



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

**LUANA DE FARIAS BARBOSA**

**NARRATIVAS DIGITAIS COMO ESPELHOS PARA DIFERENTES REALIDADES  
LOCAIS NA ESFERA RURAL ESCOLAR EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS E EM  
IGACI/AL: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TURMAS DO  
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió  
2018

**LUANA DE FARIAS BARBOSA**

**NARRATIVAS DIGITAIS COMO ESPELHOS PARA DIFERENTES REALIDADES  
LOCAIS NA ESFERA RURAL ESCOLAR EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS E  
IGACI/AL: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TURMAS DO  
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

B238n Barbosa, Luana de Farias.  
Narrativas digitais como espelhos para diferentes realidades locais da esfera rural escolar em Palmeira dos Índios e Igaci /AL : reconstruindo práticas de letramento com turmas do 8º ano do ensino fundamental / Luana de Farias Barbosa. – 2018.  
189 f. : il. color.

Orientadora: Andrea da Silva Pereira.  
Dissertação (mestrado Profissional em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 180-181.  
Apêndices: f. 182-189.

1. Etnologia. 2. Escolas rurais – Palmeira dos Índios - Igaci. 3. Narrativas digitais.  
4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 5. Letramento tecnológico. I. Título

CDU: 371.3

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

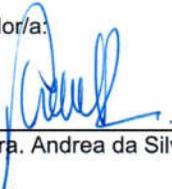
## TERMO DE APROVAÇÃO

**LUANA DE FARIAS BARBOSA**

Título do trabalho: "NARRATIVAS DIGITAIS COMO ESPELHOS PARA DIFERENTES REALIDADES LOCAIS DA ESFERA RURAL ESCOLAR DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TURMAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 09 de agosto de 2018, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva (UNEB)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 09 de agosto de 2018.

A todos os meninos e meninas da roça, do sítio, do campo... Aos meus alunos tão trabalhadores e sabedores da ciência da terra, da matemática do clima, da poesia do canto das aves! A tudo o que aprendi/aprendo com eles! À

minha família, minhas raízes rurais que me movem na tentativa de práticas docentes mais justas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela sabedoria nos momentos de incerteza. À Professora Dra. Andrea pela orientação tão povoada de reflexões produtivas e inquietantes que me fizeram perceber a importância das minhas práticas, não só de ordem pedagógica, mas, sobretudo, política. Aos meus alunos e alunas que se comprometeram com a pesquisa, sem eles, nada disso teria sentido. À minha família pelo apoio, principalmente da minha mãe que, desde sempre, me aproximou dos livros e disse que meus sonhos são possíveis, mesmo quando ela mesma mal havia terminado o ensino fundamental. Ela tem o dom de acreditar no que ninguém mais vê... Aos meus colegas de turma que, pela experiência, se mostraram, no espaço das aulas, além de alunos, mestres com os quais muito aprendi.

Agradeço da mesma forma aos professores que compõem esta banca, que destinaram seu tempo à leitura deste trabalho, contribuindo para o meu crescimento, bem como a todos os docentes que fizeram parte da minha formação. Agradeço, portanto, aos professores e professoras que me ensinaram a ler e a escrever, nas séries iniciais, que acreditaram em uma escola pública de qualidade, e trabalharam bastante para isso, sendo, ainda hoje, minhas referências, sobretudo de engajamento social (mesmo com todas as dificuldades). Agradeço também a todos e a todas com os quais tive a oportunidade de aprender durante o mestrado, pessoas que, apesar dos títulos, se mostraram humildes, sensíveis aos nossos relatos de sala de aula, comprometidas com a formação continuada, acreditando e lutando por um projeto de educação melhor, principalmente para os marginalizados.

A todos e a todas, muito obrigada!

Pra gente cantá o sertão,  
Precisa nele morá,  
Têarmoço de feirão  
E a janta de mucunzá,  
Vivê pobre, sem dinhêro,  
Socado dentro do mato,  
De apragata currelepe,  
Pisando inriba do estrepe,  
Brocando a unha-de-gato.

[...]

Só canta o sertão dereito,  
Com tudo quanto ele tem,  
Quem sempre correu estreito,  
Sem proteção de ninguém,  
Coberto de precisão  
Suportando a privação  
Com paciência de Jó,  
Puxando o cabo da inxada,

Na quebrada e na chapada,  
Moiadinho de suó.

ASSARÉ, Patativa do.

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida como dissertação de mestrado para o Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFAL (PROFLETRAS/UFAL), se propõe a discutir a respeito de diferentes práticas pedagógicas de letramento em língua portuguesa desenvolvidas em duas escolas públicas de Palmeira dos Índios, Alagoas, no contexto do cenário rural. Meus alunos do 8º ano do Ensino do Fundamental II são, na sua maioria, formal ou informalmente, trabalhadores do campo, com um envolvimento em atividades de agricultura e pecuária, de comercialização desses produtos e de tarefas domésticas que, via de regra, costumam ser, no ambiente urbano, de responsabilidade dos adultos. A cultura das instituições escolares das quais faço parte, em que pese a sua proposta pedagógica para todas as disciplinas e, especialmente, para a de língua portuguesa, provoca um profundo desinteresse nos meus alunos pelo aprendizado, uma vez que, além de ignorar a sua (pré-) maturidade na esfera do trabalho no contexto do campo e, portanto, nas relações de produção da vida cotidiana, consideram-na de forma depreciativa e inferiorizada. Como problema de pesquisa, trago como principal inquietação a percepção de que a minha prática docente em sala de aula, fruto tanto da minha formação, quanto da visão histórica da escola sobre ensino de língua, não faz sentido para os alunos do campo. As propostas não espelham nenhum traço de sua realidade, quer seja para a sua manutenção, quer seja para engatilhar processos de mudança. Esta pesquisa traz os seguintes questionamentos: a) a busca por uma diferente pedagogia de ensino de língua portuguesa, a partir de uma diferente concepção de letramento, poderia ser uma alternativa para o problema de pesquisa encontrado, no sentido de poder (re-)insserir os alunos do campo na vida escolar? b) o uso da tecnologia, mais especificamente o das narrativas digitais, poderia colaborar com o processo de desenvolvimento da habilidade da produção escrita como prática social no contexto da zona rural, de modo a possibilitar que os alunos (re)construíssem diferentes sentidos para a sua realidade local? O objetivo geral da minha dissertação foi desenvolver uma proposta didática de leitura e escrita para valorização e conscientização da cultura local dos alunos participantes do 8º ano de duas escolas da rede municipal de Alagoas, localizadas em Palmeira dos Índios/AL e Igaci/AL, à luz de uma perspectiva social de letramento e de uma abordagem etnográfica para o contexto escolar. Como objetivo específico, trabalhei atividades de produção escrita articuladas aos recursos expressivos de múltiplas linguagens, vinculadas a diferentes mídias (hipermídias). Em ambos os contextos escolares, os resultados obtidos mostraram que a abordagem ideológica de letramento possibilita a emergência de uma aproximação dos alunos com a língua, tornando-os de lá mais usuários e não apenas estrangeiros na sua própria cultura. O trabalho com os multiletramentos, possibilitando e valorizando a integração de múltiplas linguagens e culturas, abriu espaço para que a realidade local deles, materializadas nas narrativas digitais, pudessem ser o cenário dentro do qual reflexões sobre a língua possam ocorrer.

Palavras-chave: Multiletramentos. Rural. Etnografia. Narrativas Digitais.

## ABSTRACT

The present research, developed as a Master 's dissertation for the UFAL (PROFLETRAS / UFAL) Professional Master' s Degree Program in Literature, proposes to discuss different pedagogical practices of Portuguese - language literacy developed in two public schools in Palmeira dos Índios, Alagoas, in the context of rural scenery. My 8th grade students in Elementary School II are, mostly, formally or informally, farm workers, with an involvement in agriculture and livestock activities, the marketing of these products, and household chores, which are usually , in the urban environment, which is the responsibility of adults. The culture of the school institutions of which I am a part, in spite of its pedagogical proposal for all disciplines and especially for the Portuguese language, causes a deep disinterest in my students for learning, since, in addition to ignoring their (pre-) maturity in the sphere of work in the context of the field and, therefore, in the relations of production of everyday life, consider it in a deprecatory and inferior form. As a research problem, my main concern is the perception that my teaching practice in the classroom, fruit of both my education and the historical view of the school on language teaching, does not make sense for students in the field. The proposals do not reflect any traces of their reality, whether for their maintenance or to trigger processes of change. This research has the following questions: a) the search for a different pedagogy of Portuguese language teaching, from a different conception of literacy, could be an alternative to the research problem found, in the sense of being able to (re-) insert field students in school life? b) the use of technology, more specifically that of digital narratives, could collaborate with the process of developing the ability of written production as a social practice in the context of rural areas, so as to enable students to (re) construct different meanings for your local reality? The general objective of my dissertation was to develop a didactic proposal of reading and writing for the valorization and awareness of the local culture of the students participating in the 8th year of two schools of the municipal network of Alagoas, located in Palmeira dos Índios / AL and Igaci / AL, at light of a social perspective of literacy and an ethnographic approach to the school context. As a specific objective, I worked on written production activities articulated to the expressive resources of multiple languages, linked to different media (hypermedia). In both school contexts, the results obtained showed that the ideological approach of literacy allows the emergence of an approximation of students with the language, making them more users and not only foreigners in their own culture. The work with the multiletramentos, allowing and valuing the integration of multiple languages and cultures, opened space so that their local reality, materialized in the digital narratives, could be the scenario within which reflections on the language can occur.

Keywords: Multiletramentos. Rural. Ethnography. Digital Narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roda de conversa .....	78
Figura 2 – Discussão sobre as palavras geradoras.....	78
Figura 3 -Continuação das discussões.....	78
Figura 4 – Palavras geradoras.....	78
Figura 5- Roda de conversa.....	79
Figura 6- Plantação de fumo.....	86
Figura 7- Plantação de milho.....	86
Figura 8- Comunidade Riachão.....	86
Figura 9- Passeio pela comunidade.....	86
Figura 10- Principais lugares da comunidade.....	86
Figura 11- Continuação do passeio.....	86
Figura 12- Conhecendo o gênero “Narrativas digitais”.....	88
Figura 13- Narrativas sobre as festas juninas.....	89
Figura 14- Observação de narrativas digitais.....	89
Figura 15 - A construção do roteiro.....	91
Figura 16- Definição de estratégias.....	93
Figura 17- Organização do trabalho.....	93
Figura 18- Slide de apresentação.....	101
Figura 19- Imagem da professora Dra. Andrea da Silva Pereira.....	101
Figura 20- Construção do infográfico.....	102
Figura 21- Esboço do infográfico.....	102
Figura 22- Trabalhos em equipe.....	103
Figura 23- Apresentação das narrativas pelo celular.....	109
Figura 24- Aluno agradecendo à professora Dra. Andrea.....	115
Figura 25- Comentários sobre o áudio.....	115

Figura 26- Gravação de mensagem de agradecimento.....	115
Figura 27- Apreciação do jornal.....	117
Figura 28- Organização do trabalho.....	117
Figura 29- Conhecendo o infográfico.....	117
Figura 30-Esboços das produções.....	117
Figura 31- Organização, planejamento.....	118
Figura 32- Esquematização da produção.....	118
Figura 33- ND1: A vida de um nordestino.....	126
Figura 34- Quadro de programa de TV “De volta pro meu aconchego”.....	132
Figura 35 – ND2: A vida no campo.....	135
Figura 36- “O lavrador de café”, 1934, Cândido Portinari.....	144
Figura 37 – ND3: Como é a vida no campo.....	145
Figura 38 – ND4: Produção e arte do couro.....	152
Figura 39 – ND5: Plantação de fumo.....	162
Figura 40 – ND6: A horta orgânica.....	166
Figura 41 – Sessão “Quem somos”.....	176
Figura 42 – Galeria de fotos.....	177
Figura 43 – Galeria de fotos.....	177
Figura 44 – Galeria de fotos.....	177
Figura 45 – Galeria de fotos.....	178
Figura 46– Galeria de vídeos.....	178
Figura 47 – Link para o infográfico.....	182
Figura 48 – Infográfico sobre o cultivo do fumo.....	184
Figura 49 – Editorial.....	187
Figura 50 – Texto informativo.....	191

## SUMÁRIO

<b>1INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Educação no Campo X Educação do Campo.....	19
2.2 Um breve histórico da Educação do Campo no Brasil e em Alagoas.....	21
2.3 Oficialização da Educação do Campo no Brasil: a luta para tornar-se lei.....	30
2.4Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua garantia de oferta de educação a toda a população brasileira: realidade ou fantasia?.....	32
2.5 Norma culta: a construção de mitos .....	39
2.6As concepções de letramento que embasam a educação na atualidade e suas consequências no processo de ensino aprendizagem.....	43
2.6.1O que é letramento?.....	43
2.7 O modelo autônomo de letramento e a construção de mitos.....	48
2.8O modelo ideológico de letramento.....	51
2.9.A natureza política do letramento.....	53
<b>3METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
3.1 Natureza da pesquisa.....	57
3.1.2 A pesquisa para a Linguística Aplicada.....	57
3.1.3 A pesquisa de natureza etnográfica no contexto da educação.....	58
3.2 Princípios do pesquisador etnógrafo.....	60
3.3 Procedimentosde geração de registros.....	62
3.4 Contexto da pesquisa .....	64
3.4.1 Escola Mary Sampaio Caparica.....	65
3.4.2 Os participantes.....	68

3.4.3 Os alunos.....	68
3.4.4 O professor/pesquisador.....	70
3.4.5 Escola Desembargador Benedito Barreto de Accioly.....	72
3.4.6 Os participantes.....	74
3.4.7 Os alunos.....	74
3.4.8 O professor/ pesquisador.....	74
3.5 Metodologia de exploração e análise.....	76
3.6 Reflexões sobre a metodologia de exploração.....	94
3.7 Metodologia de Aplicação.....	97
<b>4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA METODOLOGIA D APLICAÇÃO.....</b>	<b>104</b>
4.1 Análise do processo de aplicação.....	104
4.2 Considerações sobre o processo da proposta metodológica de aplicação.....	120
4.3 Análise das produções da proposta metodológica de aplicação.....	124
4.4 Análise do blog e de suas produções textuais.....	174
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES.....	201

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa fala das pessoas do campo. Eu sou do campo. Minha família veio da zona rural e grande parte dela ainda está lá. Descendentes diretos de holandeses, viemos para o interior de Alagoashá muitos anos. Ao recuperar fragmentos da minha história de vida, percebo dois fortes aspectos nocivos para o desenvolvimento pleno do ser humano: o preconceito racial e de estigmas que envolvem a pessoa do campo. Esses aspectos que eu presenciei na minha infância, na escola, me marcaram profundamente, e se repetem até hoje.

A criança da roça, quando chega à escola no primeiro ano de estudos, já traz consigo o discurso de casa: “Você vai para a escola para ser alguém na vida”, foi isso o que eu ouvi da minha mãe. Por algum tempo, eu tomei essa frase como um mantra, procurei sempre ser boa aluna. Ser alguém na vida... Então eu já não era?

Então todos os que não frequentaram a escola ou não prosseguiram nos estudos não eram? Apesar de décadas terem se passado, esse discurso permanece nos dias atuais. Até nas suas brincadeiras, dos alunos e alunas, ouço as palavras que lembram as da minha mãe como que ecoarem do passado: *“Ah, você é burro, não sabe nem falar, se não estudar, não vai ser alguém na vida!”*

Esse ambiente misto e plural que é o da escola onde iniciei a minha pesquisa, que atende às regiões circunvizinhas, incluindo a dos meus parentes e de outras comunidades como a Tabacaria, cujos moradores são descendentes e remanescentes de quilombolas, fez parte da minha infância. O racismo e o preconceito que vejo, hoje, em alguns alunos são os mesmos que presenciei em tios, primos, em meu avô. As dificuldades também ainda são as mesmas: estradas de barro esburacadas, falta de água encanada, a roça ainda como a principal fonte de renda das famílias.

A referida escola fica bem próxima ao povoado das minhas origens, sendo assim, muitas das crianças e jovens para os quais dei aula são filhos e filhas de primos, ou seja, quando voltei a ter uma convivência mais intensa com a zona rural, depois que fui aprovada no concurso público para professora de Língua Portuguesa, sendo lotada nesta escola, já cheguei com essa visão, com olhar de respeito aos meus alunos/as, não só pelo parentesco, mas por conhecer, de perto, o que esses meninos e meninas são capazes de fazer, mesmo os menores.

De início, como professora, não foi fácil, eles estavam acostumados com metodologias tradicionais e eu já saí da faculdade de Letras com uma ideia diferente do ensino de língua.

Estavam condicionados a uma prática nas aulas de português que se resumia à cultura do erro. Nessa lógica, a linguagem rural corresponde à variação menor, desprestigiada, e a urbana, o modelo a ser seguido. A tradição era o foco na forma linguística e não no uso da língua e seus sentidos construídos socialmente.

As metodologias privilegiadas para o ensino da língua indicavam para a ideia de que eles eram “os ignorantes”, no sentido de desconhecerem a “verdade” sobre esta e outros fatos, e tudo o que vinha da sua cultura precisava ser adaptado ao modo urbano. O conjunto depreciativo de valorações envolvendo a realidade do campo constituía um incômodo para mim, em função do meu histórico de vida fincado nas raízes rurais.

Essa forma tradicional de ensino da língua, baseada na metalinguagem, contrastava com o que eu acreditava: a língua como prática social. Foi com essas inquietações que cheguei ao PROFLETRAS, com a visão de que meus alunos da zona rural têm uma bagagem de conhecimentos socioculturais, principalmente sobre agricultura e pecuária (clima, solo, condições favoráveis e desfavoráveis ao plantio, produtos químicos usados, bem como seus efeitos nocivos, produção de leite, variáveis que interferem no mercado, afetando o valor final cobrado ao consumidor...) que apontam para o manejo de uma realidade bem mais complexa de muitas áreas do conhecimento, se for considerado o nível de escolaridade desses alunos, são ainda adolescentes. Contudo, esses conhecimentos, vistos de fora do contexto rural, não são valorizados pela escola.

A linguagem rural (as variações diatópicas do campo), essa utilizada pelos meus alunos do campo, acaba se tornando um empecilho a eles/as. Essa certa “forma de lidar com a linguagem” é brutalmente reprimida no ambiente escolar, o que os impede de se desenvolverem enquanto sujeitos letrados e, portanto, mais críticos, porque não têm sua forma de expressão legitimada pela escola e não conseguem apropriar-se dos conhecimentos que esta oferece por não fazer-lhes sentido.

Eu acreditava, portanto, que o foco estava na linguagem que, uma vez sendo reprimida, colocava em risco a identidade do sujeito rural. Então, a ideia inicial que, para mim, era apenas uma questão de variação linguística, com as leituras e orientações, ampliou-se para um universo bem maior, que é a desvalorização de todo o contexto e cultura rurais, que reverberava na língua. Questões de língua, de variação, eram apenas uma pequena parte desse processo de desprestígio do rural.

Vi na etnografia, quando esta me foi apresentada na primeira disciplina do curso, na metodologia de natureza etnográfica, uma forma “justa” de desenvolver minha pesquisa, pois

ela desvelaria o contexto através do olhar dos participantes da pesquisa, das pessoas do campo, comunidades sempre silenciadas, estigmatizadas, estereotipadas.

A pesquisa sobre o cotidiano escolar através da abordagem etnográfica me fez pensar que o meu ingresso no mestrado não seria em vão ou somente uma conquista pessoal de um título acadêmico, mas a possibilidade de transformar a minha prática enquanto professora e a oportunidade de trabalhar com eles, alunos e alunas, a imagem que têm de si e do seu contexto local através de práticas de escrita como produção social.

Com o início das minhas atividades, em campo, como pesquisadora, através dos procedimentos da etnografia: saber ver, saber estar com, saber escrever, o foco do problema foi sendo alterado. Se a ideia inicial era a de que o preconceito linguístico em relação às variações diatópicas do campo “silenciava” os discentes na escola, impedindo, dentre outros, que se apropriassem dos conhecimentos sistematizados nas demais disciplinas, um outro aspecto me foi revelado: a escola do campo não é para as pessoas do campo. Não os considera como seres históricos, sociais, produtores de cultura, de conhecimento.

A ideologia do letramento dominante, o letramento autônomo, sob a qual o ensino formal está organizado, impõe aos camponeses a forma de vida e cultura urbanas. Não abre espaço para o letramento rural por considera-lo condição de vida inferior. Esses meninos e meninas são submetidos, através da escola, a um movimento de urbanização que, de fato, nunca acontece. Ao passo que a escola tenta, a todo custo, prepara-los para a vida na cidade (Porque, nessa ideologia dominante, a “vitória” é sair do campo, nunca ficar), não considera os aspectos socioculturais em que estão inseridos e que poderiam servir de contexto de aprendizagem. O resultado é a frustração, materializada através de representações, estereótipos, da pessoa do campo como inferior, intelectualmente falando, pois não conseguem alcançar os padrões almejados, quando, na verdade, há uma cultura rica no campo, conhecimentos que, por não serem sistematizados, são marginalizados pela escola.

Nesse percurso de tentativa frustrada de urbanização das pessoas do campo, acontece o fenômeno da aculturação: “Não consigo ser urbano, mas também já perdi, ou nego, minhas tradições rurais. O que sou?”

Na fase exploratória desse estudo, pude observar esse conflito nos discentes, quando praticaram jogos de identidade a fim de negar a cultura rural para não se sentirem inferiorizados. A vida no campo é difícil. O trabalho é árduo, problemas como a falta de infraestrutura, ausência de água encanada, acessos, estradas ruins, escassez quanto à oferta de serviços médicos, por exemplo, a falta de emprego, ainda “castigam” quem vive nessas regiões. No entanto, há muitos aspectos positivos. Os discentes reconhecem esses aspectos

também, mas acostumaram-se a ser tratados de forma pejorativa, por isso, afim de evitar o constrangimento, negam suas raízes. Então reproduzem uma ideia externa, que vem da cidade, de que viver no campo é ruim, é atraso. Percebi que esse discurso tem muito mais “dos outros” do que deles mesmos.

A proposta metodológica de exploração mostrou ainda outro aspecto: quando estão no contexto de realização, os discentes apresentam uma gama de conhecimentos bastante significativa. Para desenvolver o “estar com” da pesquisa de natureza etnográfica, saímos pelo povoado para que os meninos e meninas pudessem falar sobre o que fazem, no que se refere ao trabalho do campo, mais especificamente. Nesses momentos, vieram à tona muitos conhecimentos, das mais diversas áreas.

Nesse sentido, a proposta de aplicação derivou da necessidade de realizar práticas de letramento, na escola, que atendessem a essa demanda. Que fossem capazes de desenvolver competências de leitura e de escrita através dos conhecimentos do campo. Para isso, foi pensada uma proposta de atividades através da pedagogia dos multiletramentos. Para que fique mais claro, destaco, a seguir, o objetivo principal, específico, e as perguntas de pesquisa.

#### **Objetivo geral:**

- Desenvolver uma proposta didática de leitura e escrita para valorização e conscientização da cultura local dos alunos participantes do 8ºano de uma escola da rede municipal de Palmeira dos Índios/AL, e também em Igaci/AL, à luz de uma perspectiva social e de uma abordagem etnográfica do letramento.

#### **Objetivo específico:**

- Trabalhar atividades de produção escrita articuladas aos recursos expressivos de múltiplas linguagens, vinculadas a diferentes mídias (hipermídias).

Esses objetivos guiaram as atividades e nasceram das seguintes inquietações:

a) a busca por uma diferente pedagogia de ensino de língua portuguesa, a partir de uma diferente concepção de letramento, poderia ser uma alternativa para o problema de pesquisa encontrado, no sentido de poder (re-) inserir os alunos do campo na vida escolar?

b) o uso da tecnologia, mais especificamente o das narrativas digitais, poderia colaborar com o processo de desenvolvimento da habilidade da produção escrita como prática social no contexto da zona rural, de modo a possibilitar que os alunos (re) construíssem diferentes sentidos para a sua realidade local?

Faz-se necessário ressaltar que, ainda na fase de exploração da pesquisa, o contexto de investigação foi alterado, uma vez que fui removida da escola Municipal Mary Sampaio Caparica, por motivos que explico na metodologia de exploração. Desse modo, o projeto foi desenvolvido, em sua totalidade, na escola Desembargador Benedito Barreto de Accioly, localizada na zona rural da cidade de Igaci/AL.

Como se trata também de uma escola rural, encontrei o mesmo contexto de depreciação cultural transpassado pela linguagem. Assim como a primeira escola, esta também não abre espaço para os letramentos rurais, resultando, também, em um processo de aculturação dos discentes. Pude desenvolver, então, a mesma proposta de atividades nesta segunda escola. A proposta metodológica de aplicação foi desenvolvida apenas nesta última escola.

A fim de corroborar as ideias aqui apresentadas, recorri a autores como : André (1995), Cavalcanti (1998), Freire (2003), Freitas(2011), Fritzen (2012), Kleiman (1995), Neto(2012), Pennycook (1994), Street (2014).

Para uma melhor organização e sequência de ideias, esse trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro traz a introdução da pesquisa. O segundo, de fundamentação teórica, aborda a diferenciação entre os termos “Educação no Campo” e “Educação do Campo”. Em seguida, faz um breve histórico da Educação do Campo no Brasil e em Alagoas, abordando aspectos como a luta de grupos sociais para que esta se tornasse lei. Aborda também uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN- quando estes enfatizam a promessa de oferta de educação de qualidade a toda a população brasileira. Continua as discussões sobre a marginalização da população campesina com uma reflexão sobre a construção de mitos que giram em torno da norma culta/padrão do português e suas consequências para o ensino da língua no contexto rural. Discuto ainda, nesse segundo capítulo, os multiletramentos e a necessidade de a escola e todos nós que a fazemos considerarmos esse aspecto bem como as ideologias que subjazem a cada proposta de letramento: o letramento autônomo e o ideológico.

O terceiro capítulo, de metodologia, trata sobre os princípios e procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa. Trata da natureza etnográfica da pesquisa, bem como dos elementos que dela fazem parte: os princípios do pesquisador etnógrafo, os

procedimentos de geração de registros. Descreve, ainda, os contextos da pesquisa e seus participantes. Descreve e analisa a metodologia de exploração. A fase exploratória na primeira e na segunda escolas estão seguidas das análises, uma vez que os contextos investigativos, ambos rurais, permitiram que as reflexões fossem feitas concomitantemente, a fim de evitar repetições desnecessárias, assim, foram tratadas de forma genérica, mas com especificações de ações que ocorreram em um contexto e não em outro. Este capítulo descreve ainda a proposta metodológica de aplicação, culminando com breves reflexões a respeito.

O quarto capítulo traz a análise da proposta metodológica de aplicação que consistiu na feitura das narrativas digitais e das produções realizadas a partir dessa proposta. Analisa os trabalhos e seus significados para a temática investigada.

Por fim, no quinto capítulo, apresento algumas reflexões oriundas de todo esse trabalho de pesquisa, bem como dos resultados gerados a partir da aplicação das atividades propostas.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fim de embasar o trabalho e levar o leitor a uma melhor compreensão da temática, a fundamentação teórica, de início, contextualiza a pesquisa na realidade rural, trazendo uma importante distinção entre “Educação no Campo” e “Educação do Campo”. Discute também o percurso histórico da educação no contexto rural através dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e reflete sobre o mito da norma padrão. Apresenta a histórica discriminação e marginalização dos educandos e educandas das escolas do campo, bem como faz uma crítica à educação formal que, até hoje, não foi capaz de acolher as especificidades inerentes à ideologia da vida longe dos centros urbanos. Continua essa discussão com as teorias dos multiletramentos e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Assim, o segundo capítulo está organizado da seguinte forma: 2.1 Educação no campo X Educação do campo 2.2 Um breve histórico da Educação do Campo no Brasil e em Alagoas. 2.3 Oficialização da Educação do Campo no Brasil: a luta para tornar-se Lei. 2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua garantia de oferta da educação a toda população brasileira: realidade ou fantasia? 2.5 Norma culta: a construção de mitos. 2.6 As concepções de letramento que embasam a educação na atualidade e suas consequências no processo de ensino aprendizagem. 2.6.1 O que é letramento? 2.7 O modelo autônomo de letramento e a construção de mitos. 2.8 O modelo ideológico de letramento. 2.9. A natureza política do letramento.

### **2.1 Educação no campo X Educação do campo**

De acordo com Caldart, et al., (2012), na obra intitulada “Dicionário de Educação do Campo”, essa é uma denominação relativamente nova que nasceu da necessidade de diferenciá-la de outra até então conhecida: educação rural. A educação do campo é muito mais que uma modalidade de educação desenvolvida no campo, é toda uma ideologia de vida que abrange o questionamento das relações sociais e políticas que envolvem o homem do campo, incluindo aí não só os camponeses, mas quilombolas, indígenas e todos aqueles que vivem e trabalham nas zonas rurais dos estados e cidades de todo o país. Ao contrário disso, por muito tempo, no Brasil, foi desenvolvida a “educação rural”, modalidade criada e mantida pelo governo, com o único objetivo de formar mão de obra qualificada para os novos processos de produção que estavam surgindo e envolviam a tecnologia.

Hoje, com as lutas de movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST), dentre outros, busca-se uma educação pensada por e para as pessoas do campo, com metodologias que sejam reflexo de práticas pedagógicas mais coerentes para esses contextos. Nesse sentido, a distinção entre educação rural (ou educação “no” campo) e educação do

campo, é necessária para que se compreenda a história de exclusão e subordinação das comunidades rurais no Brasil e, mais especificamente, no Estado de Alagoas. Sobre isso, Caldart, et al., (2012,p.23) diz que:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador.

O trecho acima, retirado de um documento intitulado “Dicionário de Educação do Campo”, resume o oposto da proposta pela qual muitos grupos organizados da sociedade vêm lutando: uma educação para os camponeses que vá de encontro ao que os governos, ao longo dos anos, vêm oferecendo. Essa proposta é importante porque revê o conceito de trabalho na sociedade atual. Que relações humanas são marginalizadas em detrimento da lógica capitalista de produção e venda? Que impactos ambientais resultam de tais práticas? Que princípios de sustentabilidade poderiam ser trabalhados nesses ambientes? Qual a relação do homem do campo com todos esses aspectos?

Para buscar respostas para essas perguntas, ou para que se possa, em um futuro próximo, ter expectativas diferentes para elas, é necessário que se construa uma escola voltada para essas questões, onde as crianças e jovens recebam uma formação que lhes possibilite atuar nas regiões rurais com a visão da sustentabilidade e da crítica às especificidades da sua realidade e das suas reais necessidades, como fala Caldart et al. (2012,p.265):

Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo. Acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores.

O documento referido mostra os desafios que temos nós, professores e professoras das escolas do campo, de desenvolver metodologias que aproximem os discentes das problemáticas reais, buscando o enfrentamento destas. Historicamente, percebe-se esse afastamento dos alunos, pela escola, da realidade, criando um mundo abstrato para o qual conhecimentos igualmente pouco práticos são ensinados. Não raro, ouve-se esse

questionamento dos próprios alunos: *“Mas, professora, estudar isso pra quê? Vou ‘ao banheiro e no banheiro’ não dá no mesmo, a senhora não sabe onde é!”*. *Pra quê esse monte de regra? O importante não é o outro entender o que eu quero?*

Trabalhar nesse contexto tão idiossincrático, onde os alunos já são também trabalhadores, mesmo os menores, é um desafio para qualquer educador, pois este tem que desenvolver uma reflexão constante, diária, sobre a verdadeira relevância de suas práticas. Que importância essa ou aquela metodologia, esse ou aquele conteúdo, terão para a vida e trabalho dos discentes? É preciso muita sutileza e responsabilidade porque também não se pode, e nem se deve, entender a educação do campo como uma mera capacitação de mão de obra para o trabalho rural. Esse é um equívoco cometido “desde sempre”, como foi citado mais acima. A linha tênue que divide essas percepções é bastante perigosa e nem sempre respeitada.

## **2. 2 Um breve histórico da Educação do Campo no Brasil e em Alagoas**

A educação do campo é uma especificidade da educação brasileira que, apesar de sempre ter sido necessária, uma vez que sempre houve, no Estado, populações rurais, foi reconhecida, legalmente, há pouco tempo. Foi apenas com o parecer nº 3313/14, que regulamenta a oferta de Educação do Campo no Estado de Alagoas, e com o Projeto de Resolução de Educação do Campo nº040/2014 CEE/AL, que as instituições educacionais sediadas na zona rural do estado passaram a ter documentos de referência legal.

Compreender essa dificuldade de os órgãos governamentais reconhecerem nos cidadãos dessas comunidades rurais o direito legítimo à educação, na verdade, não é tão difícil. Se for observada a história da educação escolar no Brasil, é verificada a inexistência de preocupação por parte dos governos com a educação das classes populares. A ideia de educar o povo, quando existiu, sempre teve como propósito fins econômicos ou de dominação. Foi assim desde os jesuítas, que vieram ao Brasil atender aos interesses da coroa portuguesa e da igreja Católica, impondo a doutrina cristã aos índios, desconsiderando totalmente sua cultura, desenvolvendo uma metodologia nos moldes da escola tradicional, importada da metrópole, plantando a semente da suposta inferioridade cultural do Brasil, tendo a Europa como referência.

Mais adiante, no período de colonização, no momento em que prevaleciam e dominavam os latifundiários, cujas terras tinham como força de trabalho os negros

escravizados trazidos da África, e os índios também escravizados, a escola era frequentada pelos filhos homens desses senhores ricos e uns pouquíssimos escravos que eram preparados para cargos de comando da produção privada.

Com a chegada da família Real portuguesa, em 1808, as iniciativas de desenvolver a educação escolar em terras brasileiras aconteceram, mas da mesma forma discriminatória que as anteriores, voltada para os filhos da elite e, quando muito, para a classe média, o que ocorria nos centros urbanos. Sem educação em instituições de ensino, as pessoas dos espaços rurais passaram, a partir da velha república, em meados de 1900, a migrar para os centros urbanos. Este foi o período em que se iniciava, em todo o mundo, um intenso processo de industrialização. A Revolução Industrial modificou o cenário de composição da população brasileira. A dicotomia urbano rural ficou mais acentuada. A migração do campo para a cidade tornou o Brasil um país cuja maioria das pessoas estava centrada nas cidades, o oposto do que se tinha até então.

Incentivadas pela política nacional desenvolvimentista de Vargas, muitas pessoas abandonaram suas pequenas propriedades para tentar a vida na cidade, em empregos nas fábricas e metalúrgicas. Outro fator que influenciou, determinando os rumos da educação brasileira, foi o cenário internacional. A Guerra Fria, em um período pós Segunda Guerra, modificou a visão de educação. Com a transferência das tecnologias criadas para a guerra para a indústria, era necessário ter pessoas qualificadas o suficiente para manejá-las. Agora, sim, era a vez de escolarizar as classes trabalhadoras. A formação da força para o trabalho era imprescindível nesse processo, tanto que o governo brasileiro aceitou a intervenção de organismos internacionais para alcançar esse objetivo. Os meios de produção rural, conseqüentemente, tiveram de se adaptar a essa nova necessidade, com a modernização das técnicas de trabalho, já que a economia do país dependia, quase que em sua totalidade, da matéria prima que se produzia no campo. O campo, então, passou a ser objeto de interesse do governo. Foi necessário, nesse período, investir nas pessoas que nele moravam, mas não com o intuito de dar a elas conhecimentos que lhes permitissem refletir sobre sua condição, sua realidade. Ao contrário, a intenção era aliená-las às necessidades trabalhistas, a uma ideologia que aliava o trabalho à própria condição humana, ou seja, trabalhar sem questionar, ser produtivo fazia parte do homem digno. Essa era ideia vendida pelo governo.

Entre 1945 e 1964, foi criada e desenvolvida a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Foi um movimento, sob a orientação dos Estados Unidos, cujo principal interesse era implantar projetos educacionais na zona rural a fim de erradicar o analfabetismo e a miséria capacitando as pessoas para as novas necessidades do

mercado sob o patrocínio da *American International Association for Economic and Social Development* (AIA). Compreender como se deram essas iniciativas internacionais nos contextos rurais brasileiros, de cultura tão peculiar, é relevante, pois nos ajuda a pensar sobre os motivos pelos quais as pessoas passaram, a partir dos interesses políticos norte-americanos, a vivenciar a ideologia norte-americana de trabalho que, provavelmente, interferia na ideologia de vida no campo. Como os Pequenos produtores que foram oprimidos, passaram a enxergar sua relação com o trabalho, que antes era o seu sustento, mas que, nesse período, foi visto como atrasado e improdutivo? Que concepções de trabalho e de vida passaram a ser assimiladas por essas pessoas? Como a Revolução Verde: tecnificação e submissão da agricultura ao processo industrial, com a transferência das tecnologias de guerra para a produção agrícola (tanques transformados em tratores, armas químicas transformadas em agrotóxicos, etc.) impactaram na cultura e nas pessoas do campo? Certamente, muito da cultura brasileira foi perdido nesse período.

Outra medida governamental da política de Vargas foi a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que posteriormente passou a ser (EMATER), embrião da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural. Foi iniciada em Minas Gerais com o intuito de captar recursos e desenvolver essa região. Com o tempo, expandiu suas atividades por todo o país, inclusive no nordeste, onde teve forte atuação.

Sendo assim, a educação de orientação técnica foi a destinada aos moradores do campo, com objetivos intrinsecamente relacionados aos interesses e vontades dos grupos hegemônicos que estavam no poder. A organização do homem do campo era orientada por esses programas e projetos, não com princípios de emancipação social, como já foi dito, mas como forma de desenvolver a produção. Esse fato é corroborado pelo Parecer (3313/14,p.17) quando diz que:

Em geral, esses programas e projetos de formação técnica destituíam de valor o saber-fazer dos/as e trabalhadores/as rurais e forçavam a incorporação - por eles e elas - de um saber e de uma técnica que, muito distantes de sua realidade, não conseguiam articular com o que vinham fazendo, com as suas formas próprias de lidar com a terra, de trabalhar, de viver.

Esse fato, a ausência de valor atribuído ao trabalho do campo, criou um estereótipo do homem rural que, até hoje, permanece no imaginário brasileiro. O de pessoas naturalmente inferiores, inclusive do ponto de vista intelectual, que necessitam de ajuda e intervenção de outros grupos da nação para sobreviver e que essa “ajuda” é milagrosa, tirando-os do atraso,

miséria e ignorância. O que para a consolidação de uma identidade nacional de um país em pleno desenvolvimento, preocupado em levar às populações do seu interior a cultura urbano-industrial, considerada superior à forma rudimentar de produção e de vida dos camponeses, era considerado um excelente plano. A crença na industrialização como alavanca para a modernização e desenvolvimento econômico e cultural do país camuflou, na verdade, um intenso processo de aculturação de milhares de brasileiros no interior dos estados. Essas pessoas eram muito importantes como força de trabalho, mas tinham seus direitos explicitamente negados, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 deixou nas mãos dos municípios a estrutura e organização do ensino fundamental, omitindo-se com relação à escola rural, que, devido à falta de condições objetivas de funcionamento, iniciou processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

De onde partiria, então, vontade de lutar contra tais injustiças que não do povo? Os movimentos sociais e organizações sindicais começaram a surgir na década de 60 e a reivindicar melhores condições de vida, para vários segmentos, inclusive para as pessoas do campo. Começou-se a questionar a lógica excludente que via a educação como um direito de poucos, de classes privilegiadas, enquanto ao povo, que era a maioria, era destinado o trabalho pesado, sofrido, que mantinha os filhos das elites nas escolas, como mostra o Parecer (3313/14,p.17) no excerto a seguir:

O campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas de educação popular (educação política, formação de lideranças, alfabetização, formação sindical e comunitária), nas quais os movimentos sociais e sindicais organizados buscavam estimular e recriar uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos a seus territórios e comunidades, articulados na luta pelo acesso e posse da terra, pela garantia de políticas de moradia, emprego e renda, saúde integral pública e gratuita, Educação do Campo, transporte, lazer, entre outras a essas articuladas.

Esses movimentos deram início a um período de “efervescência social” que reivindicava as chamadas reformas de base, incluindo, entre outras, a reforma agrária e a reforma educacional. Foi uma época de grandes manifestações vindas de movimentos camponeses e estudantis que colocavam em questão o modelo ideal de desenvolvimento para as reais necessidades da também real população brasileira, uma vez que o que se apresentava só atendia às classes mais abastadas, colocando, assim, em evidência, os verdadeiros e antagônicos interesses do governo.

Nesse movimento do “despertar” de grande parte da população, foram criados os Centros Populares de Cultura (CPC), de orientação de esquerda, e o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, com influência direta de Paulo Freire. Essas organizações tinham como objetivo a alfabetização de adultos seguindo os princípios da educação popular que não atendessem aos propósitos das elites governantes, mas que fosse para o povo, para a construção do conceito de cidadania, para a compreensão política das relações de trabalho e produção. Eram novas ideias disseminadas através do rádio, uma grande ferramenta na época para oferecer às “Ligas Camponesas” informações sobre a importância de lutar por direitos como a reforma agrária, diminuição do analfabetismo e justiça social.

Toda essa mobilização social, entretanto, não agradou ao poder executivo que, como forma de repressão, criou, em parceria com os Estados Unidos, a “Aliança para o Progresso”, um conjunto de ações econômicas e sociais com a finalidade de deixar a população cada vez mais dependente, visto que era de natureza assistencialista e paternalista.

O objetivo era o de levar a população a acreditar na existência de uma preocupação do governo com as classes populares, enfraquecendo os movimentos que estavam surgindo. Entretanto, nesse mesmo período, já circulavam as ideias de Paulo Freire de uma educação política e crítica, da busca, pelo oprimido, por uma visão, no mínimo, menos ingênua da realidade, tornando-o consciente de sua posição na sociedade e de seus direitos. A semente da justiça social já havia sido plantada.

Com a ditadura militar, iniciada através do golpe de 64, as pessoas influenciadas e amedrontadas pelo patriotismo exagerado do governo militar, migraram, cada vez mais, para os centros urbanos. De acordo com dados do IBGE, na década de 70, 60% da população era urbana e o modelo econômico era o de dependência aos países do bloco capitalista.

