmente tenham a ver com a nossa realidade e que sejam científicos e críticos. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, Nº2, p. 11).

Neste princípio fica evidente a importância do papel do professor para a concretização do projeto, pois todo o planejamento de conteúdos, de materiais didáticos e, principalmente, do olhar etnográfico para o contexto é substancial para a aplicação da proposta de educação do MST. Além disso, o professor deve sempre estar em contato com professores das outras disciplinas, pois a solução de questões concretas traz consigo a necessidade do envolvimento de ciências diferentes. Mais uma vez a pedagogia de projetos e os projetos de letramento apresentam-se como metodologias viáveis aos princípios educacionais do Movimento.

07 – O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno

A coletividade é um dos pilares mais importantes do Movimento, por isso compreender o que é o coletivo e como ele se constitui em uma escola é fundamental para entender como o MST se organiza para a luta. O coletivo não pode ser entendido como uma massa uniforme, pois cada pessoa possui suas características, potencialidades e especificidades; cada indivíduo tem um jeito particular de aprender e para ser um verdadeiro coletivo é preciso “trabalhar as diferenças pessoais na perspectiva dos objetivos do conjunto. Que estimula e desafia o conhecimento e a auto-superação de cada pessoa para que ajude ainda mais o avanço do coletivo” (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº1, 1992, p.11).

Para o MST, o coletivo é uma formação educativa em que as individualidades são preservadas. Na escola do Movimento, a adoção dessa perspectiva é indispensável e o papel do professor é educar para o coletivo e trabalhar as diferenças: na prática isso significa que o aluno é incentivado a continuar a fazer as coisas com as quais ele se identifica, a se aperfeiçoar. O professor passa a dar uma maior atenção para as dificuldades, buscando superá-las, identificar suas causas, mas a avaliação não será punitiva ou desestimulante. Metodologicamente, isso implica:

Acompanhar o desenvolvimento de cada aluno nos vários tipos de atividade, identificando suas maiores potencialidades e dificuldades e acionando o coletivo para que trabalhe sobre elas [...]; analisar regularmente o registro que as crianças vão fazendo no seu caderno, no seu diário para identificar os níveis de aprendizagem e desafiar cada criança a se superar dia a dia; dar **ênfase aos hábitos pessoais de leitura**, de estudo, de higiene, de organização dos próprios materiais, etc.; prestar atenção no jeito que as crianças trabalham em grupos; refletir com elas sobre os problemas que vão aparecendo[...]; garantir um **sistema de avaliação pessoal e coletiva**, que seja rigoroso sem ser intimidador. (BOLETIM DE EDUCAÇÃO nº1, 1992, p.12, grifo nosso)

O primeiro trecho em destaque (“ênfase aos hábitos pessoais de leitura”) tem grande relação com a disciplina de Língua Portuguesa. Geralmente, nas aulas de Português a escolha das obras e textos a serem lidos parte do professor, e a

instituição escola tente a privilegiar os clássicos, os cânones. Na escola do Movimento, os hábitos de leitura são livres, os professores podem sugerir leituras, mas os alunos devem se sentir à vontade para escolher outras, mais relacionados aos seus hábitos pessoais, conferindo autonomia, sem reprimenda por parte do professor, pois no coletivo é preciso respeitar as diferenças. As atividades com base em textos não devem ser elaboradas a partir de textos diferentes para cada aluno, mas diversificar e adequá-los aos hábitos e ao contexto é uma estratégia válida.

O segundo trecho em destaque (“sistema de avaliação pessoal e coletiva”) merece uma explicação mais detalhada. Na escola pesquisada o método de avaliação consiste de um parecer de cada aluno e da turma de um modo geral. O professor, ao longo do período letivo, vai realizando registro sobre os progressos do aluno, suas dificuldades e superação ou não delas. Arquia as atividades para que ao final possa ser atribuído a cada aluno um conceito avaliativo e não notas.

A retenção de alunos é feita só aos finais dos ciclos de ensino: Fundamental I, Fundamental II e Fundamental III. Se o aluno não apresentou aprendizagem satisfatória em uma ou mais disciplinas, mas o conselho escolar optar por sua aprovação, ele recebe atendimento individual para superar as dificuldades. Esse atendimento pode ser feito por um professor ou por alguma outra pessoa do coletivo que domine o conteúdo.