No cenário educacional, é reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, sendo criada a nova LDB 5.692/71 que, como a anterior, não atendia às demandas do campo. Deixando a educação rural, mais uma vez, sob responsabilidade dos municípios, sem nenhuma especificação ou diferenciação da educação desenvolvida nas escolas urbanas. Em Alagoas, a educação dos camponeses teve um forte crescimento nesse período de ditadura militar, pois se tinha a intenção de desenvolver o estado para integrá-lo à produção nacional, que necessitava de mão de obra capacitada, trabalhadores alfabetizados que soubessem manejar máquinas e treinados para lidar com os novos métodos de produção industrial. No entanto, pouco tempo depois, a oferta de educação no campo recrudescer, tendo em vista a sua municipalização, como já foi citado acima. O estado, extremamente dependente de recursos federais, não manteve uma perspectiva de formação escolar para essas pessoas. Ao contrário,

iniciou um projeto de fechamento das escolas sediadas na zona rural que persiste hoje em dia. A centralização de crianças e jovens de várias comunidades em uma só, diminuindo, assim, despesas, está dificultando o prosseguimento dos estudos de milhares de pessoas.

Retomando a descrição cronológica da educação do campo, em Alagoas, nesse período de ditadura militar, a educação foi vista como um fator meramente econômico, tanto que as populações mais carentes só tiveram acesso a ela quando foi conveniente para os interesses do governo, sendo-lhes negada sempre que custava muito aos municípios, no caso da municipalização, como mostra o Parecer (3313/14, p.36):

O I Plano Nacional de Desenvolvimento e o Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (PSECD) -1975/79 e 1980/85-, assumiu a educação como um fator econômico, com a finalidade de formar mão-de-obra mais qualificada para a expansão econômica, período em que a tendência pedagógica adotada foi a tecnicista. Com este Plano, foram criados novos projetos no Ministério da Educação (MEC) como o PRONASEC, o EDURURAL e o MOBREAL, sempre voltados para os interesses das classes detentoras do poder.

Esses programas se preocuparam em levar a educação escolar ao campo, mas não com o intuito de tratar dos problemas do campo como, por exemplo, a formação dos professores que lá atuavam. Esses/as profissionais eram em sua maioria leigos em relação à demanda que atenderiam e às relações sociais injustas às quais a população campesina estava subordinada. Também não foram motivo de preocupação a construção de um currículo contextualizado, a estrutura física precária, dentre outros. A manutenção da ordem social era o objetivo deste ensino. Formar, não cidadãos, mas trabalhadores aptos a determinadas funções que tinham fins também determinados: fortalecer a economia e enriquecer uma pequena parcela da população.

É senso comum atribuir à escola o sucesso, a realização pessoal e profissional das pessoas. Do mesmo modo, culpa-las pelo seu “fracasso” resultante da sua falta de incentivo, de motivação pelos estudos. É a ideia de que se as pessoas não progredirem, não por falta de oportunidade, mas por incapacidade delas mesmas. É desconsiderado o conjunto de fatores políticos e sociais que formam a rede de estratificação social. A organização do sistema educacional público não dá meios para os estudantes que nele ingressam de competir em condições de igualdade com os discentes das redes privadas de ensino. Os aspectos sociais, o contexto de vida das crianças e jovens que fazem parte de grupos marginalizados, não lhes oferecem oportunidades sequer semelhantes aos dos sujeitos das classes mais abastadas. Mas as políticas públicas sugerem o contrário a fim de isentar governos de suas responsabilidades,

uma vez que a oferta da educação existe, colocando a culpa, como foi dito, nas próprias pessoas.

Aplicar essa lógica injusta e cruel a uma população campestre que já vinha, desde a era Vargas, sofrendo o preconceito, a discriminação, recebendo o título de uma “subpopulação”, inferior à da cidade, é, no mínimo, desumano.

Relegar sua cultura, modos de trabalho e tradições “a um canto da sala”, definindo, inclusive, que, se quiserem estudar, tem de ir à cidade, pois educação no campo não é prioridade para os municípios, foi, e ainda está sendo, a realidade de muitos interiores no Brasil, inclusive em Alagoas. Percebe-se, desde o início da construção de escolas nos campos, o caráter de improvisação destas ações. A expansão desordenada da educação básica no Estado de Alagoas, inclusive no campo, seguiu apenas critérios políticos imediatistas, sem planejamento e sem vínculo com a rede estadual de ensino, inclusive no que diz respeito à legislação e contratação de professores, como expõe o relatório que antecede e justifica o parecer (3313/14,p.12):

Para Alagoas temos a seguinte análise sobre a expansão da escolaridade básica: Essa expansão desordenada da rede escolar (municipal) foi realizada sem o menor planejamento, sem articulação com a rede estadual de ensino, seguindo apenas os critérios políticos imediatistas. Sequer se perguntou, à época, que impacto haveria nas despesas com custeio dos prédios, salários de professores, material de consumo, etc. Inaugurar escolas nas sedes das fazendas de correligionários políticos e dar emprego de professora a alguém por eles indicada, fez parte do comportamento dos dirigentes municipais. Afinal, de tão antiga, esta prática lhes parecia “natural”.

A escola, no interior, ainda tem traços desse período, quando quem mandava eram os coronéis, os senhores das terras. Seja pela presença marcante de influências políticas destes que, como se não bastasse dominar grande parte da economia da região, mantêm-se em cargos públicos, determinando, também, os serviços como educação, saúde, coleta de lixo, melhoramento das estradas. Aqui em Palmeira dos Índios, muitos possuem, em suas propriedades, máquinas que, se utilizadas, melhoram as condições das vias de acesso para os povoados que ficam na zona rural, mas só as liberam se tiverem a certeza de que no lugar há eleitores “fiéis”. O mesmo ocorre com as máquinas da própria prefeitura: só são disponibilizadas para a população por intermédio dessas mesmas pessoas. Os moradores das comunidades e povoados sempre estão “em suas mãos”, não têm a quem recorrer, visto que dependem dessas pessoas e temem retaliações.

Outro exemplo do domínio dessas pessoas sobre a população local foi a retirada, por questões políticas, de tubulações, que serviriam para levar água encanada às casas. Um morador da comunidade, que também tem um cargo político, não gostou de a obra ter sido feita por um concorrente e a desfez, sem se importar com o prejuízo causado às pessoas que vivem no local, uma vez que ter água encanada é um dos direitos mais básicos que um cidadão pode ter.

Com a educação não é nada diferente. Emprego de professora contratada nas escolas é moeda de troca. A municipalização do ensino fundamental atua de forma bastante controversa no interior. Os professores contratados não são escolhidos pela competência, currículo coerente com a vaga ou com a demanda da escola, mas por envolvimento político. É bastante comum, nos períodos que antecedem o fim desses contratos, e suposta renovação, ocorrerem brigas dentro das instituições entre os que atestam ter o “padrinho” mais forte, recorrendo a ele quando suspeitam da sua demissão.

Outros cargos também estão ocupados segundo os princípios dessa “mercantilização” da educação. Serviços gerais, pessoal do apoio administrativo e motoristas de carros agregados ao município para o transporte dos alunos. Os últimos necessitam alcançar certo número de pessoas, que se tornam clientes, para conseguir um contrato. Então, eles mesmos, motoristas, vão de casa em casa falar com os pais desses meninos e meninas para que estes sejam seus passageiros. Os pais devem se comprometer a não trocar de motorista durante o ano. Os que aceitam, muitas vezes, também o fazem em troca de favores como idas grátis à cidade aos sábados, para a feira, nesses carros agregados à prefeitura. Essas práticas tornam a escola um campo de batalhas. As pessoas disputam coisas, benefícios, brigam para ver quem tem mais poder que, na verdade, vem do vereador, prefeito, deputado ao qual estão subordinados e, por sua vez, são amparados...

Nas eleições, há de tudo. Amigos que deixam de se falar porque votam em partidos opostos, cabos eleitorais dentro da escola entregando “santinhos” com o número e a foto dos candidatos, enaltecendo seus feitos, denegrindo os demais, lembrando a todos em alto e bom som os desvios de verbas dos concorrentes que, inclusive, respondem processos, ou até estão presos...

Todo esse contexto reflete na formação dessas crianças e jovens que entendem que a vida é isso: jogos de subordinação, alienação. Eles aprendem, desde cedo, o sistema predominante, pois também são alvos nas campanhas. São parados nas estradas por candidatos que dão doces, chocolates, afagam suas cabeças quando, antes, passavam em seus carros com os vidros fechados. *“Antes ele passava, professora, correndo tanto que a poeira*

*cobria... Quase por cima da gente! Agora... dá até coisas...*” Os que enxergam as segundas, diria até terceiras intenções dessas pessoas, também cometem suas pequenas corrupções, pois foram levados a acreditar que esse é o modo certo e que, portanto, querem obter vantagens também. Pedem coisas, acreditam que devem ganhar tudo na escola, que os professores/as estão lá para servi-los e que, portanto, não merecem o seu respeito.

É um círculo vicioso. A única instituição capaz de romper com essa cadeia de dependência política seria a escola, no entanto, da forma como ela “acontece”, se “realiza” é uma das grandes responsáveis, se não a maior, pela alienação política e cultural em que se encontram as classes menos favorecidas, principalmente as que vivem na zona rural. Desenvolver uma educação capaz de libertar as pessoas das influências de práticas políticas alienantes e repressoras, ou pelo menos fazer com que questionem essas posturas, torna-se extremamente difícil diante do cenário descrito, visto que a própria escola está erguida seguindo tais critérios. Mantém-se, assim, uma ordem social hierárquica nascida desde a colonização do Brasil e que, pelos fatos observados, ainda prevalecerá por muito tempo. À classe trabalhadora ainda é dado o direito à educação condicionada às necessidades do mercado. Apesar dos aparentes programas de incentivo à escolarização e até à graduação para as classes populares como as cotas, FIES e outros, o que se observa, de fato, é que os pobres e marginalizados só podem estudar para serem subalternos, alienados, em instituições que desconsideram suas reais necessidades, nas quais têm que aprender conhecimentos impostos “de cima para baixo”, sem conexão com sua realidade. Nesse sentido, faz-se necessário observar o que diz o Parecer (3313/14,p.18):

Nesta escala hierárquica o campo também é submetido ao poder econômico urbano-industrial; para as escolas do campo as carteiras velhas das escolas urbanas, a merenda que sobrou da cidade, quando sobra, a transferência da professora que votou contra o político que se elegeu, como castigo; a indiferença dos governos e sua falta de vontade política em buscar soluções para os desafios/problemas do campo; a carência de políticas públicas voltadas para essa educação.

Os programas, extremamente tímidos, criados para as escolas do campo sempre foram pensados por pessoas de fora, que não consideravam os sujeitos que vivem nesse contexto, nem as demandas desses lugares. Com a LDB nº 9.394/96, novos aspectos foram enfatizados em relação às escolas do campo, um avanço em relação às leis anteriores, no entanto, ainda deixa de lado questões cruciais como financiamento e gestão democrática, por exemplo.

Alguns novos passos, mesmo que superficiais, foram dados e podem ser observados na nova lei, tais como: adequação do calendário escolar às especificidades de cada região e adaptação do currículo à zona rural com base numa visão ecológica e de sustentabilidade. No entanto, isso acontece ainda sem planejamento, pois é conferida aos municípios a obrigação de gerir o sistema de educação fundamental, sem maiores problematizações a respeito das condições sociais de cada região do país. Essas propostas, na verdade, ficam apenas no papel. Na prática, as escolas do campo funcionam da mesma forma que as escolas urbanas, o que é um desrespeito ao trabalho e à cultura dessas regiões. No mesmo sentido de “representação”, de “ficção”, esse documento não oferece as bases legais que regulamentem essa especificidade da educação. Continua deixando para os estados e municípios desenvolverem a educação do campo da forma como lhes for mais conveniente, o que, no dia-a-dia, resulta em uma visão simplista e improvisada, como gestores e gestoras dessas escolas que pensam que aluno do campo é inferior intelectualmente e que, portanto, não precisa de “muita coisa” para ser considerado um sujeito proficiente. Basta que lhes sejam oferecidas noções mínimas de conhecimentos, já que ele/ela, provavelmente, não sairá do campo, desempenhando trabalhos braçais. A respeito disso, é interessante observar o que diz Moura (2003,p.78):

[...] a escola acumulou uma dívida social e política com a agricultura. Seu grande papel foi proporcionar a fuga dos cérebros mais dotados do meio rural para o meio urbano. E, além disso, alimentar toda a consciência depressiva de que ser rural, ser do campo, era assumir uma condição inferior em relação a outras atividades humanas.

Ao invés de fortalecer a cultura e o homem rural, ao invés de servir de propulsora para a formação de jovens capazes de intervir na sua realidade, a escola os ensinou a relegar suas origens, envergonhar-se dela, ao ponto de querer sair.

### **2.3 Oficialização da Educação do Campo no Brasil: a luta para tornar-se Lei.**

A ideia de uma Educação do Campo, diferente da educação rural que, até então, vinha sendo ofertada aos camponeses, nasceu em julho de 1997, quando foi realizado o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA. Participaram desse encontro grupos organizados da sociedade como o Movimento dos Sem Terra\_MST, Universidade de Brasília\_Unb, Fundo das Nações Unidas para a Infância \_UNICEF,

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura\_UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil\_CNBB.

Entre 27 e 31 de julho, ano seguinte, aconteceu a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação no Campo que teve sua segunda edição em 2004. Antes disso, em 03 de abril de 2002, foi publicada a Resolução nº1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Em 28 de abril de 2008, foi publicada outra resolução, a de nº2 que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Um fato interessante foi a resolução nº4, de 03 de julho de 2010 que define a Educação do Campo como modalidade, indo no sentido contrário ao que os movimentos sociais têm defendido desde sempre, por entender que a Educação do Campo é, na verdade, uma especificidade presente em todas as modalidades de ensino, com um leque de realidades específicas, com interesses diversos dentro da pluralidade e multiculturalidade da realidade brasileira como um todo.

Mas no mesmo ano de 2010, em 04 de novembro, foi publicado o decreto da Presidência da República que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tornando a Educação do Campo uma política pública. Alguns anos depois, em 2014, no dia 27 de março, foi publicada a Lei 12.960/2014 que altera a atual LDBEN (Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) acrescentando um parágrafo que exige parecer dos órgãos normativos para o fechamento das escolas situadas na zona rural, incluindo também as indígenas e quilombolas, a fim de desacelerar este fenômeno que, só em Alagoas, no período de 2003 a 2012, foi responsável pela desativação de 795 escolas nos campos do estado, deixando de atender a milhares de crianças e jovens que tiveram de se deslocar para outras regiões.

O número é alarmante, no entanto, foram consideradas, nessa estatística, as classes multisseriadas que se localizavam em pequenas comunidades atendendo alunos das regiões do seu entorno. Sem considerar os impactos sócio culturais do fechamento dessas escolas, nem o deslocamento das crianças para instituições urbanas ou outras em povoados distantes, essa prática priorizou aspectos financeiros e administrativos, sendo feita de forma discriminatória e arbitrária.

O último e mais recente dispositivo legal sobre a Educação do Campo no Estado de Alagoas é o parecer nº113/2014 que discute questões que a LDBN nº9.394/96 deixou a desejar, uma vez que deu aos municípios a incumbência de desenvolver a educação dos povos

do campo. Já a resolução normativa nº 040/2014 - CEE/AL, é mais direta em seu texto quando dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas que deverão, inclusive, ser efetuadas durante o prazo de quatro anos. Dentre essas diretrizes estão: a implantação de um currículo contextualizado, a feitura do Projeto Político Pedagógico\_PPP\_, de/por cada escola, com a participação de professores, pais, representantes da comunidade onde a instituição está localizada, respeitando e incluindo os conhecimentos não só científicos, mas também populares; a educação ambiental, a sustentabilidade como ideologia norteadora das práticas pedagógicas da escola, o fomento ao protagonismo juvenil, fazendo com que as crianças e jovens aprendam a valorizar e a lutar pelo lugar onde vivem, a flexibilidade do calendário escolar que deve ser organizado considerando os períodos de colheita, por exemplo, quando os alunos costumam faltar bastante para ajudar na produção doméstica.

Em relação aos professores, essa resolução define uma gratificação de difícil acesso aos docentes que não morarem na localidade, bem como cursos de licenciatura, nas universidades estaduais para dar a esses profissionais uma formação específica a fim de atuarem nas escolas do campo conhecendo com clareza a realidade destas.

O que se observa, com a leitura desses documentos e com a comparação deles com a prática, no dia-a-dia, na escola, é que há uma imensa falta de informação, de conhecimento sobre as necessidades dos alunos. Isso ocorre tanto por parte dos/as professores/as, como de diretores em geral e da própria Secretaria Municipal de Educação\_SEMED, pois o que se vê é uma escola que, apesar de estar no campo, apesar de se encontrar inserida em um contexto extremamente peculiar, acolhendo meninos e meninas cuja realidade não se assemelha, nem um pouco, com a urbana, está desenvolvendo uma educação urbana, sem nem ao menos se perguntar sobre a efetividade e eficácia dos conteúdos e metodologias que nós professores/as estamos desenvolvendo em sala de aula, sem considerar os letramentos que os educandos e educandas possuem. A falta de noção, de conhecimento sobre essa multiplicidade de letramentos é um dos entraves para uma prática pedagógica significativa e coerente.

#### **2.4Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua garantia de oferta da educação a toda população brasileira: realidade ou fantasia?**

Para introduzir os Parâmetros Curriculares Nacionais\_PCN, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, faz o seguinte discurso: *“Vivemos em uma era marcada pela*

*competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho [...]”.* Mais adiante, nesse referido documento, é justificada a necessidade de diretrizes, caminhos para um currículo nacional comum, a fim de dar oportunidades iguais a todos os brasileiros, ao mesmo tempo em que orienta para o atendimento das especificidades das diferentes regiões do país: “ [...] e que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ao litoral, de uma grande cidade ou da zona rural [...] o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.”

Considerar a imensidão do território brasileiro, com regiões tão distintas entre si no que se refere à cultura, economia e organização social faz com que, à primeira leitura, os PCN pareçam uma missão quase impossível de se cumprir. Que conteúdos e temáticas tão universais seriam essas capazes de dar conta de tamanha diversidade?

Quando o ex-ministro Paulo Renato Souza enfatiza a preocupação de uma educação voltada para a formação para o trabalho, essa mística colocada nos PCN vai sendo desvelada. Ora, será mesmo que as escolas públicas têm dado aos seus discentes essa base curricular comum, e será que isso se aplica ao contexto real desses meninos e meninas? Então, se as realidades são distintas, se as condições de ensino e aprendizagem, envolvendo aí uma série de fatores que vão desde os estruturais das escolas aos pedagógicos e sociais das pessoas que nela trabalham (professores/as) ou que a frequentam (os/as alunos/as), os trabalhos que desenvolverão também serão diferentes.

A competição e a tecnologização, também citadas, bem como a necessidade de a escola estar pronta para incutir esses conceitos nos alunos, deixa bastante clara a intenção do governo em inserir o Brasil em uma ordem capitalista mundial. Mas onde entram e como ficam as populações que não se adequam a esta realidade? Os pequenos agricultores cujos trabalhos rústicos, braçais, não dispõem ou utilizam máquinas, computadores? E seus filhos e netos, criados no campo que, embora influenciados por tendências de comportamento, moda, cultura vindos ou adquiridos com a tecnologia, com a internet, são sujeitos rurais também? Que visão estes constroem sobre o lugar onde vivem? Que impactos tal proposta produz, além da evidente migração para as cidades? Quantas culturas são inferiorizadas, quanta alienação é produzida, quantas pessoas resumidas a “corpos dóceis”, sem opinião, sem sentimento de pertencimento a lugar algum? Que modelo de sociedade está sendo criado? Onde isso nos levará?

Para compreender o papel da escola como instituição reprodutora dessa alienação massiva, no contexto rural, é interessante observar o que diz Moura (2003,p.50) no excerto a seguir:

A escola deixou uma dívida social e histórica quando educou, por décadas, as crianças e os jovens, transmitindo os valores da cultura e da sociedade vigentes. Ensinou e reforçou a ideia de que o agricultor é um profissional sem futuro, sem chance, com uma identidade desconsiderada, com uma baixa autoestima. Insistiu tanto nesses valores que a maioria teve vergonha de suas origens, de sua identidade, de seus pais. Preparou-os para sair, nunca para mudar, para intervir, para contribuir. A escola ensinou-lhes os códigos escritos e, em troca, roubou-lhes a identidade, a autoestima.

Ainda segundo Moura (2003, p.51), a escola transmite, antes de qualquer outra coisa, antes de conteúdos, por exemplo, valores. Mesmo que, e principalmente, de forma não dita, “oculta”, condiciona milhares de crianças e jovens a uma cultura do “coitadismo”, do assistencialismo ou ainda a uma falsa ilusão de sucesso quando, na verdade, os seleciona, os estratifica *“... as escolas e seus professores não vão ‘abrir o jogo’ e dizer claramente o que fazem com o filho de um operário quando ensinam a ele, quando passam para o seu inconsciente que ele deve preparar-se para obedecer...”* .

Cita ainda como exemplo um programa do governo federal, hoje extinto, o PETI \_Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, cujo objetivo era o de dar aos pais a possibilidade de deixar, por mais quatro horas, os filhos na escola, dando-lhes, inclusive, um incentivo financeiro, uma bolsa de R\$ 50,00 (cinquenta reais). Para o autor, iniciativas como essa só ajudam a inculcar nas pessoas mais pobres o sentimento de incapacidade e de dependência. Para ele, um modelo educacional comprometido com o desenvolvimento dessas comunidades marginalizadas seria um em que os professores se perguntassem, a cada dia: Quais valores estamos construindo com nossos alunos? Quais crenças difundimos junto às famílias? As pessoas estão acreditando mais em si mesmas, em suas forças, em suas potencialidades? A comunidade está se instrumentalizando mais para identificar sua história, seu presente e seu projeto de futuro? Estamos ajudando a formar que tipo de imagem com e para os alunos/as e o seu entorno?

Fica claro, portanto, o desapontamento de Moura (2003) pela educação formal. O autor, ao analisar o papel da escola no contexto rural, aponta para uma história de intenso embate entre os conhecimentos vistos e ensinados nas salas de aula e os conhecimentos oriundos da cultura rural, endossando um sentimento de inadequação das crianças e jovens do campo. Defende, então, iniciativas de uma educação popular, que, para ele, é a única capaz de fortalecer a identidade e os valores do homem e da mulher do campo, pois esta, educação

popular, não seria uma modalidade feita com o povo pobre ou para os pobres, mas a que apresentasse em seu bojo, em sua filosofia, em seus currículos, em sua finalidade, o preparo das pessoas para um projeto de sociedade menos injusto do que vigora na atualidade. Moura (2003, p.62) diz ainda:

A intervenção na comunidade, no entorno, nas circunstâncias, faz parte da aprendizagem, como faz parte do desenvolvimento pessoal e social dos participantes do processo de formação. Modificar as circunstâncias hoje faz parte do desafio de todo jovem do meio rural. As circunstâncias não lhe são favoráveis, não contribuem para o seu desenvolvimento e sua realização. Contribuem, sim, para que migrem, para que busquem realização fora ou para que aceitem o fatalismo da reprodução da pobreza. Não tem mais nem para onde migrar, como alguns anos atrás. Os locais para onde migravam estão saturados de desemprego, violência. O futuro precisa de novo paradigma de realização humana, pessoal e social dos jovens. Se a escola não contempla isso, continua preparando os jovens para outros mundos que nem sempre existem mais.

A necessidade de voltar o olhar para a própria comunidade para se perceber como parte dela e, portanto, como responsável, de certo modo, pelo desenvolvimento desta tornaria a vida no campo muito mais interessante. Ao invés de vislumbrar um futuro fora dali, as pessoas passariam a trabalhar e viver para a melhoria do lugar. A cultura rural seria fortalecida: tradições, trabalho, homem do campo, etc. Tudo isso seria valorado de forma positiva, oferecendo aos cidadãos, especialmente aos mais jovens, outras possibilidades de se enxergarem, de se posicionarem em relação à sua realidade, talvez de forma mais apreciativa. E o ponto de partida para essas mudanças é a escola.

No entanto, o que fazemos ainda hoje é o contrário de tudo isso. Inculcamos mais e mais ideias de um progresso pessoal e profissional que está condicionado ao emprego que terão fora dali, na cidade. Não se discute, na escola do campo, o potencial de vida no campo. As pessoas passam sua trajetória escolar, um mínimo de dez anos, projetando uma vida urbana que seria materializada através de um emprego na cidade. Emprego esse que, por sua vez, está atrelado ao bom desempenho escolar, através da assimilação dos conteúdos sistematizados por esta. Levando à falsa conclusão, portanto, de que tudo o mais que estiver fora desse padrão, dessa sistematização, não é digno de ser observado.

Somos nós, professores e professoras que, diariamente, com nossas práticas, reforçamos esse fenômeno de “tentativa de urbanização” dos aluno/as do campo e dizemos, indiretamente, que conhecimento é o que tentamos lhes transmitir, sem considerar o que já sabem e são capazes de fazer com isso.

Continuando essa discussão, Moura (2003, p.90) diz que:

Alunos pobres, das periferias ou das áreas rurais, não têm clima favorável ao estudo em casa, como os da classe média, com jornal, livro, biblioteca em casa, computador e internet. Mas têm a própria vida, a realidade local, o entorno, o meio ambiente, os desafios, que exigem construção de conhecimento, criatividade. Se a escola considera essa realidade como espaço pedagógico, como objeto de conhecimento, os alunos pobres terão tanto estímulo como os de classe média para construir saber.

Quantas vezes nós, professores e professoras que atuamos em escolas do campo, nos vemos em momentos coletivos de “reclamações” que se fazem iguais e repetitivos em todos os encontros pedagógicos, reuniões de pais, horários reservados às horas-atividade, conselhos de classe, nos quais questionamos a falta de interesse, apatia dos alunos/as, uma vez que acreditamos que fazemos “tudo quanto podemos” e, mesmo assim, eles/elas não aprendem, não alcançam os níveis esperados, em todas as áreas ou disciplinas. Afirmamos enfaticamente não compreendermos tal processo. Insistimos na afirmação “*No nosso tempo, não era assim, éramos tão pobres quanto, mas estudávamos...*”. Tentamos buscar respostas para o que, para a maioria de nós, seria uma justificativa para o fracasso das nossas próprias práticas. Só não nos damos conta de que, na maior parte das vezes, não foi a falta de metodologias eficazes e eficientes, a falta de material, as condições físicas da escola que impediram a assimilação dos tais conteúdos que achamos tão relevantes, mas a falta de significação destes para a vida dos educandos e educandas. E mais, que impactos sociais locais resultam de tais práticas. Se tudo o que “deve” ser aprendido vem “de fora”, do urbano, significa dizer, de forma velada, que o que se tem não é bom. Ou seja, com nossas práticas diárias, fazemos os alunos acreditarem que a escola não é para eles, que tudo o que é rural é ultrapassado, atrasado, não merece atenção.

Falar em currículo contextualizado não é novo. Entretanto, a ideia fica apenas na teoria. Ainda não sabemos fazê-lo. A escola do campo continua como uma cópia “mal feita” da escola da cidade. Os educandos que vivem e trabalham no campo continuam sendo mal avaliados por nós professores/as, como inferiores intelectualmente aos da cidade. “*Ah, não sabem muito, mas são bonzinhos, bons de conviver, menos violentos e menos mal educados do que os da zona urbana,*”. Esse é a fala comum entre os professores e professoras que trabalham nas escolas do campo. Ignoramos um ambiente que tem riquíssimas oportunidades de aprendizagem. Ignoramos pessoas capazes de diversas observações sociais, políticas, econômicas, mas que são reprimidas pela nossa prepotência ao acreditarmos que apenas os conhecimentos escolares sistematizados nos livros didáticos e dos quais temos domínio são

relevantes. Esse é o limiar entre práticas sem sentido e uma aprendizagem efetiva pelos alunos: a consideração real, pela escola, do contexto em que vivem.

Nesse sentido, faz-se necessário observar o que diz Moura (2003, p. 101) ao relatar uma experiência contextualizada exitosa em educação do campo nas séries iniciais do ensino fundamental, quando noções básicas de matemática foram desenvolvidas em sala de aula através de dados obtidos pelos alunos nas suas próprias casas, como das criações de animais, da colheita de produtos agrícolas:

Levar pergunta da escola para a vida de casa poderia parecer intromissão na vida particular, dependendo da forma de apresentar a ideia. Mas já representava outra ótica; a família recebendo perguntas da escola sobre a vida dela era como se a Escola estivesse dizendo para a família que essa era importante para aquela, que o seu trabalho seria objeto de estudo e valorização, que a vida do agricultor é tão importante que está ligada ao estudo, à produção do conhecimento do aluno. Era também uma forma de despertar uma curiosidade: o que a Escola estava querendo com isso? Seria papel dela estar despertando interesse do aluno pela realidade da família?

O processo de aprendizagem demanda uma série de fatores e, dentre eles, estão a motivação e a autoestima que, por sua vez, são intimamente ligadas às emoções. Esse movimento que fazemos diariamente no sentido de desenvolver competências e habilidades nos sujeitos aprendizes referentes às disciplinas que lecionamos se torna ineficaz se não consideramos esses fatores. Pensar numa disciplina Língua Portuguesa puramente pautada na metalinguagem, na supervalorização de uma versão elitizada desta, é fazer com que os discentes, primeiro, se sintam inferiorizados, uma vez que sua variação linguística seria considerada errada, inadequada; segundo, porque cria o sentimento de *“ah, jamais vou aprender tudo isso, a escola não é para mim...”* Apenas com a construção de identidades fortes, respeitadas na sua condição de pessoas rurais, criam-se possibilidades de aprendizagem de qualquer coisa que se pretenda, pois não se discute nesta pesquisa a importância do acesso das pessoas do campo aos conhecimentos socialmente reconhecidos como relevantes. Mas a desconsideração e depreciação dos conhecimentos que vêm do campo. Negar o conhecimento desses saberes sistematizados seria uma violência também, uma vez que estaríamos tirando deles e delas a oportunidade de acesso a outros contextos, a outras culturas.

O desenvolvimento desse sentimento de “Eu pertencço a um lugar, o represento, falo a partir dele, a partir dos elementos que constituem a sua cultura, e isso é bom” e de respeito por ele, é imprescindível para o desenvolvimento das pessoas do campo. A ideia de

valorização, pela escola, do contexto rural, das pessoas do campo, é, mais uma vez, corroborada por Moura (2003, p.116):

Dessa aprendizagem, o aluno precisará por toda a vida, seja em que lugar viver e em que atividade desempenhar. Os meros conhecimentos poderão servir ou não, serem esquecidos ou lembrados, e não farão tanta falta. Porém, se faltar autoconfiança, autoestima, identidade, amor, afeição e outros valores; se faltar atitudes solidárias, cooperativas; se faltar autonomia, determinação; isso, sim, fará muita falta aos alunos, em qualquer que sejam as circunstâncias da sua vida futura.

Partir do lugar onde vivem, partir do que sabem, partir das suas histórias, da sua cultura para poder introduzir o novo é o caminho, segundo Moura (2003, p.143), para uma escola comprometida com o desenvolvimento humano, social das pessoas que fazem parte de comunidades marginalizadas, como as camponesas. O autor exemplifica a importância de uma educação contextualizada ao narrar, mais uma vez, experiência que acompanhou em uma escola no interior de Pernambuco onde a professora de uma das séries iniciais do ensino fundamental utilizou os nomes dos familiares das crianças para alfabetizá-las ao invés de palavras aleatórias. O movimento, nesse caso, não foi apenas linguístico, mas, sobretudo, afetivo, de uma importância muito grande para o desenvolvimento social das crianças.

As crianças vão ver na parede da escola o seu nome e o de sua família. Vão se ver dentro; vão se sentir autores/as dessa produção de conhecimento. Isso já vai mostrando que elas podem também construir conhecimento, que o conhecimento pode sair da vida que têm. Vão descobrindo que conhecimento não é só o que já vem pronto nos livros ou na televisão que falam de outras coisas, de outros lugares, de outras pessoas. Podem-se construir conhecimentos com os acontecimentos, com as pessoas do lugar onde vivem. (MOURA, 2003,P.143)

Certamente, com essa experiência, a professora alfabetizadora ensinou muito mais do que a relação entre letras e fonemas, entre sílabas e palavras. Ela ensinou que os pequenos e as pequenas estudantes são importantes para a escola, para a comunidade. Que a escola se importa com o que eles/elas são, com a sua cultura, com as suas famílias. Aprender qualquer coisa depois disso se tornou muito mais fácil e prazeroso. Mas será que nós professores e professoras aprendemos tudo isso na Universidade e agimos, então, de forma a sabotar o desenvolvimento dos discentes? Minha formação inicial foi muito limitada, o que me fez repetir os mesmos erros que, há tempos, vêm subordinando as comunidades camponesas a

uma educação que não condiz com sua realidade social e política e que pouco ou nada contribui para o fortalecimento da identidade do sujeito do campo.

Faz-se necessário, assim, que o professor conheçamuito bem essa realidade campesina para nortear ou mediar a relação entre campo e escola.

## **2.5 Norma culta: a construção de mitos**

As questões de desprestígio do contexto rural, como foram relatadas nas sessões anteriores, passam por questões linguísticas, pois esta é constituidora da identidade das pessoas. Faz-se necessário, então, a partir desse cenário, discutir os reflexos do mito de uma língua única no contexto do campo, a partir de uma visão crítica, uma vez que a língua é também uma entidade política e social.

Faraco (2008, p. 108) diz que *“precisamos entender criticamente a origem dos nossos tormentos linguísticos como parte da reconstrução do nosso imaginário sobre a língua”*. Esse mito é o da reverência a uma única variante da língua, a norma padrão, escolhida para ocupar esse posto, de equivalente a um manual das maneiras corretas de dizer e escrever. Diz ainda que é necessário entender que os critérios que levaram a essa escolha, muitas vezes, não foram linguísticos, mas seguiram uma convenção e, portanto, são arbitrários, fruto do desejo da elite brasileira de criar barreiras entre ela e a população menos favorecida, mantendo como padrão uma língua com regras que ultrapassam, vão além da linguagem que é, de fato, realizada pelos falantes considerados mais cultos desta mesma língua.

Segundo Faraco (2008), no período relativo ao de pós-independência, foi iniciado um processo cujo objetivo era defender a ideia de uma língua uniforme, a fim de construir uma imagem do país como uma nação independente, forte. Entretanto, não se tinha a menor intenção de ressaltar a realidade brasileira, com toda a sua diversidade de culturas, oriundas das diferentes etnias que formam a população. O resultado foi o inverso: uma tentativa de higienização da raça e da cultura a fim de se construir uma nação branca europeizada. Então, se a ideia era a de pensar em um país independente de Portugal, o que se fez foi o oposto, como mostra Faraco (2008, p.109-110):

Essa opção, contudo, não era nada fácil de realizar em termos de língua. Nessa esfera, a elite letrada vivia complexas contradições. Duas realidades eram evidentes para todos: o português de cá tinha diferenças em relação ao

português de lá; e aqui dentro o “nosso” português diferia do português do “vulgo”. Na construção do novo país, como resolver esse duplo eixo de diferenças?

Diante de fatos tão contraditórios, foi sendo formado, na sociedade brasileira, desde esse período de pós-independência, dois grupos: o dos que defendiam uma postura conservadora, purista da língua, em que esta deveria ter como modelo o português de Portugal; e o segundo grupo, que achava mais sensato aceitar a absorção, pela escrita, “*das características próprias do modo culto brasileiro de falar a língua*”.

Com o pretexto de manter uma unidade linguística, criou-se, na verdade, uma justificativa para negar a uma parcela do povo brasileiro, a maioria, o direito de se sentir parte da nação, sofrendo preconceitos, inclusive, quanto à sua forma de falar, além das muito explícitas discriminações de raça, cor, credo, dentre outras, como mostra Faraco (2008, p.112), no excerto a seguir:

Embora desnecessário, vale, neste ponto, destacar que tanto aquela matriz discursiva, quanto esta prática, continuam bem presentes e fortes entre nós. Basta ver o sucesso atual dos consultórios gramaticais da imprensa, dignos sucessores da fúria condenatória de Cândido de Figueiredo em sua coluna “O que se não deve dizer”, no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, no começo do século XX.

Desvela-se, então, nesta parte da história do Brasil, o movimento de reverência a uma língua, em grande parte, morta. Uma língua que nem os falantes considerados cultos utilizam, muito menos a população em geral. Pensar esse fenômeno no contexto rural, onde já se tem uma constante comparação com os centros urbanos, onde existe uma variante própria, é ainda mais desafiador.

O estereótipo de “matuto”, “atrasado”, “ignorante”, em grande parte, vem da forma de falar e de se expressar das pessoas do campo. Muitos relatam o preconceito sofrido quando vão à cidade, por exemplo. Dizem que são reconhecidos como moradores da zona rural pela linguagem. O “peso” do mito de uma língua única, para eles, é bem maior, os coloca sempre em uma posição de inferioridade, afetando a valoração que têm da sua própria identidade de moradores do campo. O permanente sentimento de inadequação que têm é reforçado pela escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Não é confortável também para o professor/professora da disciplina que se vê imerso/a em um dilema diário sobre como fazer desta, a disciplina, algo significativo e relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa desses discentes de modo que os prepare para um convívio urbano,

se esse for o seu objetivo, sem, no entanto, “agredir” a cultura rural representada por jeitos próprios de comunicação, do uso do léxico que, muitas vezes, traz arcaísmos e processos fonéticos-fonológicos diferentes da variante urbana.

O ensino da gramática normativa traz consigo a reflexão sobre a relevância de seus estudos que, em muitos casos, são tratados, na sala de aula, de forma mecânica, sem um resultado produtivo.

Nesse sentido, Faraco (2008, p. 130) diz que:

Pelo resto da vida carregamos dúvidas cruéis sobre o que é, afinal, certo e o que é errado dizer ou escrever. E, se nos tornássemos professores de português, esse enorme incubo gramatical se atravessa no nosso caminho profissional e temos de gerir pesados dilemas (ensinar ou não ensinar gramática\_ eis a questão!) e grandes frustrações (parece que, apesar de tudo o que fazemos, os alunos não aprendem esse conteúdo, nem sob gravíssimas ameaças).

Pelo distanciamento da fala cotidiana, das formas regionais de expressão, o ensino da gramática normativa se torna um verdadeiro “fardo”, um “monstro”, como diz Faraco (2008), para professores e, principalmente, para os alunos que se sentem “estrangeiros” diante de sua língua materna. Apenas com um olhar claro, objetivo e, sobretudo, consciente das reais necessidades dos sujeitos aprendizes, nós, enquanto escola, poderemos mediar essa relação: pessoas do campo/norma culta, de forma natural. Em relação a esse “monstro”, Faraco (2008,p.130) diz que é preciso: *“Olhá-lo de frente e destrinça-lo sem temor. Superar a cultura do erro e criar condições para um ensino mais eficiente e eficaz da língua portuguesa em nossas escolas”*

Olhar esse “monstro” de frente significa não ignorá-lo, ou abominar sua presença, mas ser consciente das situações sociais e políticas que o criaram e que o alimentam. Significa compreender que sua existência faz parte de um modelo de sociedade no qual estamos inseridos. Modelo esse que faz parte da nossa história. Conhecer essa história é o que desmistifica o purismo da língua. Entende-se, portanto, que a pergunta norteadora não é: “O ensino da gramática deve ou não ser ensinado?”. Mas a forma como ele é conduzido, como a gramática normativa é apresentada, como mostra Faraco (2008, p.157):

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino *norma-culta/comum/standard*. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma *culta/comum/standard* é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita.

A vivência, no dia-a-dia, com os alunos/as, me permite fazer a afirmação de que a metalinguagem, apenas, não se mostra eficiente porque insiste em um estudo da língua sem contextualização e de forma impositiva. *“Porque é assim que a gramática determina!”* É a resposta que damos, nós, professores e professoras de Língua Portuguesa, quando nos vimos diante de algum questionamento sobre questões de língua pelos alunos. Provavelmente essa indeterminação, a ausência de argumentos consistentes que justifiquem um uso em detrimento de outro, faz do estudo das regras sobre como falar e escrever “bem” um imbróglio no processo de ensino-aprendizagem. Falar em convenção linguística, explicar que, em um período da história, um grupo de intelectuais decidiu por uma forma de uso em detrimento de outra, faz parte, inclusive da formação crítica dos sujeitos que passam a enxergar o sistema social e político sob o qual vivemos.

Estamos em uma sociedade formada por regras e, em relação à língua, não é diferente. Quando o aluno compreende esse fato, mas de forma crítica, o estudo da norma considerada culta é mais atrativo, pois, primeiro, reconhecem a sua variante como legítima linguisticamente, tão eficiente quanto a modalidade urbana, no que se refere à capacidade de comunicar, para, em segundo lugar, reconhecer que o convívio em instituições sociais que se encontram fora da comunidade em que vivem, prescinde do conhecimento técnico da norma padrão. A questão da adaptação às práticas de uso passa a fazer sentido para eles. *“Tenho minha variante, minha forma de falar, de me expressar, mas existe outra que, mesmo de forma arbitrária, vigora socialmente e que, por isso, devo também considerá-la”*. O empoderamento da cultura rural passa por questões linguísticas que não devem ser ignoradas. Levar essas discussões para a sala de aula auxilia no processo de “desvelamento” das relações sociais porque permite o posicionamento diante dos aspectos culturais, sociais, políticos que circundam a organização da escola, enquanto instituição, e da própria disciplina Língua Portuguesa. O centro da questão, como já foi dito, não está no “ensinar ou não a gramática normativa”, mas na forma como esta é apresentada.

O “monstro” estará desmistificado com a observação crítica da história do Brasil, como afirma Faraco (2008, p.130):

Para isso, nada melhor do que entender um pouco da sua história e suas razões de ser. Projetado na história, ele estará desmistificado. Poderemos, então, reduzi-lo às suas reais proporções e, com isso, dar nova direção ao ensino da nossa língua, atendendo, de fato, às necessidades socioculturais da população brasileira.

O autor diz ainda que os estudos de gramática têm sentido se estiverem condicionados aos estudos da língua, entendida aqui como as atividades de fala e escrita, ou seja, se forem funcionais, se tiverem uma utilidade prática. É raro um aluno questionar algo relacionado ao estudo da gramática quando percebe uma utilização imediata para ele. É a descontextualização, a regra pela regra, que faz com que as aulas de Língua Portuguesa sejam valoradas de forma negativa por eles. Quando podem facilmente aplicar o que aprenderam no seu dia-a-dia, ou mesmo em outras disciplinas, sentem-se motivados a observar questões gramaticais.

O estudo das formas utilizadas em situações monitoras de fala e escrita deve fazer parte das aulas de Língua Portuguesa, mas deve vir também através do questionamento da realidade sociocultural em que é desenvolvido, como discorre Faraco (2008, p.160):

Será preciso também compreender sua realidade sociocultural e histórica, i.e, a língua como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais, estilísticas, registros e de gêneros textuais e discursivos. Isso implica entender a língua como diretamente correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais que a utilizam. Implica também desenvolver crítica aos preconceitos linguísticos (que estão ainda tão arraigados entre nós no Brasil), estimulando práticas positivas diante das diferenças e contribuindo assim para a reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a língua.