08 – O professor tem que ser militante

Esse é um dos princípios singulares da proposta de educação do Movimento, pois diz respeito à identidade docente: o professor deve ser um militante, para assumir a implementação dessa proposta, “E para cumprir tarefa tão importante não pode ser qualquer professor. Canudo não basta. Discurso também não basta. É preciso MILITÂNCIA. Os professores de nossas escolas devem ser militantes do MST” (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº1, 1992, p.13).

Ser militante não significa que o professor deva morar no Acampamento/Assentamento. Cinco características constituem o professor militante. A primeira é o que o MST chama de “pertença ideológica”, ou seja, “identificação com os interesses e os objetivos da luta do MST. Não importa se o professor é “de

dentro” ou “de fora” do Assentamento. A pertença ideológica é uma opção que se constrói na luta” (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº1, 1992, p.13).

As outras quatro características que constituem o professor militante são:

2º) CLAREZA POLÍTICA: sabe onde quer chegar com o seu trabalho e porquê. Consegue situar cada ação cotidiana numa estratégia maior. Cada aula é um passo na construção da proposta de educação. E a proposta de educação, por sua vez, é um dos instrumentos da luta do MST, que também faz parte da luta maior da classe trabalhadora;

3º) CONSCIÊNCIA DE CLASSE: um professor que não se identifique como trabalhador, tampouco se identificará com a luta de um movimento de trabalhadores;

4º) AMOR PELA CAUSA DO POVO E CRENÇA PROFUNDA NO SEU TRABALHO: um professor que acredita no que está fazendo é capaz de superar os obstáculos do dia a dia é capaz de animar os companheiros nos momentos difíceis e celebrar com eles pequenas vitórias;

5º) DISCIPLINA PESSOAL: ser capaz de conjugar os objetivos pessoais com os princípios da ORGANIZAÇÃO e a partir daí cumprir suas tarefas com o máximo de empenho e dedicação pessoal. Ninguém milita sozinho. Ninguém milita fora de uma organização. O professor, geralmente acostumado a um trabalho mais isolado precisa romper com o isolamento e engajar-se na organização maior através do setor que lhe é mais específico que é o Setor de Educação. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº1, 1992, p.13)

Os professores podem demonstrar essa militância participando ativamente no Acampamento/Assentamento, através do envolvimento na resolução de problemas, de participação de núcleos do MST, de momentos de festa e convivência informal, das ações públicas, do coletivo, dos cursos de formação e capacitação do Movimento, e etc.

Durante a breve etnografia desenvolvida nesta esta pesquisa, alguns questionamentos foram suscitados e não puderam ser aprofundados dado o limitado tempo, entre eles, a observação da tensão que paira sobre o trabalho docente na escola pesquisada. Dois grupos de professores atuam na escola: os professores envolvidos com as questões políticas do Movimento, alguns deles orgânicos do MST e outros vindos do meio externo, mas que buscam a organicidade por meio de formação continuada (ofertada pelo Movimento) e estudos relacionados à proposta educacional, os quais chamaremos professores militantes; e os professores vindos da cidade, contratados pela SEED/PR para atender à demanda do quadro docente,

os quais chamaremos de “protótipo único de docente-educador”, denominação proposta por Arroyo (2012).

09 – A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular

O maior objetivo de uma escola do Movimento é a formação de militantes, portanto todos os outros princípios são pensados com vistas a alcançá-lo. Essa formação não significa formar um aluno para o MST, apenas, mas para toda a classe trabalhadora.

A participação das crianças está naturalmente presente nas caminhadas, ocupações, manifestações e isso forma sua personalidade. A escola deve participar desse processo, refletir com as crianças o motivo das ações públicas, os sentimentos que envolvem essa busca como, por exemplo, o medo, a revolta, o entusiasmo, a adrenalina, etc., ou seja, não deixar que as lições da luta sejam esquecidas.

A intenção de formar militantes leva ao desafio de exercitar a mística na escola. A mística,

não é um processo somente racional e de consciência intelectual. É também uma crença profunda em valores [...] é a motivação para seguir em frente [...] são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem de uma nova mulher. É a paixão que vai sendo construída pela causa do povo. (BOLETIM DE EDUCAÇÃO nº1, 1992, p.15)

A mística assume diversas formas no ambiente escolar e para o MST “a Escola que não trabalhe esta dimensão na educação estará sem um dos seus pilares, e por isso sua estrutura será frágil” (BE nº1, 1992, p.15). Para ser militante, o aluno precisa exercitar a mística, relacionar a realidade e o conhecimento, não se esquecer dos valores do Movimento e colocá-los à frente de suas ações, demonstrando companheirismo, firmeza e disciplina.