Trazer essa discussão para o cenário rural, para o campo, faz com que os educandos (re) signifiquem sua cultura, sua identidade, porque esses aspectos são entrecortados pela língua, pela sua variante de fala. Compreender, historicamente, o processo de tentativa de “engessamento” da língua para definir uma forma padrão representativa de todo um povo, desconsiderando suas variações, faz com que “despertem” e abandonem a postura passiva de sujeitos sempre considerados inferiores, inclusive no que se refere à linguagem.

## **2.6 As concepções de letramento que embasam a educação na atualidade e suas consequências no processo de ensino aprendizagem**

### **2.6.10 que é letramento?**

Por muito tempo, e ainda hoje, a palavra letramento foi/é erradamente utilizada como sinônimo de alfabetização, entretanto, letrar e alfabetizar são processos distintos. A Alfabetização está relacionada às competências individuais de leitura e de escrita, já no

letramento, essas aptidões, ler e escrever, são vistas como apenas alguns dos aspectos desse processo, que é de natureza social. Letramento, portanto, são práticas sociais que envolvem a escrita, não necessariamente o seu domínio, mas o conhecimento da existência desta, e a necessidade deste conhecimento para as interação verbais.

O que implica dizer que analfabetos, por exemplo, ao usarem características do discurso escrito em suas práticas, para fins específicos, são letrados. As crianças que ainda não sabem ler e escrever também são um exemplo de pessoas que, apesar de não dominarem o código escrito da língua, sabem que ele existe e que é necessário dentro de contextos reais na sociedade.

O conceito de letramento surgiu no universo acadêmico para diferenciar os estudos de natureza social, mais exatamente do impacto social da escrita, dos estudos sobre alfabetização. Sobre isso, Kleiman (1995, p.16) diz que:

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Segundo a autora, com o tempo o foco passou a ser não mais a escrita em si, mas o uso que os diversos grupos sociais fazem dela.

A ideia do domínio do código escrito como a base para um grupo que se classifique como letrado não corresponde às práticas sociais quotidianas de muitas comunidades de pessoas. Kleiman (1995, p. 20) esclarece:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

O que afirma a autora é que, ao passo que a escola privilegia um tipo de letramento, fecha as portas para as práticas reais que circundam seus alunos, no dia-a-dia destes. A título de exemplificação, tem-se o aluno que vive e estuda no campo e que é possuidor de uma gama de conhecimentos que, por não se encaixarem nos padrões preestabelecidos, ficam à margem do processo de desenvolvimento escolar. É necessário que a ideia da existência dos multiletramentos seja mais bem trabalhada, nas escolas, para que se possa, de fato, desenvolver a escrita como prática social. Impor apenas uma das modalidades de letramento, negar todas as outras, é uma prática prejudicial para a identidade desses discentes.

Pessoas que se desenvolvem com práticas letradas diferentes das que a escola julga fundamentais precisam ser vistas como usuários competentes da língua. A essas culturas marginalizadas, é preciso ser dada legitimidade para que possam ser ouvidas e representadas diante de um contexto universal. Os novos estudos do letramento apontam para um caminho que questiona os padrões ainda vigentes de “aquisição” dessas competências individuais. Afirmam que sejam consideradas a natureza social e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita. Corroborando essa ideia, Street (2014, p.23) diz que:

As implicações dos novos estudos do letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajuda-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Quando a escola problematiza questões que auxiliam no desenvolvimento de uma consciência crítica pelos/as alunos/as, de uma postura inquietante e não passiva diante do que lhes é ensinado, lhes dá a oportunidade de construir a percepção de si e de sua realidade local, em relação a um contexto macro, de uma forma positiva e “lúcida”. Positiva porque se desvelam mitos infundados cientificamente de superioridade de um tipo de letramento em relação a outros, lúcida porque se compreende as relações de poder que estão por trás de fatores que, até então, eram vistos como um determinismo social, ou até como a crença em “destino” que, ao traçar a vida de todos, não pode ser mudado, mas só incorporado.

A ideia de que as pessoas que apresentam habilidades de leitura e escrita são superiores cognitivamente às que não sabem ler nem escrever foi mundialmente disseminada, principalmente pelas campanhas de alfabetização, através das quais essa afirmação se tornou senso comum em sociedades inteiras. Os termos “burro”, “ignorante”, tão pronunciados por alunos que “xingam” uns aos outros, comprovam esse fato. O letramento escolar é, para eles,

a única forma, a “verdadeira”, de desenvolvimento. E quem não domina o código escrito é intelectualmente inferior.

Tudo isso faz parte de jogos de alienação e poder que sempre foram praticados nas sociedades ocidentais, como discute Street (2014, p.60):

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos iletrados presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem mais pensar abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. Parece óbvio, então que é preciso tornar letrados os “iletrados”, a fim de dar todas essas características e “libertá-los” da opressão e da “ignorância” associadas à sua falta de habilidades letradas.

Essas concepções errôneas desenham uma sociedade polarizada, com pessoas descrentes de suas potencialidades. Os contextos minoritários acabam sendo marginalizados, vistos como subclasse, subcultura. Entender que os iletrados são inferiores aos letrados significa menosprezar uma diversidade cultural riquíssima.

A própria relação entre língua, sociedade e letramento, se levadas para a sala de aula, faz com que todos repensem a valoração que atribuem a suas práticas e conseqüentemente, ao lugar em que vivem. Outro aspecto a ser questionado é o poder da mobilidade social atribuído ao letramento escolar. Street (2014, p.121) no excerto a seguir, diz ainda que questionar como uma variedade de letramento passou a ser considerada superior em relação a outras, faz parte de um posicionamento crítico em relação aos pressupostos pedagógicos vigentes na atualidade.

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

Street (2014) afirma que a pedagogização do letramento foi a responsável por fazer da variedade escolar a única aceita, com validade socialmente, devido à sua institucionalização que, por conseqüente, é capaz de controlar as relações sociais e também todos os conceitos com os quais trabalha principalmente os de leitura e escrita.

Assim, o que se entende sobre saber ler e escrever está vinculado ao que a escola, como a grande colaborada e mantenedora da ordem social vigente, quer passar como sendo o

apropriado, o correto. Ou seja, as características internas dos diversos letramentos não são pontos discutidos nessa “escolha” do modelo ideal a ser adotado, mas as questões que envolvem as relações de poder, sim. A formação das identidades das pessoas e a posição social que desempenharão futuramente serão determinadas pela aquisição de certo tipo de letramento.

Esse pensamento já se tornou comum, principalmente entre os alunos. Muitos utilizam essa fala como forma de justificarem o seu possível fracasso futuro. De tanto ouvirem que suas práticas linguísticas são “diferentes”, que não se adequam ao mercado de trabalho, por exemplo, que os letramentos que desempenham, nas comunidades em que vivem, são insuficientes para se alcançar o sucesso, seja no prosseguimento dos estudos, em cursos de nível superior, seja na qualidade de futuros empregos, na cidade, desenvolvem um sentimento de inferioridade muito forte.

O que eles/elas desconhecem é que essa ideia só interessa aos que necessitam manter um distanciamento entre as classes sociais. O que seria de políticos, dos coronéis do interior, se não tivesse uma população oprimida, marginalizada, para oferecer seus “préstimos”? E os grandes fazendeiros da região, como conseguiriam mão de obra tão barata para trabalhar em suas propriedades, sem as mínimas condições de segurança e direitos trabalhistas? O reconhecimento de outras modalidades de letramento, que não o escolarizado, seria um processo libertador para todas as pessoas que vivem às margens de processos decisórios da sociedade. Fato que, por si só, não desperta o interesse de grupos dominantes.

A atenção e o espaço às práticas letradas não escolares, se ouvidas e respeitadas, já são uma possibilidade de mudança desse cenário, como afirma Street (2014, p. 155):

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los na sala de aula não é luxo, mas uma necessidade.

Quando se trabalha com pessoas oriundas de classes sociais marginalizadas, sem expressão diante de uma sociedade dominada por princípios econômicos e excludentes, há a

necessidade de tomar para si a responsabilidade de se apresentar como um elo entre os discentes e a construção de uma visão mais crítica no que se refere às injustas relações sociais que vivenciam. Principalmente no que tange à consciência crítica da linguagem, como bem coloca Street (2014) no excerto acima, é essencial a prática docente que discuta as relações de poder que estão por trás dos modelos de letramento dominante.

Aos discentes não podem ser negados tais conhecimentos, nem a possibilidade de acesso a estes desde o início do seu desenvolvimento escolar. É uma “obrigação” do/da professor/professora intermediar esse processo que só será possível diante de uma formação e postura política desse educador. O comprometimento com o social, com a proposta de uma sociedade menos injusta e menos repressora é o que se espera alcançar com a educação dessas crianças e jovens.

Acredito que a postura militante de cada professor/professora é necessária principalmente porque, ele/ela mesmo/mesma é fruto das mesmas condições injustas pelas quais seus alunos se desenvolvem. Nós viemos da escola pública, de famílias com os mesmos problemas financeiros e estruturais que as pessoas para as quais damos aula. Trabalhamos, hoje, em escolas que já frequentamos como alunos/as, convivemos com colegas que já foram nossos professores. Ser professor/a, então, neste cenário, pelo menos para mim, não é só uma questão de envolvimento social, de trabalho, mas pessoal também. Vejo-me na obrigação de contribuir para a melhoria de um sistema pelo qual fui formada.

## **2.7O modelo autônomo de letramento e a construção de mitos**

Segundo Street (2014), há duas concepções ou modelos de letramento que subjazem às práticas que envolvem a escrita na atualidade. O letramento autônomo, mais antigo, que ainda perdura e domina grande parte do cenário educacional, e, em oposição a ele, o letramento ideológico proposto por este autor. Ao conhecimento escolarizado da escrita subjaz a ideologia do letramento autônomo, concepção que privilegia as capacidades individuais das pessoas. Nela, desenvolver a escrita significa dotar o sujeito de competências e habilidades que os tornem proficientes no texto escrito. Capacidades essas que podem ser mensuradas.

As agências que tratam, mundialmente, da alfabetização como a UNESCO, por exemplo, tomam o letramento autônomo como a base para o desenvolvimento das nações. Essas entidades fazem a propagando deste modelo como o “caminho” para o progresso, mobilidade social, crescimento econômico, das pessoas. Quando, na verdade, o que querem é

moldá-las para as necessidades do mercado, com objetivos econômicos e não sociais, como aparenta.

Essa ideologia isola o letramento do seu contexto social. Considera-o como um conjunto de habilidades que, se adquiridas, podem ser, como já foi citado, mensuradas, associando-as ao crescimento econômico ou como habilidades meramente cognitivas.

Essa concepção de letramento como sendo algo individual, situado nas pessoas, descontextualizado, não considera o aspecto social da escrita, como o faz o letramento ideológico, que será discutido mais adiante, mas centra o sujeito no processo de aprendizagem, prática que tem refletido em um todo social.

Então, seguindo os princípios do letramento autônomo, pode-se afirmar que, se as pessoas fracassam, elas o fazem por falta de competência cognitiva e não pelas relações sociais e políticas que não lhes deram condições adequadas, principalmente escolares, condicionando-as a este cenário.

O letramento autônomo reforça a percepção errada das classes menos favorecidas como grupos que não têm interesse ou que são preguiçosos e, por isso, não se “desenvolvem”. Kleiman (1995, p. 22) diz que:

A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]

Segundo a autora, essa corrente foi responsável por criar mitos relacionados à aquisição e uso da escrita tais como: relação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, dicotomia escrita e oralidade e, por fim, a dotação de qualidades intrínsecas da escrita que se estendem aos sujeitos que a desenvolveram.

Quanto ao primeiro mito, de que pessoas que não dominam a escrita seriam cognitivamente inferiores a pessoas alfabetizadas, por exemplo, Kleiman (1995) afirma, citando alguns estudos, ser infundado uma vez que testes comparativos realizados chegaram à conclusão de que não existe essa divisão, o que acontece é uma sistematização do conhecimento ou das respostas que o grupo escolarizado pode oferecer em comparação ao outro grupo, dos não alfabetizados. No entanto, no que se refere à resolução de problemas, as capacidades se mostraram equivalentes.

Nessa mesma perspectiva, para a autora, derruba-se o segundo mito, o de que a escrita seria superior à oralidade. Kleiman (1995,p.28) enfatiza as imbricações destas duas modalidades ao afirmar que tanto a escrita apresenta traços da oralidade quanto a oralidade da escrita: “[...] as diferenças são bem mais relativas quando o foco não está nas diferenças e quando a concepção não é polar. Em primeiro lugar, porque nem toda escrita é formal e planejada, nem toda a oralidade é informal e sem planejamento.”

O último mito, o de que a escrita, por si só, possui características intrínsecas capazes de desenvolver o pensamento abstrato em oposição aos ditos propósitos genéricos da oralidade, também é negado, uma vez que não existem elementos científicos que os comprovem.

Street (2014) diz, em relação a essas diferenciações entre a oralidade e a escrita, que a construção desses mitos, na verdade, se dá mais no sentido das relações de poder, em sua manutenção, do que nas estruturas internas dessas duas modalidades de comunicação. E que a permanência dessa premissa ainda persiste pela necessidade de se estabelecer diferenciações, uma hierarquia linguística que condiciona a posição social dos seus praticantes. No excerto a seguir, Street (2014, p.187) fala sobre os entraves para a desconstrução desse mito.

O trabalho recente na interface da antropologia e linguística, discurso e etnografia, porém, tem oferecido uma solução para essa dificuldade ao contestar os mitos de oralidade e letramento que têm dominado a pesquisa na área há tanto tempo. O letramento, agora é evidente, não pode ser separado da oralidade com base, seja na coesão, seja na conectividade ou no fato de empregar recursos paralinguísticos em oposição a recursos lexicais. Tampouco se pode sugerir que a língua oral é mais encaixada em situações sociais e em intercâmbios, enquanto a escrita permanece independente e autônoma. A atenção a essas supostas diferenças entre letramento e oralidade, que ajudou a sustentar a crença na grande divisão, mesmo quando seus aspectos mais grosseiros foram rejeitados, pode ser vista agora como um produto da metodologia linguística tradicional e das convenções culturais dos próprios linguistas.

O autor afirma, então, que a consolidação do modelo autônomo de letramento se deu através desses princípios diferenciadores e hierárquicos da língua que, embora hoje se saibam infundados, perdurou por muito tempo e ainda são referência de língua. Trata-se de processos institucionais que legitimaram essa concepção de letramento. O distanciamento entre língua e sujeitos, os usos metalinguísticos, o privilegiamento e a filosofia da linguagem deram à língua um caráter pedagógico. A língua, ao ser tratada como algo cheio de regras e normas, tendo que ser aprendida, tornou o processo de aprendizagem exterior a todos. Professores/as e alunos/as, para dominarem o código, precisam aprender a usá-lo da maneira “certa”. Esse distanciamento tornou-a, a língua, um objeto e não uma prática.

Como consequência a esse fato, de objetificação da língua, vêm os procedimentos metalinguísticos sobre os quais os estudos são desenvolvidos, como competências meramente internas ao código, sem relação com os sentidos construídos socialmente. Já o privilegiamento do discurso escrito em relação ao oral decorre dessa preferência pela suposta superioridade intrínseca da escrita sobre a oralidade. E como a síntese desses pressupostos, tem-se a filosofia da linguagem que estabelece regras sobre as quais as unidades e estruturas linguísticas devem funcionar, de acordo com determinada ordem, também de natureza interna.

## **2.80 modelo ideológico de letramento**

Em oposição ao modelo autônomo, Street (2014) propõe o modelo ideológico de letramento. Trata-se de uma perspectiva diferente da apresentada pelo modelo anterior, no letramento autônomo. Para essa concepção ideológica, a ênfase não está no poder da escrita sobre as pessoas, mas das maneiras como essas pessoas a utilizam, em seus contextos reais. Por isso, segundo Street (2014, p.172), urge a importância de se compreender o letramento como prática social.

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 em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsumi, mais do que exclui o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

Para os estudos dos novos letramentos, a distinção entre as modalidades autônoma e ideológica, é enfatizada pelo próprio modelo autônomo que exclui a natureza social da escrita, já que nos postulados do modelo ideológico não se anulam os aspectos técnicos desta como a decodificação, por exemplo, ou estudos sobre problemas e dificuldades de leitura e escrita, mas amplia-se essa perspectiva, analisam-se essas variáveis dentro de um todo social. Colocam-se as habilidades de leitura e escrita a serviço das pessoas que se utilizam das práticas letradas para se organizarem socialmente, para fins específicos. Street (2014) afirma, nesse sentido, a importância da “lucidez” ao tratar do desenvolvimento de práticas letradas escolares que sejam sensíveis ao contexto social, em seu sentido macro, considerando as variações locais dessas práticas que determinam os sentidos a elas atribuídos pelas pessoas. A leitura e a escrita possuem significados diferentes para pessoas de contextos sociais diferentes.

É necessário, nesse sentido, salientar a distinção entre esses dois conceitos: os eventos de letramento e as práticas de letramento. Eventos de letramento são episódios onde a

comunicação se faz através de, pelo menos, um trecho de escrita. Quando a interação entre os participantes só é possível mediada pela escrita. Já “práticas de letramento”, segundo Street (2014, p.18), é um conceito que “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às contextualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”.

Ao afirmar a natureza social do letramento, Street (2014) indica uma direção contrária à que caminha o letramento autônomo. Se o movimento é inverso, então a base deve ser o conhecimento local, contextualizado, que norteará o desenvolvimento de outros tipos de letramentos. O questionamento das relações de poder que subjazem essas correntes deve ser uma constante. A própria dicotomia oralidade/escrita, como já foi citada, é, para Street (2014) superestimada, já que há mais semelhanças do que diferenças entre elas, revelando que o “preconceito” é com os contextos em que uma ou outra modalidade é mais utilizada, principalmente a oral, proporcionando apreciações de valor a esses contextos, bem mais que às estruturas internas da leitura ou da escrita.

Historicamente, percebe-se a língua como um instrumento de poder e dominação de um povo sobre outro. Os processos de colonização são a prova disso. Quanto às modalidades oral e escrita, há também essa sobreposição, ela é necessária para um controle e dominação social de um grupo sobre outro.

Uma abordagem cultural da aprendizagem só pode ser construída diante do entendimento do caráter essencialmente social da língua. Sobre perspectivas que adotem o letramento como prática social. Para ilustrar essas afirmações, Street (2014, p.210), no excerto a seguir, analisa alguns estudos que indicam para uma abordagem crítica do modelo dominante.

As questões que essas abordagens suscitam envolvem especialmente deixar de perguntar como a educação, o letramento e as políticas podem ter um “impacto” para, em vez disso, se concentrar em como os participantes de programas de letramento podem ser ajudados a “se apoderar” dessas práticas letradas relevantes para seu contexto.

O foco na aprendizagem da criança, na educação formal, escolarizada, deve ser redirecionado para uma perspectiva de aprendizagem que o autor chama de “integracional”, em que o novo é construído a partir do que as pessoas já sabem. E o que vai definir o domínio ou desenvolvimento desse novo são as interações sociais que as pessoas irão experienciar ao longo da vida, diariamente. Abandona-se a ideia de individualidade, com as competências de

cada pessoa, e adota-se a visão da importância do social na aprendizagem. Apesar de programas de avaliação mundiais de educação como o PISA\_ Programa Internacional de Avaliação de Alunos, por exemplo, ainda privilegiarem o modelo autônomo, por questões econômicas, como instrumentos de controle para uma ordem social neoliberal, há o despontar de uma preocupação com os aspectos culturais do letramento em relatórios institucionais, como será discutido na próxima seção.

## **2.9A natureza política do letramento**

Apesar de a disseminação dos novos estudos do letramento, que direcionam as práticas escolares para a sensibilidade a aspectos culturais, programas mundiais, cujo objetivo oficial é desenvolver a educação das nações, mantém estratégias de avaliação de desenvolvimento da educação através da percepção do letramento autônomo, com sua visão estrita de práticas letradas. O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que define os parâmetros através dos quais a educação de um país é mensurada, ainda permanece priorizando dados quantitativos, apesar de haver um despontar de uma preocupação com os letramentos locais e familiares.

A título de exemplificação, faz-se necessário destacar as palavras de Angel Gurría, secretário-geral da OCDE, quando reconhece a importância dos conhecimentos não escolarizados. Street (2014, p.201), na citação a seguir, percebe, nesse referido relatório, uma preocupação com os conhecimentos que as pessoas adquirem fora do ambiente escolar. Diz ainda que esse texto conclui que a maior parte da aprendizagem não ocorre na escola, através da educação formal, mas nas suas interações sociais e nas suas necessidades reais.

Isso levanta questões que precisam ser enfrentadas em qualquer programa de letramento: que práticas letradas locais já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização formal? Quais são as relações de poder entre os participantes, tanto localmente quanto em relação aos que vêm de “fora”? Quais os recursos trazidos pelas diferentes partes? Para onde vão as pessoas, se elas assumirem um tipo de letramento em vez de outro?

Quando os professores e professoras têm conhecimento sobre as relações de poder implicadas em suas práticas, e quando trabalham essas relações com seus alunos/as, o processo de aprendizagem se torna significativo. A relação professores/alunos, a forma como ela se dá, já é um grande facilitador para o desenvolvimento de práticas que, antes de serem pedagógicas, são políticas. Pois, se as mudanças nas esferas institucionais mundiais são

lentas, devido aos interesses econômicos, a escola pode proporcionar a discussão dessas questões de forma mais direta, em sala de aula, com os verdadeiros interessados em uma mudança social.

Muitas vezes, pensamos que nossos alunos/as estão totalmente indiferentes ao que acontece ao seu redor, entretanto nos surpreendemos quando iniciamos, por exemplo, uma discussão a respeito. Sobre esse aspecto, Street (2014, p.2013) diz que:

Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas. A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então, segundo a teoria e a pesquisa indicadas aqui, as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral.

As escolas brasileiras, pela grande diversidade cultural do país, possuem, entre suas paredes, uma infinidade de conhecimentos, de letramentos desenvolvidos por cada aluno. Ao deixar de olhar para o seu entorno, para as práticas letradas dessa comunidade na qual está inserida, perde a oportunidade de desenvolver uma educação cujo objetivo seja o fortalecimento do caráter social dos discentes. O sentido de pertencimento também é sabotado. Enxergar apenas na direção de diretrizes de instituições mundiais, sem problematiza-las, não parece ser o caminho.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo apresenta a concepção metodológica desta pesquisa de intervenção, bem como descreve os participantes que nela estão envolvidos e as duas fases metodológicas elaboradas para o desenvolvimento da proposta didática: metodologia de exploração e metodologia de aplicação. O capítulo está organizado do seguinte modo: 3.1 Natureza da pesquisa, 3.1.2 A pesquisa para a Linguística Aplicada, 3.1.3 A pesquisa de natureza etnográfica no contexto da educação, 3.2 Princípios do pesquisador etnógrafo, 3.3 Procedimentos de geração de registros, 3.4 Contexto da pesquisa, 3.4.1 Escola Mary Sampaio Caparica, 3.4.2 Os participantes, 3.4.3 Os alunos, 3.4.4 O professor/pesquisador, 3.4.5 Escola Desembargador Benedito Barreto de Accioly, 3.4.6 Os participantes, 3.4.7 Os alunos, 3.4.8 O professor/pesquisador, 3.5 Metodologia de exploração e análise, 3.6 Reflexões sobre a metodologia de exploração. 3.7 Metodologia de Aplicação.

Antes de apresentar cada uma das partes metodológicas que compõem a pesquisa, e para que se justifiquem as escolhas, tanto da base teórica quanto das etapas que constituem a proposta didática, retomo os objetivos e a pergunta de pesquisa.

#### **Objetivo Geral**

- Desenvolver uma proposta didática de leitura e escrita para valorização e conscientização da cultura local dos alunos participantes do 8º ano de duas escolas da rede municipal de Alagoas, localizadas em Palmeira dos Índios/AL e Igaci/AL, à luz de uma perspectiva social de letramento e de uma abordagem etnográfica para o contexto escolar.

#### **Objetivo específico**

- Trabalhar atividades de produção escrita articuladas aos recursos expressivos de múltiplas linguagens, vinculadas a diferentes mídias (hipermídias).

#### **Perguntas de pesquisa:**

- a) A busca por uma diferente pedagogia de ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma diferente concepção de letramento, poderia ser uma alternativa para o problema de pesquisa encontrado, no sentido de poder (re-) inserir os alunos do campo na vida escolar?
  
- b) O uso da tecnologia, mais especificamente o das narrativas digitais, poderia colaborar com o processo de desenvolvimento da habilidade de produção escrita como prática social no contexto da zona rural, de modo a possibilitar que os alunos (re) construíssem diferentes sentidos para a sua realidade local?

### **3.1. Natureza da pesquisa**

#### **3.1.2 A pesquisa para a Linguística Aplicada**

Fazer pesquisa em Linguística Aplicada significa estar com o foco no contexto de aplicação, sendo assim, a investigação deve nascer e desenvolver-se em práticas reais de acontecimento, como indica Cavalcanti (1998,p. 8):

De fato, o estudo das questões aplicadas exige esquemas de investigação gerados e sustentados no próprio contexto de aplicação e não desenvolvidos antes por um grupo de elite e aplicados posteriormente aquele contexto por um segundo grupo científico mais periférico.

Compreender o contexto onde a pesquisa se realiza é importante, se, no entanto, essa análise partir de problemas evidenciados nesse contexto, pelos sujeitos que nele vivem. Essa concepção inicial que baseia os estudos de natureza aplicada torna democrático o percurso da investigação e demonstra a responsabilidade social do pesquisador.

Pennycook (1994) diz que um dos objetivos da Linguística Aplicada é a crítica ao conhecimento que se produz no que se refere à ideologia que está por trás dele, a fim de não se reproduzir as desigualdades contra as quais se tenta lutar. Nesse sentido, o autor defende a ideia de que os projetos que pretendam ser desenvolvidos na área sejam pedagógicos e políticos.

É necessário, seguindo a concepção de Linguística Aplicada Crítica, que o ensino da língua esteja intrinsecamente ligado ao ensino das relações sociais que o determinaram e o

que isso produz nos contextos onde ele acontece. Portanto, o desenvolvimento da escrita como prática social engloba todas essas questões. Ele vai além, muito além de atividades didáticas que resultem na melhor apreensão do código. Desvela questões de injustiças sociais, sobreposição de uma cultura em relação a outras, alienação, subjugo de grande parte de uma população posta à margem de uma sociedade cujas bases estão na divisão, na superioridade, na classificação.

Pennycook (1994, p. 76), no excerto abaixo, diz que é nossa obrigação, na condição de professores e professoras, lutar contra essas injustiças através do ensino. De uma postura, como já mencionei, sempre política e pedagógica:

Como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar essas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modelos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos.

Ao seguir princípios da Linguística Aplicada, por buscar o desenvolvimento da língua, pelos discentes, através de perspectivas sociais e políticas no contexto de sua aplicação, esse estudo tem bases metodológicas de natureza etnográfica. A seguir, descrevo um pouco sobre conceitos etnográficos e sua relevância para a pesquisa.

### **3.1.3 A pesquisa de natureza etnográfica no contexto da educação**

A problemática investigada nesta pesquisa necessitou de uma abordagem etnográfica, visto que foi necessário, para mim, como pesquisadora, compreender o contexto rural local no qual os meus alunos estão inseridos, descrevê-lo, observar as práticas de letramento das pessoas que nele vivem para poder intervir através das propostas de produção das narrativas digitais. Fazer esse trabalho através de uma abordagem de pesquisa de cunho etnográfico me permitiu enxergar não só através do meu ponto de vista, mas, principalmente, através do ponto de vista dos meus alunos, os verdadeiros atores envolvidos nesses eventos de interação social.

A metodologia de natureza etnográfica permite a inserção do pesquisador no contexto investigado, uma maior proximidade com o sujeito da pesquisa, mas não no sentido de copiá-lo ou se tornar um deles. Ele descreve os acontecimentos, não os categoriza em entidades

abstratas, com padrões unificados. Vejo, então, na proposta dos estudos etnográficos uma abordagem mais adequada de pesquisa de campo para o contexto educacional, já que a grande diversidade regional do país implica diversidade de escolas, com realidades muito distintas umas das outras, com alunos com tipos de conhecimentos e necessidades do mesmo modo específicos.

Como o recorte desta pesquisa é o contexto rural, entendo que é necessário que nós, professores e professoras das escolas do campo, olhemos para os nossos alunos e alunas de outro modo. É preciso que os respeitemos, sua cultura, linguagem, trabalho. São seres históricos, sociais, não sujeitos vazios, que necessitam ser preenchidos por conhecimentos que julgamos importantes. A abordagem etnográfica para (re-) pensarmos nossa pedagogia nos convida a retirar as barreiras desse olhar, tornando-o mais receptivo, na medida do possível (pois o pesquisador leva a campo sua subjetividade) com o mínimo necessário de julgamentos e, como já mencionei, sem categorizações. Ao chegar a campo sem um direcionamento teórico de categorias, o pesquisador não corre o risco de alterar o objeto observado, mas, ao contrário, ele o descreve através da observação participante.

Neto (2012, p.17) ressalta a necessidade da ética em trabalhos relacionadas a contextos de pesquisa minoritários, bem como a necessidade de esses trabalhos melhorarem a vida das pessoas envolvidas nessas realidades. Segundo a autora, deve haver um retorno para os envolvidos. Ao se referirem às suas pesquisas com comunidades indígenas, ela diz que:

Há pesquisadores que vão para as aldeias, se inserem na vida indígena, coletam dados, são invasivos, transformam os indígenas em objetos de pesquisa, fazem perguntas inconvenientes, fotografam e filmam quando não podem, recolhem objetos e quando obtêm o que precisavam, somem sem deixar rastros. Não raro, os depoimentos indígenas sobre esse assunto são acompanhados de surpresa, tristeza e pelo sentimento de revolta por terem sido usurpados.

Foi desses modelos de pesquisa, cujo produto são dados quantitativos, que tentei me desviar ao pesquisar sobre o contexto rural. Se a proposta foi dar voz a esses meninos e meninas, que estes (re) signifiquem seu contexto, não seria justo utilizar metodologias que os tratassem como objetos.

A possibilidade de contribuir nesse processo de valorização da cultura e das pessoas do campo, fez da etnografia para o contexto escolar o melhor caminho.

### 3.2 Princípios do pesquisador etnógrafo

Para Fritzen (2012), o pesquisador que lança mão da abordagem etnográfica para o trabalho em sala de aula precisa trabalhar com base nesses três princípios que consistem, resumidamente, em: *saber ver*, *saber estar com* e *saber escrever*. *Saber ver* refere-se à experiência do estranhamento, à busca de “*estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho*”. Nesse momento, quando o pesquisador observa o cenário estudado “de fora e de longe” desvelam-se, à sua frente, sutilezas reveladoras, imperceptíveis no cotidiano. Analisar as relações escolares e tudo o que as influencia no mundo extraescolar só é possível a partir desse estranhamento, da observação, não através da ótica do professor/a, que está ali todos os dias e que acha que sabe o porquê daquelas ações. É exatamente não buscar esse porquê, mas apenas descrever e se surpreender com o resultado das anotações.

O segundo comportamento do pesquisador deve ser “o estar com”. Essa relação se situa em uma linha bastante tênue, pois ao mesmo tempo em que o pesquisador tem que ser aceito no grupo, não pode envolver-se ao ponto de se confundir com mais um dos seus membros. Esse princípio também diz respeito à revisão das hierarquias pré-estabelecidas, ou historicamente postas. É importante que o pesquisador/professor esteja disposto a abrir mão de seu tradicional “lugar” privilegiado e, por vezes, vazio, de poder social, a fim de “ceder” espaço ao outro (o outro aluno/a, por exemplo), negociar papéis. As interações em sala de aula não são neutras. Dessa forma, é importante que o professor saiba “estar com” o “outro” ciente do seu lugar e disposto a rever seu papel. Já o “saber escrever” também é pressuposto do etnógrafo, uma vez que a maneira de fazer esses registros requer muita sensibilidade, sem falar na inevitável bagagem cultural que este leva a campo e que o influencia.

Esses três procedimentos: saber ver, saber estar com e saber escrever levam o pesquisador ao processo de geração de registros. Na etnografia, compreende-se que os dados não estão prontos para serem “coletados”, mas gerados através, principalmente, de muita reflexão e a consciência da não neutralidade do pesquisador nesse processo.

É importante salientar que esse processo não é algo fácil. A etnografia, como já mencionei, é uma metodologia de pesquisa extremamente humana porque permite, não só uma maior clareza dos acontecimentos para o pesquisador, como o respeito pelo pesquisado, entretanto, para que esse propósito seja bem sucedido, são necessárias uma sutileza e uma agudeza extremas, que, muitas vezes, não acontecem devido à bagagem cultural do próprio pesquisador que, em alguns momentos, pode se deixar influenciar por ela, mesmo que de

forma inconsciente. Principalmente quando o pesquisador é o professor/professora que já trabalha com os alunos/alunas que, agora, serão também participantes da pesquisa, seus colaboradores. O pesquisador, segundo Street (2014, p.89) que se pretende etnógrafo, precisa, antes de desenvolver habilidades de geração de registros, trabalhar a sua própria identidade:

A complexidade dos eventos sociais estudados exige que o pesquisador tenha em mente que a etnografia, como um processo de investigação, requer, além das técnicas e instrumentos de pesquisa, volto a frisar, reflexão permanente. Essa reflexão passa pelo papel do pesquisador no campo de pesquisa, no “território do outro”, pelo respeito aos atores sociais que fazem parte do contexto da pesquisa e aos conhecimentos locais.

Nesse sentido, para desvelar esse “o que está acontecendo aqui?”, que não necessariamente implica na busca do “porquê”, é necessário compreender o contexto investigado, desvelar as ações dos sujeitos para, a partir daí refletir, sempre refletir, a respeito do que isso implica politicamente, socialmente, historicamente. Que relações de poder foram privilegiadas nessas ações, que tipo de educação construiu esse cenário e essas subjetividades. Street (2014) destaca ainda que essas reflexões devem originar problematizações principalmente do que deveria ser estranho, uma vez que é injusto, mas que já se tornou natural e levou a um reducionismo e à negligência de direitos sociais. As reflexões do pesquisador devem imbuí-lo do objetivo de uma “pedagogia culturalmente sensível” ao ser humano, principalmente aos marginalizados.

Foi esse o propósito dessa pesquisa. Reconhecer em uma cultura tão marginalizada, inferiorizada, que é a cultura rural, nessas pessoas e nas suas falas, traços de extremo valor. Vejo na educação um poder humanizador extremo que vem sendo corrompido pelos modelos vigentes. Privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outros é negar a identidade de milhões de pessoas, seu estar no mundo, seu direito legítimo de ser quem são. Esse processo de aculturação promovido pelo letramento autônomo só faz aumentar o sentimento de não pertencimento dessas pessoas. A escola passa a ser algo estranho, o “molde” de aluno urbano não serve para as crianças e jovens do campo. Ninguém é capaz de assimilar, aceitar de forma coerente o novo, dando-lhe a verdadeira importância a fim de não superestimá-lo, sem ter ciência da importância do que já se tem. É necessário saber quem eu sou para me posicionar diante do que querem que eu seja. O caminho inverso também se faz necessário. Para saber que tipo de pessoa a escola pretende formar é preciso que ela saiba quem são seus alunos, o que pensam, o que querem, do que necessitam.

Entretanto, o que acontece é o contrário. A escola pouco se importa em “ouvir”, ela quer mais é “falar”, propor, ensinar. E dessa forma, acaba por fazer o papel de uma instituição que segue impondo suas regras, padrões de comportamento social e de linguagem, tirando a individualidade das pessoas inculcando em suas mentes a noção de padronização.

A pesquisa de natureza etnográfica, este “estar com”, é revelador. É inquietante. Desenvolver estudos de cunho etnográfico é uma experiência transformadora para a identidade docente. Identidade esta que para Freitas (2011, p. 83), requer muito mais que saberes técnicos e científicos: “[...] a natureza interativa do trabalho docente implica mediações de caráter ético, decisivas na constituição do homem em formação [...]”.

### **3.3 Procedimentos de geração de registros**

Para produzir os registros dos acontecimentos, a pesquisa de natureza etnográfica apresenta alguns instrumentos capazes de dar ao pesquisador condições de desenvolver uma rotina de reflexões. São eles: a observação participante, anotações de campo, diário do pesquisador, gravações em áudio e vídeo, rodas de conversa e entrevistas indiretas.

A observação participante vai além do “contrato” feito entre pesquisador e pesquisados, quando estes aceitam colaborar com o estudo, mas sobretudo da aceitação do pesquisador no grupo investigado, a fim de proporcionar uma interação, pois a abordagem etnográfica parte de princípios dialógicos. André (1995, p.41) corrobora com a adoção da Etnografia em estudos do contexto escolar afirmando que:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Para mim, esse é o grande diferencial da pesquisa etnográfica, a possibilidade dessas experiências tão humanas: “O que está acontecendo aqui?” Esta é a pergunta que, segundo autores de referência sobre a etnografia, como Street (2008), deve nortear todo o trabalho do pesquisador. A ausência de conceitos predeterminados, de comportamentos categorizados, e da busca por respostas para os fenômenos devem despir quem almeja adentrar em um contexto que não é o seu, pois é necessária a ausência de julgamentos de valor sobre as ações dos participantes, o que não é fácil. Deixar a subjetividade de lado nesse primeiro momento

não é simples, afinal fomos formados por um sistema educacional que tende a nos enquadrar e classificar em categorias de comportamento e conhecimento e, mesmo de forma inconsciente, o reproduzimos.

A observação participante é a base de toda a pesquisa. Esse “estar com” é revelador, contínuo, ininterrupto. A presença do professor na figura do pesquisador é intimidadora, é necessário muito bom senso e delicadeza nesses momentos para ser aceito no grupo. É preciso um encontro de pessoas para que a realidade seja desvelada. O papel social do professor/a ainda é muito forte, mas a percepção dos discentes que, por trás dessa figura, há a figura humana, faz com que se reconheçam nele/a, e o verdadeiro encontro acontece.

As anotações de campo captam sutilezas e, por isso, são extremamente importantes. Posteriormente, são transformadas e organizadas no diário do pesquisador. O diário do pesquisador cumpre as três funções citadas por Street (2014): as funções catártica, empírica e reflexiva. Os momentos vivenciados com os alunos, as impressões, o cansaço, a empolgação com o que “deu certo” ou com os desvelamentos que vão surgindo, as impressões, frustrações, tudo isso auxilia o pesquisador, principalmente quando as metodologias parecem não “fluir”, mas, sobretudo, no processo da escrita. Muito do que acontece em campo acaba se perdendo, as gravações em áudio e em vídeo registram os fatos, os acontecimentos, mas as impressões do que está ocorrendo ficam resguardadas no diário. Sobre esse aspecto, Street (2008, p.59) diz que:

Pensava-se há algum tempo que os dados eram capazes de falar por si mesmos, mas hoje se reconhece que a formação do etnógrafo passa pela escritura. A opção, pois pela etnografia requer sensibilidade cultural do pesquisador em perceber e lidar com a bagagem cultural que ele inevitavelmente leva a campo e sua habilidade em traduzir, por meio da escrita, as ações sociais dos atores envolvidos em observância com o contrato de ética formalmente acordado.

Essa sensibilidade ao escrever de que trata Street (2008) muito tem a ver com as anotações de campo que antecedem o diário. É através da descrição dessas sutilezas que o contexto e seus participantes são revelados. O diário serve ainda, nesse sentido, segundo o mesmo autor, como uma maneira de o pesquisador estar sempre em processo de reflexividade, se auto avaliando. O diário proporciona, através da leitura e da releitura das anotações, a constatação, nas ações do pesquisador, da ética em relação aos significados culturais dos participantes da pesquisa, que podem ser diferentes dos compartilhados por ele. É importante, então, o cuidado em não menosprezar ou subjugar esses dados culturais, pois, ao iniciar o

trabalho de campo, ao dar os primeiros passos, o pesquisador pode se deparar com comportamentos que, ele julga, que os alunos terão, como timidez ou desinteresse, por exemplo, fato que pode não ser observado no decorrer das atividades.

No que se refere às gravações em áudio e em vídeo, é incontestável o auxílio desses recursos tecnológicos para o pesquisador. Os próprios alunos, hoje em dia, utilizam esses instrumentos em suas relações sociais. Embora possam causar certo “engessamento” inicial pela possibilidade de autoridade desses registros, pois seriam “provas” materiais de falas, afirmações, estes têm se mostrado grandes aliados durante o processo de geração de registros. Com as fotografias, o comportamento pode ser o mesmo.

As rodas de conversa são, da mesma forma, constantes durante esse processo. Se bem desenvolvidas, tanto aproximarão o pesquisador dos alunos como possibilitarão uma fruição mais “natural” sobre a temática investigada. Na roda, todos estão em posições iguais, não existe hierarquia. É, portanto, uma estratégia de interação e de anotação de registros muito produtiva. Ter o contexto rural como mote para reflexões na sala de aula é um grande avanço no processo de valorização das pessoas do campo. Falar sobre o lugar onde vivem, o que se pensa sobre ele e também discutir o olhar dos outros, dos de fora, para o campo, discutir noções de estereótipo, por exemplo, é um grande passo para práticas docentes mais democráticas, que busquem a formação de sujeitos críticos, participativos, empoderados.

As entrevistas indiretas também são instrumentos para geração de registros. Ao contrário de procedimentos mais direcionados, no modelo de perguntas e respostas que costumam ser intimidadores, levam os participantes, nos momentos de interações verbais, a se expressarem de forma mais espontânea, revelando dados importantes.

### **3.4 Contexto da pesquisa**

André (2012) discorre sobre um vasto leque de possibilidades a serem investigadas em pesquisa de cunho etnográfico, são elas: as dimensões institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica ou cultural. Nesse sentido, descrevo agora os contextos escolares seguindo o que, dentre esses pontos, é, para mim, de acordo com o objetivo desta pesquisa, relevante e merecedor de ser exposto.

Quando penso em escola, o que me vem à mente não é necessariamente o físico, as instalações, o prédio, apesar de serem importantes nessa análise, mas o contexto pedagógico, as concepções ideológicas que as pessoas que lecionam e dirigem este lugar têm sobre

educação o que reflete, inclusive, no local. Portanto, as descrições que serão apresentadas agora desvelarão mais esses aspectos do que as características físicas das instalações.