Na Escola, a mística pode estar presente em várias ações, como por exemplo, cantar o hino e hastear a bandeira do MST na Escola, comemorar os dias

importantes da luta do Movimento, participar de ações dos Acampados/Assentados, manter os alunos informados sobre o que acontece nos outros Acampamentos/Assentamentos, propor atividades que tenham como centrais os valores do Movimento ou seus materiais, preservar os símbolos do MST no ambiente escolar, priorizar a coletividade e companheirismo, etc.

As festas realizadas na escola e que envolvem toda a comunidade é uma demonstração da mística do Movimento, evidencia como a comunidade e o espaço escolar estão interligados. A escola está a serviço da comunidade e a comunidade está a serviço da escola, há uma continuidade da comunidade no espaço escolar e não dois espaços isolados, com dois discursos em que o diálogo está restrito às questões escolares. A escola do Movimento é uma importante agência de letramento dentro de um grande projeto de letramento chamado MST.

Nas imagens podemos ver muitas bandeiras do MST hasteadas e a presença predominante da cor vermelha que também constrói a mística do MST, representando o sangue que corre na veia dos militantes e sua disposição para lutar, como já foi dito anteriormente na apresentação dos símbolos do Movimento, que também constroem a mística.

A frase na parede da cantina “Trabalho e luta permanente: a causa social ninguém vai tirar da gente” é um lema do MST, um grito de ordem que impulsiona a luta e por isso constrói a mística. É possível inferir também como a mística do MST está presente no ambiente escolar. O jornal do MST é algo muito presente na comunidade e, nas festas, exemplares ficam disponíveis aos acampados, como na primeira imagem.

Os alimentos dispostos diante dos militantes sobre a toalha florida são uma das formas de apresentação da mística. Esta festa celebra a produtividade do acampamento, por isso os alimentos estão sobre uma toalha florida e numa disposição festiva. A ocasião é que orienta essa montagem simbólica, por exemplo, em uma caminhada a mística pode ser constituída por outros símbolos, foices e enxadas representando o trabalho, e a toalha festiva por uma lona preta, simbolizando os acampamentos ou mesmo o luto pelos que morreram em militância e pela causa.

A mística está presente não só em festas na escola, mas no dia a dia, através de imagens que referenciem a luta, bandeiras, materiais do MST disponíveis para a leitura.

10 – A escola também é lugar de viver e de refletir sobre uma nova ética

O MST se assume como um Movimento em que o principal objetivo é a Reforma Agrária, entretanto, outros objetivos estão atrelados a esse projeto maior, interligados por uma ética, entendida como valores e princípios definidos pelo coletivo e assumidos por cada pessoa. Essa nova ética buscada pelo MST busca “romper com os valores da velha sociedade e construir valores pessoais coerentes com os processos de luta coletiva” (BE nº1, 1992, p.16).

A Escola tem papel fundamental na construção dessa nova ética, priorizando alguns valores que foram listados no Boletim de Educação nº (1992, p.17): 1º) disciplina pessoal firme vinculada à organização coletiva; 2º) perseverança no esforço; 3º) amor ao trabalho e ao estudo, espírito de sacrifício; 4º) crítica séria e fraternal; 5º) organização pessoal; 6º) honestidade; 7º) capacidade de encontrar a felicidade no meio da luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação trata de uma pesquisa desenvolvida em acampamento e em uma escola itinerante do MST. Observamos, de modo geral, as práticas de letramento da comunidade e focalizamos, especificamente, os eventos de letramento da comunidade e da escola, a fim de investigar como a ideologia do Movimento perpassava o letramento escolar. Esta experiência nos levou a entender que a escola inserida nesse contexto sociocultural está vinculada a uma perspectiva ideológica e politicamente engajada de letramento, visando a propiciar uma educação transformadora.

A pesquisa documental que realizamos nos levou a compreender a organização do Setor de Educação do MST e que suas ações educativas vão além do espaço escolar. A formação do militante é fruto de várias ações, como marchas, caminhadas, ocupações, assembleias, etc., e que a escola é um dos mais importantes instrumentos de luta do Movimento.