É importante, nesse momento, discorrer um pouco mais a respeito da opção pelo trabalho com duas escolas inseridas na realidade rural. No início dessa pesquisa, tinha a ideia de trabalhar apenas com a escola Mary Sampaio Caparica, em Palmeira dos Índios/AL. No meio do processo de desenvolvimento do trabalho, eu e um grupo pequeno de seis professores, de outras áreas, fomos removidos da escola em função de estarmos trazendo práticas docentes diferenciadas das práticas habituais, ou seja, por motivos políticos. A nova escola para a qual fui transferida, na qual até hoje trabalho, situa-se no contexto urbano de Palmeira dos Índios, o que impedia o desenvolvimento da minha proposta pedagógica, voltada para o contexto rural. Passados cinco meses, fui convocada para assumir um cargo de Professora de Língua Portuguesa, fruto da minha aprovação em outro concurso público, em outra escola que se situa na zona rural da cidade de Igaci/AL (acumulei mais um trabalho docente, nesse caso). Desse modo, pude manter meu projeto inicial de trabalho investigativo no contexto rural. Apresento, então, dois contextos de pesquisa, bem como duas descrições sobre os participantes, e de professora/pesquisadora, visto que são diferentes.

### **3.4.1 Escola Municipal Mary Sampaio Caparica**

A primeira escola onde esta pesquisa se realizou fica na zona rural da cidade de Palmeira dos Índios/AL, mais exatamente no Povoado Bonifácio. Surgiu da necessidade de atender aos filhos de trabalhadores rurais, principalmente as crianças cujos pais prestavam seus serviços ao senhor Noé Simplício, um grande fazendeiro e empresário da região. O terreno onde fica a construção foi doado por ele. Tratava-se, há 17 anos, de duas salas de aula e uma cozinha. Hoje são oito, mais extensões de creche em outros povoados vizinhos.

Nesse início, tudo era improvisado, até mesmo as professoras. Eram mulheres sem formação acadêmica, com, no máximo, o antigo curso Normal, o Magistério. Muitas dessas pessoas continuam ainda hoje graças a um concurso municipal que, no intuito de regularizar sua situação, considerando seu trabalho anterior, deu-lhes vantagens em relação aos demais participantes, como pontuação extra pelo tempo de serviço e não exigindo curso superior. Assim, havia professoras com magistério lecionando todas as disciplinas. Com o tempo, foram concluindo o nível superior. Penso que isso reflete a filosofia de educação no campo baseada no improvisado, pois segundo ouvi da diretora, na minha primeira semana de trabalho lá, *“Esses meninos não precisam morrer de aprender”*.

As aulas, até pouco tempo, também eram improvisadas. A professora de Matemática faltou? A professora de Português entrará, mesmo que não tenha nada programado para essa turma nesse dia, já que não entraria, de acordo com o horário. Trabalhar com projetos interdisciplinares não acontecia. Tínhamos oito projetos anuais, fora a demanda da Secretaria de Educação. Cada disciplina desenvolvia um projeto isoladamente com todas as turmas. Parar para refletir, estudar, planejar novas estratégias para o ano seguinte? Nunca. Escola para funcionar tem que ter *“menino na sala e professor dando aula”*. O trabalho escolar, dos professores e professoras era mecânico. Ninguém questionava os métodos que utilizava ou que concepção de língua subjaz a essa metodologia, bem como que pessoa vai formar com isso. Era necessário apenas estar na sala de aula, não deixá-los desocupados, de preferência escrever, escrever muito no quadro, que, por sinal, até o ano passado, era negro, e seguir o livro didático, *“sem pular as páginas, gastá-lo todo”*.

Paralelo a isso, a escola tem um título de “Escola Sustentável”, percebido por visitantes através de um outdoor imenso na entrada. Esse título é recebido por algumas instituições que preenchem requisitos físicos em suas instalações, tais como uma horta. Na verdade, a ideia de sustentabilidade é aporte para uma ideologia que deveria refletir no modo de vida desses meninos e meninas, estendendo para a comunidade, tudo isso através da educação. Mas o que acontece, de concreto, é uma horta e um galinheiro nos fundos da escola, cuidados e mantidos por funcionários sem que nada disso seja falado nas aulas, na sala de aula. Os alunos só entram em contato com esses espaços quando precisam ser fotografados para uma revista que traz as experiências exitosas de escolas que vivenciam a cultura da sustentabilidade.

Tudo isso sempre me incomodou muito, bem como a professores que, como eu, entraram recentemente na instituição. A escola que, desde a sua criação, funcionava com os mesmos profissionais, partiu-se em duas com a chegada dos “novatos”. Nossa média de idade é de 23 a 30 anos, contrastando com nossos colegas de 45, 50, 55. A idade logicamente não os define como ultrapassados (muito menos a juventude nos coloca na posição de sábios), mas a comodidade em que estavam, sim. Quase todos acreditam que não precisam mais estudar, que lecionam há décadas e que conhecem sala de aula e aluno muito bem. Que enfrentaram situações muito difíceis, tinham que caminhar oito quilômetros (indo e vindo) para chegar até a BR para esperar por um transporte e voltar para casa. Hoje a Secretaria de Educação dá um incentivo de R\$150,00 (cento e cinquenta reais) mensais para isso. Apegam-se ao passado para justificar uma provável superioridade em relação a nós.

A prática é muito importante. Aprendi com eles o que a Universidade não me ensinou. São as sutilezas do dia-a-dia, o trato com aquele aluno/a mais rebelde, ou com o pai violento

que, de súbito, aparece “*de escola adentro*” com um galho de árvore na mão para “*dar surra*” no filho que o desobedeceu. Reconheço a luta dos meus colegas que tiveram de “matar um leão por dia” inclusive para poder chegar ao local de trabalho. Mas os tempos são outros e as necessidades dessas crianças e jovens também. Acredito que a educação não é patrimônio de ninguém, mas de todos e que a base dela é o conhecimento que, por sinal, está em um contínuo de transformações, já que a vida é dinâmica e a escola precisa atender a essa demanda. Não é coerente tratar a disciplina Língua Portuguesa, hoje, do mesmo modo que há 15 anos com a justificativa de que foi desse modo, lá no passado, que começaram a fazer. A docência exige essa reflexão diária.

Tenho apenas quatro anos como professora e estou, agora no PROFLETRAS, tendo que rever concepções e métodos que até então eram a base da minha prática. É preciso achar um meio termo. Muita conversa, algumas acaloradas, já aconteceram. Conseguimos nos impor em alguns momentos, munidos das leis e da teoria, algumas coisas estão mudando. São universos muito distintos. Os veteranos com a experiência, nós com o novo. Alguns recém-saídos da Universidade, cheios de concepções teóricas que os veteranos simplesmente ignoram e sentem-se afrontados quando as apresentamos. Tinham (ainda têm, mas de forma um pouco velada) uma visão tradicional, vinda lá da época do coronelismo, sentem-se donos do lugar. Até nos armários existe uma hierarquia. Os de cima para os antigos, os de baixo, já no chão, para os novatos.

E é no meio de tudo isso que ficam os alunos. Estudavam gramática normativa pura no 6º e 7º anos, com uma professora, e mudavam radicalmente o enfoque nos 8ºs e 9ºs quando eu trabalhava uma visão da língua mais baseada na produção de textos, fato que os confunde bastante. Muitos chegavam, no oitavo ano, questionando-me sobre meus métodos, sentem falta dos exercícios de repetição.

Esse foi o contexto tão confuso pedagogicamente que enfrentei na realização das atividades propostas na fase exploratória inicial desta pesquisa.

### **3.4.2 Os participantes**

### **3.4.3 Os alunos**

Em uma parte ou outra deste trabalho, acredito que o perfil dos meus alunos já foi aparecendo. Agora os descrevo de forma que fique o mais claro possível, tentando não ser redundante, o que levará, conseqüentemente, ao entendimento da importância social, a meu

ver, do objetivo desta pesquisa. Faço breves considerações sobre todos em geral, em seguida, caracterizo o recorte da pesquisa, nesta escola, uma turma de 8º ano.

Para falar desses meninos e meninas, é necessário um tanto de sensibilidade, pois, à primeira vista, numa avaliação superficial, não são os alunos “ideais”, aquele modelo para o qual, parece-me que o livro didático, por exemplo, foi criado. Em nenhum momento essa falta de enquadramento estará aqui sendo dita de uma forma pejorativa, o que falo é que, na Universidade, não fui preparada para tamanha diversidade, apesar de ter minhas raízes familiares no campo.

A escola recebe pessoas de comunidades diferentes, cada uma com peculiaridades culturais bastantes distintas umas das outras. As turmas são compostas por descendentes de holandeses, meninos e meninas loiríssimos, de forte tradição católica, preconceituosos em relação aos colegas negros, remanescentes de quilombos, que já sofreram tanta intervenção em sua comunidade que quase não conhecem suas raízes. A maioria é evangélica, pois alguns pastores, observando a influência do Candomblé, religião africana, se instalaram nesse lugar, na Tabacaria, a fim de converter seus moradores aos seus princípios, das igrejas evangélicas.

Esses alunos sofrem, diariamente, um processo de aculturação, não só no lugar onde vivem, mas também na escola. Quando lhes propomos um jeito urbano de falar, de se comportar, estamos subjugando a cultura e o homem rurais. É esse sentimento de inferioridade, de inadequação que percebo neles. Como se a escola do campo não fosse para o aluno do campo.

São apáticos em sua maioria, outros, rebeldes, violentos. Estes reproduzem, na escola, com os colegas, a vivência doméstica, que poderia ser traduzida em uma extrema falta de delicadeza de gestos e trato com os outros. A dureza do trabalho no campo é projetada nas relações dentro da escola. As brigas são violentas, acredito que por serem mais destemidos, não se importam muito com a dor física. Já presenciei uma criança do quinto ano cravar um lápis grafite na cabeça de um colega. Fiquei muito assustada, não tanto pelo ato, mas pela frieza do agressor; o menino parecia não ver a gravidade do que havia feito, para ele, significava o mesmo que dar um empurrão.

Em oposição a esses mais rebeldes, existem os extremamente doces, educados, que fazem questão de nos esperar na porta da sala dos professores para carregar nossas coisas, que perguntam como foi o nosso fim de semana, se melhoramos de uma gripe, de um mal estar, que nos presenteiam com as frutas e flores da estação.

Os alunos participantes desta pesquisa, 30 ao todo, formam a turma do 8ºA. Foram escolhidos por serem mais disponíveis, abertos ao diálogo e às atividades propostas. Não têm

vergonha em relatar suas atividades rurais, ao contrário das turmas do 9º ano, por exemplo, que, por estarem em uma fase de namoros, adolescência, querem copiar os padrões urbanos. Esses meninos e meninas da turma de 8º ano estão juntos desde a educação infantil. Em relação aos oitavos B e C, são considerados bons alunos. São alfabetizados (embora estejam no 8º ano, e a questão da alfabetização nem deveria ser mencionada aqui, a realidade me permite dizer que isso é raro, uma turma totalmente alfabetizada). São também extremamente falantes, participativos e muito trabalhadores. Dentre todos da escola, esses meninos e meninas me parecem ser os que mais trabalham ou, pelo menos, os que mais relatam suas experiências diárias na roça e na lida com os animais. Com eles, aprendi a não ser tão exigente. Certa vez, reuniram-se a fim de me pedir para não passar tantos trabalhos para casa, pois não tinham tempo para fazê-los. Tinham de ajudar aos pais, era época da colheita do feijão. Prometeram fazer essas atividades até na hora do intervalo, mas em casa, não poderiam. Foi nesse momento que percebi o meu desconhecimento em relação ao contexto rural. Apesar de ter familiaridade, como já relatei, ao assumir o papel de professora, não o incorporei totalmente às minhas práticas.

Quando apresentei a eles/elas a pesquisa, e perguntei se aceitariam fazer parte dela, falei um pouco sobre a minha trajetória de vida e de estudante até chegar ao mestrado. Achei importante para desenvolver o “estar com”. Há professores que acreditam que a relação com os alunos tem que ser totalmente impessoal. Penso que quanto mais nos humanizamos, mais verdadeiros parecemos e nos doamos mais também. Falar para eles o que aconteceria, o porquê das nossas saídas pela comunidade, as conversas que teríamos dali para frente, tornou o processo inicial de realização da pesquisa coerente para mim e para eles/elas.

#### **3.4.4 O professor/pesquisador**

Minha experiência como professora teve início em 2013, quando fui aprovada no último concurso público da cidade de Palmeira dos Índios/AL. Antes da posse, fui procurada por outra colega que também havia sido aprovada e convocada para o mesmo cargo. Ela queria fazer um acordo comigo para que, se eu fosse lotada em uma escola da zona urbana, e ela em uma escola na zona rural, que trocássemos, pois morava em outra cidade, tinha outro emprego e não poderia assumir dessa forma. Mais tarde, compreendi que trabalhar na zona rural é algo de que todos tentam se desviar devido às más condições de trabalho e de deslocamento. Aconselhada por parentes que viam a minha falta de experiência para ter que lidar com “meninos da cidade”, aceitei.

O começo foi bastante confuso, a Universidade, de fato, não me preparou totalmente para a docência, houve brechas na minha formação. E a escola não considera essa questão. A direção quer apenas que nós, novatos, cumpramos o nosso papel, que é mantê-los (alunos e alunas) ocupados e em silêncio. A Secretaria de educação não dá nenhum tipo de apoio, formação, simplesmente nos manda para a sala de aula junto com uma ficha de avaliação entregue ao diretor da escola que, faz questão de lembrar, diariamente, nossa condição vulnerável, o período do estágio probatório. Os alunos, por sua vez, encontram uma maneira de diversão que é testar a nova professora inexperiente. Foi um período extremamente difícil, pensei em desistir, mas tive alguns bons colegas que me ajudaram, que me fizeram ver que a docência é uma profissão que requer tempo para nos adaptarmos, pois só as experiências diárias, aliadas às teorias, me dariam confiança suficiente para me adaptar às realidades cotidianas. Passados quase quatro anos, minha prática docente foi sendo desenvolvida, mas nunca sem inquietações. Não consigo entrar em uma sala de aula como se trabalhasse, por exemplo, em um banco. As situações, mesmo que na mesma turma, são sempre diferentes todos os dias. Afinal, trabalhamos diretamente com seres humanos, tentando ensinar-lhes algo, mesmo que não demonstrem interesse, temos que insistir. Nosso trabalho quase sempre está condicionado a seus humores. Posso ter preparado a melhor aula, contextualizada através do melhor referencial teórico, mas se dois ou três dos alunos mais inquietos decidirem não estudar naquele dia, não farei nada de produtivo.

Essa percepção constante do contexto escolar e suas implicações extraescolares, ou vice versa, me despertaram esse olhar de pesquisadora. Essa cotidianidade em que a escola está submersa faz com que professores/as se assemelhem a operários de uma fábrica. Pelo menos é assim que me sinto na maior parte do tempo. Toque de entrada, primeira aula, segunda, terceira. Toque para o intervalo, toque para a quarta aula, quinta... Toque de saída. Assim começa e termina a semana, o mês, os bimestres. Tudo isso ainda muito compartimentado. Como o trabalhador da metalúrgica que inicia a fabricação de uma peça e a repassa para a próxima sessão, para outra pessoa que trabalha, faz mais ajustes e também a repassa, todos fazem sua função sem se questionar sobre o trabalho final, sobre todas as condições que interferem nele ou como poderia ser melhor.

Lidamos com conhecimentos de todas as espécies, com um contexto extremamente peculiar, com demandas que mudam, mas paradoxalmente a isto, trabalhamos de uma forma que é a mesma de 20 anos atrás! Com o fim do ano letivo, nos reunimos para o conselho de classe. Dele, fazem parte as afirmações: *“O aluno aprendeu? A escola trabalhou para isso! O aluno não aprendeu? O professor não ensinou.”* Pouco ou nada paramos para refletir sobre

nossos métodos, concepções pedagógicas e filosóficas que levaram a esse ou a aquele resultado ou à concepção de língua e de ensino da disciplina Língua Portuguesa que subjaz as nossas práticas e que influenciam nas pessoas que estamos formando.

Penso que o professor tem de ser um pesquisador pela natureza da profissão. Quando fiz a inscrição para participar do prova para a seleção do PROFLETRAS, estava “encantada” com essa possibilidade: sair da cotidianidade do trabalho na escola que tanto nos engessa. Confesso que fiquei insegura, pois reconheço minha formação inicial deficiente, na UNEAL, campus Palmeira dos Índios, que, apesar de ter professores excelentes, sofreu, na época da minha graduação, um processo de reestruturação, então faltavam professores, de algumas disciplinas, cujos conteúdos acabavam sendo dados de forma resumida por outros que não eram especialistas. Outro fator agravante foi o curso noturno. Como trabalhava o dia inteiro, foi difícil frequentar a Universidade à noite, todos os dias.

Nunca tinha tido experiências na Universidade Federal, não tinha feito tentativas anteriores exatamente por acreditar que não apresentava leitura suficiente. Mas a possibilidade de cursar as disciplinas, construir um projeto de pesquisa e realizá-lo, me motivaram.

A pesquisa torna coerente o nosso trabalho em sala de aula. Pesquisar é desenvolver atividades capazes de gerar dados ou registros que nos permitam refletir sobre a nossa prática, interferindo nesta para alcançar melhores e mais significativos resultados. Como conceber um professor que não pesquisa, que aceita passivamente determinações de órgãos normativos e executivos sem questioná-los?

### **3.4.5 Escola Municipal Desembargador Benedito Barreto de Accioly**

O contexto da primeira escola já foi descrito. Apresento, a seguir, uma escola localizada no interior da cidade de Igaci/AL, na zona rural desta.

Ao tomar posse do cargo de professora de Língua Portuguesa do município de Igaci, fui para a escola na qual fui lotada com o encaminhamento que recebi a fim de conhecer o lugar e logo iniciar as atividades. No entanto, o desânimo tomou conta de mim porque se trata um lugar distante, com as estradas, que a ele dão acesso, bem ruins. Levei cerca de uma hora e meia para chegar, saindo de Igaci. Como moro em Palmeira dos Índios, o tempo é maior ainda, logo pensei em como seria difícil fazer o trajeto todos os dias. Ao chegar, fui recebida pelo diretor na minúscula sala que serve, ao mesmo tempo, de direção, sala dos professores,

biblioteca e depósito. Fui informada por ele que a comunidade não tem nenhum tipo de transporte coletivo “os carros de linha”, que os povoados normalmente têm e que levam os moradores para a cidade para realizar atividades como supermercado, farmácia, banco, hospital, dentre outros. Ele disse que, por isso, todos os professores têm de “*se virar*”, chegando à escola de carro próprio, ou de moto. Esta última, além de ser mais econômica, é mais adequada para o tipo de relevo. Falou também que eu poderia ver algum colega que pudesse me levar. Que tentasse contato com algum deles por telefone, visto que todos são de outras cidades (Arapiraca, Maceió e até Aracaju) e que, por isso, costumam cumprir sua carga horária em um dia inteiro ou dois, no máximo, impossibilitando um encontro pessoalmente.

Isso, aliás, é uma característica marcante dessa escola, no meu ponto de vista. Somos todos estranhos uns aos outros. Não nos conhecemos, não conversamos, não trocamos ideias. Eu só conheço três colegas que dão aula junto comigo, nos dias em que trabalho. Esse individualismo é o que causa um fenômeno que eu, nas minhas observações e divagações, analiso e reflito. Para mim, a escola, pedagogicamente, e espacialmente, é “morta”.

Para exemplificar, faço um paralelo com minhas origens rurais. Fui criada com uma relação muito próxima a terra. Ao que vem dela, quando dela é aproveitado cada metro. Na minha casa, mesmo na cidade onde moro hoje, há uma horta no quintal, pés de pimenta que crescem em potes, pés de pimentão em recipientes, flores que se espreitam em cada pequeno espaço do também pequeno jardim. Os jardins sempre estiveram presentes nas lembranças da minha infância. Foram a “herança” das freiras holandesas que vinham, constantemente, à comunidade dos meus avós, auxiliar no desenvolvimento religioso das famílias e traziam mudas e sementes, dentre outros. Não encontro nada disso nesta escola que, por sinal, tem grandes espaços do terreno vazios. Apenas alguns cachorros da vizinhança entram no local. Ao questionar o diretor sobre a possibilidade de organizar uma horta ou mesmo canteiros de flores, ouvi, como resposta, que não teria ninguém para cuidar. Nenhum funcionário específico para fazer a manutenção.

Quanto à parte pedagógica, somos todos individualistas, sem um projeto político Pedagógico que nos oriente, sem regimento. Se existem, até hoje, não fui apresentada a eles. Cada um em sua sala, com sua disciplina, ministrando as aulas por conta própria, de acordo com o que acha conveniente ser ensinado. Com exceção das demandas da SEMED, nenhum outro trabalho coletivo movimenta as ações dos professores em prol de um objetivo comum. Não paramos para refletir sobre as peculiaridades da comunidade, sobre aspectos culturais do lugar e as implicações disso nos processos de escolarização do conhecimento, na visão dos alunos para a escola.

Quanto à estrutura física, é tudo bem pequeno. São seis salas de aula em condições precárias, mal iluminadas, com as paredes sujas, a pintura estragada, que as professoras das crianças menores, que trabalham pela manhã, tentam cobrir com cartazes infantis contendo o alfabeto, regras de convivência, calendário, aniversariantes do mês. Elas tentam dar a esses educandos um ambiente um pouco acolhedor. Tem ainda uma cozinha e muito espaço livre que os meninos e meninas usam para correr na hora do intervalo. As aulas práticas de Educação Física, por exemplo, acontecem em um descampado ao lado da escola que os alunos chamam de “quadra”. É engraçada a empolgação deles nesses momentos e a dedicação do professor desta disciplina em seguir as regras dos jogos no terreno sem marcação alguma, o que gera muita discórdia entre as crianças e jovens que são apaziguadas pelo julgamento do professor, o único que pode dizer se a bola, realmente, saiu da área, se de fato, foi ponto (já que a limitação da área muda a cada semana com o crescimento da vegetação).

O entorno da escola é composto por plantações de fumo, a principal atividade econômica da cidade de Igaci. Aliás, oitenta por cento do território da cidade é rural, a parte urbana é bem pequena. São roças familiares, cuidadas por todos da casa, inclusive pelas crianças e jovens. As moradias são distantes umas das outras, separadas, por uns poucos quilômetros, pelas plantações. As condições econômicas das famílias não são tão ruins como a situação dos quilombolas, por exemplo, observadas na escola anterior. Praticamente todas as casas têm algum meio de transporte, às vezes, mais de um. Com exceção dos grandes fazendeiros, que, aliás, mantêm e dominam a política local, as pessoas são simples, mas sobrevivem dignamente através do cultivo e venda de fumo e de pequenas criações de animais.

### **3.4.6 Os participantes**

### **3.4.7 Os alunos**

Os alunos refletem a realidade em que vivem. São poucos por turma, não passam de vinte e cinco em cada sala. Trabalham nas atividades que movimentam a economia familiar, pouquíssimos prestam serviços para outros agricultores ou fazendeiros. A maioria é tranquila, quanto a questões de indisciplina. São alegres, mas não muito agitados, entretanto com dificuldades de leitura e escrita.

A turma escolhida para realizar as atividades propostas foi a do oitavo ano. São apenas quinze meninos e meninas. Curiosos, atentos às influências urbanas, jogos eletrônicos,

séries... Escolhi essa turma porque pensei que teriam uma maior abertura aos conceitos que eu lhes proporia, alcançando o objetivo da pesquisa, ou pelo menos, mostrar-se-iam dispostos a realizar as atividades sugeridas. São, em sua maioria, falantes. Alguns, muito prestativos, educados. São criados para serem pequenos homens e mulheres, têm responsabilidades em casa, nos afazeres da roça ou da criação dos animais, e parecem não se incomodar com isso. Certa vez, ao perguntar a um deles como havia conseguido um corte profundo em uma das mãos, ouvi como resposta, serena, por sinal, que o machucado tinha sido causado por um facão, mas que era *“besteira,num instante, sara”*.

A disposição física dessas crianças do sítio, da roça, é algo que sempre me chama a atenção. São destemidas quanto às dores físicas, não se assustam com ferimentos relativamente graves, não hesitam em subir em determinadas alturas, não se incomodam com frio ou calor intenso. Acho tão interessante quando as comparo com as crianças com quem eu tenho mais contato, como as crianças da família, por exemplo, que vivem na cidade, cheias de restrições alimentares que causam alergias, ou que têm medo de irem sozinhas até a esquina de casa. As crianças e os jovens que vivem em comunidades rurais têm uma relação física com o ambiente de uma forma bem intensa, influenciando na sua personalidade.

### **3.4.8 O professor pesquisador**

Minha chegada a esta escola, como já mencionei acima, no contexto da pesquisa, foi cheia de angústia. A distância entre o povoado e a cidade e a falta de transporte me deixaram bastante preocupada. Somado a isso, o cansaço da jornada dupla, afinal, saio de uma escola para outra, e essa outra fica em uma cidade diferente. Mas com o tempo vem a adaptação e, com ela, se passa a enxergar os aspectos positivos também.

Sempre gostei do campo, confesso que hoje, apesar de todos os desafios, inclusive para chegar até a escola, é agradável ir para o trabalho nessa região, encontrar “meus pequenos adultos”. Talvez, ou com certeza, antes de mergulhar na etnografia, antes de conhecer a teoria dos múltiplos letramentos, eu achasse meu trabalho lá, de professora de Língua Portuguesa, um fracasso. Pois trabalhar em uma comunidade, onde quase se fala outro dialeto de tão diferente da norma padrão que é a variante rural, não é o sonho de nenhum purista da língua, como costumam ser professores tradicionais, pelo contrário, é o pesadelo da maioria. Mas com o pouco que aprendi até aqui, consigo enxergar não só as dificuldades, mas também as vantagens de trabalhar e conviver com a cultura do campo, com o conhecimento dos meninos e meninas do campo.

Então sou bastante atenta a seus comportamentos, a suas falas. Confesso que, não raro, perco-me em divagações durante a aula diante de algo que dizem ou fazem. Coloco-me assim para eles/elas também. Faço questão de dizer que eles/elas também têm muito a me ensinar e, realmente, aprendo. Acredito até que me ensinam mais do que eu a eles. Praticamente todos os dias, volto com uma informação nova, uma curiosidade sobre o local, como, por exemplo, as leis do IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) sobre a caça e a venda de um pássaro que eles chamam de “rabaçan”. Essa espécie é muito comum na região em uma época do ano. Atrai caçadores dos arredores que matam essas aves de um modo desenfreado para comer e também vender, o que prejudica a reprodução e a continuação da espécie. Os alunos me informaram até o percentual divulgado pelo referido órgão. Segundo eles, é permitido, nesse período, o abate de até trezentas aves por dia, mas o que estima o IBAMA, através de apreensões no local, é que cerca de três mil aves são mortas. Daí em diante, discutimos questões ambientais e percebo em suas falas o nível de consciência sobre o meio ambiente, como falam com propriedade sobre essas questões. Como problematizam a situação, fazendo previsões, estimativas para o desaparecimento da espécie e os prejuízos que isso trará, não só ecológicos, como para as famílias mais carentes que utilizam a rabaçan como alimento. Discutem ao ponto de quererem sugerir ao IBAMA punições mais severas, multas para quem desrespeitá-las.

Reflito sobre onde teriam aula mais significativa sobre meio ambiente que ali mesmo, nos quintais das suas casas. Que escola seria capaz de lhes oferecer uma aprendizagem tão empoderada? Muitas vezes, quando conversamos, diante da minha curiosidade e perguntas, um ou outro sempre fala: *“Oxe, a senhora não sabe é nada!”*. *“Eita, a professora tem muito que aprender ainda...”*. Percebo o orgulho em seus olhos, colocam-se como protagonistas do processo de aprendizagem quando abro espaço para as suas experiências cotidianas. Quando os papéis se invertem, empolgam-se, valorizam o que têm, o que são, o lugar onde vivem, afinal, este é digno de curiosidade da professora que é *“de fora”, “da cidade”*.

Penso que, como professora de Língua Portuguesa, sou diferente para eles/as. Apresento-lhes a norma padrão exigida pela sociedade urbana, mas nunca os recrimino quanto à sua variante, *“Ela é bem diferente da professora do ano passado, que dava bronca em quem falasse errado...”*. Tento apresentar-lhes a norma padrão como uma das realizações da língua. Mas abro espaço para outras, como a variante rural. O “truxe”, ao invés do “trouxe”, já não me incomoda. Provavelmente pela minha caminhada até aqui, na outra escola.

### 3.5 Metodologia de Exploração e análise

Início essa subseção recuperando um trecho da epígrafe que abre o trabalho ( *“Só canta o sertão direito, com tudo quanto ele tem, quem sempre correu estreito, sem proteção de ninguém [...] puxando o cabo da inxada, na quebrada e na chapada, Moiadinho de suó ...”*) Para “cantar o sertão”, para dar voz a esses meninos e meninas, os agentes sociais do contexto da zona rural, está proposta a metodologia de exploração. Assim como no trecho do poema “Cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré, é preciso ouvir o que têm a dizer aqueles que, de fato, têm propriedade para falar. Descrevo, então, nesta seção, como está organizada a fase exploratória.

Apresento, a seguir, as atividades pensadas com o intuito de desenvolver diálogos iniciais sobre a problemática investigada, os letramentos rurais, bem como a “preparação” dos discentes para o objetivo desta pesquisa, que foi a produção das narrativas digitais como espaço para a (re) significação da cultura rural. Trata-se de seis etapas que eu chamo, por influência das ideias de Paulo Freire, de “encontros”, quando aconteceram trocas de conhecimentos, ao contrário de práticas tradicionais, unilaterais onde um ensina, o professor/a, e os outros aprendem, alunos.

Essas atividades foram articuladas de modo a levar à incorporação da minha identidade de pesquisadora no espaço da sala de aula e para que as minhas concepções, hipóteses e até “achismos” cedessem espaço para a descrição dos fatos e, assim, aprender com eles, pois a metodologia proposta permite essa imbricação de papéis, não no sentido de me tornar uma deles, mas de ser capaz de perceber os acontecimentos através do seu ponto de vista. Como afirma Freire (2003, p.47), no excerto a seguir:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer.

Os encontros foram intitulados de acordo com a proposta e com o objetivo que almejavam. Encontro 1: “Iniciando a conversa”, duração de 1h20min. Encontro 2: “Ver o comum de um jeito novo”, duração de 1h20min. Encontro 3: “Espaço para a individualidade”, duração de 50min. Encontro 4: “Conhecendo o gênero narrativas digitais”, duração 1h20min.

Encontro 5:”Questões práticas, duração 50min. Encontro 6: “Definindo estratégias”, duração: 1h20min.

Organizei em quadros a descrição das atividades programadas para cada etapa da fase exploratória e, logo em seguida, descrevi os resultados que deram subsídios para a posterior elaboração da metodologia de aplicação. Ressalto que tais resultados constituem as experiências exploratórias desenvolvidas nas duas escolas: Mary Sampaio Caparica e Desembargador Benedito Barreto de Accioly, no entanto, devido ao pouco tempo que tive, como pesquisadora no contexto inicial, por causa da minha remoção da primeira escola, os registros aqui descritos, e as imagens, referem-se, à Escola Desembargador Benedito Barreto Accioly, sendo complementados por descrições pontuais de fatos relacionados à primeira escola.

ENCONTRO 1: Iniciando a conversa.

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DE EXPLORAÇÃO</b>
<b>Tema:</b> A vida no campo
<b>Justificativa:</b> Abrir espaço para uma temática não pedagógica, falar sobre o contexto em que vivem, a fim de introduzir os discentes na proposta da pesquisa.
<b>Local:</b> Sala de aula.
<b>Metodologia:</b> Através de uma roda de conversa motivada por palavras geradoras, fomentar discussões sobre o contexto rural, sobre o que as representações deste para os discentes.
<b>Duração:</b> 1h20min

Nesse primeiro encontro, expliquei os novos papéis que, a partir desse momento, passamos a exercer (eu de pesquisadora, eles/elas de participantes, colaboradores da pesquisa). Bem como o tema e o objetivo do estudo. Em seguida, pedi que organizassem as carteiras em círculo. Coloquei no chão, aleatoriamente, algumas palavras sobre as quais conversamos. As palavras foram: RURAL, URBANO, CONHECIMENTO, CULTURA,

LAZER, ESCOLA, TRABALHO e SUCESSO. Essas palavras foram discutidas em seus sentidos, sempre considerando sua relação com o contexto rural. Uma por vez, foram lidas, em voz alta, por mim, ou por um deles/elas. Fomos discutindo sobre o que entendiam sobre elas. Conversamos, anteriormente, sobre a necessidade de ouvir com atenção as falas uns dos outros, já que haveria a possibilidade de todos participarem e até mesmo complementar ou refutar as falas dos colegas.



Figura 1: Roda de conversa      Figura 2: Discussão sobre as palavras geradoras



Figura 3: Continuação das discussões      Figura 4: Palavras geradoras.



Figura 5: Roda de conversa

De início, não foi fácil. Acostumados a metodologias muito tradicionais, os meninos e meninas estranharam bastante essa dinâmica, principalmente pelo fato de que o assunto foi o contexto rural. Para eles/elas, que sempre tiveram que se adaptar aos moldes urbanos, sempre tendo que “consertar” a fala, o comportamento... Estarem agora falando sobre o espaço físico e sociocultural onde vivem foi estranho. Pude perceber, nesse momento, em seus rostos, o espanto. Essa reação foi comum nos participantes dos dois contextos.

Houve um estranhamento geral, “*Oxe, professora, vamos ficar só conversando, é? Não vai ter aula de Português hoje, não?*”. “*Eu não vou falar, não... Falar o quê? De palma (cactácea que serve de alimento para o gado), de sítio, oxe, quem quer saber disso?*”

Quando um dos alunos leu a palavra RURAL, perguntei o que significava para ele. A oposição com “urbano” foi a explicação. Para definir como é a vida no campo, ele utilizou a comparação com a vida na cidade. Os jogos de identidade, que consistem na negação de seus traços culturais, como afirma Fritzen (2012), foram praticados nesse momento, a fim de evitar a “vergonha”, o preconceito. Então um aluno disse que “*Viver no campo é atraso, já na cidade, é progresso*”. Percebi que sua fala foi mais a repetição do que está acostumado a ouvir do que uma ideia sua. Tanto que a valoração pejorativa em relação à vida no campo foi sendo desfeita com a possibilidade, levantada por mim, da existência de aspectos positivos relacionados a uma vida no campo. Nesse momento, os demais foram encorajados e disseram gostar de viver nas comunidades. Destacaram, ainda, fatores como a tranquilidade, o contato direto com a natureza, dentre outros.

A segunda palavra a ser discutida foi TRABALHO e os alunos/as se mostraram desanimados. A maioria diz aspirar a um emprego na cidade, no comércio. Outros mencionaram a possibilidade de se formar em cursos superiores e, também, saírem das suas comunidades para viverem nos centros urbanos. Perguntei-lhes, então, por que o trabalho no campo, agrícola, ou na criação de animais, é tão desprestigiado? Por que ninguém quer viver dele, ou sente orgulho desse meio de vida? As respostas indicaram, mais uma vez, para as questões de valoração. Alguns disseram que suas famílias “*vivem bem*” com o que ganham das plantações de fumo, por exemplo, ou da venda de legumes e hortaliças, mas que sempre são vistos como inferiores por causa disso. Que, apesar de ser difícil, uma vez que este é braçal, artesanal, dá pra retirar o sustento e dele viver dignamente. Perguntei-lhes, então, o que seria do país sem os produtos agrícolas e sem a pecuária. Qual a importância do que plantam e vendem para a região de Palmeira dos Índios e Igaci/Al.

Novamente entraram em questão as representações historicamente construídas sobre o trabalho e a vida no campo. Se desde a era Vargas, o Brasil destinou a essas regiões, às

pessoas que nelas vivem, o peso de subcultura, os alunos ainda carregam esses estigmas que são reforçados pela escola.

Logo em seguida, o que foi colocada em debate foi a palavra CONHECIMENTO. A aluna que escolheu esse tema gerador foi logo dizendo que “*Conhecimento é tudo o que a gente aprende na escola, professora*”, referindo-se aos conteúdos sistematizados por cada disciplina. Perguntei se todos concordavam com a resposta da colega. Alguns, sim, outros, disseram que existem muitos tipos de conhecimentos que não são vistos na escola. Indaguei-lhes, então, sobre tudo o que um agricultor ou pecuarista tem que saber, todos os dias, para realizar suas atividades. Se isso também não é conhecimento. Foi quando um menino, que me olhava meio desconfiado, falou: “*Mas, professora, isso aí vale?*” Eu respondi: “*Claro que sim*” A turma concordou comigo. Falaram que não é fácil, por exemplo, manter o fumo sem pragas, do quanto é difícil cultivá-lo, deixá-lo no ponto de ser vendido. Lidar com as oscilações de preços, com as dificuldades de transporte e armazenamento.

Então a palavra geradora ESCOLA já foi sendo inserida desde essa discussão, quando lhes perguntei: “*Se tudo isso é conhecimento, por que a escola não fala sobre?*” Eles não responderam exatamente. Mas a ideia que transpareceu é a de que conhecimentos desse tipo são inferiores aos que aprendem nas demais disciplinas, apesar de estes não terem uma utilidade prática em suas vidas. E que estão sempre tendo que se adaptar à escola. Que sentem vergonha quando não conseguem.

Quanto à palavra SUCESSO, indaguei-lhes o que seria considerado, para eles, uma vida de sucesso. “*Sucesso, professora, é ter um emprego na cidade, sair do sítio*”. Pedi, então, que visualizassem o seguinte: um jovem do campo sai de sua comunidade, adquire formação superior, em uma universidade, mas retorna à sua região a fim de colaborar, pelo menos um pouco, através dos novos conhecimentos adquiridos. O que aconteceria? Uma das alunas relatou, então, que acontece. Uma tia dela, formada em Odontologia, uma vez por mês, atende no posto médico da região do Riachão, sem cobrar nada. Os demais acharam muito bonito o gesto relatado e afirmaram que, se isso acontecesse mais vezes, “*a comunidade cresceria*.” Outro aluno disse: “*Aí seria o paraíso, professora, porque eu gosto de viver aqui, só acho ruim porque não tem as coisas...*” referindo-se aos serviços médicos dentre outros.

Quando as discussões foram instigadas através da palavra CULTURA, eles/elas apresentaram o significado desse vocábulo que, segundo relataram, aprenderam nas aulas de História: “*Cultura, professora, eu sei, é o conjunto de conhecimentos de um povo*”. Então os questioneei quanto à cultura de suas comunidades. Alguns acharam engraçado. Estes, do contexto da Escola Mary Sampaio Caparica, vindos de uma comunidade mais estigmatizada,

marginalizada, falaram que “*O povo de lá não tem cultura, não. Vive brigando, todo dia tem briga*”, levando os demais aos risos. Mais uma vez demonstraram um sentimento de inferioridade de si mesmos em relação às pessoas que vivem nos centros urbanos. Quando perguntei sobre o que achavam dos conhecimentos dos mais velhos, por exemplo, sobre a música, o repente, presentes na região, as tradições orais religiosas, eles afirmaram que têm respeito, sim, por tudo isso, mas que é diferente. Eles dão muito valor ao conhecimento sistematizado, principalmente se for escrito. A escola incutiu isso em suas mentes. A sociedade também, como um todo, que divulga o poder da alfabetização, do letramento escolar, inferiorizando, diminuindo as comunidades cuja tradição é a oralidade.

Ao problematizar a palavra LAZER, o clima ficou mais descontraído e as narrativas de passeios a cavalo, banhos de açude, jogos de futebol foram acontecendo, entretanto, alguns descontentamentos também foram surgindo. As meninas, principalmente, expuseram sua “tristeza”, afirmando que uma vida na cidade seria melhor para elas. Poderiam frequentar outros lugares, ver outras pessoas. Essas foram as principais queixas. Mas também ressaltaram os benefícios, como morar perto de primas, poderem andar sem grandes preocupações com a violência... Como estão na fase da adolescência, e com o acesso à internet, o que lhes possibilita comparar suas vidas com a de jovens de outras culturas e classes sociais, a vida no campo se mostra pouco atrativa para eles, muito distante de suas aspirações.

Concluimos essa etapa com reflexões sobre a importância deles, enquanto jovens, de lutarem por melhorias em suas próprias comunidades, mesmo que saiam, em algum momento, em busca de outros conhecimentos, como a formação acadêmica, mas da importância de manterem vivas a cultura e suas raízes.

## 2º ENCONTRO: “Ver o comum de um jeito novo”

PROPOSTA DIDÁTICA DE EXPLORAÇÃO
<b>Tema:</b> O trabalho do homem do campo
<b>Justificativa:</b> Ressignificar o trabalho rural a fim de valorar positivamente o trabalho do homem/mulher do campo através da apreciação da gama de conhecimentos necessários para a realização dessas atividades.
<b>Local:</b> Povoado Bonifácio, Palmeira dos Índios/AL, e Povoado Riachão, Igaci/AL.
<b>Metodologia:</b> Sair pelo povoado para descrição das atividades cotidianas do trabalho no

campo.
<b>Duração:</b> 2h20min

O objetivo deste encontro foi o de fazer com que, através de um percurso pela comunidade, os alunos e alunas demonstrassem as inúmeras habilidades de trabalho rural que possuíam. Eu intermediei, então, as explicações e falas a fim de que conseguissem se expressar dando espaço para essas ideias que, no dia-a-dia, na escola, costumam ser silenciadas.

Partimos, então, em busca de locais onde se desenvolvem as principais atividades agrícolas e pecuárias para que os discentes a descrevessem e deixassem transparecer, da forma mais natural possível os conhecimentos extraescolares que possuíam.

Mas antes, expliquei-lhes o que aconteceria naquela tarde. Falei que as discussões das aulas anteriores, que constituíram o encontro 1, seriam estendidas, só que, dessa vez, fora da escola. Perguntei se tinham gostado de falar sobre a vida na zona rural, no sítio. Responderam que estavam gostando, sim, então os convidei para dar um passeio pela comunidade. “*Mas pra quê, professora?*” Respondi que o objetivo era que eles relatassem como era a rotina de trabalho deles. Pedi que me contassem sobre como faziam em suas plantações, ou com os animais. A animação foi geral, principalmente porque saíam da escola, não precisariam “escrever” naquele dia. Então partimos e a minha principal preocupação era desenvolver esse saber “estar com”, um dos princípios do pesquisador que pretende realizar um estudo etnográfico. Agora eu não estava na minha sala de aula, no meu lugar de autoridade, o cenário ali era o deles/as, eles estavam me mostrando as coisas, ensinando. Os papéis se inverteram. Eu quis ser aceita de forma natural (não a professora da cidade curiosa sobre as atividades do campo de forma pitoresca ou jocosa), mas alguém, de fato, interessada em sua realidade, no contexto rural, enxergando-o como uma forma legítima de vida e não como um subgênero da cidade. Tive também o cuidado de que não me confundissem com um deles/as, a fim de descrever exatamente o que eu via e não o que eu gostaria de ver ou o que eles gostariam que eu visse, pois é sabido que a presença do pesquisador, por si só, não é neutra e pode alterar o fluxo dos acontecimentos. No início, pela empolgação com a atividade “diferente”, tive medo de que eles representassem e não me mostrarem o que realmente acontecia. Apesar de todos esses receios, essa etapa se deu de forma tranquila, mesmo com euforia inicial.

Descrevo agora impressões desse momento na primeira escola porque foram mais significativos. Primeiro, visitamos uma propriedade onde se desenvolvem as principais atividades de trabalho: plantações e currais. Nas plantações de milho, feijão e palma, que

predominam na região, os alunos descreveram as etapas, desde antes do plantio, com o preparo da terra que, segundo eles, recebe alguns nutrientes artificiais (dependendo das condições financeiras do agricultor), depois, passa pela escolha das sementes, que têm que ser de qualidade, em seguida, vem o cuidado, principalmente com as pragas, a necessidade da chuva, ou irrigação artificial... Os alunos da Escola Mary Sampaio Caparica relataram, nesse momento, com tristeza, que a fábrica de pipocas, com sede no povoado Bonifácio, onde fica a referida instituição de ensino, compra milho de outros produtores, já que os da região não conseguem produzir na quantidade e qualidade necessárias.

O trabalho braçal é algo que está entranhado em muitos desses meninos e meninas. Pareceu-me, em alguns momentos, que eles mesmos são a extensão daquela terra. Uns parecem ter uma relação pessoal com árvores, animais, solo. São capazes de perceber todas as suas sutilezas. Umas folhinhas miúdas ao lado de um pé de milho que, para mim, pareciam saudáveis, não passaram despercebidas por um aluno que logo reconheceu a erva daninha e que, durante todo o passeio, guiava-me para os lugares que achava mais interessante. De posse de um longo galho de árvore que lhe servia como a um cajado, e que ele utilizava, tanto para apoiar-se nas subidas como para apontar-me as coisas, este menino me surpreendeu. Trata-se de um garoto de treze anos que, na sala de aula, é rude, impaciente com regras gramaticais e fórmulas matemáticas, mas que ali, solto, ao ar livre, mostrou-se um verdadeiro professor. Profundo conhecedor de tudo, comportando-se como um adulto, metódico nas explicações. Recriminando-me quanto ao horário escolhido para a caminhada: *“Se tivesse vindo mais cedo, aquelas nuvens não estariam ali, agora vai chover, a senhora não está vendo esse vento não? Olha a direção das folhas! Oxe, não sabe é nada!”*

Ainda em relação aos alunos da primeira escola, caminhei até chegar a um curral de grande porte situado em uma fazenda pertencente a um riquíssimo empresário da região. Alguns meninos e meninas moram lá, seus pais trabalham para esse fazendeiro e, pelo o que eu percebi, eles acabam ajudando também. Sabem tudo, exatamente tudo sobre a criação de bois, cavalos. Sobre a produção de leite, desde os cuidados com a vaca, com o bezerro *“Que não pode ficar longe da mãe, ou ela vai ‘esconder’ o leite”*, até o custo final do produto, que deve considerar despesas com remédios, alimentação, armazenamento, transporte. Fizeram cálculos incluindo todas essas variantes, como a seca, que podem interferir no preço final, o que é pago pelo consumidor pelo litro de leite.

A alimentação desses animais também foi destaque entre eles e elas e despertou meu interesse. Eles me explicaram que como a palma (uma cactácea, principal fonte de alimento para o gado) não é suficiente, pois demora três anos para ficar pronta para corte e “sofre” com

a falta de chuvas, os criadores ficam dependendo do silo, uma ração composta por milho triturado e outros orgânicos como capim e cana de açúcar que, ao passarem por uma máquina, a ensiladeira, viram farelo. Com o tempo, esse farelo transforma-se em algo pastoso. Ao pesquisar sobre o assunto, descobri que, na verdade, o silo é o local onde é armazenada a ração que, depois, com o tempo, transforma-se em uma biomassa. Mas na região, virou sinônimo da própria biomassa. O silo, trata-se, então, do lugar e não do produto. São grandes buracos no chão forrados e cobertos por lonas. Segundo eles, a validade dessa biomassa pode ultrapassar os três anos. O mais surpreendente é a quantidade de trabalhadores que tiveram dedos, mãos e até braços decepados pela ensiladeira. Muitos alunos e alunas têm parentes assim. A falta de equipamentos de segurança e de empregadores que se preocupem em dar a seus funcionários as mínimas condições de trabalho, faz com que continuem a sofrer esses acidentes.

Os questionamentos das relações injustas de trabalho e produção surgiram de forma espontânea, sem que eu os instigasse. *“Meu pai perdeu três dedos e o patrão ainda reclamou porque ele ainda ia ficar uns dias em casa, sem trabalhar”!* *“É um miserável, fica rico às nossas custas!”* Os outros concordaram, indignaram-se, alguns disseram que queriam estudar para não terminar como seus pais, tios, avós.

Com relação às impressões desse segundo encontro, na segunda escola, as descrições são muito parecidas. Como as atividades são as mesmas: agricultura e pecuária, não surgiram comentários muito diferentes dos que ouvi dos alunos do primeiro contexto.

Essa segunda etapa, esse segundo encontro, foi muito importante. Além de todos os conhecimentos constatados, um universo que eles/elas dominam com precisão, a nossa relação ficou mais próxima, mais humana. Percebi que, a partir desse momento, foi criado um laço de confiança e respeito entre nós. O *estar com*, aconteceu de forma natural.

A troca de conhecimentos, nesse segundo encontro, foi algo revelador para mim enquanto professora. Nossas relações se imbricaram de tal maneira que, em determinados momentos, nossos papéis se inverteram. Ali, naquele cenário, fora da sala de aula, eles foram os mestres e eu, a aluna. Apesar de o campo já ser um lugar comum para mim, hoje, vivo na cidade, a rotina é outra, sendo assim, ao descrever, por exemplo, seus trabalhos, os alunos/as, em muitos momentos, mostraram-se impacientes quando eu não compreendi algum termo que utilizaram ou uma determinada metodologia de trabalho. Esse fato me fez repensar minha atitude enquanto docente quando, na ilusão de estar fazendo o melhor, guiada pelo letramento autônomo, depusitei uma infinidade de conteúdos tão destoantes daquele contexto, daquelas vidas e histórias.

Ao voltarmos para a sala de aula, acredito que todos percebemos o laço que criamos. Agora nos olhamos de frente, uns para os outros, nos respeitamos. Não me tornei uma deles/as ao ponto de não haver mais o papel da professora (embora isso tenha se invertido em alguns momentos, como mencionei acima), mas, ao contrário, percebo, agora, olhar de quem se sentiu valorizado, olhares de “*ela não me recrimina, posso confiar*”. Muitas vezes, de costas, ao escrever no quadro, eu ouvia narrativas pitorescas como a de um animal arredio que os fizera perder toda a manhã no intuito de recaptura-lo. Ou sobre como conseguiram chegar a casa, já noite, porque o veículo que os levava deu algum tipo de problema. Ou ainda a roça que não produziu o suficiente, quase nada de lucro, e agora o pai terá que trabalhar para o fazendeiro “*miserável de ruim*” para sustentar a família até a próxima colheita. Histórias de coragem protagonizadas por crianças, algumas chegavam a ser engraçadas, o que os fazia parar, de vergonha, quando eu me virava ou quando percebiam que eu havia escutado.

Com a pesquisa de natureza etnográfica, todo esse contexto passou a ser tão importante para mim quanto os conteúdos e metodologias da disciplina. Passei a me interessar abertamente pelos relatos, mostrar a legitimidade desse estilo de vida no campo, tão digno quanto é viver na cidade.



Figura 6: Plantação de fumo.



Figura 7: Plantação de milho.



Figura 8: Comunidade Riachão.



Figura 9: Passeio pela comunidade



Figura 10: Principais lugares da comunidade

Figura 11: Continuação do passeio

### 3º ENCONTRO: “Espaço para a individualidade”

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DE EXPLORAÇÃO</b>	
<b>Tema:</b>	A vida no campo
<b>Justificativa:</b>	Em virtude da riqueza do momento anterior, estender o processo de catarse emocional iniciado no segundo encontro.
<b>Local:</b>	Sala de aula
<b>Metodologia:</b>	Texto escrito
<b>Duração:</b>	50min

Esta etapa foi realizada apenas na primeira escola, Mary Sampaio Caparica, pois, depois de concluída, percebi que destoava da proposta inicial da pesquisa que é buscar alternativas mais contextualizadas e significativas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, opostas às práticas conservadoras que, até então, vinham sendo apresentadas aos alunos e se mostravam pouco eficazes. No entanto, recorrer ao texto escrito, nesse momento, teve sentido para mim como explico mais adiante.

Nesse encontro, conversamos um pouco sobre como foi o momento anterior, em seguida, pedi que escrevessem sobre a vida no campo, como é, para eles, viver na zona rural, como é sua rotina, do momento em que acordam, até a hora em que vão dormir. O texto escrito, de início, não tinha sido planejado como uma das metodologias, entretanto, a etapa anterior se mostrou tão rica que optei por ele, a fim de continuar esse momento de catarse emocional. O objetivo era o de que não tivessem que esperar pela feitura das narrativas digitais para externar o que estavam sentindo.

Falar de si mesmos, sobre o que pensavam, questionar a realidade em que viviam, não era uma constante para esses discentes. A vida no campo não é fácil e, como tal, requer dureza de ser. O intento, com essa proposta de escrita, foi fazer com que esse momento tão rico do encontro dois não fosse perdido, ou interrompido, que todas aquelas inquietações relatadas anteriormente não “esfriassem” até o momento da produção das narrativas.

O que percebi pelas suas produções foi inusitado para mim. Primeiro, porque houve aceitação em participar da atividade. Alunos que, normalmente não o fazem, nesse dia, quiseram escrever. Segundo, pelo conteúdo desses textos. Movidos pelos acontecimentos anteriores, conseguiram se expressar. Frases do tipo “*Eu não sei o que escrever, professora*”, tão comuns em atividades de produção textual, dessa vez, não foram ditas. A escrita na escola não é algo tão simples, geralmente provoca resistência, impaciência, contagem minuciosa de linhas a fim de verificar se o objetivo proposto no enunciado já foi alcançado. Letras que aumentam para preencher a folha mais rapidamente... Enfim, mais uma vez refleti sobre a falta de propostas que os levem a práticas significativas de leitura e escrita.

Eles escreveram porque era importante para eles, tinha significado. Escrever, naquele momento, fez parte de um processo de descobertas e, ao mesmo tempo, de autoafirmação. De se situar em meio às discussões que estavam acontecendo. Como sempre tiveram de assimilar tudo o que a escola os impõe, dessa vez, o processo ocorreu de forma espontânea.

#### 4º ENCONTRO: “Conhecendo o gênero narrativas digitais”

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DE EXPLORAÇÃO</b>	
<b>Tema:</b>	Narrativas digitais
<b>Justificativa:</b>	Familiarizar os discentes com o gênero a ser, posteriormente, produzido, as narrativas digitais.
<b>Local:</b>	Sala de aula
<b>Metodologia:</b>	Apresentação, com o auxílio do data show, de narrativas digitais prontas.
<b>Duração:</b>	1h20min



Figura 12: Conhecendo o gênero narrativas digitais.



Figura 13: Narrativas sobre as Festas Juninas



Figura 14: Observação de narrativas.

Esta etapa, e as outras que seguem, foram realizadas apenas no segundo contexto, na Escola Desembargador Benedito Barreto Accioly, pois já não trabalhava mais na escola Mary Sampaio Caparica.

Neste quarto encontro, falei sobre a produção final, sobre as narrativas digitais. Primeiro, vimos juntos o conceito de narrativa, com o auxílio do dicionário, e pedi que inferissem, então, o de “narrativas digitais”, quando disseram que provavelmente seria “*A contação de histórias com o uso de aparelhos digitais*”. Eu expliquei que se trata de um gênero relativamente novo que utiliza recursos multimodais na sua composição. Que envolve não só a escrita, mas outras linguagens como: música (trilha sonora), imagens, efeitos visuais,

dentre outros. Em seguida, apresentei, com o auxílio do *data show*, narrativas neste formato (digital). Assistimos juntos, depois, os instiguei quanto à possibilidade de feitura, eles mesmos, desse gênero.

As narrativas apresentadas fazem parte do trabalho de Fonseca (2017) e mostram o resgate das festas juninas do povoado Baixa da Onça em Arapiraca/AL. Expliquei que foram produzidas por alunos/as como eles/elas, praticamente da mesma faixa etária, e que tiveram como objetivo retratar essa festa popular, as Festas Juninas, que já não eram vistas com o mesmo prestígio de antigamente pela população local, principalmente para os mais jovens. Pela similaridade do contexto, pois se trata de uma escola rural, os alunos/as se mostraram envolvidos com a temática relatada, bem como com a possibilidade de fazê-las, o que só foi possível na Escola Desembargador Benedito Barreto Accioly, em Igaci/AL, tendo em vista que fui removida da primeira escola quando ainda estava na fase inicial da metodologia de exploração.

#### 5º ENCONTRO: “Construindo Roteiros”

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DE EXPLORAÇÃO</b>
<b>Tema:</b> A construção do roteiro
<b>Justificativa:</b> Organizar o trabalho para a produção das narrativas digitais.
<b>Local:</b> Sala de aula
<b>Metodologia:</b> Construção de um esquema do roteiro para a produção das narrativas digitais.
<b>Duração:</b> 50min

Nesse momento, foram dadas algumas orientações sobre como fazer as narrativas. Pedi que observassem que, no final de cada vídeo assistido no encontro anterior, aparecem os créditos, ou seja, a referência às pessoas que participaram da sua feitura, bem como o que fizeram, portanto, pedi que se organizassem em duplas e colocassem, por escrito, o seu planejamento, incluindo um pequeno resumo das cenas que gostariam de retratar em seus trabalhos. Expliquei que o principal objetivo era o de fazer com que seus vídeos pudessem ser entendidos por qualquer pessoa de fora, que não conhecesse nada do trabalho rural. Ficaram

muito empolgados com essa possibilidade de apresentar à comunidade, seu trabalho, cultura de forma apreciativa.



Figura 15: A construção do roteiro

Outro aspecto que discutimos foi que o conteúdo dessas produções deveria demonstrar o imenso conhecimento que possuem, principalmente os relacionados ao trabalho no campo.

Entreguei-lhes, então, o quadro abaixo para que pudessem compreender melhor os elementos necessários para a construção dos vídeos, bem como para se organizarem para a feitura dos mesmos:

<p><b>TEMA A SER TRATADO:</b> Qual a modalidade de trabalho que quero representar? Agricultura (de que produto ?) Pecuária? (de que animal?)</p>	
<p><b>ROTEIRO:</b> Descrição das cenas. O que é relevante, indispensável, que não deve ficar sem ser mostrado, considerando o objetivo geral do vídeo? O que quero passar para as pessoas sobre o fato que descrevo? Definição das sequências....</p>	

<b>TRILHA SONORA ESCOLHIDA:</b> Música de fundo. Precisa ter, em sua letra, relação com a temática do vídeo.	
<b>IMAGENS/ILUSTRAÇÕES:</b> Serão imagens reais, da própria comunidade, ou buscaremos na internet, por exemplo?)	
<b>PARTICIPANTES: DIVISÃO DAS TAREFAS</b> (divisão das tarefas entre os participantes: quem fará o quê?)	

### ENCONTRO 6: “Definindo estratégias”

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DE EXPLORAÇÃO</b>
<b>Tema:</b> Organização
<b>Justificativa:</b> Tendo em vista que nem todos os alunos/as da sala possuíam aparelhos celulares, esse momento foi destinado aos ajustes para que todos pudessem participar,

juntando-se em duplas com colegas que tinham telefone celular.
<b>Local:</b> Sala de aula
<b>Metodologia:</b> Levantamento do número de celulares na sala, bem como da localidade em que cada aluno/aluna mora para facilitar a feitura do trabalho com colegas da mesma comunidade.
<b>Duração:</b> 1h

Considerando a realidade desses meninos e meninas, esse momento foi reservado para questões de logística importantes para a realização das produções. Foi feito, então, o levantamento de quantos alunos possuem telefone celular, a localidade em que vivem e a possibilidade de fazerem em duplas, trios, a fim de ajudar aos que não têm aparelhos eletrônicos. Discutiram os cenários para as gravações, o que gostariam de ressaltar nas narrativas. Fizeram perguntas, tiraram dúvidas, pois as narrativas digitais são um gênero novo, para eles e para mim.



Figura 16: Definição de estratégias



Figura 17: Organização do trabalho.

### 3.6 Reflexões sobre a metodologia de exploração

A fase exploratória, nas duas escolas, confirmou as ideias iniciais deste trabalho ao demonstrar que os alunos e alunas do campo estão inseridos em uma escola que não os representa. Que não considera seu modo de vida e que os trata como membros de uma subcultura, sempre os/as comparando com as pessoas dos centros urbanos. Dar espaço para o conhecimento do campo, na escola, foi motivo de espanto dos discentes, tamanha é a repressão de suas vozes por ela. Historicamente, as representações do homem/mulher do

campo sempre foram depreciativas, pejorativas. O/a “matuto/a”, o/a “ignorante”, o/a inferior. Esses são adjetivos utilizados, até hoje, para falar do homem ou mulher do campo. Mesmo percebendo a gama de conhecimentos produzidos no espaço rural, os discentes ainda relutam em reconhecer na sua cultura valor e apreciação.

O trabalho com dois contextos de pesquisa não foi fácil. Tendo em vista que não foi escolha minha, mas fui obrigada a me afastar da primeira escola durante a fase inicial da metodologia de exploração. Foi desestabilizador tanto pela incerteza quanto à continuação do projeto, quanto pela organização da escrita da dissertação, para tratar os dados gerados a fim de contemplar os dois espaços. No entanto, esse fato me proporcionou aprendizado.

Na primeira escola, tudo foi novo. Eu não fazia ideia de como poderia desenvolver uma proposta de leitura e escrita utilizando os recursos tecnológicos, se eu mesma tenho muita dificuldade em lidar com a tecnologia. Acredito no desenvolvimento da escrita através dos recursos expressivos de multimídia, principalmente pelo fato de os alunos e alunas estarem inseridos em uma geração que “respira” esse universo virtual. Mesmo no campo, é impossível ignorar a influência dos recursos tecnológicos na vida das pessoas. Desse modo, ao trabalhar com as narrativas digitais a possibilidade de adesão à proposta, pelos discentes, foi bem maior, se comparada a práticas tradicionais às quais estão acostumados e que não se mostram eficazes nem atrativas, tendo em vista as persistentes dificuldades que apresentam em relação à competência escrita. Já na segunda escola, percebi que esse fato, minha dificuldade em lidar com recursos de hipermídia, não impediria a realização do projeto, pois os discentes mesmos tomaram o protagonismo de seus trabalhos, nesse aspecto, sugerindo alternativas de programas para a criação das narrativas, por exemplo. Aprendi muito com eles.

Ter dois contextos de pesquisa foi importante também no sentido de que pude chegar à segunda escola, lugar em que, de fato, a pesquisa se realizou, com um entendimento da etnografia, com a percepção de um “caminho já trilhado”, assim, entrei na exploração do segundo contexto um pouco mais preparada, considerando as especificidades de cada região, em que cada escola está inserida. Perceber as implicações sócio-políticas desses dois contextos, através da etnografia, foi muito importante para pensar propostas de trabalho com a língua mais significativas, pois, como afirma Pennycook (1995, p.27): “[...] *enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se[...] ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao saber*”.

O estudo de natureza etnográfica, na primeira escola, me ajudou a compreender o quanto as relações sociais, com a presença de pessoas de diferentes culturas (descendentes de holandeses e remanescentes de quilombos), por exemplo, refletem na organização da escola e

nos processos de ensino-aprendizagem. Essa relação conflituosa, o preconceito vindo dela e a pouca atenção da escola, e minha, enquanto professora, até então, para isso, forma um espaço de exclusão, e marginalização praticamente intransponível. Coloquei-me no lugar desses meninos e meninas várias vezes. Durante o passeio pela comunidade, por exemplo, quando eles descreveram um pouco de sua rotina, do seu dia-a-dia, fui percebendo o quanto de práticas pedagógicas desenvolvemos, na sala de aula, que só reforçam o sentimento de inadequação, de inferioridade que eles e elas já sentem, resultados de representações históricas que os definem, os condicionam a uma condição de subcultura.

Na segunda escola, a etnografia desvelou processos relacionados à organização social da comunidade que faz muita diferença na forma como se desenvolvem. Na comunidade Riachão, por exemplo, as famílias trabalham em conjunto, quase como em regime de cooperativa. Acredito que não sabem disso, mas o fazem. São mais organizados quanto às produções de fumo, milho e feijão. Apresentam um desenvolvimento econômico um pouco melhor, não sofrem grandes privações como a falta de alimentos, diferente das pessoas do contexto anterior. As atividades culturais também ocorrem com mais frequência do que se comparadas com as da comunidade do povoado Bonifácio, da primeira escola. Percebi que as pessoas, de um modo geral, são um pouco mais empoderadas quanto à sua condição de sujeitos rurais e também de suas potencialidades. A proposta didática de exploração mostrou falas que demonstravam insatisfação em viver no campo. Alguns disseram que preferiam viver na cidade, mas entendi que disseram isso muito mais para evitar constrangimento, do que para externar o que realmente pensavam, pois, se motivados, conseguem perceber a importância do campo como região produtiva e os benefícios de viver na zona rural.

Como na Escola Mary Sampaio Caparica as atividades ficaram no início ainda da etapa exploratória, não houve produção. Com relação à segunda escola, Benedito Barreto Accioly, a proposta inicial, que era uma produção por aluno, não foi possível. Assim como eu, alguns meninos e meninas apresentaram resistência, por falta de conhecimento, de trabalhar com a tecnologia. Assim, foram apenas seis produções, o que não impediu o envolvimento de toda a turma. Expliquei que o projeto representa uma forma de valorização do trabalho e do homem do campo e que, desse modo, não seriam avaliados individualmente, mas que as produções representariam toda a turma. Então, mesmo aqueles que não participaram da feitura dos vídeos, integraram as discussões, opinaram sobre o conteúdo que deveria ser exaltado, as imagens, que mais representariam a proposta dentre outros. Desse modo, como produto dessa fase de exploração, resultaram seis narrativas digitais que foram analisadas na proposta de

aplicação, pois dão continuidade a esta, por terem se transformado em insumos para novas produções.

De forma geral, essas produções captaram a proposta e conseguiram retratar o contexto rural. Descrevem os trabalhos com a terra ou com a produção cujos insumos são agrícolas ou pecuários, como a produção do couro, por exemplo, de forma coerente ao afirmarem que não é fácil, requer muito esforço físico, mas através de um ponto de vista otimista, pois conseguiram enxergar a gama de conhecimentos envolvidos nesses processos. Esses trabalhos indicaram para a necessidade de uma metodologia de aplicação que tratasse as questões da língua através da perspectiva social. Desenvolver as competências de leitura e escrita através de processos que discutam também as relações extraescolares em que os discentes estão imersos possibilita a reflexão sobre os conhecimentos que são legitimados pela escola e a consequente “deslegitimação” de todos aqueles que não o são. Dos conhecimentos do homem do campo. A proposta metodológica de aplicação foi pensada através dos princípios da pedagogia crítica a fim de promover a reflexão dos conhecimentos socialmente privilegiados que acabam diminuindo a cultura popular. Sobre isso, faz-se necessário observar o que diz Pennycook (1995,p. 42):

Considerando as escolas como arenas culturais, onde as formas sociais e ideológicas distintas se encontram em constante conflito, a pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla. Considerando o conhecimento como sendo socialmente construído e todas as reivindicações de conhecimento como sendo, portanto, “interessadas”, a pedagogia crítica busca explorar e questionar os tipos de conhecimento produzidos e legitimados nas escolas. Essa posição leva a enfatizar como as subjetividades são construídas dentro e a partir das escolas e como a voz do aluno e a cultura popular são formas deslegitimadas de cultura e de conhecimento que os alunos trazem para as escolas.

A proposta de aplicação descrita na sessão a seguir foi pensada para dar continuidade ao processo de reflexão sobre as diferentes valorações recebidas pelos conhecimentos formal/escolar e rural/popular, pela língua. Nesse sentido, está organizada também na forma de encontros cujo objetivo foi ressignificar os conhecimentos demonstrados nas narrativas em outros formatos, em outros gêneros, bem como refletir sobre questões linguísticas através de metodologias que utilizaram o conhecimento do campo como estratégia de aprendizagem para questões de organização da leitura e da escrita.

Seguindo os princípios da pedagogia crítica e da etnografia, essa proposta de aplicação foi pensada para que os discentes pudessem compreender que conhecimento é uma construção social, que eles, como moradores de comunidades rurais, pessoas do campo, são possuidores de uma cultura rica em todos os aspectos, principalmente naqueles relacionados ao trabalho. Não parar nas narrativas digitais, mas ampliar o leque de possibilidades de construção de conhecimentos a partir do contexto rural.

### 3.7 Metodologia de Aplicação

A Proposta de aplicação das atividades consistiu no trabalho com as narrativas digitais e as atividades derivadas dessas produções. Fez parte também desse processo o estudo de questões linguísticas consideradas mais relevantes para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. A proposta metodológica de exploração introduziu a temática da cultura do campo, até então não inserida na escola, bem como o gênero “Narrativas digitais”.  
descrevo, agora, as fases da Metodologia de Aplicação. A proposta de aplicação foi organizada da seguinte forma: Encontro1: Reflexão sobre aspectos da língua. Encontro2: Desafio proposto: a transformação do gênero “narrativas digitais” em outros formatos. Encontro3: (Re) significando as narrativas digitais. Encontro 4: Construindo um blog: campo, cultura e conhecimento.

#### ENCONTRO1: Reflexão sobre aspectos da língua

PROPOSTA DIDÁTICA DE APLICAÇÃO	
<b>Tema:</b>	Reflexão sobre aspectos da língua. A construção do parágrafo como a unidade textual mínima.
<b>Justificativa:</b>	Tendo em vista a organização textual da parte escrita das narrativas, faz-se necessário o estudo da organização do parágrafo, a ideia inicial, introduzida por ele, as que o desenvolvem e à conclusão.
<b>Local:</b>	Sala de aula
<b>Duração:</b>	4 aulas de 50min cada
<b>Metodologia:</b>	<b>Primeiro momento (1ª aula):</b> observação das narrativas através dos aparelhos celulares seguida de questionamentos sobre a organização dos parágrafos “Há uma

organização lógica de ideias no que se refere ao texto escrito? Os enunciados estão organizados de forma que resultam na boa compreensão de quem assiste às narrativas? Qual a ideia principal de cada uma das narrativas? Que outras ideias foram utilizadas para desenvolver a ideia principal? O que cada narrativa conclui? Você considera que seu trabalho ficou bem organizado? Por quê?

**Segundo momento (2ª aula):** Leitura e observação do trecho abaixo, um fragmento de texto sobre pecuária, os cuidados com o gado, para, em seguida, responder a questões sobre a estrutura do parágrafo.

### **Quando iniciar os cuidados com os bezerros?**

Os cuidados com o bezerro devem começar ainda na fase de gestação. A fase de maior crescimento do feto se dá nos últimos três meses de gestação. Assim a vaca gestante e em lactação deve ser seca 60 dias antes da data prevista para o parto, para a recuperação da glândula mamária e a produção do colostro. A influência da alimentação pré-natal é crítica, tanto para o crescimento normal do feto quanto para a sobrevivência do bezerro durante as primeiras semanas de vida. No que se refere ao aspecto nutricional, as deficiências de energia, minerais e vitaminas são consideradas as mais importantes. Portanto, os cuidados com o bezerro começam antes mesmo de ele nascer.

Gado de Leite, Embrapa, 2012,p.20

Questões:

1. Qual é o tema abordado nesse parágrafo?
2. Faça uma análise: o que é apresentado em cada uma das partes do texto.

Introdução:

Ideias secundárias:

Conclusão do parágrafo:

**Terceiro momento (3ª e 4ª aulas):** Nessas aulas, socializamos as respostas dos questionamentos propostos na atividade anterior, bem como incluímos outros que, embora simples, como a necessidade de iniciar o parágrafo com letra maiúscula eram necessários. A temática do texto “pecuária” também foi mote para discussão.

**ENCONTRO 2:** Desafio proposto: a transformação do gênero “narrativas digitais” em outros formatos.

#### PROPOSTA DIDÁTICA DE APLICAÇÃO

**Tema:** A valoração do conhecimento do campo pela Universidade. Nova proposta de trabalho para os alunos.

**Justificativa:** Motivar os/as discentes para que estes/estas prosseguissem com as atividades do projeto.

**Local:** Sala de aula

**Duração:** Duas aulas de 50min cada.

**Metodologia:** Propor aos alunos a transformação das informações contidas nas narrativas em outros gêneros textuais como infográficos e textos de apresentação das comunidades por meio da valoração positiva do seu contexto pela Professora Dra. Andrea Pereira.

Primeiro Momento: A fim de motivar os alunos para a continuação das atividades que compõem o projeto, a Professora Dra. Andrea da Silva Pereira se propôs a enviar uma mensagem para eles/elas, fazendo uma ponte entre a Universidade e a escola, significando os trabalhos que estariam por vir. O trabalho do campo sendo objeto de estudo da Universidade. Essa foi a proposta, nesse momento. Segue a transcrição do áudio da professora Dra. Andrea para os alunos do oitavo ano da Escola Desembargador Benedito Barreto de Accioly, seguida de uma imagem da professora, para que pudessem conhecê-la.

*Oi, pessoal, tudo bom? Meu nome é Andrea, sou professora e orientadora da dissertação de Mestrado da Luana, professora de vocês. Eu vim até aqui, por meio desse áudio e dessa fotografia, me apresentar pra vocês porque, além de professora dela, eu também sou professora de Leitura e Produção de Textos. E todas as vezes que eu vejo a criação textual de alunos, como eu vi a de vocês, eu fico muito, muito contente. Então esse áudio que eu estou fazendo é para falar do quanto eu gostei daquilo que vocês fizeram. Então, por que eu gostei tanto das narrativas digitais que vocês produziram? Eu vi algumas delas que a*

*Luana, professora de vocês, me mostrou. Em primeiro lugar, porque elas me trazem um conhecimento novo, um conhecimento que eu não tenho. Eu sei muito pouco sobre a cultura do campo. Então, por um exemplo, a narrativa que tratou da produção do couro, me trouxe muita informação interessante, assim como a narrativa que fala da cultura do fumo, aquela da entrevista da agricultora, que traz informações valiosíssimas de como se dá essa cultura. Como eu venho de uma região bastante urbana de São Paulo, que é um lugar diferente, cinza, agitado, essas descrições que vocês trazem, da vida no campo, elas falam muito pra mim. Tem outras duas narrativas que eu vi, que a Luana me trouxe, que falam, que descrevem a vida, no geral, no campo, que são muito interessantes porque falam do estilo de vida de vocês. Então, em resumo, o que eu gostaria de dizer é que eu estou muito feliz com o trabalho que vocês têm desenvolvido aí com ela. Então, eu quero dizer que a cultura que vocês trazem, o conhecimento que vocês trazem, é muito rico. E isso é muito valioso pra nós, da escola. E, tendo em vista todo esse trabalho, que é sério, que vocês têm desenvolvido, eu gostaria de lançar um desafio pra vocês. O desafio é esse: eu gostaria de mostrar as produções de vocês pros meus alunos, aqui da UFAL, futuros professores, pros mestrandos que estão fazendo as suas dissertações. Gostaria de levar para congressos. Então, dessa forma, eu gostaria que vocês fizessem outra produção, que a Luana vai mostrar pra vocês, pra colocar esse material aí, certo? Então eu espero que vocês aceitem esse desafio e, quem sabe, eu possa visitar vocês pra mostrar o resultado final. Olha, um grande beijo para todo mundo e eu espero que a nossa parceria, eu espero que essa seja uma parceria com vocês, não pare por aqui. Parabéns por todo esse conhecimento de vocês, viu? Um beijo, tchau!*

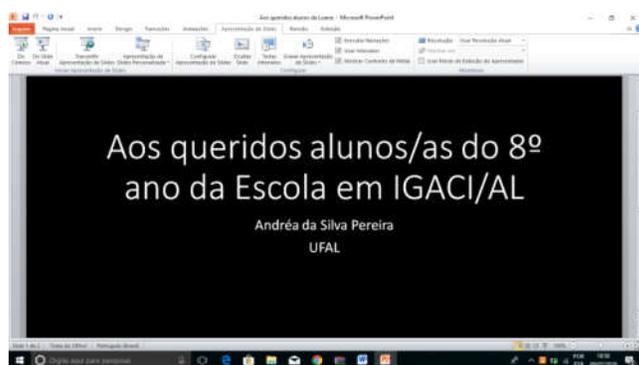


Fig. 18: Slide de apresentação

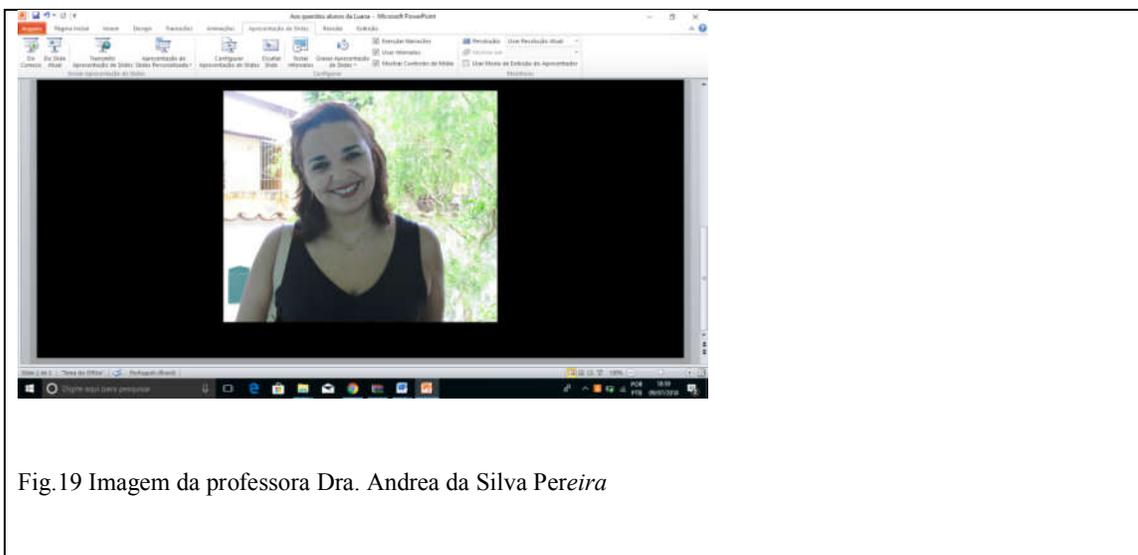


Fig.19 Imagem da professora Dra. Andrea da Silva Pereira

O objetivo dessa proposta foi motivacional. Foi fazer com que os discentes se sentissem valorizados ao saberem que o que estavam produzindo é relevante socialmente, culturalmente.

### ENCONTRO 3:(Re) significando as narrativas digitais

PROPOSTA DIDÁTICA DE APLICAÇÃO
<b>Tema:</b> A transformação dos conhecimentos retratados nas narrativas digitais em outros formatos/gêneros textuais
<b>Justificativa:</b> Para ampliar a forma de apresentação dos conhecimentos vindos do campo, bem como o acesso a ele, a um maior número de pessoas, não ficando restrito a apenas à escola, contexto de pesquisa, faz-se necessário a construção de um meio de divulgação, blog, para esse fim.
<b>Local:</b> Sala de aula.
<b>Metodologia:</b> Utilização de jornais, revistas e outros insumos cujos textos sugiram novas formas de organização de informações, como infográficos, por exemplo.
<b>Duração:</b> 3 aulas de 50min cada.

Nessa etapa, expliquei a proposta. Dividi os alunos e alunas em grupos e distribuí entre eles, jornais e revistas para que, primeiro, conhecessem, uma vez que, a maioria nunca tinha segurado, em suas mãos, um jornal impresso, por exemplo. Em segundo lugar, para que

observassem as muitas possibilidades de organização e divulgação de informações, seguindo a finalidade de cada gênero, as características do leitor/ destinatário.

Em seguida, pedi que, considerando a sua produção, pensassem em qual formato poderia transformá-la: infográfico, gráfico, resenha... Após esse momento, iniciaram a produção de esboços.



Figura 20: construção de infográfico

Figura 21: Esboço do infográfico



Figura 22: Trabalhos em equipe

**4º ENCONTRO (Três semanas):** O blog como ferramenta de socialização das produções e divulgação dos conhecimentos socialmente construídos no campo.

<b>PROPOSTA METODOLÓGICA DE APLICAÇÃO</b>	
<b>Tema:</b>	A construção do blog
<b>Justificativa:</b>	Construir um blog para divulgar o projeto de pesquisa, as produções e ampliar o alcance do trabalho, democratizando as informações, uma vez que qualquer um pode acessá-las neste formato virtual.
<b>Metodologia:</b>	Pesquisas, com o auxílio da internet, de blogs e suas características, formatos. Suporte de um profissional para auxiliar os discentes com as questões tecnológicas.
<b>Local:</b>	<i>Lan Houses</i> e nas casas dos que possuem computador com internet.

<b>Duração:</b> Três semanas.
-------------------------------

Essa etapa consistiu em pesquisas para a construção de um blog e de orientações de um profissional no que se refere às questões de tecnologia. Como já mencionei algumas vezes durante este trabalho, minha falta de habilidades com recursos de hipermídia necessitava de auxílio nessa etapa da pesquisa. Dessa forma, solicitei a um jovem da comunidade, Wanderson Aureliano, que se dispôs a nos dar suporte nesses momentos, o que foi imprescindível para a realização da proposta.

## **4ANÁLISE DA METODOLOGIA DE APLICAÇÃO**

Este capítulo traz a análise dos dois momentos da metodologia de aplicação: o do processo e o do produto. Para facilitar o trabalho do leitor e também garantir a manutenção do meu próprio trabalho de exame dos dados nesses dois importantes momentos, retomo mais uma vez o objetivo geral, o específico e as questões de pesquisa.

### **Objetivo geral:**

- Desenvolver uma proposta didática de leitura e escrita para valorização e conscientização da cultura local dos alunos participantes do 8ºano de uma escola da rede municipal de Palmeira dos Índios/AL, e também em Igaci/AL, à luz de uma perspectiva social e de uma abordagem etnográfica do letramento.

### **O objetivo específico:**

- Trabalhar atividades de produção escrita articuladas aos recursos expressivos de múltiplas linguagens, vinculadas a diferentes mídias (hipermídias).

### **Questões de Pesquisa:**

a) a busca por uma diferente pedagogia de ensino de língua portuguesa, a partir de uma diferente concepção de letramento, poderia ser uma alternativa para o problema de pesquisa encontrado, no sentido de poder (re-)inserir os alunos do campo na vida escolar?

b) o uso da tecnologia, mais especificamente o das narrativas digitais, poderia colaborar com o processo de desenvolvimento da habilidade da produção escrita como prática social no contexto da zona rural, de modo a possibilitar que os alunos (re) construíssem diferentes sentidos para a sua realidade local?

#### 4.1 Análise do processo de aplicação

Durante a fase metodológica de exploração, que esteve ancorada em escolhas teórico-metodológicas de abordagens sociais do letramento, da etnografia repensada para o contexto escolar e da Pedagogia dos Multiletramentos, fiz um movimento aproximando-me mais, ou o máximo que pude, do universo dos alunos, a fim de que as práticas de leitura e de escrita por mim elaboradas estivessem no fluxo da comunicação verbal das práticas sociais deles (visando com isso também e sobretudo a realidade deles de trabalho cotidiano do campo); quando me refiro ao fluxo da comunicação deles refiro-me a eles participantes e sujeitos da língua que são e sempre o foram. Com esse movimento, objetivei aderir ao trabalho proposto por Street (2014, p.44), que visa trabalhar com a natureza ideológica da linguagem:

Aqueles que aderem a este segundo modelo [o modelo ideológico de letramento] se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, e portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições 'pedagógicas'.

O excerto acima me traz um desafio, uma vez que o aspecto pedagógico está previsto para ser trabalhado e, assim, é preciso que ele seja incluído mesmo nessa minha nova proposta pedagógica. Tive muito receio de voltar a trabalhar com aspectos mais estruturais da língua ou com uma perspectiva que se aproximava das minhas aulas tradicionais. Esse receio estará nas entrelinhas da análise do processo e poderá ser visto e entrevisto. Dentro agora de outra abordagem de letramento, como tratar o aspecto pedagógico? O próprio Street (2014), em um capítulo de sua obra intitulado *A escolarização do letramento*, contribuiu, oferecendo três alertas contra perigos quando optamos pela abordagem ideológica do letramento, a saber: 1) evitar o distanciamento entre língua e sujeitos, sobrecarregando o trabalho com o enfoque técnico e metalinguístico; 2) não fazer muito uso exagerado da metalinguagem, de modo a excluir os participantes e interlocutores dos processos sociais em sala de aula; 3) evitar enfatizar negativamente as diferenças variacionistas (o autor trabalha com a nomenclatura da Grande Divisão) – é essa ênfase que, a meu ver, tem, via de regra, afastado muitos de meus alunos de qualquer situação de sala de aula, uma vez que, sendo eles da zona rural e fazendo uso de uma variação mais característica dessa região, não se sentem valorizados. Além de evitar enfatizar, para Street (2014), importa também evitar desenvolver um trabalho com base

nessas diferenças variacionistas, embora a língua seja pura variação e 4) continuar a manter um posicionamento em relação à língua como se ela fosse neutra, como se ela não mobilizasse construções sociais, mas apenas ideias relacionadas às relações lógicas.

Tendo estudado esses princípios e mobilizado o terreno do fluxo da comunicação do contexto rural, estimulando e preparando o terreno para o momento das produções, era hora de inserir a parte pedagógica, mesclando com o uso da língua viva. Assim é essa mescla que vou a partir de agora tentar descrever nesse processo. Esse será apenas um início proporcionado por meio deste primeiro trabalho, mas ele tem um sentido muito importante para mim.