É na escola que o Sem Terrinha apreende e vivencia o espírito coletivo e de luta característicos dos militantes e as práticas escolares devem ser pensadas e executadas com vistas à formação de um sujeito crítico e questionador; um indivíduo que dará continuidade a luta e às conquistas do MST; militantes capazes de transpor os limites do latifúndio e alcançar o terreno das políticas públicas.

O MST, no decorrer de sua história, por meio do pensamento coletivo, construiu uma Pedagogia capaz de dar visibilidade ao homem do campo, seus interesses e especificidades, protagonizando um projeto incorporado aos debates públicos, institucionais e governamentais. A ousadia criativa levou à elaboração de uma proposta que extrapola os limites do Movimento, na medida que permite pensar a educação a partir de uma perspectiva da classe trabalhadora.

No MST a escola se apresenta como uma instituição emancipadora, praticante dos ideais freirianos e buscando a utopia da educação transformadora sem perder de vista que, mesmo que nunca a alcancem completamente, para os militantes a caminhada é o mais importante; veem na luta diária dos acampados, assentados, camponeses militantes, coletivos de professores e simpatizantes à causa a possibilidade de almejar um mundo mais justo. É um Movimento movido ao sonho de conquista da Terra e esperança.

A etnografia permitiu que nos aproximássemos dos aspectos organizacionais e pedagógicos Movimento, bem como das práticas de letramento da comunidade e da escola do acampamento. Pudemos acompanhar ao longo das observações, devidamente anotadas no diário de campo, os significados atribuídos à leitura e escrita nos dois contextos e como estavam intrinsecamente relacionados, uma vez que, tanto a comunidade quanto a escola compartilhavam o mesmo objetivo: letrar formando militantes, com objetivo maior de fortalecer a luta do MST.

Pudemos observar que a efetivação da proposta depende de alguns aspectos fundamentais, dentre eles destacamos três: o professor militante, a participação do Setor de Educação e o diálogo com as instâncias governamentais, representadas pelo diretor e coordenadora pedagógica. Nesta pesquisa, a prática docente e como os conteúdos foram mobilizados tiveram maior atenção.

Mediante análise dos dados documentais e empíricos, chegamos a conclusão de que a professora que acompanhamos durante a etnografia desenvolve sua prática de acordo com os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento articulando-a com as orientações dos documentos oficiais do Estado. Ela princípios da Pedagogia do Movimento, em que: os conteúdos devem possibilitar o diálogo, a construção de sentidos; a leitura e escrita devem estar inseridos em práticas sociais de uso e do contexto cultural e ideológico; neste sentido suas ações e reflexão se coadunam com o que problematizam os Novos Estudos do Letramento.

As duas sequências de ensino que acompanhamos mostraram que nas aulas o ensino de Língua Portuguesa não se restringe aos aspectos estruturais da língua e que as atividades distaciam-se tanto de uma visão da língua como objeto quanto de uma concepção bancária de educação. Os alunos ocupam centralidade no processo educacional e a professora não reproduz o padrão hierárquico comum à maioria das escolas, em que o professor é quem decide o que deve ou não ser dito ou estudado.

Mesmo não sendo orgânica do Movimento, a professora assume a postura militante e incorpora essa identidade em sua prática docente. Os conteúdos e metodologia atendem aos requisitos da Pedagogia do Movimento sem, no entanto, ignorar o ensino de língua materna. Consideramos, que, em algumas situações, os projetos formativos poderiam levar em conta outras possibilidades pedagógicas para o ensino da língua, como no caso da horta escolar, além disso, entendemos ainda

que as atividades deveriam ser, de fato, incorporadas às práticas sociais da comunidade, pois ainda estão bastante restritas ao ambiente escolar.

Um aspecto que merece destaque é o envolvimento da comunidade no espaço escolar. A escola é um espaço que serve aos fins educacionais e políticos e está indissociavelmente ligada à agenda do MST. Ademais, os pais têm significativa participação na condução do dia a dia da escola, na tomada de decisões e no desenvolvimento dos projetos.

Com relação às limitações da pesquisa, é certo que muitas questões não foram contempladas, dado o tempo escasso para o seu desenvolvimento. O tema não foi esgotado e abre possibilidades para futuras pesquisas. Reconhecer essas lacunas é importante para o fazer acadêmico e para o enriquecimento do campo de estudos e como contribuição a ser efetiva com a Pedagogia do Movimento. Esta pesquisa nos fez compreender alguns elementos que configuram o extenso panorama do letramento ideológico e sociocultural constituído e a constituir-se dentro daquela que denominamos a escola em movimento neste acampamento do MST; a pesquisa aponta muitos outros elementos a serem compreendidos e muitas formas de contribuir com nossas reflexões teóricas na construção de um diálogo profícuo com a(s) escola do Movimento. Uma etnografia mais longa, por exemplo, permitiria a observação de outras possibilidades pedagógicas capazes de potencializar as práticas de letramento escolar, em que a leitura e escrita assumiriam significados fortalecedores da identidade Sem Terra.