#### **ENCONTRO1:** Reflexão sobre aspectos da língua

PROPOSTA DIDÁTICA DE APLICAÇÃO
<b>Tema:</b> Reflexão sobre aspectos da língua. A construção do parágrafo como a unidade textual mínima.
<b>Justificativa:</b> Tendo em vista a organização textual da parte escrita das narrativas, faz-se necessário o estudo da organização do parágrafo, a ideia inicial, introduzida por ele, as que o desenvolvem e à conclusão.
<b>Local:</b> Sala de aula
<b>Duração:</b> 4 aulas de 50min cada
<b>Metodologia:Primeiro momento (1ª aula) :</b> Observação das narrativas, uns dos outros, pelo celular, seguidas de questionamento sobre a organização dos parágrafos “Há uma organização lógica de ideias no que se refere ao texto escrito? Os enunciados estão organizados de forma que resultam na boa compreensão de quem assiste às narrativas? Qual a ideia principal de cada uma das narrativas? Que outras ideias foram utilizadas para desenvolver a ideia principal? O que cada narrativa conclui? Você considera que seu trabalho ficou bem organizado? Por quê?

**Segundo momento (2ª aula):** Leitura e observação do trecho abaixo, um fragmento de texto sobre pecuária, os cuidados com o gado, para, em seguida, responder a questões sobre a estrutura do parágrafo.

**Quando iniciar os cuidados com o bezerro**

Os cuidados com o bezerro devem começar ainda na fase de gestação. A fase de maior crescimento do feto se dá nos últimos três meses de gestação. Assim a vaca gestante e em lactação deve ser seca 60 dias antes da data prevista para o parto, para a recuperação da glândula mamária e a produção do colostro. A influência da alimentação pré-natal é crítica, tanto para o crescimento normal do feto quanto para a sobrevivência do bezerro durante as primeiras semanas de vida. No que se refere ao aspecto nutricional, as deficiências de energia, minerais e vitaminas são consideradas as mais importantes. Portanto, os cuidados com o bezerro começam antes mesmo de ele nascer.

Gado de Leite, Embrapa, 2012, p.20.

Questões:

3. Qual é o tema abordado nesse parágrafo?
4. Faça uma análise: o que é apresentado em cada uma das partes do texto.

Introdução:

Ideias secundárias:

Conclusão do parágrafo:

**Terceiro momento (3ª e 4ª aulas):** Nessas aulas, socializamos as respostas dos questionamentos propostos na atividade anterior, bem como incluímos outros que, embora simples, como a necessidade de iniciar o parágrafo com letra maiúscula. A temática do texto “pecuária” também foi mote para discussão.

As narrativas digitais começaram a ser construídas no final da fase exploratória da pesquisa, nas casas dos alunos e em *lan houses*. Não houve a possibilidade de realizar essa atividade na escola, uma vez que esta não tem internet. Os recursos tecnológicos são bem escassos. Há apenas um computador, com problemas, por sinal, e o *data show*, o único também, que é disputado por todos nós, professores e professoras, além de ser “emprestado” a outras escolas do município, quando solicitado. Como serviram de insumo para outras produções, elas fizeram parte da metodologia de exploração e aplicação ao mesmo tempo.

A metodologia de aplicação foi iniciada, portanto, com a observação, pelos alunos, das produções uns dos outros, pelo celular, a fim de que discutíssemos aspectos linguísticos. As narrativas apresentaram ocorrências comuns relacionadas à ortografia e à escrita de alguns termos de acordo com a variante rural. Propor uma atividade em que tivessem que “corrigir” essas questões, adequando-as à “norma padrão”, que hoje reconheço que apenas existe como uma abstração, seria fazer o caminho inverso do que havia sido percorrido até esse momento. Acredito que os estigmas e valorações depreciativas seriam, mais uma vez reforçados e a

proposta seria vista como mais um pretexto para se estudar gramática normativa. Então optei por trabalhar o desenvolvimento coerente das ideias que estavam presentes nos vídeos. Fazer com que suas vozes fossem melhor compreendidas.



Figura 23: Apresentação das narrativas pelo celular

Como a proposta foi a de que refletissem sobre seu contexto através da língua, esse momento foi realizado para que pudéssemos discutir as relações lógicas de construção do parágrafo, das ideias que se pretende expor, e que independem de questões de variação. Tanto na variante rural falada, quanto na variante urbana escrita, há mecanismos linguísticos que os falantes utilizam para defender um ponto de vista. Para se fazer compreender, é necessária a organização do parágrafo e das ideias que o formam. Perguntei-lhes se na produção das narrativas houve essa preocupação. Se, assistindo aos vídeos, uns dos outros, poderiam dizer se o conteúdo foi bem representado na escrita.

**Professora/pesquisadora:** *O que vocês acharam dos vídeos quanto à organização das ideias? Vocês conseguiram compreender tudo?*

**Aluno 1:** *Não, professora, tem uns aí que “tão” meio confusos.*

**Professora/ pesquisadora:** *Como assim? Explique melhor...*

**Aluno 1:** *Começa a falar de um a coisa e já muda pra outra...*

**Aluna 2:** *E tem um que parece que para no meio, não tem final...*

**Professora/pesquisadora:** *Pois é, pessoal, faltou uma melhor organização das ideias, da estrutura dos parágrafos, e é sobre isso que vamos falar hoje.*

Em seguida, na segunda aula que constituiu esse encontro, entreguei-lhes o texto descrito no quadro acima que fala sobre a pecuária, “Quando iniciar os cuidados com o bezerro”. Escolhi este texto porque reflete o trabalho no campo, uma temática conhecida, o que, a meu ver, daria mais familiaridade dos discentes quanto ao conteúdo, facilitando a atividade posterior que foi a de responder a alguns questionamentos:

**Questões:**

1. Qual é o tema abordado nesse parágrafo?
2. Faça uma análise: o que é apresentado em cada uma das partes do texto.

Introdução:

Ideias secundárias:

Conclusão do parágrafo:

Essa atividade foi respondida oralmente. Primeiro fui instigando-os quanto ao conceito desses termos: O que é introdução? Qual a sua importância no texto? Qual parte do texto lido poderíamos definir como introdução? O que são ideias secundárias? Se elas dão continuidade, reforçam o que foi dito na introdução, desenvolvendo-as, em referência ao texto lido, quais são as ideias secundárias? E a conclusão? Porque será que é tão importante dar um desfecho para o que foi dito? Será que tem um sentido de reforço às ideias apresentadas anteriormente? Em relação ao texto lido, qual foi a conclusão dada?

Os alunos foram bastante participativos e compreenderam a proposta. Alguns, ainda muito influenciados com exercícios de língua relacionados a questões ortográficas, me questionaram se eu não iria abordar esses aspectos também: *Professora, e os erros de português, a senhora não vai corrigir também, não?* Eu respondi que não era o objetivo, naquele momento, e que as representações, por escrito, da variante rural não são erros, mas possibilidades de realização da língua. Que aprender a norma culta é muito importante, pois possibilita o acesso a outras culturas, a outros contextos diferentes do contexto rural, que é obrigação, inclusive, da escola, oferecer-lhes esse conhecimento, mas que a construção e a organização das ideias são mais importantes, os aspectos morfológicos são secundários, apesar de necessários.

Percebi, nesse momento, que o trabalho que estávamos desenvolvendo era apenas o ponto inicial para uma mudança de paradigma sobre os letramentos, sobre a língua. Muito ainda tem de ser feito para que a representação da cultura do campo seja valorada positivamente pelas pessoas do próprio campo. Mesmo abrindo espaço para o falar rural, para a apreciação da sua cultura, os discentes ainda questionam-me quanto à proposta. Isso pode ser explicado pelo reforço da escola em apresentar a forma institucionalizada de leitura e escrita como a única aceitável. Sobre isso, Street (2014,p.121) diz que: *“Letramentos não*

*escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”.*

**ENCONTRO 2:** Desafio proposto: a transformação do gênero “narrativas digitais” em outros formatos.

PROPOSTA DIDÁTICA DE APLICAÇÃO
<p><b>Tema:</b> A valoração do conhecimento do campo pela Universidade. Nova proposta de trabalho para os alunos.</p>
<p><b>Justificativa:</b> Motivar os discentes para que estes prosseguissem com as atividades do projeto.</p>
<p><b>Local:</b> Sala de aula</p>
<p><b>Duração:</b> 2 aulas de 50min cada.</p>
<p><b>Metodologia:</b> Propor aos alunos a transformação das informações contidas nas narrativas em outros gêneros textuais como infográficos e textos de apresentação das comunidades por meio da valoração positiva do seu contexto pela Professora Dra. Andrea Pereira.</p>
<p><b>Primeiro Momento:</b> A fim de motivar os alunos para a continuação das atividades que compõem o projeto, a Professora Dra. Andrea da Silva Pereira se propôs a enviar uma mensagem para eles e elas, fazendo uma ponte entre a Universidade e a escola, significando os trabalhos que estariam por vir. O trabalho do campo sendo objeto de estudo da Universidade. Essa foi a proposta, nesse momento. Segue a transcrição do áudio da professora Dra. Andréa para os alunos do oitavo ano da Escola Desembargador Benedito Barreto de Accioly, seguida de uma imagem da professora, para que pudessem conhecê-la.</p> <p><i>Oi, pessoal, tudo bom? Meu nome é Andrea, sou professora e orientadora da dissertação de Mestrado da Luana, professora de vocês. Eu vim até aqui, por meio desse áudio e dessa fotografia, me apresentar para vocês porque, além de professora dela, eu também sou professora de Leitura e Produção de Textos. E todas as vezes que eu vejo a criação textual de alunos, como eu vi a de vocês, eu fico muito, muito contente. Então esse áudio que eu estou fazendo é para falar do quanto eu gostei daquilo que vocês fizeram... Então, por queque eu gostei tanto das narrativas digitais que vocês produziram? Eu vi algumas delas que a Luana, professora de vocês, me mostrou. Em primeiro lugar, porque elas me trazem</i></p>

*um conhecimento novo, um conhecimento que eu não tenho. Eu sei muito pouco sobre a cultura do campo. Então, por um exemplo, a narrativa que tratou da produção do couro, me trouxe muita informação interessante, assim como a narrativa que fala da cultura do fumo, aquela da entrevista da agricultora, que traz informações valiosíssimas de como se dá essa cultura. Como eu venho de uma região bastante urbana de São Paulo, que é um lugar diferente, cinza, agitado, essas descrições que vocês trazem, da vida no campo, falam muito para mim. Tem outras duas narrativas que eu vi, que a Luana me trouxe, que falam, que descrevem a vida, no geral, no campo, que são muito interessantes porque falam do estilo de vida de vocês. Então, em resumo, o que eu gostaria de dizer é que eu estou muito feliz com o trabalho que vocês têm desenvolvido aí com ela. Então, eu quero dizer que a cultura que vocês trazem, o conhecimento que vocês trazem, é muito rico. E isso é muito valioso para nós, da escola. E, tendo em vista todo esse trabalho, que é sério, que vocês têm desenvolvido, eu gostaria de lançar um desafio para vocês. O desafio é este: eu gostaria de mostrar as produções de vocês para os meus alunos aqui da UFAL, futuros professores, para os mestrandos que estão fazendo as suas dissertações. Gostaria de levar para congressos... Então, dessa forma, eu gostaria que vocês fizessem uma outra produção, que a Luana vai mostrar para vocês, para colocar esse material aí, Certo? Então eu espero que vocês aceitem esse desafio e, quem sabe, eu possa visitar vocês para mostrar o resultado final. Olha, um grande beijo para todo mundo! Eu espero que a nossa parceria, eu espero que essa seja uma parceria com vocês, não pare por aqui. Parabéns por todo esse conhecimento de vocês, viu? Um beijo, tchau!*

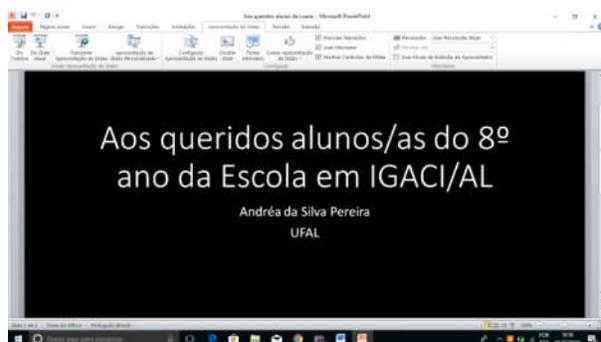


Figura 18: Slide de apresentação



Figura 19: Imagem da professora Dra. Andrea da Silva Pereira

Nesse segundo momento, mostrei-lhes um áudio, seguido de imagens, da professora Dra. Andréa da Silva Pereira, minha orientadora, com o objetivo de fazer-lhes compreender o quanto o trabalho deles e delas é importante. No áudio transcrito no quadro acima, a professora enfatiza a necessidade de discussão sobre os conhecimentos do contexto do campo, ao assumir que, ela mesma, não possui, pois veio de uma região “cinza”, São Paulo, e que, portanto, não tem acesso a esse tipo de letramento. Além de elogiar os trabalhos feitos, a professora Dra. Andréa lançou um desafio que foi o de que elesdessem continuidade ao projeto, transformando as narrativas em outros formatos.

A reação dos alunos foi muito positiva e, ao mesmo tempo, demonstrou espanto, afinal, falar sobre a cultura rural já não era comum na escola e perceber isso valorizado por alguémque representa a Universidade, foi uma experiência muito transformadora para eles e para mim.

Antes de mostrar o áudio da professora Dra. Andrea, falei que gravaria a reação deles. Mostraram-se envergonhados, falaram que não queriam aparecer. Então, para não os constranger, gravei um áudio com as impressões dos discentes desse momento. Segue a transcrição:

**Professora/pesquisadora:** *E aí, o que foi vocês acharam? Uma professora da UFAL falando do trabalho de vocês?*

**Aluna 1:** *Muito legal!*

**Aluno 2:** *Um privilégio!*

**Professora/pesquisadora:** *E agora? Daqui pra frente, vocês vão achar que o conhecimento do homem do campo é besteira?*

**Todos:** NÃO!

**Professora/pesquisadora:** *Olhem só, ela de lá, da UFAL, ela mora em Maceió, mas é de São Paulo, e ela vê, ela não conhece... Ela ficou super empolgada com os trabalhos, principalmente com as informações que vocês colocaram, né? Ela disse “Poxa vida, como é que eles têm tantos conhecimentos que a escola, às vezes, não valoriza, né? Veja o trabalho do Micael... quanta informação você precisa ter para chegar do couro até o produto final, que é a produção da bota, do gibão..” O trabalho do Jonathan... Ela mencionou sobre o cultivo do fumo... O quanto ele demanda organização da comunidade... É só assim: plantou e já vendeu?*

**Todos:** *NÃO! É muito trabalho, professora, muitas etapas!*

Em seguida, pedi que gravassem uma mensagem para a professora Dra. Andrea, respondendo à proposta que ela havia feito: dar continuidade ao trabalho com as narrativas. Apenas um dos alunos disponibilizou-se a aparecer nas imagens e a falar.

**Aluno 3:** *Professora, nós aceitamos, sim, seu desafio, suas palavras foram muito lindas . Falar essas coisas lindas pra gente foi muito importante. A sala também agradece, não é pessoal?*

**Turma:** SIM!

**Aluno 3:** *Luana também agradece, todos nós agradecemos, obrigada!*



Figura 24: Aluno agradecendo.



Figura 25: Comentários sobre o áudio.



Figura 26: Gravação de mensagem de agradecimento.

Esse momento foi muito importante, tanto para motivar os discentes a continuarem com as atividades, quanto para criar uma relação entre a escola e a Universidade. Muitos desses meninos e meninas veem a continuação dos seus estudos como algo incerto. Primeiro, pelas representações das quais são vítima, como pessoas intelectualmente inferiores, o que lhes afeta emocionalmente; segundo, porque, se a escola lhes é estranha, a Universidade é bem mais. Relatam casos, muito poucos ainda, de jovens da comunidade em que vivem, que tiveram acesso a níveis mais elevados de ensino, o ensino superior e, apesar de almejarem também a formação universitária, percebo desânimo em seus rostos, como se não acreditassem realmente que podem conseguir.

Ter suas produções reconhecidas pela professora Dra. Andrea, quando, inclusive, ela fala em levar seus trabalhos para seus alunos de graduação, para congressos, fez os discentes se perceberem como membros de uma sociedade no contexto macro.

### **ENCONTRO 3: (Re)significando as narrativas digitais**

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DE APLICAÇÃO</b>
<b>Tema:</b> A transformação dos conhecimentos retratados nas narrativas digitais em outros formatos/gêneros textuais
<b>Justificativa:</b> Para ampliar a forma de apresentação dos conhecimentos vindos do campo, bem como o acesso a ele, a um maior número de pessoas, não ficando restrito a apenas à escola, contexto de pesquisa, faz-se necessário a construção de um meio de divulgação, blog, para esse fim.
<b>Local:</b> Sala de aula.
<b>Metodologia:</b> Utilização de jornais, revistas e outros insumos cujos textos sugiram novas formas de organização de informações, como infográficos, por exemplo.
<b>Duração:</b> 3 aulas de 50min cada.

Nessa etapa, propus aos discentes a transformação das narrativas digitais em outros formatos, em outros gêneros. Entreguei-lhes jornais e revistas e, juntos, analisamos algumas possibilidades. Quase todos nunca tinham visto uma versão impressa de um jornal. Acharam muito interessantes, passaram uma parte do tempo apreciando as sessões, as imagens.



Figura 27 : Apreciação do jornal. Figura 28 : Organização do trabalho



Figura29 : Conhecendo o infográfico

Figura : Esboços das produções

Em seguida, pedi que fizessem uma releitura dos materiais buscando gêneros com os quais poderiam trabalhar, adaptando os conhecimentos representados nas narrativas digitais. Mostrei, então, em uma das páginas de uma edição da Folha de São Paulo, um infográfico cujo objetivo era o de auxiliar as pessoas com suas declarações de Imposto de Renda, intitulado “10 dicas para o Imposto de Renda”. De forma didática, com o texto dividido em 10 passos, mais ilustrações, o infográfico orientava o leitor. Perguntei se poderiam construir algo parecido com os conteúdos das narrativas.

De início, acharam muito difícil. Eu também, pois o meu pouquíssimo conhecimento com os recursos tecnológicos impediria que eu pudesse dar-lhes orientações sobre a feitura desses trabalhos. Foi então que pedi a colaboração de um jovem, morador da comunidade, Vanderson Aureliano, para fazer parte desses momentos. Achei interessante porque, além de aprender com ele, foi uma forma de incluir a comunidade no trabalho.

Os alunos e alunas começaram construindo esboços do que gostariam de fazer: uma equipe ficou responsável pela construção de um infográfico cujo conteúdo era produção do fumo. Outra equipe disse querer escrever uma sessão que tratasse da questão dos alimentos orgânicos. Uma terceira ficou responsável por apresentar a comunidade através de fotos e de um texto escrito.



Figura 31: Organização, planejamento.

Figura 32: Esquematização da produção

**4º ENCONTRO (Três semanas):** O blog como ferramenta de socialização das produções e divulgação dos conhecimentos socialmente construídos no campo.

PROPOSTA METODOLÓGICA DE APLICAÇÃO
<b>Tema:</b> A construção do blog
<b>Objetivo:</b> Construir um blog para divulgar o projeto de pesquisa, as produções, e ampliando, assim, o acesso às informações que não ficariam restritas aos alunos da escola.
<b>Metodologia:</b> Pesquisas, com o auxílio da internet, de blogs e suas características, formatos. Suporte de um profissional para auxiliar os discentes com as questões tecnológicas.
<b>Local:</b> Lan Houses e nas casas dos que possuem computador com internet.
<b>Duração:</b> Três semanas.

Essa etapa consistiu em pesquisas para a construção de um blog e de orientações do jovem Vanderson Aureliano no que se refere às questões de tecnologia. Como já mencionei algumas vezes durante este trabalho, minha falta de habilidades com recursos de hipermídia necessitava de auxílio nessa etapa da pesquisa.

O convite foi feito a fim estreitar os laços entre nós e a tecnologia. Coloquei-me, nesses momentos, na mesma condição de aluna também por estar ali aprendendo. A partir da necessidade de utilização de recursos digitais para a realização da proposta, vimos, no entanto, que os recursos eram apenas os aparelhos celulares.

Um grupo de alunos ficou responsável pela produção do conteúdo publicado em textos e vídeos, assim como da alimentação da plataforma do blog. Quando o material audiovisual foi entregue, os trabalhos foram iniciados.

Em outra ocasião, fizemos a montagem do infográfico recolhendo opiniões em torno das cores, objetos e enredo da informação apresentada. O professor disponibilizou plataforma para hospedagem online, a parte de programação e a habilidade como designer gráfico para dar continuidade aos trabalhos.

#### **4.2 Considerações sobre o processo da proposta metodológica de aplicação**

O processo do qual gerou a proposta didática de aplicação, sem dúvida, foi o mais desafiador, uma vez que a utilização dos recursos expressivos de hipermídia eram, ainda são, um desafio para mim também, não só para os alunos. Mas com o auxílio do professor Vanderson Aureliano, essa barreira foi ultrapassada e, acredito, resultou em uma aproximação maior entre mim e os discentes, pois me coloquei em uma posição parecida com a deles, nesses momentos. Também fui aluna. Aliado a isso, o conhecimento tratado foi o conhecimento rural, fato que empoderou os alunos, afinal, era o contexto de vida deles que estava sendo discutido, organizado nessas produções. Mesmo mantendo minha posição de pesquisadora, as relações se imbricaram de tal modo que pude “sentir” suas dificuldades, inseguranças. Fritzen (2012, p.57) fala da necessidade de se compreender o contexto investigado pelo olhar dos participantes:

Nessa perspectiva, o papel do etnógrafo passa a ser fundamental na busca de compreensão das interpretações dos sujeitos do grupo pesquisado. Esse grupo pode ser uma sociedade mais ampla, ou uma situação social singular, uma comunidade escolar, uma sala de aula, um grupo organizacional, um grupo minoritário, enfim, um grupo social cuja cultura e os modos de produzir sentidos para os eventos nos quais estejam engajados desafiem o pesquisador a conhecer, a compreender.

Acredito que os momentos da proposta didática de aplicação me proporcionaram, enquanto pesquisadora, a possibilidade de enxergar os sentidos atribuídos, pelos discentes, à “nova” dinâmica que se instalou na sala de aula, na disciplina Língua Portuguesa quando eles deixaram de ser “consumidores passivos” de informação e passaram a produtores de conhecimento. O movimento realizado, de ressignificação da cultura, do trabalho do homem do campo, iniciado com a fase exploratória da pesquisa, culminando com uma nova representação social desses conhecimentos, vem permitindo (visto que é um processo longo de desconstrução de estigmas formados ao longo da história) a apropriação de novos paradigmas para a imagem do homem e da mulher do campo.

Particularmente, mais uma vez mencionando minhas raízes rurais, senti-me orgulhosa como professora, e também como pessoa, cidadã, de oportunizar essas reflexões em meus alunos e alunas, uma vez que significa dar voz a pessoas tão marginalizadas “desde sempre”. Valorizar esses letramentos não escolares, principalmente nessa fase de aplicação, me mostrou que a escola ainda não cumpre sua função que seria munir as pessoas pertencentes aos grupos marginalizados da sociedade, como as populações campesinas, de reflexões críticas sobre as injustas relações sociais nas quais estão inseridos, levando-as a reconhecerem no seu modo de vida traços de valor.

A empolgação dos alunos e alunas, nessa fase de aplicação, foi maior que os desafios e o “medo” de não possuir competências suficientes para a realização das atividades, principalmente no que se refere ao uso da tecnologia. Tratar as questões da língua, por exemplo, como no estudo da organização do parágrafo também foi uma experiência importante porque pude perceber que, quando atividades desse tipo são contextualizadas, os discentes não oferecem resistência. A temática surgiu da necessidade de melhorarem suas ideias, em novas produções. De se fazer compreender melhor. Teve uma utilidade prática. O fato de partir de um texto, cuja temática trata de conhecimentos relativos ao letramento rural, fez a diferença na aceitação dessa atividade pelo grupo.

Ter elementos do contexto rural como insumos para aprendizagens sobre o uso da língua foi revelador para que eu repense minha prática docente, mesmo em outro contexto, no urbano, onde também sou professora. Outro aspecto que contribuiu para o empoderamento desses discentes como produtores do seu próprio conhecimento foi a fala da professora Dra. Andrea. Essa foi uma experiência que muito auxiliou na realização das atividades posteriores.

O processo que resultou na proposta metodológica de aplicação envolveu os discentes, uma vez que partiu das suas necessidades. Sobre a importância de pesquisas que reverberem nas necessidades dos participantes do contexto investigado, é importante observar o que diz Moita Lopes (2006, p.23) no excerto a seguir:

Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação [...]

Corroborando o que diz Moita Lopes (2012), Street (2014, p.53) diz que: “[...] o modelo de letramento precisa ser elaborado com vistas a dar conta dessa complexidade e a entender o que significa o letramento para as pessoas que o adquirem.” O letramento rural

significa a vida das pessoas do campo. Mesmo quando não dizem, quando não afirmam diretamente, ou quando praticam os jogos de identidade, a fim de evitar o constrangimento, é evidente que as formas de vida, cultura e trabalho fazem parte da identidade das pessoas do campo. Abrir espaço, na escola, para que falem sobre isso, é/foi um evento transformador. Lento, mas que, a longo prazo, resultará em novas formas de representação cultural.

Essas atividades levaram também os discentes a refletirem sobre como as suas práticas letradas são inferiorizadas, se comparadas às práticas letradas urbanas. Ou seja, que as representações pejorativas do contexto rural são elementos de dominação ideológica de uma cultura sobre a outra. Que não é o conhecimento em si, em sua estrutura, que é menor que o outro, mas a marginalização, o subjugo do primeiro como forma de domínio do segundo. Asad (1980, apud. Street 2014) diz que: “[...] *deveríamos perguntar não quais são ‘os significados essenciais’ numa dada cultura, mas como significados específicos reivindicam autoridade contra significados concorrentes e como estes ficam marginalizados.*”

Ao questionar como se deu ou se dá esse processo de marginalização do falar rural, por exemplo, as pessoas estarão aprendendo muito mais que questões linguísticas, mas sobretudo questões políticas e ideológicas que perpassam o estudo da língua e estruturam as bases da sociedade atual. Isso os leva a refletir sobre o impacto sofrido com a aquisição do letramento urbano, que é muito maior que assimilar “novos” modos de falar e escrever, que reflete na falta de sentimento de pertencimento sobre a cultura e o contexto rurais como mostra Street (2014, p. 30-31):

[...] a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade.

A autoridade exercida pelos conhecimentos sistematizados pela escola, oriundos de uma ideologia do letramento autônomo, fizeram com que, a todo instante, nesse momento de aplicação das propostas de atividade dessa pesquisa, os discentes, mesmo demonstrando interesse em realizar as atividades, questionassem a importância destas. Percebi que estavam comparando-as às práticas tradicionais de estudo da língua, baseadas na metalinguagem.

A cultura de tradição baseada na oralidade faz com que os conhecimentos vindos do campo sejam vistos, pelos alunos e alunas, como inferiores a outros sistematizados pela escrita. O fato de o homem do campo não possuir registros que orientem seu trabalho, digo no sentido de este ser, na maior parte das vezes, guiado por conhecimentos empíricos, faz com que recebam uma valoração inferior a outras profissões que têm na escrita um elemento de realização.

A proposta de aplicação foi muito positiva, na minha avaliação, porque possibilitou, dentre outros, a organização desses conhecimentos, até então orais, através da escrita, dos recursos expressivos de multimídia. Foram várias linguagens utilizadas para representar o trabalho do campo. O que não significa tratar a oralidade de forma inferior à escrita. Ao contrário, significou mostrar para eles e elas que oralidade e escrita são instrumentos de realização das informações. Que o conhecimento deles também poderia ser organizado em novos formatos. Que não são inferiores.

Sobre a necessidade de se valorizar a oralidade, e os conhecimentos cujo meio de desenvolvimento são as tradições orais, Street (2014, p.39) diz que: *“O jogo com figuras delinguagem, a habilidade retórica, assim como a capacidade de desenvolver e apreciar diferentes gêneros, são características das assim chamadas sociedades orais.”*

Essa etapa de aplicação foi muito reveladora porque consistiu na reflexão político ideológica sobre o letramento rural, sobre as representações históricas, pejorativas que este recebeu e ainda recebe, bem como sobre onde tudo isso se origina que é na alienação de culturas minoritárias pela cultura capitalista vigente. Questionar os diferentes tipos de letramento, através das atividades propostas, valorizando o letramento do homem e da mulher do campo, desvela mitos sobre os quais os discentes costumam organizar suas impressões sobre o lugar em que vivem e o que são.

Passaram a compreender que o campo também produz conhecimento e que a noção de sucesso não está vinculada apenas ao contexto urbano, a uma cultura macro, como fala Street (2014, p.41):

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso. A tarefa política, por conseguinte, é complexa; desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade

contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos.

Acredito que, em consonância ao que propõe o referido autor na citação acima, o processo de aplicação das atividades propostas, atingiu seu objetivo que foi o de fazer com que os discentes (re) significassem a gama de conhecimentos oriundos da cultura do campo, oriundos do trabalho rural, a partir de metodologias que utilizaram os recursos expressivos de hipermídia, a fim de empodera-los quanto a um acultura rica em todos os aspectos, inclusive linguísticos. A análise das produções, na próxima sessão, dará continuidade à reflexão desses processos de empoderamento da cultura do campo.

#### **4.3 Análise das produções da proposta metodológica de aplicação**

Antes de iniciar a análise da metodologia de aplicação, também cabem algumas considerações. Quando se trabalha com a abordagem social do letramento, o foco em relação à produção final dos alunos muda. Em vez de olhar para como o letramento afeta nosso aluno (que é a perspectiva do letramento autônomo), somos convocados a olhar para como o aluno afeta o letramento (perspectiva do modelo ideológico do letramento). Em outras palavras, isso significa olhar para como o aluno - agora sim mais próximo da língua, trabalhando nela e com ela como seu usuário e sujeito (sujeito esse com sua história, crença, valores, pontos de vista, etc) - afeta o letramento. Nessa perspectiva, temos um aluno diante de nós mais desprovido de uma “roupagem letrada de natureza pedagógica” e revestido de uma linguagem da vida, que mostra seus valores, seus posicionamentos.

As narrativas apontam para posicionamentos dos meus alunos em relação ao universo do campo, à realidade deles como sujeitos. Esse foi meu objetivo ao propor a realização das narrativas. Elas não eram pretexto para o ensino de estrutura textual, de parágrafo, de ortografia, ou do que quer que fosse em termos técnicos de língua, ainda que todas esses aspectos e ainda outros estivessem envolvidos. Meu desejo era, antes de mais nada, entender o lugar de ser do meu aluno quando as questões identitárias do campo estão em jogo. Até mesmo para ouvir e entender que eles não gostavam do campo.

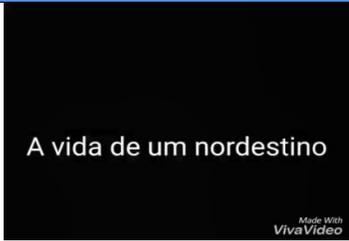
E como as narrativas mobilizam outras linguagens, essa era uma oportunidade para que, aqueles que não tivessem tanta familiaridade com a linguagem verbal, pela pressão e opressão

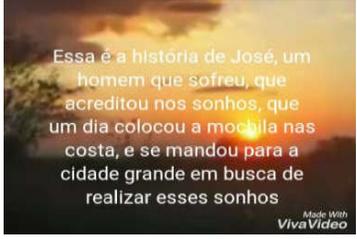
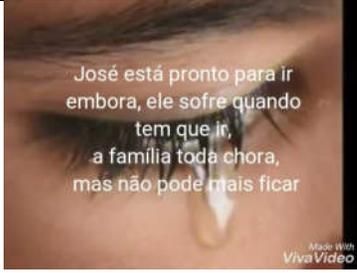
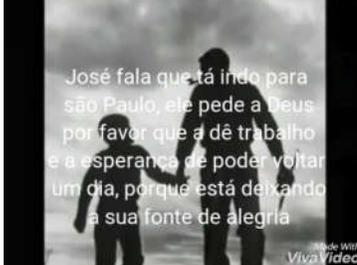
de tantos anos de uma abordagem excludente de ensino de língua portuguesa, pudessem se expressar de outras formas, ainda que de maneira inicial, uma vez que eu mesma como professora tenho dificuldade com o uso de tecnologia.

Assim, uma das principais categorias de análise será o posicionamento dos sujeitos-alunos, vistos e entrevistados nas narrativas. Na materialidade na linguagem verbal, das canções, e das imagens que constituem as narrativas, esses posicionamentos irão sendo analisados. Importante mencionar que nem todos os alunos conseguiram finalizar as suas narrativas. Assim, após a realização e socialização delas, propus um último trabalho de produção textual a partir dessas narrativas, que envolveu uma reescrita, englobando agora todos os alunos, a fim de que toda a produção fosse finalmente socializada em um blog. Passo a seguir para a análise das narrativas.

A proposta metodológica de aplicação resultou em seis narrativas digitais. Para representá-las, utilizo a representação **ND**. Estão intituladas da seguinte forma: **ND1**: A vida de um nordestino, **ND2**: A vida no campo, **ND3**: Como é a vida no campo, **ND4**: Produção e arte do couro, **ND5**: Plantação de fumo, **ND6**: A horta orgânica.

Delas, pude identificar três categorias temáticas: a) Distopia nordestina, b) Reflexões críticas a respeito da natureza do trabalho no campo, c) Processos dos insumos agrícolas. Início pela análise da ND1 *A vida de um nordestino*. É importante ressaltar que Dentro de cada análise, crio um subtópico em que procuro refletir sobre como cada narrativa me oferece sugestões de futuras propostas didáticas a partir da concepção de letramento social a partir de uma metodologia etnográfica.

<b>ND1: A VIDA DE UM NORDESTINO</b>		
<b>IMAGEM</b>	<b>TEXTO</b>	<b>MÚSICA</b>
	A vida de um nordestino	Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordesteiro).
<b>IMAGEM</b>	<b>TEXTO</b>	<b>MÚSICA</b>

 <p>Essa é a história de José, um homem que sofreu, que acreditou nos sonhos, que um dia colocou a mochila nas costas, e se mandou para a cidade grande em busca de realizar esses sonhos</p> <p>Made With VivaVideo</p>	<p>Essa é a história de José, um homem que sofreu, que acreditou nos sonhos, que um dia colocou “a mochila nas costas”, e “se mandou” para a cidade grande em busca de realizar esses sonhos.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>José está pronto para ir, embora, ele sofre quando tem que ir, a família toda chora, mas não pode mais ficar</p> <p>Made With VivaVideo</p>	<p>José está pronto para ir, embora ele sofre quando tem que ir, a família toda chora, mas não pode mais ficar.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>ele entra no ônibus de coração partido, sabe que vai ser sofrido o mundo da desilusão</p> <p>Made With VivaVideo</p>	<p>Ele entra no ônibus de coração partido, sabe que vai ser sofrido o mundo da desilusão</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>ele reza, pede para Nossa Senhora guiar sua sorte agora, entrega a vida em suas mãos</p> <p>Made With VivaVideo</p>	<p>Ele reza, pede proteção para Nossa Senhora guiar sua sorte agora. Entrega a vida em suas mãos.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>José fala que tá indo para São Paulo, ele pede a Deus que, por favor, dê trabalho e a esperança de poder voltar um dia, porque está deixando a sua fonte de alegria</p> <p>Made With VivaVideo</p>	<p>José fala que está indo para São Paulo. Ele pede a Deus que, por favor, dê trabalho e a esperança de poder voltar, um dia, porque está deixando a sua fonte de alegria.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>

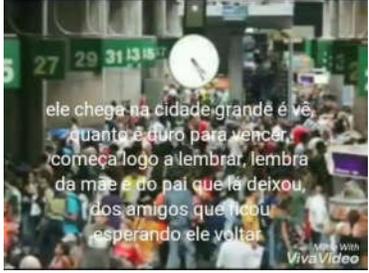
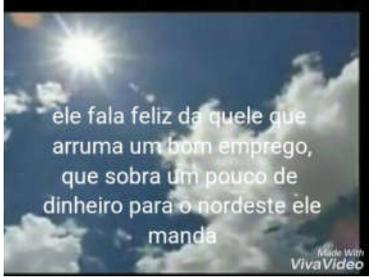
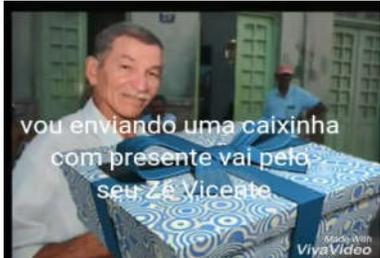
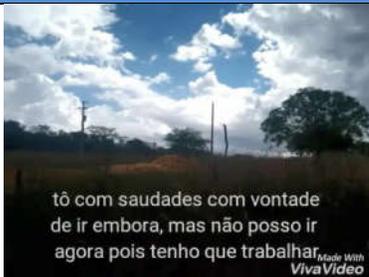
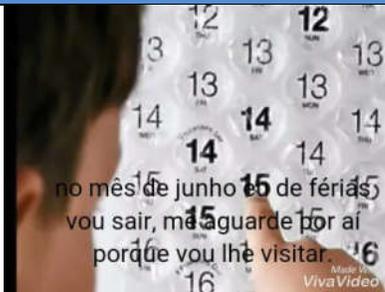
 <p>ele chega na cidade grande e vê quanto é duro para vencer. começa logo a lembrar, lembra da mãe e do pai que lá deixou, dos amigos que ficou esperando ele voltar.</p>	<p>Ele chega na cidade grande e vê quanto é duro para vencer. Começa logo a lembrar da mãe e do pai que lá deixou, dos amigos que ficaram esperando ele voltar.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>ele fala feliz daquele que arruma um bom emprego, que sobra um pouco de dinheiro para o nordeste ele manda.</p>	<p>Ele fala feliz daquele que arruma um bom emprego, que sobra um pouco de dinheiro para o nordeste mandar.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>triste do outro que a vida é só sofrimento ele tenta, tenta, tenta mais não consegue trabalhar.</p>	<p>Triste do outro que a vida é só sofrimento, ele tenta, tenta, tenta, mas não consegue trabalhar.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>tô em São Paulo sei que é um bom estado e muita gente se dá bem.</p>	<p>“Tô” em São Paulo. Sei que é um bom estado e muita gente se dá bem.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
 <p>tô trabalhando vou ficando por aqui, mais não esqueço o meu nordeste.</p>	<p>“Tô” trabalhando, vou ficando por aqui, mas não esqueço o meu nordeste.</p>	<p>Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordestino).</p>

IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Alô, mamãe, alô, papai, aqui vou bem!	Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordesteiro).
	Vou enviando uma caixinha com presente. Vai pelo seu Zé Vicente.	Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordesteiro).
	“Tô” com saudades, com vontade de ir embora, mas não posso ir agora, pois tenho que trabalhar.	Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordesteiro).
	No mês de junho, estarei de férias, vou sair, me aguarde por aí porque vou lhe visitar.	Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordesteiro).
	Produção: Dayane Valéria  Música: Francis Lopes- Lamento de um Nordesteiro Título: A vida de um nordestino	Som instrumental, melodia triste (Lamento de um Nordesteiro).

Na primeira categoria: a) “Distopia nordestina” está a narrativa ND1. Nela, as alunas que a produziram retrataram uma visão que está na base da proposta do letramento autônomo, a saber: crescimento individual pelo desenvolvimento cognitivo com vistas à ascensão econômica. Essa visão está muito presente no imaginário delas, provavelmente como também elemento da cultura local, das suas comunidades, ao mostrar um enredo cujo personagem principal, um homem nordestino, José, deixa o campo e vai para São Paulo em busca de uma vida melhor. Essa visão neoliberal vem, na zona rural, desde a era Vargas, no período da Revolução Industrial, quando os grandes centros eram tidos como a oportunidade de crescimento profissional, uma vez que necessitava de mão-de-obra. Nessa época, milhares de nordestinos migraram, principalmente para São Paulo, a fim de “juntar dinheiro”, enviar para as famílias e, um dia, retornar ao nordeste. Eu mesma tenho vários exemplos disso na minha família. Essas alunas também devem ter se inspirado em exemplos pessoais, que as marcaram, para a produção.

*“Essa é a história de José, um homem que sofreu, que acreditou nos sonhos, que um dia colocou a mochila nas costas, e se mandou para a cidade grande em busca de realizar esses sonhos”*. Esse trecho, retirado do primeiro *slide* da narrativa, deixa claro que, para as autoras (todas meninas), o sucesso, o “sonho” está na cidade. Essa ideia tem como imagem de fundo o sol nascendo. Fizeram uma relação interessante entre imagem/texto, na relação nascer do sol e surgimento das novas oportunidades que José possivelmente encontraria no seu novo destino. O relato segue com a afirmação de que deixar o campo não foi algo fácil. O personagem sofre, bem como sua família, *“mas não pode mais ficar”*. Esse trecho aponta para o sentido da falta de condições de trabalho no campo. A falta de oportunidades, de investimentos no contexto rural para os pequenos produtores, então a cidade grande seria a resolução dos problemas e dificuldades.

Entretanto, mais à frente, quando José entra no ônibus, ele fica muito triste porque *“sabe que vai ser sofrido o mundo das desilusões”*. Nesse trecho, as meninas apresentam uma visão atual da migração dos nordestinos para São Paulo, que é o desemprego. A cidade, a economia, já não são as mesmas de antes. Hoje, esse processo de migração das pessoas do campo para as cidades regrediu drasticamente. Tanto que programas populares de TV, como o extinto “Programa do Gugu,” no SBT, criaram quadros, **“De volta para o meu aconchego”**, a fim de fazer o movimento inverso. Dar condições aos nordestinos e nordestinas de retornarem para suas regiões, uma vez que estavam vivendo em condições de miséria, desempregados, passando por privações até de alimentos ou vivendo nas ruas.

No nordeste, principalmente, esse quadro teve uma audiência enorme devido ao forte apelo emocional. As pessoas se reconheciam nas histórias contadas. Todos tinham algum membro da família em situação parecida



Figura 34: Quadro de programa de TV “De volta pro meu aconchego”

*“Além de passar necessidades, a família temia o triste destino de ter que morar na rua. Mas essa história impressionante teve um final feliz. Com a ajuda de Gugu, eles conseguiram realizar o sonho de voltar para o Ceará e começar uma nova vida. Assista!”*

O trecho da narração do Programa acima mencionado em texto e em imagem, convidando o telespectador a assistir à produção de massa, sintetiza a realidade de muitos nordestinos atualmente nos grandes centros urbanos. Quando as alunas falaram em “*mundo das desilusões*”, fizeram uma avaliação crítica da migração. Ao mesmo tempo em que veem nos centros urbanos possibilidades de melhores empregos, sabem que não são todos que conseguem alcançar seus objetivos e que a maioria volta para o nordeste “desiludida”.

Outro aspecto que chama a atenção é a presença da religiosidade nordestina, de maioria católica. Com a imagem de Nossa Senhora ao fundo, a narrativa “abre um parêntese” para José pedir proteção à santa e colocar seu destino em suas mãos.

Novamente outro aspecto da ideologia do letramento autônomo. A falta de uma reflexão crítica a respeito das condições de vida, da ausência de políticas públicas que assistam às necessidades da população, faz com que as pessoas relacionem seu estado de trabalho e outros ao destino para o qual foram criados. Não culpam o sistema político e social que as estratifica, as condiciona, mas a si mesmas, pelo seu “fracasso”. A narrativa, mais adiante, diz que José, ao ir para São Paulo, está “*deixando a sua fonte de alegria*”. Essa ideia é reforçada pela imagem de um homem de mãos dadas a um menino, que pode ser seu filho. De costas, eles caminham em direção ao desconhecido. A família é a fonte de vida de José, que a perde, bem como o menino também perde a alegria, uma vez que o pai foi embora.

Quando José chega à cidade grande, esta lhe parece confusa. Faz-lhe lembrar das pessoas que deixou. A imagem de fundo, uma avenida com um trânsito muito grande de

pessoas, reforça os sentimentos de “estar perdido”, de confusão, vividos pelo personagem. Ele busca trabalho com a intenção de logo enviar dinheiro à família, mas não consegue, de imediato. Fica decepcionado. Ao conseguir, a primeira coisa que faz é enviar um presente: *“Alô, mamãe, alô, papai, aqui vou bem. Vou enviando uma caixinha com presente. Vai pelo seu Zé Vicente”*. Fala do desejo de retornar, mas que só poderá fazê-lo nas férias. A imagem utilizada nesse momento, a de um calendário, interpreto como a ansiedade do personagem que parece “contar os dias” para rever os seus. Assim termina a narrativa. Com o “desassossego” do personagem José na “cidade grande”.

Essa narrativa, ND1, foi a primeira produção que recebi. As alunas que a fizeram, principalmente uma delas, são as que mais demonstraram habilidades tecnológicas. Ajudaram os colegas que necessitaram de apoio.

Lembrando que o foco não está em olhar para como o letramento afeta nosso aluno, mas para como o aluno afeta o letramento, a primeira questão que percebi foi que ela destoa da temática do campo em relação à temática dos demais alunos, conforme será mostrado adiante. É uma temática que ainda revela a distopia em relação às perspectivas de vida socioeconômicas do nordeste e a esperança “ilusória” de construção do futuro no Sul/Sudeste do país, pelo menos até um tempo de vida. Essa escolha é reveladora da realidade ainda presente no imaginário dessas alunas sobre a cultura de subjugo, de repressão, historicamente construída a fim de diminuir os marginalizados. Ora, se as pessoas não têm condições de trabalho em sua região, se têm que sair do seu lugar, deixar os seus, para conseguir seu sustento, e ainda creditam sua “falta de sorte” ao destino, a forças sobrenaturais, algo está errado.

Revedo as anotações, os registros no diário de campo, vi que a temática nasceu não apenas das nossas reflexões em sala de aula, mas também das tantas histórias ouvidas e vividas por tantos de seus familiares e conhecidos. Embora a personagem principal da narrativa não tenha tido sucesso, ainda há, em seu projeto pessoal, e a narrativa mostra isso ao longo de toda a sua estrutura, a ideia de ir buscar no Sul/Sudeste alternativas. E esse “fora” revela uma ida a um lugar de fantasia, que muito dialoga com o que atua como conteúdo nesses programas de comunicação de massa que circula nas Redes de Televisão Aberta como a que foi mencionada anteriormente aqui neste trabalho.

Essa valorização externa de solução em outra cultura também está marcada na relação com outras estéticas, a da imagem, por exemplo. Ao abordar a distopia nordestina, as alunas escolheram imagens retiradas da internet. Nenhuma das representações imagéticas retratou as características dos nordestinos. Todas as pessoas que aparecem na narrativa são apontam para

o perfil europeizado (branco), o que não corresponde à nossa realidade. A música de fundo, instrumental, triste, retrata uma visão das pessoas do campo como “vítimas” do seu contexto.

Para compreender o desenvolvimento da ND1 enquanto estrutura formal, é importante observar o que diz Vieira (200, p.60) sobre o gênero narrativa:

Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

O referido autor elenca as etapas que o enredo do texto narrativo deve apresentar: 1) A situação inicial, que apresenta a relação espaço-temporal, os personagens e descreve o início do drama. 2) O desenvolvimento, quando a situação inicial do enredo sofre complicações. 3) A culminação, momento em que algo de decisivo ocorre, mudando a situação inicial completamente, também conhecida como clímax. 4) Solução ou resultado, o desfecho da estória.

Ao analisar a ND1 a partir desses princípios, observei que ela foi bem estruturada, pois apresenta todos esses elementos. No slide 2, logo após o título, é apresentado o personagem principal, José, sua situação inicial, desempregado que decide partir para o Sul a fim de conquistar melhorias para a sua vida e a de seus familiares. Infere-se, portanto, que o personagem é nordestino. O estado emocional de José também é descrito na situação inicial. Há a presença de alguns slides cujo objetivo é mostrar ao leitor o sofrimento do personagem ao ter que deixar sua região, sua família.

Logo após, há o desenvolvimento da estória. José passa a acreditar em uma mudança de vida na capital paulista. Alimenta expectativas. Pensa em como poderá melhorar financeiramente e, então, parte. Entretanto, a vida na cidade grande não é fácil.

Há, nesse momento, a culminação, ou clímax. Como José não consegue emprego, fica desesperado. Nesse momento, o leitor presta mais atenção à história: será que José voltará para casa desiludido, como conseguirá sobreviver em São Paulo?

O desfecho é positivo. Não é apresentado o “como”, mas José consegue um emprego, liga para os pais contando a novidade e informa também que está mandando presentes. Diz ainda que, nas férias, irá visitá-los.

Apesar de, no nível textual, ou macroestrutural, o texto estar bem elaborado, no que diz respeito aos aspectos da semântica crítica, a produção aponta para uma urgência de cuidados pedagógicos. É do que o próximo subtópico vai tratar.

Projeção Pedagógica Futura:

A produção de ND1 me apontou alguns aspectos a serem trabalhados futuramente:

- 1) Abordagem crítica do trabalho de leitura, a fim de que possamos oferecer aos alunos mais repertório para lidarem com as informações advindas dos meios de comunicação de massa, etc.
- 2) Trazer o conteúdo dos Programas das Tvs abertas para discussão
- 3) Explorar mais os recursos imagem/texto para explorar produção de sentidos.

## ND2: A vida no campo

ND2: AVIDA NO CAMPO		
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
 <p>A vida no campo</p>	A vida no campo	Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
 <p>A vida no campo é conhecida por zona rural é o local onde as pessoas trabalham nas plantações e na criação de animais.</p>	A vida no campo é conhecida por zona rural. É o local onde as pessoas trabalham nas plantações e na criação de animais.	Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes

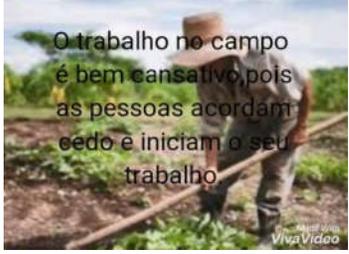
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
 <p>Porém o trabalho do campo é muito cansativo, mas mesmo assim as pessoas gostam da vida no campo.</p>	<p>Porém o trabalho do campo é bem cansativo, mas mesmo assim, as pessoas gostam da vida no campo.</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>
 <p>E a maioria das pessoas que vive na área rural trabalha na lavoura na agricultura, plantando e recolhendo alimentos necessários para a nossa sobrevivência.</p>	<p>E a maioria das pessoas que vivem na área rural trabalha na lavoura, na agricultura, plantando e recolhendo alimentos necessários para nossa sobrevivência.</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>
 <p>O trabalho no campo é bem cansativo, pois as pessoas acordam cedo e iniciam o seu trabalho.</p>	<p>O trabalho no campo é bem cansativo, pois as pessoas acordam cedo e iniciam o seu trabalho.</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>
 <p>Os agricultores preparam a terra para a plantação e depois recolhem, mas as pessoas passam por muitas dificuldades com as pragas que prejudica a plantação.</p>	<p>Os agricultores preparam a terra para a plantação e depois recolhem, mas as pessoas passam por dificuldades com as pragas que prejudicam a plantação.</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>
 <p>Os agricultores preparam a terra para a plantação e depois recolhe, mas as pessoas passam por muitas dificuldades com as pragas que prejudica a plantação.</p>	<p>Os agricultores preparam a terra para a plantação e depois recolhem, mas as pessoas passam por dificuldades com as pragas que prejudicam a plantação.</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>

IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
 <p>Os agricultores preparam a terra para a plantação e depois recolhem, mas as pessoas passam por muitas dificuldades com as pragas que prejudica a plantação.</p>	<p>Os agricultores preparam a terra para a plantação e depois recolhem, mas as pessoas passam por dificuldades com as pragas que prejudicam a plantação.</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>
 <p>Para acabar com a praga do milho usamos o veneno madegran, e para acabar com a praga do fumo usamos o veneno cyprin e também o niphokam etc.</p>	<p>Para acabar com a praga do milho, usamos o veneno “Madegran”. E para acabar com a praga do fumo, usamos o veneno “Cyptrin” e também o “Niphokam” etc.</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>
 <p>Roteiro: Célia Joyce Música: Guilherme Arantes edição: Célia Joyce</p>	<p>Roteiro: Célia, Joyce Música: Guilherme Arantes Edição Célia e Joyce</p>	<p>Instrumental: Planeta água, Guilherme Arantes</p>

Em ND2, “A vida no campo”, foi feita uma descrição da vida rural muito entrelaçada das pessoas das pessoas com o trabalho. A primeira afirmação, no primeiro slide, foi: “*A vida no campo, conhecida por zona rural, é o local onde as pessoas trabalham nas plantações e na criação de animais*”. Achei interessante, porque os discentes poderiam ter escolhido o aspecto geográfico, como as paisagens, contato direto com a natureza, para iniciar a descrição. Apesar de o projeto focar o trabalho, em muitos momentos, durante a fase exploratória, falamos sobre elementos da cultura rural, como tradições, lazer, que poderiam ter introduzido as ideias. Entretanto, o trabalho do homem e da mulher do campo está intrínseco ao próprio ser do campo, na narrativa em questão. O trabalho, com a terra e com os animais, é que, nessa perspectiva, define a pessoa do campo. “*A vida no campo, conhecida por zona rural, é o local onde as pessoas trabalham nas plantações e na criação de animais*”. Essa afirmação se

repete em cinco *slides* da narrativa, o que muda é a imagem de fundo, em cada uma das cinco vezes em que ela aparece. Estas, as imagens, retratam as criações de animais e o plantio de insumos agrícolas. A repetição aponta, a meu ver, para dois fatos: por um lado, para uma possível falta de repertório linguístico dos alunos que não conseguiram descrever a realidade com uma maior diversidade linguística/textual. Importante ressaltar que, levando em conta essa hipótese, o recuso das imagens, bem como o da cação/música vem a serviço de preencher essa lacuna, ou pelo menos, diminuir. Por outro lado, essa repetição também aponta para uma necessidade de os alunos enfatizarem, a despeito das preocupações de estilo, a relação homem/mulher do campo e as formas de organização do seu trabalho, relação essa que é repetitiva em seu cotidiano.

Em seguida, a narrativa traz um novo slide e, nele, uma nova relação argumentativa, a partir do operador de contraste: *“Porém, o trabalho do campo é muito cansativo, mas mesmo assim as pessoas gostam da vida no campo.”* A conjunção “porém” dá continuidade à ideia expressa anteriormente trazendo um fator negativo do trabalho do campo “muito cansativo” que, logo em seguida, é modalizado, já que *“mesmo assim, as pessoas gostam da vida no campo”*. Outra repetição de ideia acontece em sequência, por vários slides: *“E a maioria das pessoas que vivem na área rural trabalha na lavoura, na agricultura, plantando e recolhendo alimentos necessários paraa nossa sobrevivência”*. As imagens de fundo retratam pessoas trabalhando na agricultura e na lida com animais. É ressaltado, mais uma vez, o aspecto cansativo do trabalho no campo, como também as dificuldades com a manutenção deste, devido às pragas que prejudicam as plantações. *“Os agricultores preparam a terra para a plantação e depois recolhem, mas as pessoas passam por muitas dificuldades com as pragasque prejudicam plantação.”* Essa frase se repete em nove slides, cujas imagens de fundo mostram plantações e pragas.

Acredito que a repetição, mais uma vez, foi utilizada como ferramenta para darênfase. Mesmo que quisessem utilizá-la como estratégia para “adiantar” o trabalho, não adicionando mais textos, ou que signifiquem a falta de repertório, o enfoque dado à afirmação que se repete me parece significativo. Como se fizesse sentido repeti-la para que a ideia que têm, e que é marcante para eles e elas, fosse apreendida também pelo destinatário da narrativa. Tanto que, logo após, a narrativa traz informações sobre os venenos, substâncias utilizadas para acabar com as pragas, seguidas de imagens dos mesmos. *“Para acabar com a praga de milho, usamos o veneno Madegran, e para acabar com a praga do fumo, usamos o veneno Cyprtrim e também o Nipnokam etc.”* Outros slides seguem com mais imagens das substâncias referidas e, assim, é finalizada.

É importante ressaltar que, apesar de não terem escrito nenhuma conclusão a respeito do tema tratado, as imagens que iniciam e que concluem a narrativa são bem parecidas. Pinturas que retratam um ambiente simples, bucólico, com os mesmos padrões de desenho. Essa equipe utilizou tanto o recurso imagético como elemento textual, aliás, mais até o primeiro do que o segundo.

Quanto aos elementos da narrativa, a canção de fundo, instrumental, de composição de Guilherme Arantes: “Planeta Água”, apresenta estreita relação com a temática abordada, a preservação dos recursos naturais como a água, que é fundamental para os processos de trabalho agrícolas e pecuários. As imagens foram retiradas da internet. Não são das comunidades e das pessoas locais. Apesar da economia verbal, a ND2 apresenta uma descrição coerente através de imagens. Isso me faz perceber que os autores/alunos desta narrativa estão refletindo sobre o que estão fazendo, tentando combinar os temas, fazendo as relações intertextuais, ainda que entre diferentes gêneros.

Observa-se também como o letramento escolar é ressignificado pelas práticas sociais do homem/mulher do campo. A partir da produção da proposta para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, os discentes revelaram senso crítico ao abordar o aspecto “duro” do trabalho do campo, de certa forma, denunciando-o. Atuaram sobre o letramento escolar, modificando-o para representar o letramento rural. As práticas de letramento do trabalho no campo foram bem representadas na ND2:

As práticas de letramento estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais e de poder, e é nesse contexto que devem ser compreendidas, entendendo-se aqui por contexto a organização das relações familiares, os sistemas conceituais, as estruturas políticas, os processos econômicos etc., e não apenas as situações de interações. (TERZI, 2007, p.169)

Os discentes atuaram sobre as práticas letradas oferecidas para incidir sobre a sua realidade social, principalmente no que diz respeito ao trabalho. Eles responderam as práticas letradas autônomas com práticas letradas sociais.

Projeção pedagógica futura:

Se é verdade que, por um lado, ND2 apresenta um repertório textual mais limitado, por outro, no que diz respeito às escolhas e usos de imagens, os alunos apresentam, ao contrário, uma riqueza grande de escolhas de linguagens imagéticas, que descrevem o lugar

deles. É importante que eu, como professora, aponte para os alunos o que eles fizeram e os ajude a construir repertório a partir do que eles usaram por meio do uso de outra linguagem.

Nesses momentos de análise, pude, com minha orientadora, perceber o quanto o olhar do educador também pode ser fundamental para ampliar ou limitar os horizontes de letramento dos alunos. Pensando na ampliação, tento, a seguir, refletir sobre o que ND2 me aponta como possibilidades pedagógicas.

Essa narrativa apresenta uma diversidade de escolha nas imagens. Não pude deixar de observar que algumas delas remetem a algumas pinturas, provavelmente em tinta a óleo. Meus conhecimentos também são bem limitados nessa área, mas não posso ignorar como a cultura do campo e o “homem/mulher” do campo foram supervalorizados pelos artistas ao logo da história.

Em minhas orientações, passei a refletir como seria interessante, a partir das pinturas que aparecem na narrativa de ND2, começar a estimular em sala uma discussão sobre a história em torno dessas telas. E daí explorar outras produções. Pensamos em trazer as produções de outros artistas e começar a estudar como alguns deles representaram o/a trabalhador/a, cuja vida muito se assemelha ao trabalhador/a do campo. Pensamos, por exemplo, em Portinari. Minha orientadora me lembrou que Portinari era mais que um pintor, era um ativista e que, ampliando as mãos e os pés, principais partes do corpo usados para o trabalho duro do campo, ele retratava a realidade de um certo Brasil, de uma certa cultura que não tinha voz. E eu fui assim fazer minhas próprias pesquisas. Fui ao Google e inseri “portinari e o trabalhador do campo”. Encontrei o site [http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido\\_portinari/o-lavrador-de-cafe-de-candido-portinari.html](http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido_portinari/o-lavrador-de-cafe-de-candido-portinari.html). Já na primeira página, o site apresenta o título *O lavrador de Café*, de Cândido Portinari, seguido da foto



Figura 36: “O lavrador de café”, 1934, Cândido Portinari

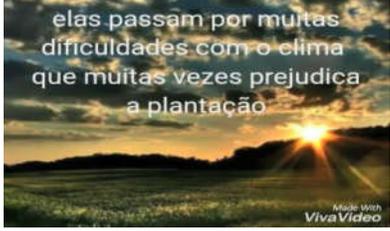
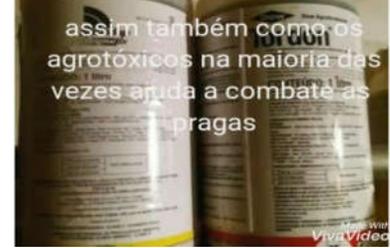
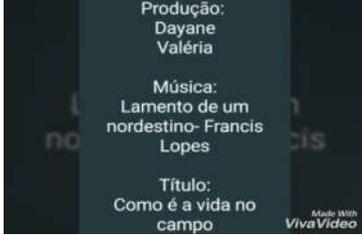
O texto do site segue discorrendo sobre como o pintor, àquela época, vivendo em uma sociedade tão ou mais excludente e segregaria do que atual, foi driblando o *status quo* e, por meio da sua arte, fazendo o registro da realidade social brasileira. Navegando nesse site, percebi o quanto eu estava (re-) descobrindo Portinari e sobre cultura e isso só foi possível pelo que foi desencadeado pelas narrativas dos meus alunos. Agora, nesse momento, em vez de pensar em como não usei o conteúdo deste site, por exemplo, em minhas aulas anteriores, posso fazer o contrário. Minhas perguntas são: quais aproximações as narrativas dos meus alunos me apontam como possibilidade do que fazer com as obras de Portinari, e vice-versa? Que outros pintores poderiam também ser apresentados aos meus alunos? Visitei as obras de Di Cavalcanti, que tanto retratou a brasilidade feminina e, ainda, as de Almeida Filho, que retratou o homem caipira. E assim pude ver que as narrativas dos meus alunos funcionavam para mim como espelhos e que poderiam me levar para um infinito, me levando para outras culturas.

### ND3: Como é a vida no campo

ND3: COMO É A VIDA NO CAMPO		
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Como é a vida no campo	Lamento de um nordestino
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	O campo, também conhecido por zona rural, é o local em que as pessoas vivem em sítios.	Lamento de um nordestino
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA

	<p>Chácaras, fazendas, ou até mesmo em pequenas construções, com muito espaço para plantações.</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
	<p>No campo, não temos tantas construções como na cidade.</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
	<p>As pessoas moram em construções com imensas áreas verdes.</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
	<p>O campo é livre de poluição. As pessoas possuem maior qualidade de vida, embora não tenha tanta tecnologia.</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
	<p>A maioria das pessoas que vivem na área rural, na lavoura, na agricultura, plantando e colhendo alimentos necessários para nossa sobrevivência.</p>	<p>Lamento de um nordestino.</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>

 <p>Alem disso, no campo muitas pessoas criam animais e produtos que são comercializados na cidade</p>	<p>Além disso, no campo, muitas pessoas criam animais e produtos que são comercializados na cidade.</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>O trabalho no campo é bem cansativo, pois as pessoas acordam cedo e iniciam o seu trabalho</p>	<p>O trabalho no campo é bem cansativo, pois as pessoas acordam cedo e iniciam seu trabalho.</p>	<p>Lamento de um nordestino.</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>Esse é feito muitas vezes de forma manual ou artesanal embora existam a ajuda de máquinas</p>	<p>Esse é feito muitas vezes de forma artesanal, embora exista a ajuda de máquinas.</p>	<p>Lamento de um nordestino.</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>os agricultores preparam a terra para o recebimento das sementes</p>	<p>Os agricultores preparam a terra para o recebimento das sementes.</p>	<p>Lamento de um nordestino.</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>irrigam a plantação e realizam as colheitas</p>	<p>Irrigam a plantação e realizam as colheitas.</p>	<p>Lamento de um nordestino.</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>

 <p>elas passam por muitas dificuldades com o clima que muitas vezes prejudica a plantação</p>	<p>Elas passam por muitas dificuldades com o clima que, muitas vezes, prejudica a plantação.</p>	<p>Lamento de um nordestino.</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>assim como as pragas que destroem plantações inteiras</p>	<p>Assim como as pragas que destroem plantações inteiras.</p>	<p>Lamento de um nordestino.</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>assim também como os agrotóxicos na maioria das vezes ajuda a combater as pragas</p>	<p>Assim também como os agrotóxicos, na maioria das vezes, ajudam a combater as pragas.</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>tudo isso é conhecido como agricultura.</p>	<p>Tudo isso é conhecido como agricultura.</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>
<p><b>IMAGEM</b></p>	<p><b>TEXTO</b></p>	<p><b>MÚSICA</b></p>
 <p>Produção: Dayane Valéria</p> <p>Música: Lamento de um nordestino- Francis Lopes</p> <p>Título: Como é a vida no campo</p>	<p>Produção: Dayane Valéria</p> <p>Música: Lamento de um Nordeste – Francis Lopes</p> <p>Título: Como é a vida no campo</p>	<p>Lamento de um nordestino</p>

A narrativa ND3 “Como é a vida no campo” está inserida na mesma categoria temática de análise da ND2: b) reflexões críticas a respeito da natureza do trabalho no campo. Ao

contrário da anterior, ND2, esta descreve o que é a vida no campo a partir de características geográficas da região: *“O campo, também conhecido como zona rural, é o local em que as pessoas vivem em sítios, chácaras, fazendas, ou até mesmo em pequenas construções, com muito espaço para plantações.”* Essa ideia é expressa com várias imagens de habitações rurais ao fundo. A descrição continua com aspectos físicos, sempre sendo comparados com a cidade: *“No campo, não temos tantas construções como na cidade, as pessoas moram em construções com imensas áreas verdes.”* Essa ideia é valorada positivamente quando prosseguem dizendo os benefícios de se viver no campo como a falta de poluição, o que gera qualidade de vida, mas é diminuído pelos poucos recursos tecnológicos: *“... embora não tenha tanta tecnologia.”*

Só a partir dessa descrição física, a ND3 fala do trabalho do campo, restringindo-o às atividades de agricultura e pecuária, atividades cujas produções servem tanto para consumo próprio, como para a comercialização na cidade. O aspecto do cansaço relativo ao trabalho no campo, como nas narrativas anteriores, é reforçado na ND3. *“O trabalho do campo é bem cansativo, pois, as pessoas acordam cedo e iniciam seu trabalho. Esse é feito de forma manual ou artesanal, embora exista a ajuda de máquinas”.* Na sequência, aparecem descrições de processos produtivos, como plantações, que vão desde o preparo com a terra até a colheita e as dificuldades com as pragas que as prejudicam. Destacam os produtos utilizados no combate às pragas, os agrotóxicos. A narrativa apresenta uma frase de conclusão *“Tudo isso é agricultura”*, quando ocorre a metonímia, uma vez que para falar da vida no campo, utilizaram a ideia de uma parte desse universo: a agricultura. A ND3 tem como música de fundo uma melodia instrumental *“Lamento de um nordestino”*, de Francis Lopes. Achei interessante porque fizeram a escolha da canção dando o tom negativo, sofrido do trabalho do campo.

ND3 aponta para um aspecto bem peculiar dos alunos realmente do campo. Eles ficam adultos muito cedo. Essa narrativa trata de temas rurais que têm a ver com questões adultas sobre quem trabalha na zona rural. E essa produção testemunha isso.

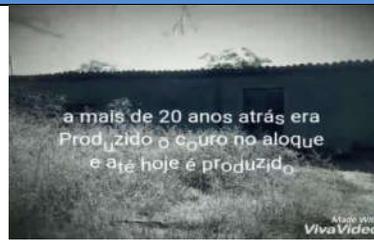
Projeção pedagógica futura:

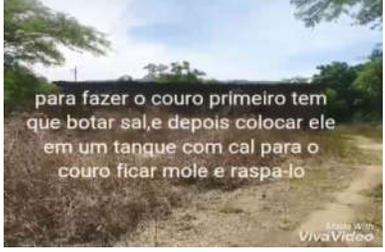
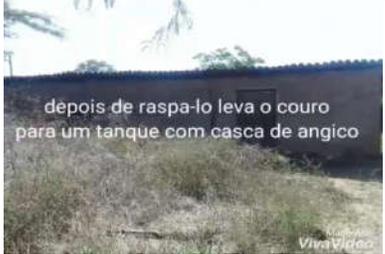
O que me chamou a atenção aqui é que, embora eles sejam da zona rural, ou tenham uma atividade de trabalho no campo, as imagens que escolheram para representar a sua realidade estão um pouco distantes do seu contexto local. Aqui parece uma realidade construída com base em modelos estereotipados, ou compondo uma realidade estrangeira. O que vem à tona

pelas imagens escolhidas para compor as narrativas é mais uma vez a presença de uma outra cultura, normalmente com fortes influências da cultura norte-americanas ou europeia. Não se encontra ali uma marca local, brasileira, da região nordestina. Daí penso na necessidade de um trabalho de leitura mais voltada para conhecer a cultura local também.

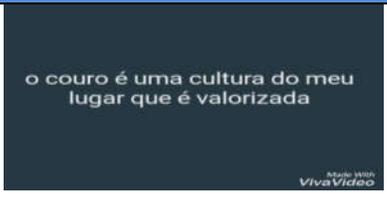
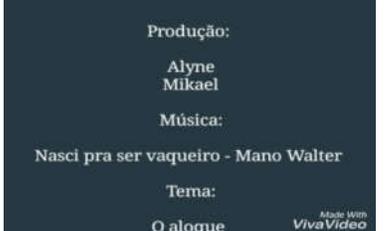
As três últimas narrativas digitais, ND4, ND5 E ND6, produzidas pelos discentes foram analisadas dentro de uma mesma temática: c) Produções agrícolas. Representaram os processos produtivos enfocando os conhecimentos do homem/mulher do campo. A primeira delas vai tratar como temática da produção do couro

#### ND4: Produção e arte do couro

ND4: PRODUÇÃO E ARTE DO COURO		
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	<p>Título:</p> <p>Produção e a Arte do Couro</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Valter.</p>
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	<p>O aloque, onde é produzido o couro.</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter.</p>
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	<p>Há mais de 20 anos, era produzido o couro no aloque e até hoje é produzido.</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter</p>
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA

	<p>Para fazer o couro, primeiro tem que botar sal, depois, coloca-lo (o couro) em um tanque com cal para ficar mole e, em seguida, raspá-lo.</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter.</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>Depois de raspá-lo, o couro é levado para um tanque com casca de angico.</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter.</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>Depois de oito dias, o couro é retirado do tanque e posto no sol para secar.</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter.</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>Depois de seco, é vendido na feira. Outras pessoas também compram o couro para ser revendido.</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter.</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>Alguns vaqueiros compram o couro para usar</p>	<p>Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>

	Do couro, podem ser feitos o arreio, cabresto.	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Botas	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Cintos	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Sapatos	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Botinas	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA

	Gibão	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	(Que muitos vaqueiros usam) e outros...	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	O couro é uma cultura do meu lugar que é valorizada!	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Produção: Alyne Mikael Música: Nasci pra ser vaqueiro- Mano Walter Tema: O aloque	Forró: Nasci pra ser vaqueiro, Mano Walter

A narrativa ND4 intitulada “Produção e arte do couro” descreve um trabalho representativo da cultura nordestina que é a confecção de produtos de couro. Destaca-se primeiramente o conjunto nominal que intitula a narrativa: *Produção e arte do couro*. O grupo não escolheu dedicar ao título um enfoque apenas à produção, como, por exemplo, poderia ser: *A produção do couro*, inserindo o assunto no campo da técnica ou no do trabalho especializado, fato que se justificaria. O grupo optou por incluir o substantivo “arte”: *A produção e a arte do couro*, inserindo o tema na esfera da cultura, fato que promove o assunto a um novo patamar de maior prestígio ainda.

Em termos do que estou interpretando, o que vejo são alunos do grupo escrevendo sobre o que gostam e sobre o que conhecem, ou seja, tratando de valorações culturais e de maneira positiva, apreciativa. A narrativa inicia com a apresentação do “aloque”, palavra técnica que

indica o lugar onde se trabalha o couro. Em seguida, já mostra como se dá a transformação da matéria prima em diversos produtos: “*Para fazer o couro, primeiro, tem que botar sal e, depois, colocar ele em um tanque com cal para o couro ficar mole e raspa-lo. Depois de oito dias, o couro é levado para o rio, para ser raspado novamente. Depois de raspado, o couro é levado para um tanque com casca de angico. Passados mais oito dias, tira o couro do tanque e põe no sol para enxugar.* Interessante observar o refinamento do conhecimento desses integrantes do grupo sobre o assunto. Na interlocução que estabeleço com essa narrativa, há uma saudável inversão de papéis: a professora de língua portuguesa ocupando o lugar de leiga no assunto (produção do couro) e alunos integrantes do grupo como meus orientadores/professores me ensinando sobre a cultura do couro. E a narrativa continua agora com outro tipo de conhecimento, o da comercialização. Vejamos: *Depois de seco, é vendido na feira e também outras pessoas compram os couros para serem vendidos também nas feiras. Alguns vaqueiros compram o couro para usar. Do couro, pode ser feito o arreio, cabresto, botas, cintos, sapatos, botinas, gibão, que muitos vaqueiros usam e outros.* Ao final, o grupo ainda fecha com “chave de ouro” posicionando-se em relação à produção técnica do couro com uma valoração cultural que identifica o lugar: ***O couro é uma cultura do meu lugar que é valorizada***”

O texto transcrito teve como fundo imagens, em sua maioria, retiradas da internet. Outras “reais”, do contexto de pesquisa, da comunidade, como as que mostram o alocue, lugar onde se trabalho com o couro. A trilha sonora escolhida foi “Nasci para ser vaqueiro”, do cantor Mano Walter. A narrativa é coerente quanto aos elementos que estruturam esse tipo de texto. A produção introduz a temática, apresenta e define o alocue, o local de produção, descreve os processos que resultam nos produtos e finaliza com uma apreciação valorativa do tema tratado.

A produção do couro, nesse vídeo, foi associada ao vaqueiro que, no nordeste, é uma profissão cuja valoração é positiva por representar homens corajosos, valentes, que lidam com o gado. As festas de vaquejada, muito tradicionais, hoje são grandes eventos. Os vaqueiros que competem em provas e ganham prêmios, de alto valor, por sinal, são vistos como heróis pelos jovens.

A trilha sonora, música do cantor Mano Walter, corrobora a ideia do vaqueiro como alguém bem sucedido. Seguem alguns trechos:

Nasci pra ser vaqueiro  
Ser vaqueiro e bom de mais

Vaquejada é muito bom  
Ser vaqueiro é muito mais

Já ganhei carro, ganhei moto, ganhei fama  
A mulherada me ama sou do tipo garanhão  
To bem na foto no jornal e na revista  
Com meu cavalo na pista jogo o boi no areião

Nasci pra ser vaqueiro  
Ser vaqueiro e bom de mais  
Vaquejada é muito bom  
Ser vaqueiro é muito mais

Na minha mesa tem *whisky* tem cachaça  
Mulher vai beber de graça na conta desse vaqueiro  
Se for bonita e estiver desimpedida  
Vou dar casa e comida roupa lavada e dinheiro

Nasci pra ser vaqueiro  
Ser vaqueiro e bom de mais  
Vaquejada é muito bom  
Ser vaqueiro é muito mais  
[...]

Os discentes que fizeram a narrativa ND4, portanto, ao escolherem retratar a cultura do couro no nordeste o fizeram porque esta é uma prática que está em evidência, com representações altamente positivas devido ao “status” do vaqueiro nas festas de vaquejada. As imagens também evidenciam isso. Em uma delas, o vaqueiro aparece quase a “voar” com o seu cavalo com as patas dianteiras para o ar. A postura típica dos heróis das histórias infantis, por exemplo. Em outros slides, as vestimentas como botas, cinto, sapatos, gibão casaco longo de couro, também são destacadas. Aparecem “grandes”, com o fundo branco, o que lhes confere mais destaque ainda. O mesmo acontece com outros elementos do universo do vaqueiro: os cavalos são de grande porte, de raça. A frase final, que conclui a narrativa “*o couro é um acultura do meu lugar que é valorizada*” imprime o “orgulho” dos discentes por essa tradição nordestina.

Mostramos que o enfoque escolhido para o trabalho com o letramento da presente proposta didática, a partir do seu construto teórico-metodológico, muda a minha forma de olhar para a produto final. Sou agora desafiada a olhar para a produção do letramento como uma resposta do meu aluno, como uma forma de ele ser no mundo, como ele ser um sujeito. Ao me deparar com uma produção escrita multimodal como essas, meu desejo é chamar a comunidade da escola, expandir para uma visão mais ampla que envolve a dos pais e

familiares, gestores públicos para verem que potencial humano a cidade tem nas nossas escolas e como vale a pena o investimento na educação.

Projeção pedagógica futura: ao me deparar com esse tipo de resposta ao letramento, eu me vejo desafiada a estudar mais, a me esforçar além do meu limite para poder oferecer mais aos meus alunos em termos de outras propostas didáticas. O que fiz foi e tem sido certamente muito pouco. A Universidade, refiro-me aqui aos cursos de Licenciatura, no seu nocivo distanciamento com a Educação Básica, engessou seu currículo e não nos formou para o diálogo com nossos alunos. Hoje me vejo tão limitada quanto eles o são, às vezes, em sua apatia circunstancial. Porém, quando me deparo com uma ND4, a partir de um processo outro como esse de trabalho de letramento, é como se tivesse tomado uma injeção de ânimo e (re-)penso que vale a pena acreditar no outro e em mim mesma como formadora.

#### ND5: Plantação de fumo

ND5: PLANTAÇÃO DE FUMO		
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
 <p>para plantar o fumo primeiro tem que preparar o solo</p>	Para plantar o fumo, primeiro que preparar o solo.	Forró típico da região.
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
 <p>depois tem que semear as plantas</p>	Depois, tem que semear as plantas.	Forró típico da região.
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
 <p>tem que aguar todos os dias para elas não morrerem</p>	Tem que aguar todos os dias para elas não morrerem.	Forró típico da região.

IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Tem que passar agrotóxico para matar as pragas.	Forró típico da região.
	Quando elas crescem, tem que quebrar e colocar no varal.	Forró típico da região.
	Depois, tem que destalar e “jurtar”.	Forró típico da região.
	Para fazer a bola de fumo e virá-las para não murchar.	Forró típico da região.

A narrativa DN5 “Plantação de fumo” também retrata uma produção do trabalho do campo, muito comum na região onde vivem os discentes, na zona rural de Igaci/AL, que é a cultura da produção do fumo. Ao contrário da anterior, essa narrativa descreve os processos envolvidos, desde o plantio até a venda, de forma mais direta e sucinta. Apresenta uma música instrumental ao fundo, cujos créditos não foram colocados ao final do trabalho. Trata-se de um forró mais tradicional que, em sua letra, traz elementos da cultura nordestina: o cavalo, o vaqueiro e as festas tradicionais de São João.

Essa foi a única produção que não fez uma relação explícita entre a temática abordada e a música escolhida. Não há nenhuma menção sobre o cultivo do fumo na letra da canção.

Contudo, há que se ressaltar que a canção, parte do gênero forró, é parte constitutiva da cultura nordestina, onde o fumo é cultivado. Daí que as relações intergenéricas do roteiro da narrativa e da trilha sonora tem sentido constitutivo na cultura local, fazendo circular sentidos valorativos apreciativos de um certo orgulho e alegria na produção textual. Percebe-se o ponto de vista ideológico do grupo.

O enredo inicia com a descrição dos “passos” para produzir o fumo: *“Para plantar o fumo, primeiro, tem que preparar o solo, depois tem que semear as plantas (mudas). Tem que agoar (irrigar) todos os dias para elas não morrerem. Tem que passar agrotóxico para matar as pragas. Quando elas crescem, tem quebrar e colocar no varal. Depois, tem que destalar e juntar pra fazer a bola de fumo e não murchar.”*

É preciso ressaltar que as sequências trazem um aspecto novo em relação às demais. O grupo escolheu como imagens de fundo fotografias reais, de pessoas da comunidade, trabalhando nas ações descritas.

No que diz respeito à descrição, notam-se muitas repetições de estruturas sintáticas (‘tem que’...), apontando para uma certa falta de revisão do texto, ou para uma escrita apressada, o que me leva a pensar nas condições de produção do próprio grupo. Trata-se de um grupo de meninos, meio sem paciência para fazer as coisas, adolescentes, sem muito cuidado, sem muito capricho... Ao final da narrativa, não há descrição dos créditos, informações sobre os participantes, trilha sonora...

Apesar de carecer de mais cuidados quanto à forma, a ideia contida é bem representada. O processo de cultivo e produção do fumo ficou claro. As imagens utilizadas foram reais, fotografias de acervos familiares, de pessoas da comunidade, e se relacionam com as atividades descritas. A cultura da comunidade identificada na narrativa.

Projeção pedagógica futura:

Assim como a ND4, que trata da produção do couro, percebi o quanto seria interessante explorar o incentivo desse tipo de produção dos alunos. Esse conhecimento que eles têm pode ser um grande trampolim para o trabalho com o letramento. Falar e escrever sobre aquilo que eles dominam

**ND6: A horta orgânica**

Nessa narrativa, as alunas fizeram um misto de gêneros textuais. Ao descreverem os processos produtivos correspondentes aos de uma horta, utilizaram também a entrevista. Como não colocaram legendas nas respostas da entrevistada, a senhora Maria, as imagens que seguem abaixo estão seguidas apenas das perguntas da aluna/entrevistadora. Para que se compreenda a totalidade da produção, com as respostas da senhora Maria, após os quadros, há a transcrição de todo o diálogo.

### ND6: A horta orgânica

ND6: A HORTA ORGÂNICA		
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Título: "A horta orgânica"	Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
		Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
		Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA

	Quais desses alimentos contém agrotóxicos?	Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Quantos tipos de verduras têm em sua horta?	Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Você tem frutas em sua horta?	Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Quais?	Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA
	Em sua horta tem plantas medicinais?	Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTE	MÚSICA
	Quais?	Música instrumental: Era um avez, KellSmith
IMAGEM	TEXTO	MÚSICA

	<p>O que lhe incentivou a fazer a sua horta?</p>	<p>Música instrumental: Era umavez, KellSmith</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>O que você faz com suas verduras?</p>	<p>Música instrumental: Era umavez, KellSmith</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MUSICA</p>
	<p>Essas verduras, você doa para alguma escola ou alguma outra coisa?</p>	<p>Música instrumental: Era umavez, KellSmith</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>Você pretende crescer ainda mais sua horta?</p>	<p>Música instrumental: Era umavez, KellSmith</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>Você tem mais alguma horta além dessa?</p>	<p>Música instrumental: Era umavez, KellSmith</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>
	<p>O que você quer para o futuro da sua horta?</p>	<p>Música instrumental: Era umavez, KellSmith</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>TEXTO</p>	<p>MÚSICA</p>

	<p>Williane e Fernanda</p> <p>Música: "Era um a vez"</p> <p>Edição: Williane e Fernanda</p>	<p>Música instrumental: Era um a vez, KellSmith</p>
---	---	---

Também se adequa à categoria c) Produções agrícolas, a narrativa ND6 “A horta Orgânica”. As alunas que a produziram utilizaram uma dinâmica diferente das demais produções. A fim de descrever o cultivo de hortaliças, elas entrevistaram uma senhora, avó de uma delas, que foi apresentando seu trabalho. Fizeram também uma mistura de gêneros. Como está descrito nas transcrições abaixo, há momentos em que a entrevista abre espaço para depoimentos da entrevistada, sem nenhuma informação ou aviso prévio da entrevistadora. Segue a transcrição do diálogo:

Ao contrário do que se esperava, a entrevista começa com apresentação da entrevistada por ela mesma:

***Maria:** Bom dia, gente, meu nome é Maria, quero apresentar aqui pra vocês a minha horta.*

***Aluna/entrevistadora:** Vamos lá às nossas perguntas...Quais desses alimentos contém agrotóxico?*

***Maria:** Nenhuma dessas plantas aqui contém agrotóxico, todas são plantadas com adubos orgânicos.*

***Aluna/entrevistadora:** Quantos tipos de verduras (legumes) têm em sua horta?*

***Maria:** Tem uns oito tipos, mais ou menos.*

***Aluna/Entrevistadora:** Quais?*

***Maria:** Coentro, cebolinha, alface, couve, pimentão...*

*Aluna/entrevistadora: Você tem frutas em sua horta?*

*Maria: Tenho.*

*Aluna/ entrevistadora: Quais?*

*Maria: Mamão, goiaba, tem pezinho de uva, ali pra baixo, e maracujá.*

*Aluna/ entrevistadora: Qual o tipo de estrume (fertilizante) que utiliza em sua horta?*

*Maria: Estrume? É adubo orgânico, sim. Que é feito com a terra forte (fezes de animais) e mato (vegetação).*

Nesse momento, a entrevista para, sem nenhum tipo de aviso, e Maria faz uma nova apresentação:

*Maria: “Quero mostrar pra vocês... Às vezes, as pessoas dizem, ah, gente, tem que colocar adubo comprado, eh... usar veneno, senão as verduras não crescem... Mas olha aqui, oh, o tamanho da cebolinha, oh o tamanho do coentro, que coisa mais linda! Você coloca na geladeira, ele fica cinco dias e não fica preto (estragado). Ele não fica ruim por ter sido ‘criado’ com adubo orgânico, aí assim, eu incentivo as pessoas a fazerem a sua horta porque, assim... A nossa saúde... não recebe nenhum produto (agrotóxico). Você mesmo que tá... eh.. trabalhando com ele, organizando tudo direitinho... Sem veneno, pra nossa saúde, é uma bênção de Deus e, através disso, é que nós, hoje, podemos ter um pouquinho mais de saúde.”*

Volta a entrevista...