Portanto essa história ainda não encontrou o seu fim. Assim como as ações do MST, contínuas e regulares, há ainda muito a se discutir e explorar e discutir sobre as estratégias para a construção de uma educação emancipadora, capaz de, se não mudar o atual estado das coisas, ao menos fazer ouvir a voz daqueles que gritam pela mud, metodológicas e também para fortalecer este quadro de lutas sociais. Entendemos que as mudanças somente se tornarão possíveis com muita luta, forjada com ousadia, esperança e com uma escola que seja mais que uma simples escola no sentido convencional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 331 – 336.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.W; GRASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. & HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BAYNHAN, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473-477.

BORTONI-RICARDO; S. M. Nós chegemo na iscola, e agora? Sociolingística e educação. São Pulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Instrução Normativa Incra nº15**, de 30 de março de 2004. Diário Oficial da União, n. 65, seção1, p.148, 5 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

CAMPOS ALMEIDA, A. L. C. Reflexões sobre letramento escolar: pesquisando comunidades do Rio Verde. In: ALMEIDA, A. L. C.; PEREIRA, C. M.; ALMEIDA; P. R.; (Orgs.) **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos letramentos, tecnologia, literatura e ensino. Belo Horizonte: RHJ Livros, 2012.

CAMPOS, Samuel. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro**: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, marc/jun.2009.

CORREA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CYRANKA, L. F. M. **Dos dialetos populares as variedades cultas**:- a+ sociolinguística na escola. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. **Transformation and school succes**: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. v. 18 (4), 1987. p. 335-56.

FERNANDES, B. M. Acampamento. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 21-25.

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury Press, 1973.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. Bristol, PA: The Falmet Press, 1990.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOODY, J. (Org.) **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRAFF, H. J. **The literacy myth: literacy and social structure in the 19th Century**. Nova York: Academic Press, 1979.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**. Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(2): 49-76, 1982.

_____. **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A.B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Pontes, 1995

_____. **Preciso “ensinar o letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005. 60p.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p.1-25, dez, 2007.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escola. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.

LEITE, S. T. Assentamento rural. In. CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 108-112.

LEU, D. J. *et al.* Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In RUDDELL, R. B. and UNRAU, N. (eds). **Theoretical models and processes of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 2004, p.1570-1613.

MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.) **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 417- 435

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. Londres: Sage Publications, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: DELTA, 2, 1994.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**. Boletim da Educação. São Paulo: MST, nº1, agosto de 1992.

_____. **Como trabalhar a mística do MST com as crianças**. Boletim da educação. São Paulo: MST, nº2, janeiro de 1993.

_____. **Princípios da educação no MST. Caderno de Educação**. São Paulo: MST, nº8, setembro de 1998.

_____. **Como fazer a escola de educação fundamental**. Caderno de Educação, São Paulo: MST, nº 9, 2 ed., fevereiro de 2001.

_____. **Como fazer a escola que queremos**. Caderno de Educação. São Paulo: MST, nº 1, sem data.

OLIVEIRA, M.S.; TINOCO, G.A.; SANTOS, I. A. A.; **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLSON, D. **From Utterance to text: the biases of language in speech and writing**. Harvard Education Review, vol.47 p.254-279, 1977.

ONG, W. **Literacy and orality: the technologizing of the word**. Nova York: Methuen, 1982, vol. 5, n. 1, p. 23-35, 1990.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In. ZILBERMAM, R. (Org.). **A leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PARO, V. H. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2005.

ROGERS, A. **Review of literacy and power**. British Association for Literacy in Development Bulletin, vol. 5 n. 1 p. 23-35, 1990.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ROSA, M. C. Ocupações de terra. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 509-512.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Boston: Harvard University Press, 1981.

SOUZA, M. A. (org.) **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UFMG, 2011.

SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e cotradições**. São Paulo: Ática, 2011.

STEDILLE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Texto apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Londres: King's College, outubro de 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectiva. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

ANEXOS

ANEXO A

PLANO DE AULA

TEMA: Leitura: exploração das possibilidades didáticas para a leitura de um ou mais textos.

CONTEÚDO: Textos Figurativos e Temáticos: leitura compreensiva, global e analítica.

Ensino Médio		
<input type="checkbox"/> 1. ^a série	<input type="checkbox"/> 2. ^a série	<input checked="" type="checkbox"/> 3. ^a série

OBJETIVO:
Realizar a leitura analítica de um texto figurativo e de um texto temático afim de explorar suas características, buscando a compreensão global dos mesmos.

JUSTIFICATIVA
A escolha desse conteúdo como opção educativa e formativa, baseia-se na importância que a leitura exerce na formação do educando enquanto sujeito crítico, capaz de intervir socialmente. Conhecer a potencialidade significativa de um texto através de uma leitura compreensiva, global e analítica faz com que o leitor não se limite à compreensão de um texto, mas do mundo que o rodeia. A leitura deve ter a finalidade de permitir ao leitor o reconhecimento de ideologias e vozes sociais, como teoriza Bakhtin e como orientam as Diretrizes Curriculares Estaduais.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
Inicialmente pretende-se propor um debate com os alunos perguntando se conhecem a narrativa “O Homem e a Galinha”, se já ouviram falar em Karl Marx, e se é possível que esses dois textos tenham alguma relação de sentido. Depois disso propor uma estratégia de leitura com base no título dos textos, pedindo para que antecipem possíveis assuntos a serem abordados por eles. Esse debate inicial possibilitará a verificação do prévio do educando, além de oportunizar a interação, levando-o a colocar-se como sujeito investigativo e interessado, assim como orientam as Diretrizes Curriculares Estaduais.
Depois do debate inicial realizar a leitura dos dois textos e, em seguida, questionar se conseguiram perceber a semelhança entre eles. Explicar as características dos textos figurativos e temáticos e explorar as relações de sentido entre os textos lidos, anotando no quadro as principais informações por meio de uma tabela. Levar os alunos a que a leitura de um texto se baseia não só na recuperação de elementos literais ou linguísticos, ou então nas informações explícitas, mas que a compreensão global depende, justamente, da exploração das informações implícitas (ANTUNES, 2003).
Salientar a importância da exploração dos temas por trás das figuras em um texto, sendo essa uma atividade capaz de levar o leitor à compreensão das funções sociais da leitura, inclusive em textos como propagandas, as quais estamos expostos constantemente, e

ANEXO B

O HOMEM E A GALINHA

Era uma vez um homem que tinha uma galinha.

Era uma galinha como as outras.

Um dia a galinha botou um ovo de ouro.

O homem ficou contente. Chamou a mulher:

- Olha o ovo que a galinha botou.

A mulher ficou contente:

- Vamos ficar ricos!

E a mulher começou a tratar bem da galinha.

Dava pão-de-ló, dava até sorvete.

E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

- Pra que luxo com a galinha?

Nunca vi galinha comer pão-de-ló... Muito menos sorvete!

Então a mulher falou:

- É mas esta é diferente. Ela bota ovos de ouro!

O marido não quis conversa:

- Acaba com isso, mulher. Galinha come é farelo.

Aí a mulher disse:

- E se ela não botar mais ovos de ouro?

- Bota sim! - o marido respondeu.

A mulher todos os dias dava farelo à galinha.

E a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

- Farelo está muito caro, mulher, um dinheirão! A galinha pode muito bem comer milho.

- E se ela não botar mais ovos de ouro?

- Bota sim! - o marido respondeu.

Aí a mulher começou a dar milho pra galinha.

E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

- Pra que esse luxo de dar milho pra galinha? Ela que cate o de comer no quintal!

- E se ela não botar mais ovos de ouro? - a mulher perguntou.

- Bota sim! - o marido falou.

E a mulher soltou a galinha no quintal.

Ela catava sozinha a comida dela.

Todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Um dia a galinha encontrou o portão aberto.

Foi embora e não voltou mais.

Dizem, eu não sei, que ela agora está numa casa onde tratam dela a pão-de-ló.

Karl Marx

O trabalhador é tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais cresce sua produção em potência e em volume. O trabalhador converte-se numa mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria produz. A desvalorização do mundo humano cresce na razão direta da valorização do mundo das coisas. O trabalho não apenas produz mercadorias, produz também a si mesmo e ao operário como mercadoria, e justamente na proporção em que produz mercadorias em geral.