*Aluna/entrevistadora: Em sua horta, tem plantas medicinais?*

*Maria: tem.*

*Aluna/entrevistadora: Quais?*

**Maria:** Tem capim-santo, sambacaitá, tem hortelã pequena, hortelã grande, mastruz, babosa, tudo tem...

**Aluna/entrevistadora:** O que lhe incentivou a fazer essa horta?

**Maria:** O que me incentivou a fazer essa horta foi assim... que eu... sou uma pessoa que, assim, sempre gostei de ter uma horta, mexer com a terra, então... através disso, eh.. eu consegui meu projeto da cisterna ( Reservatórios de água, individuais, em cada casa, produzidos com recursos do Governo Federal . São construções planejadas para rezeptar a água das chuvas e armazená-las) e consegui manter a horta...

**Aluna/entrevistadora:** O que você faz com as verduras (legumes)?

**Maria:** A verduras aqui são para o consumo da família, eh... os filhos levam pra casa, assim... As pessoas que chegam aqui pra comprar, eu vendo...

**Aluna/entrevistadora:** Essas verduras... você doa pra alguma escola?

**Maria:** Não, até aqui, ainda não...

**Aluna/entrevistadora:** Você pretende crescer, ainda mais, a sua horta?

**Maria:** É... agora, mais ou menos, ela tem, assim... quarenta metros quadrados, mesmo assim, eu pretendo crescer ela, sim, só que vai ter mais gastos com despesas... assim...

**Aluna/entrevistadora;** Você tem mais alguma horta além dessa?

**Maria:** Não, só essa mesma.

**Aluna/entrevistadora:** O que você quer para o futuro da sua horta?

**Maria:** Ah... para o futuro da minha horta ... eu pretendo ter mais conhecimento pra saber como tratar, como lidar com as plantas orgânicas... porque, às vezes, eu pensava que a gente não conseguia... eh...produzir nada sem veneno... mas... consegue, sim!

Com o fundo musical instrumental, o mesmo da ND1, a música “Era uma vez”, que em sua letra, fala da necessidade de se valorizar as coisas simples da vida, de Kell Smith, uma cantora brasileira, as discentes alternaram uma entrevista com apresentações “solo” da entrevistada que, em alguns momentos, dava depoimentos. Sendo a entrevistada, a senhora Maria, avó de uma das alunas, me pareceu que as respostas dadas foram bem naturais, representando o trabalho rural nessa modalidade, produção de hortaliças.

Um aspecto que chamou atenção foi a fala da entrevistada ao dizer que o que espera para o futuro da sua pequena produção é mais conhecimento. Ela poderia ter dito que gostaria de um espaço maior, ou de vender mais, alcançando maiores lucros, uma vez que, além de servir para o consumo da família, um pouco das hortaliças é vendido. Mas ressaltou a importância de adquirir mais conhecimentos, principalmente relacionados a um cultivo e produção mais natural, sem a utilização de produtos químicos.

A despeito das dificuldades técnicas dos membros do grupo no manuseio com os recursos audiovisuais (as imagens e o áudio, em alguns momentos, apresentaram problemas de qualidade, dificultando a visualização, bem como o entendimento das falas), volto-me ao foco da minha análise que diz respeito ao lugar social de onde meus alunos falam. Que voz é essa que agora eles têm com essa nova abordagem de ensino. Esse grupo mostrou algo diferente. Os integrantes do ND6 apresentaram um desdobramento enquanto membros da comunidade do campo, entretanto sem sair desse contexto. Então, como “jornalistas”, no “papel da imprensa” (sim, a imprensa pode e deve ter um papel positivo na sociedade), foram documentar a produção agrícola de produtos orgânicos, dentro do contexto rural, valorizando o trabalho que é feito na comunidade deles.

Os conhecimentos advindos do trabalho rural, mais uma vez foram destacados e valorados positivamente. O envolvimento das alunas, quando foram *in loco* fazer a entrevista demonstra o interesse delas com a proposta, como a oportunidade de falar sobre aspectos relacionados à sua cultura.

Projeção pedagógica futura:

A ND6 me traz várias ideias. Em termos de leitura, primeiramente discutir o papel da mídia, quando ela pode ser nociva e quando ela pode ser extremamente positiva. O gênero produção de documentários também, no que diz respeito à modalidade da escrita, é outra ideia que pode ser bem explorada a partir do que foi feito pelo grupo.

#### 4.4 Análise do blog e de suas produções textuais

Conforme explicitado em momentos anteriores desta seção, no processo da metodologia de aplicação, vi-me diante da situação de que nem todos os alunos desenvolveram as narrativas. Não consegui exatamente interpretar os motivos pelos quais alguns alunos não chegaram a produzir esses textos. Coloque-me no lugar deles e, tendo eu mesma muita dificuldade com o uso da tecnologia, recorro a Lemos (2010,p.40) para levantar hipóteses sobre essa questão, quando o autor nos introduz ao contexto histórico da cibercultura:

A técnica é, ao mesmo tempo, um instrumento profano (transgressão da ordem da natureza) e potência mágica e simbólica (transformação do mundo). Consequentemente, o objeto técnico, preso a este esquema de transgressão será, para sempre, depositário de um medo e de uma fascinação que nos perseguem até os dias de hoje. É, sem dúvida, o que vivemos na cibercultura, já que a civilização contemporânea mistura temor e deslumbramento pelos objetos técnicos.

Quer fosse por um certo medo de aproximação pelo uso da tecnologia ou por outro motivo qualquer, percebi a importância de não deixar nenhum aluno excluído da experiência da produção com as narrativas, quer como produtores, quer como “consumidores”/leitores. Neste segundo caso, entendi que elas agora poderiam servir como matéria-prima de futuros estudos.

Estruturamos em sala de aula o projeto. Damos o título, a estrutura (ou seja, a estrutura hipertextual) para o Blog, que se chamou <http://campocultura e conhecimento.centraldosaber.com/>, dividimos as tarefas, de modo a que todos os que não haviam participado das narrativas deste próximo momento estivessem envolvidos.

As narrativas digitais reverberaram outras produções. Estas foram, portanto, produto da pesquisa, mas, também, insumos para outras propostas. Da narrativa que tratou sobre a produção, por exemplo, do fumo, os discentes produziram um infográfico. Os trabalhos que falavam sobre a vida no campo, sobre a horta, deram origem a outras produções como um editorial e um texto informativo que fala sobre os alimentos orgânicos e sua importância para a saúde.

Partindo desse pressuposto, e considerando que os discentes não são tábulas rasas, como diz Street (1987), dou continuidade a análise do produto da proposta metodológica de aplicação, com reflexões sobre o blog criado pelos alunos com o intuito de publicar os trabalhos realizados, bem como de abrir espaços para discutir os conhecimentos do homem/mulher do campo.

A seguir, estão as produções contidas no blog e reflexões sobre elas. O blog teve como título: *Campo, Cultura e Conhecimento. Reconstruindo práticas de letramento: a educação do campo pelas pessoas do campo.*

Com relação à estrutura do blog, que se constitui em um hipertexto, decidimos que ele teria os seguintes links dirigindo o leitor para as seguintes sessões temáticas: Página inicial, Produções textuais, Galerias de fotos, Galerias de vídeos, Infográficos, Quem somos, Contatos.

Algumas imagens dessas sessões do blog seguem com breves explicações sobre cada uma delas. Mais adiante, está a análise, de forma mais minuciosa, das três principais produções textuais: construção do infográfico, Editorial e um texto informativo sobre alimentos orgânicos.

Página inicial:

Nesta sessão, o leitor encontra uma fotografia da turma. Esta, a fotografia, atua como a apresentação dos meninos e meninas. A imagem foi feita por mim, inclusive, durante as atividades da metodologia de exploração desta pesquisa, quando saímos pela comunidade do Riachão, a fim de que me mostrassem o local e descrevessem as principais atividades de trabalho na comunidade. Representa, portanto, o projeto de pesquisa. A imagem é seguida de uma pequena descrição da turma, escrita por eles mesmos: “Somos um grupo de alunos da zona rural que utiliza as plataformas digitais para compartilhar conhecimentos.”



Figura 42: Sessão “Quem somos”

Galeria de fotos:

Neste espaço, foram colocadas imagens do grupo durante a realização da referida pesquisa, bem como fotografias que retratam a comunidade.



Figura 44: Galeria de fotos



Figura 45: Galeria de fotos



Figura 46: Galeria de fotos

### Galeria de vídeos:

Nesta sessão, estão as narrativas digitais. Aqui o leitor/consumidor do blog terá acesso às produções iniciais dos alunos que serviram também de insumos para a reescrita, no blog.

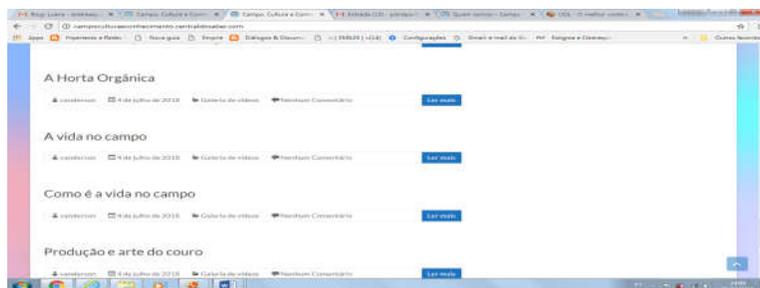


Figura 47: Galeria de vídeos

Analiso a seguir as três principais produções contidas no blog. Atividade 1: A produção de um infográfico. Atividade 2: Texto informativo sobre alimentos orgânicos. Atividade 3: Texto editorial.

**Atividade 1:** Produção de um infográfico a partir dos conhecimentos sobre a produção do fumo:

PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO	
Justificativa:	Desenvolver a produção escrita através de gêneros derivados das narrativas, como o infográfico.
Metodologia:	Pesquisas, na internet, de infográficos, suas principais características e linguagem utilizada. Utilização do jornal “Folha de São Paulo” para uma melhor compreensão do gênero.
Local:	Sala de aula, casas dos discentes.
Duração:	Duas semanas.

A atividade resultou da transformação do gênero narrativa digital para infográfico. De início, expliquei a proposta. Expliquei para eles que o mesmo conteúdo, a produção do fumo, por exemplo, poderia ser apresentado em outros formatos, em outros gêneros textuais. Mostrei, então, uma página do jornal “Folha de São Paulo” que continha um infográfico com dicas, passo a passo, que o leitor poderia seguir para fazer a sua declaração. Nela, de forma didática e, pela construção imagética com desenhos, se apresentava lúdica também. As impressões iniciais não foram tanto em relação ao conteúdo ao trabalho em si, mas na admiração e curiosidade, pois era a primeira vez que tinham, em mãos, um jornal impresso. Esse momento foi “mostrado” da metodologia de aplicação, quando descrevi a atividade em questão.

A fim de colaborar com o entendimento do leitor, e por terem sido bastante significativas para mim, enquanto pesquisadora, proporcionar esse momento de descoberta, retomo as imagens desses momentos:



Figura 27: Apreciação do jornal

Figura 29: Conhecendo o infográfico

O aluno que segura o jornal nas imagens foi o que mais me chamou a atenção. A empolgação que ele demonstrou: tocava o papel para sentir sua densidade “diferente”, analisava as imagens, a distribuição do texto em colunas, até o cheiro foi motivo de comentário. Esses meninos e meninas, apesar das limitações quanto ao acesso à tecnologia, já nasceram imersos em um mundo que respira tecnologia. Mesmo os que não possuem aparelhos celulares ou internet em suas casas, sabem, compreendem o mundo físico através dos recursos tecnológicos. Sendo assim, fizeram, a meu ver, o movimento inverso ao meu: o estranhamento deles se deu com suportes textuais físicos, o jornal impresso, livros que não costumam manusear. O “comum”, para eles, é o mundo virtual.

Após esse momento de “deleite” do jornal, voltamos a falar sobre a possibilidade de produção do infográfico. Inferimos sobre quais seriam as características do gênero. Optei por não levar materiais teóricos para discussão a fim de tornar esse momento mais atrativo, pois já demonstravam cansaço em relação ao projeto, apesar do “reforço” dado pela mensagem da professora Andrea, também descrito na apresentação da metodologia de aplicação.

Ao analisarem o infográfico do jornal e depois de terem buscado outros exemplos na internet, através dos celulares que tinham, no momento, na sala aula, e que possuíam internet, fomos discutindo a possibilidade da construção de, pelo menos, um infográfico. Como já citei, nem todos os alunos participaram da feitura das narrativas digitais, entretanto, esses se engajaram nesse segundo momento de reescrita. Expliquei que as produções, agora, seriam consideradas de toda a turma. Que não havia a necessidade de cada dupla, trio, produzir um infográfico, mas que seriam produções conjuntas. Todos poderiam opinar e contribuir a respeito de todas as produções que nasceriam dali, inclusive a produção do blog.

Em sala, fizemos rascunhos, esboços da produção. Em casa, os meninos e meninas buscaram mais elementos, através da internet, como imagens, formatos, quadros contendo as informações e, junto a mim e ao professor Vanderson Aureliano, auxiliar com os recursos tecnológicos, fomos, aos poucos, construindo o infográfico, resultando em uma produção interativa e, ao meu ver eficiente. Não só por apresentar a estrutura do gênero, mas por provocar “evoluções” quanto à escrita, se comparada com a narrativa correlata.

Os meninos que o fizeram, que tomaram para si a responsabilidade final, visto que todos da sala, como já mencionei, puderam opinar sobre, tiveram um cuidado maior com a linguagem no que se refere à construção dos enunciados. Na feitura das narrativas digitais, quando esta mesma equipe produziu a narrativa sobre a mesma temática: produção do fumo mostraram-se descuidados, informais. Não colocaram slide inicial, com o título da narrativa, nem tão pouco a finalizaram com slide contendo os créditos da produção. Apesar da descrição do processo de produção clara, objetiva e eficiente, a narrativa apresentou uma sintaxe popular que aparecia de maneira repetida, por meio da expressão “ter que” para representar os “passos” para o cultivo do fumo. “*Tem que preparar o solo [...] tem que plantar as mudas [...] tem que agoar (irrigar)...*” Já na produção final do infográfico, os integrantes do grupo valeram-se de um registro mais próximo da normal culta.

Observei no infográfico, a presença de palavras que nunca aos ouvi usar, quer na oralidade, quer em produções textuais anteriores como: viabilizando, posteriormente. A pontuação também foi um elemento da língua que trabalhamos durante a produção das narrativas. Discutimos, em sala, os principais usos da vírgula. Essas discussões, apesar de simples, se mostraram eficientes, uma vez que tiveram mais cuidado. A cada novo esboço que fizeram do infográfico, fomos discutindo, coletivamente, a respeito da pontuação. Seguem imagens dessa produção, através de prints, já inserida no formato blog:



Figura 47: Link para o infográfico

Esta imagem destaca o infográfico como, talvez, a produção mais importante para eles. Junto ao professor Vanderson Aureliano, decidiram por esta “chamada”. Um convite ao leitor para baixar a produção. As demais produções, como se verá mais adiante, não receberam tanto destaque. O infográfico foi a “menina dos olhos” dos alunos.

A chamada coloca a referida produção como uma curiosidade, “Cultivo do fumo, Você Sabia?”. Essa estratégia aguça o interesse do leitor. Curiosidades desse tipo sempre nos chamam a atenção. Além da possibilidade de se aprender algo novo, tem-se a “necessidade” de testar conhecimentos gerais, prévios. É quase irresistível.

A figura de um garoto, provavelmente da idade deles, os representa como produtores da criação em questão. O personagem está com um lápis atrás da orelha, o que enfatiza o trabalho, a autoria. Em suas mãos, há o convite, através do verbo no imperativo “Baixe nosso infográfico”. A autoria é, mais uma vez, marcada através do pronome possessivo “nosso”.

Em destaque, em verde, mais abaixo, há um outro quadro. Um outro convite: “*Para ficar por dentro das novidades, acesse...*”. Isso demonstra tomaram posse do processo de produção, pois admitem, com isso, com esse novo convite, que novas produções surgirão. Que não param/pararão por aqui.

As cores utilizadas são bem didáticas, alegres, atrativas. Assim como o personagem, aproximam ou atraem jovens leitores. No entanto, a imagem de fundo, uma plantação de fumo, foi retirada da região. É “real”, o que, na minha interpretação, dá uma conotação de veracidade, de confiança quanto à temática tratada. O leitor sente-se seguro, pois acredita que está consumindo informações “reais”, do contexto mesmo onde elas acontecem.

Esse misto quanto à natureza das imagens: ora infantil, com personagens que se assemelham aos de desenhos animados, ora imagens reais, tiradas in loco dos processos que estão representados.

Ao clicar na caixa em azul “fazer download” o leitor do blog tem acesso ao infográfico.



Figura 48: Infográfico sobre o cultivo do fumo

Na borda superior, em azul, se repete a expressão que coloca a produção como uma curiosidade “Você Sabia?”. Ao lado direito, há o “tema” e o “lema” do blog. Tema: “Campo, Cultura e Conhecimento: reconstruindo práticas de letramento.” Lema: “A educação do campo pelos sujeitos do campo”. Como reforço aos enunciados, há a imagem de uma coruja que, no ocidente, é tida símbolo do conhecimento.

Essa ocorrência, a associação da figura da coruja coloca, a meu ver, o reconhecimento dos conhecimentos em questão, o trabalho do campo, em um nível mais elevado. Os discentes, na construção dessa etapa do blog, demonstraram um posicionamento que eu interpreto como a afirmação da sua cultura, da sua identidade de pessoa do campo.

Quando lhes perguntei o porquê da coruja, responderam que esta é uma imagem comum em formaturas, eventos sociais destinados à conclusão de um nível de ensino formal. Visto isso, acredito que, internamente, passaram a ver os conhecimentos rurais de forma mais positiva. “Se a coruja representa conhecimento, e se nós também produzimos conhecimento, ela também representa nossas produções.” É este o pensamento que infiro que eles desenvolveram, nas minhas análises sobre o evento imagético.

Em seguida, há o desenvolvimento do texto através de quadros. A apresentação de cada quadro com uma cor diferente auxilia no processo de leitura e memorização do leitor. A memória visual associará a cor à etapa de produção de representa. Em minha opinião, mesmo que não soubessem exatamente o que influenciou a decisão pelas cores diferentes, se colocaram na posição de leitores e, de forma inconsciente, optaram por essa organização.

Apesar de terem tido o auxílio do professor Vanderson Aureliano quanto à criação do blog, opinaram quanto aos processos de produção. A cada nova versão, o referido professor enviava prints para os alunos que decidiam pela continuação ou retirada de elementos.

Portanto, a parte gráfica, visual, também teve a participação deles, refletem seu modo de enxergar a temática e merecem ser aqui analisados.

Um ponto, a meu ver, controverso, foi a escolha dos personagens. Se na chamada do infográfico, na imagem anterior, o personagem garoto, com o lápis atrás da orelha, tomava para si autoria da produção, no infográfico, quem “explica” os processos é um homem adulto, urbano, visto que suas roupas (traje social, calça, camisa e gravata) indicam isso. No entanto, eu interpreto da seguinte forma: foi um amaneira que eles encontraram de conferir status às informações apresentadas. Como se os conhecimentos do campo transgredissem o espaço campo e fossem reconhecidos pelas pessoas da cidade. O homem urbano, nesse sentido, não seria uma idealização, uma projeção deles mesmos, em um futuro, mas a possibilidade maior de alcance de suas produções, deles alunos. Estando no blog, as pessoas da cidade também terão acesso a esses conhecimentos. Tanto que o personagem, o garoto, é retomado no fim das explicações. Em suas mãos, está, mais uma vez, um convite ao leitor na forma de interrogativa direta “Quer saber mais?”, em seguida, um quadro verde oferece, novamente, o endereço eletrônico do blog.

A retomada do personagem que aparentemente os representa informa ao leitor/destinatário do blog que, não o homem urbano, mas eles são responsáveis pelo blog, inclusive “fazendo as honras da casa”, convidando, guiando o leitor através dos links.

Assim como na imagem anterior, esse *print* demonstra uma mistura de imagens: lúdicas e “reais”, do contexto de realização. A roça de fumo serve de pano de fundo para os personagens de desenho animado. Fato que confere tanto dinamização da apresentação, imagens e desenhos coloridos, quanto confiança, imagens retiradas *in loco*.

A construção do infográfico, portanto, foi uma atividade de reescrita extremamente bem sucedida. Tanto em relação ao empoderamento dos discentes em relação à cultura rural, quanto nos aspectos de desenvolvimento de questões estruturais da língua. Os alunos aqui foram outros, se comparados à proposta inicial das narrativas. A necessidade de adequação às estruturas formais do gênero em questão, aliado à possibilidade de “ensinar” seus conhecimentos culturais a destinatários reais, fizeram com que alunos, de desleixados e pouco detalhistas, desenvolvessem uma postura ativa e mais eficiente do processo de aprendizagem.

Atividade 2: Editorial

**PRODUÇÃO DO EDITORIAL**

<b>Justificativa:</b>	Desenvolver uma produção textual que “apresentasse” a vida no contexto rural. Transformar as narrativas digitais que trataram sobre a vida no campo em um editorialno blog.
<b>Metodologia:</b>	Pesquisas sobre o gênero em estudo “editorial”. Escritura de um editorial para o blog. Auxílio do professor Vanderson Aureliano.
<b>Local:</b>	Sala de aula, casas dos alunos.
<b>Duração:</b>	Uma semana

A reescrita, nesse segundo momento das atividades de aplicação, pediu a utilização de gêneros que “se encaixassem” na produção blog, bem como fossem capazes de desenvolver outras habilidades de produção escrita, que não foram contempladas na fase anterior, na construção das narrativas. Além, é claro, de continuar o trabalho com a ressignificação da cultura, trabalho, home/mulher do campo, abrindo espaço para seus discursos.

Durante as conversas sobre a construção do blog, vimos a necessidade de produção de um texto, comum a blogs, e que tivesse como finalidade apresentar um pouco mais da comunidade do Riachão, da vida no campo, tendo em vista o alcance do blog. Pessoas da cidade, que não conhecem o campo, poderiam saber mais a respeito.

Como duas narrativas digitais “A vida no campo” e “Como é a vida no campo” abordaram essa temática, propus aos alunos a escrita de um editorial. Levei para a sala de aula o conceito, definição desse gênero de texto, apesar de ele não apresentar características definitivas, estáticas. O editorial é flexível.

Com os celulares em mãos, algumas alunas realizaram pesquisas, modelos de editorias. Discutimos muito a respeito, uma vez que, pelas pesquisas, o trabalho se mostrou confuso. Alguns alunos entenderam o editorial como um texto de opinião, outros que deveria ser um texto para apresentar, resumidamente, o conteúdo do blog, o que o leitor teria acesso.

Após alguns debates, e depois de eu ter explicado que os gêneros não são estáticos nem “puros”, que podem mesclar características de outros, chegamos ao consenso de que o editorial deveria ser um texto que mostrasse um pouco da vida no campo, que dissesse também dos conteúdos do blog e que, mesmo de forma implícita, apresentasse o posicionamento deles sobre a vida no campo. Se positivo ou negativo.

A partir daí, iniciaram esboços. Segue o print do blog com o editorial. A fim de facilitar análise do conteúdo, transcrevo o texto.



Figura 51: Editorial

O espaço reservado, no blog, para o editorial tem como atrativo uma imagem de duas canetas para representar a produção escrita. As canetas não são simples, mas sofisticadas. Essa imagem é muito fácil de ser encontrada na internet. Aliás, está em muitos sites, de caráter didático, que tem como objetivo “ensinar” sobre o referido gênero.

Apesar de não ser criação deles, a escolha da imagem foi feliz porque representa bem o trabalho com a escrita. A “limpeza” visual também é digna de ser destacada. Os alunos não amontaram informações ou imagens, comuns até pela idade, são adolescentes. o layout é simples e objetivo. Diria até agradável. As cores: vermelho, branco e preto deram um aspecto formal à apresentação. Um “tom adulto” que, por consequente, infere veracidade às informações.

Uma prévia do texto fica à disposição do leitor que ainda não acessou o link “Leia mais” em uma caixa de texto azul.

Ao clicar, o leitor tem acesso ao seguinte texto que eu transcrevi a fim de facilitar a visualização, uma vez que, no *print*, as letras ficam muito pequenas, impossibilitando o entendimento.

### *EDITORIAL*

*A cultura do campo é muito rica e deve ser apreciada. O trabalho do homem e da mulher do campo não é fácil. Temos que acordar muito cedo, realizar nossas atividades: cuidar das plantações, do gado, de outros animais... São atividades importantes, que sustentam a vida na cidade.*

*Neste blog, você terá a oportunidade de conhecer um pouco do universo rural. Aqui você terá acesso a conhecimentos importantes como os processos que têm como resultado produtos como o fumo e os derivados do couro. Conhecerá também um pouco sobre alimentos orgânicos, muito importantes para a saúde, pois são livres de agrotóxicos. Conhecerá através de tudo isso, um pouco da nossa região, a comunidade do Riachão que fica situada na zona rural da cidade de Igaci/AL.*

*Espero que goste e deixe seu comentário.*

A construção textual, na minha análise, foi muito bem feita e revela o amadurecimento da escrita dos alunos em relação às produções anteriores. No primeiro parágrafo, as alunas que ficaram responsáveis pela redação final do editorial, conseguiram sintetizar as ideias do grupo, já apresentando, concomitantemente, um posicionamento, apreciação valorativa sobre a cultura do campo: “A cultura do campo é muito rica e deve ser apreciada”. Aqui, não só imprimiram sua opinião “é muito rica”, como pedem “respeito” por ela “deve ser apreciada”. Ainda no primeiro parágrafo: “O trabalho do homem e da mulher do campo não é fácil”. Essa ideia converge com o que apresentaram nas narrativas, a dureza do trabalho no campo. Elas reforçam essa ideia exemplificando: “Temos que acordar muito cedo, realizar nossas atividades: cuidar das plantações, do gado, de outros animais”. Vê-se que o tópico frasal anteriormente expresso é desenvolvido. Percebi, com isso, um “cuidado” muito grande em se fazer compreender. Em munir o leitor de descrições detalhadas. Terminam o primeiro parágrafo de uma forma empoderada. Vendo no campo o espaço de produção responsável por “manter” a vida na cidade: “São atividades importantes, que sustentam a vida na cidade”.

Percebo em suas falas, nesse primeiro parágrafo, uma reivindicação de respeito ao campo, às pessoas do campo. Primeiro se auto afirmam como pessoas do campo. A pesar de está em terceira pessoa, a afirmação inicial demonstra isso. Que a cultura é rica, e que, portanto, deve ser apreciada. O primeiro parágrafo, portanto, cumpre a função de apresentar o ponto de vista delas a respeito da vida no campo.

O segundo parágrafo é destinado a apresentar o conteúdo do blog. Ele prossegue com o mesmo tom apreciativo: “Neste blog, você terá a oportunidade de conhecer um pouco do universo rural.” Elas utilizam a palavra “oportunidade”, ou seja, para o leitor, é um privilégio ter acesso a tais temáticas. O parágrafo continua, de forma muito didática, pontuando as atividades: “Aqui você terá acesso a conhecimentos importantes como os processos que têm

*como resultado produtos como o fumo e os derivados do couro. Conhecerá também um pouco sobre alimentos orgânicos, muito importantes para a saúde, pois são livres de agrotóxicos.”*

A forma de apresentação é muito clara. A estrutura textual muito bem organizada, culminando com uma afirmação que serve de retomada das ideias iniciais positivas: *“Conhecerá através de tudo isso, um pouco da nossa região, a comunidade do Riachão que fica situada na zona rural da cidade de Igaci/AL. Espero que goste e deixe seu comentário.”*

As alunas que produziram esse texto também se mostraram eficientes quando da produção das narrativas. A organização e clareza já eram características presentes. Entretanto, algo novo se mostrou na reescrita: o posicionamento crítico. Na produção da narrativa que tratou da distopia nordestina, elas ainda carregavam traços de uma cultura marcada pela migração das pessoas para o sul/sudeste. Com a produção do editorial, elas fizeram o movimento inverso: escreveram, não mais sobre a carência do campo que resulta no “sair”, mas no que ele tem de bom, motivo de apreciação, como elas mesmas falam.

**Atividade 3:** Texto informativo sobre os alimentos orgânico.

PRODUÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO	
<b>Justificativa:</b>	A fim de representar os conhecimentos sobre produtos orgânicos, muito comuns nas narrativas, houve a necessidade de produção de um texto, no blog, para falar sobre o tema.
<b>Metodologia:</b>	Pesquisas na internet, debates em sala.
<b>Local:</b>	Sala de aula
<b>Duração:</b>	Três aulas.

Com a apreciação das narrativas digitais pelos próprios alunos, e com as posteriores discussões em sala, emergiu a temática dos alimentos orgânicos. Outro fator influenciador foi ao fato de esse assunto estar na mídia com frequência, especialmente em programas da TV aberta cujo foco é a busca por uma melhor qualidade de vida, o que inclui os cuidados através de uma alimentação mais saudável. Sabe-se que alimentos orgânicos, por não conterem agrotóxicos, não prejudicam a saúde.

Após a constatação desses fatos, optamos por dar espaço, no blog, para esse tipo de informação. “As pessoas vão se interessar”. A narrativa que deu origem a esta produção “A horta orgânica”, foi a mais inusitada em relação à estrutura: um misto de entrevista e documentário. Aspectos como som e a falta de legendas que informassem ao leitor as falas da entrevistada foram aspectos negativos.

Com a produção do texto escrito, percebi, por parte das alunas, uma preocupação maior das alunas com relação ao alcance do texto pelo leitor. A todo o momento, elas discutiam entre elas, comigo e com os demais colegas “se o texto estava claro”. A estrutura do parágrafo foi um aspecto formal da língua na fase metodológica de aplicação, entretanto, acredito que a experiência com a produção anterior fez com que “despertassem” para o fato de que, para ser considerado um bom texto, dentre outros, este tem de ser claro, tem de se fazer compreender.

Assim como nas reescritas anteriores, nesta, do texto informativo, também observei evoluções quanto aos aspectos formais da língua, além dos sociais.

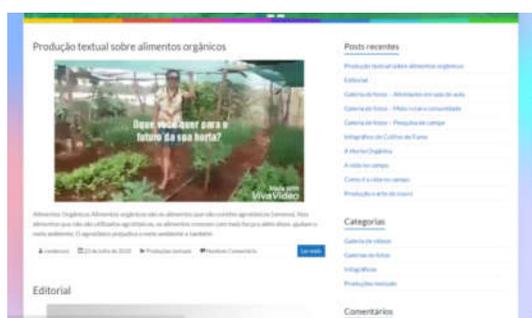


Figura 49: Texto informativo

Entendo, pela minha análise, que os alunos quiseram dar continuidade ao tema retomando a narrativa que o motivou, desse modo, optaram por inserir imagens da própria narrativa em questão, a horta orgânica.

As imagens, portanto, são reais, retiradas in loco no contexto estudado. Segue a transcrição do texto para melhor apreciação e análise:

### *Alimentos Orgânicos*

*Alimentos orgânicos são os alimentos que não contêm agrotóxicos (veneno). Nos alimentos que não são utilizados agrotóxicos, os alimentos crescem com mais força e, além disso, ajudam o meio ambiente.*

*O agrotóxico prejudica o meio ambiente e também a nossa saúde. O benefício dos alimentos orgânicos é a ausência do agrotóxico para os alimentos ficarem mais saudáveis. Entretanto, algumas pessoas não sabem diferenciar os alimentos que não são orgânicos dos que são orgânicos, e desconhecem as vantagens de adquirir uma alimentação livre de produtos químicos. Os alimentos orgânicos, além de serem mais saudáveis que os químicos, os que não contêm veneno, são mais nutritivos e etc.*

*As coisas que a gente planta em casa, são mais saudáveis do que as do mercado porque as do mercado podem conter veneno e pode ser ruim para nossa saúde. Um alimento que não contém veneno, não prejudica o solo.*

No primeiro parágrafo, o conceito de alimentos orgânicos introduz a temática: “Alimentos orgânicos são os alimentos que não contêm agrotóxicos (veneno). Nos alimentos que não são utilizados agrotóxicos, os alimentos crescem com mais força e, além disso, ajudam o meio ambiente. No entanto, a repetição da palavra “alimentos”, sem que fosse utilizado o recurso da referência, quando outras palavras de igual significado dão prosseguimento à ideia do signo, indicaram um repertório vocabular ainda limitado.

As alunas definiram alimentos orgânicos bem como o fizeram justificando seu consumo uma vez que: “. Nos alimentos que não são utilizados agrotóxicos, os alimentos crescem com mais força e, além disso, ajudam o meio ambiente.” São dois os argumentos que utilizaram para defender o consumo desse tipo alimento: 1) Crescem (os alimentos) com mais força, são, portanto, melhores, maiores.2)Ajudam o meio ambiente (não o prejudicam)

É importante observar que, á primeira vista, seu texto é destinado aos produtores. Elas falam como produtoras. Quando dizem, por exemplo, que as pessoas não sabem diferenciar um alimento orgânico do não orgânico, nem as vantagens de consumir os primeiros, se colocam em uma oposição de superioridade em relação ao leitor. Nesse momento, elas apresentam um conhecimento e se sentem na obrigação de alertar a todos que ignoram esses fatos. Vejo a formação de pessoas conscientes da importância da sua cultura, do que sabem, para a vida dos “outros”, da sociedade em geral. Elas não só se apropriaram do letramento novo, como transformaram de acordo com as suas necessidades que, nesse momento, foi de alertar à sociedade, principalmente urbana, sobre um grande problema na atualidade que são os riscos de se consumir/produzir alimentos com a utilização de agrotóxicos.

Finalizam o texto com a retomada das ideias iniciais: “As coisas que a gente planta em casa, são mais saudáveis do que as do mercado porque as do mercado podem conter veneno e pode ser ruim para nossa saúde. Um alimento que não contém veneno, não prejudica o solo.”

Como o blog ainda está em construção, novas reestruturações serão feitas nesse texto a fim de desenvolver alguns aspectos abordados como a repetição, por exemplo. No mais, pode-se entender que, mais uma vez, a reescrita, nesta segunda etapa da metodologia de aplicação alcançou seus objetivos pretendidos uma vez que os alunos demonstraram avanços, tanto em realização e “captação” da proposta de passar a ver o conhecimento rural como uma forma legítima de representação, quantos ao desenvolvimento de habilidades textuais no sentido macro.

O letramento “novo” que os discentes aprenderam durante a realização das propostas foi transformado de acordo com as necessidades deles e delas em representar o conhecimento rural permitindo, desse modo, o desenvolvimento de sua autonomia, que me surpreendeu. Porque foram além das minhas expectativas como pesquisadora. Se o objetivo inicial foi a de fazer com que uma nova proposta de letramento, aliado aos usos de recursos de hipermídia fizesse com que os conhecimentos advindos do campo, do trabalho do campo, emergissem a fim de que os alunos/alunas reconhecessem na sua cultura valores positivos, ressignificando-os, eles e elas foram mais longe. Foram capazes de transformar a proposta inicial, as produções iniciais, em outros formatos, com criticidade e uma postura, diria, empoderada. Não mais se comportaram como consumidores de conhecimento, mas como produtores de informação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações gerais retomando minha visão inicial do problema investigado e sobre como ela foi alterada durante a realização da pesquisa. Comecei minha trajetória como pesquisadora com outro olhar, diferente deste com o qual faço essas reflexões agora. Percebendo que a escola formal, nas suas mais diversas maneiras de apresentar seu projeto de escolarização do letramento, fecha as portas para os alunos do campo, acreditava que uma solução possível seria lidando diretamente com o problema das variações linguísticas, especialmente as de natureza diatópica e diastrática. A meu ver, a questão girava em torno do que Street (2014) chama de a *Grande Divisão*, ou seja, de um projeto pedagógico cujo foco esteja voltado para a discriminação dos falantes de acordo com suas variações linguísticas. Acreditava que o fato de terem sua linguagem reprimida e desvalorizada não se desenvolviam como pessoas com competências comunicativas/discursivas em todas as áreas/disciplinas escolares.

O suporte teórico-metodológico escolhido para o desenvolvimento dessa investigação apontou para outro lugar de atuação. A questão a ser entendida como problema de pesquisa não me levava para o trabalho com as variações linguísticas propriamente ditas. Em Faraco (2008), entendi que a língua é pura variação linguística e que, mais do que constituir uma entidade linguística, a língua é, sobretudo, uma entidade política e social. Assim sendo, se eu me mantivesse firme no projeto inicial de querer mudar a variação linguística dos meus alunos do campo, tal como faz a escola formal, eu continuaria dizendo a eles, nas entrelinhas da comunicação de sala de aula, que eles de fato não fazem parte da nossa sociedade, ou seja, que eles estão excluídos. A escola é historicamente especialista em passar essa dupla mensagem a seus alunos, daí não me deixam mentir os baixos índices de avaliação de ensino do país. A partir desse entendimento que me foi possível com base nos meus estudos, repositonei meus objetivos de pesquisa, que retomo a seguir para prosseguir nas considerações. Os objetivos, geral (a) e específico (b): desenvolver uma proposta didática de leitura e escrita para valorização e conscientização da cultura local dos alunos participantes do 8º ano de uma escola da rede municipal de Palmeira dos Índios/AL, e também em Igaci/AL(a), à luz de uma perspectiva social e de uma abordagem etnográfica do letramento e trabalhar atividades de produção escrita articuladas aos recursos expressivos de múltiplas linguagens, vinculadas a diferentes mídias (hipermídias) (b).

Ao iniciar minha pesquisa de campo, na fase exploratória da metodologia, percebi que não era só a linguagem do homem do campo marginaliza pela escola, mas toda a cultura

rural. Por isso que tanto as perguntas como os objetivos mostram que não eram apenas as variações os problemas, a concepção de letramento não atendia aos meus alunos do campo.

No início ainda da metodologia de exploração, os alunos apresentavam uma depreciação em suas falas sobre o contexto rural, sobre o lugar onde vivem. Esse fato foi evidenciado ao longo de todo o tempo, principalmente nas rodas de conversa. Através de uma discussão motivada por palavras geradoras como ESCOLA, CONHECIMENTO, TRABALHO, URBANO, RURAL e outras, ouvi pessoas com um forte sentimento de inferioridade, negando ou tratando de forma depreciativa a identidade rural, de pessoa do campo. Nesses momentos, disseram não gostar da vida no campo e que almejavam uma vida na cidade, pois o urbano, para eles, era considerado o local onde projetavam suas vidas no futuro. Como afirma Moura (2003), a escola sempre os preparou para sair, nunca para ficar.

Apesar disso, das representações negativas que demonstraram, na fase exploratória, em relação à vida no campo, reconheceram também aspectos positivos desse contexto como o contato com a natureza, as relações humanas mais voltadas para a cooperação mútua, sem tanto individualismo como na cidade, por exemplo. Entretanto, mesmo esses, os mais otimistas, não se sentiam confortáveis para falar essas coisas. Poderiam pensar, mas demonstraram muita resistência para expressar verbalmente.

Ao estudar um pouco sobre a educação nas escolas do campo, a fim de escrever a fundamentação teórica desse estudo, percebi o quão arraigado está o sentimento de inferioridade das populações camponesas. Historicamente, foi relegado ao campo o título de subcultura. A migração para os grandes centros foi/ainda é objetivo de vida de milhares de camponeses. Percebi, então, que não adiantaria uma proposta que desenvolvesse aspectos da língua, da escrita, de forma isolada, sem contextualização. Entendendo a língua como prática social, vimos, minha orientadora e eu, que as metodologias pretendidas para o referido estudo deveriam resultar, antes de mais nada, no posicionamento dos alunos sobre a vida no campo, e que pudessem refletir a fim de ressignificar esse contexto que é muito rico, apesar de também serem livres para ir de encontro a essa ideia.

Ainda nessa fase exploratória, percebi que esses discentes possuíam uma gama de conhecimentos muito grande, principalmente relacionados ao trabalho rural. Eu já era sabedora desse fato devido às minhas raízes rurais, algumas vezes mencionadas nesta pesquisa. As crianças do campo se tornam adultas muito cedo. Têm muitas responsabilidades, principalmente no que diz respeito ao trabalho e, com isso, demonstram maturidade no trato dessa temática, o trabalho no campo. Entretanto, a pesquisa de natureza etnográfica levou-me a “estranhar o familiar e familiarizar-me com o estranho”. Nesse

sentido, o trabalho do homem do campo passou a ser considerado, por minha orientadora e por mim, como o meio através do qual nós poderíamos desenvolver uma proposta de desenvolvimento da escrita, aliada à pedagogia dos multiletramentos e de uma perspectiva social, utilizando, para isso, recursos expressivos de hipermídia, as narrativas digitais.

Retomo, então, as perguntas de pesquisa: a) a busca por uma diferente pedagogia de ensino de língua portuguesa, a partir de uma diferente concepção de letramento, poderia ser uma alternativa para o problema de pesquisa encontrado, no sentido de poder (re-)inserir os alunos do campo na vida escolar? b) o uso da tecnologia, mais especificamente o das narrativas digitais, poderia colaborar com o processo de desenvolvimento da habilidade da produção escrita como prática social no contexto da zona rural, de modo a possibilitar que os alunos (re) construíssem diferentes sentidos para a sua realidade local?

Utilizar as narrativas digitais, desde o início, foi assustador para mim, antes mesmo de apresentar a proposta aos alunos. Vejo o quanto as crianças e os jovens para os quais dou aula são conectados à internet e a aparelhos eletrônicos, sempre acreditei na possibilidade de desenvolver a expressão escrita deles por esses meios digitais, pela familiaridade e interesse que eles têm, no entanto, foi um incômodo, para mim, durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Se eu mesma não sabia lidar com tais recursos, como poderia ensinar aos alunos?

Outro aspecto que interferiu no desenvolvimento da pesquisa foi a minha remoção da primeira escola. Só consegui dar continuidade à pesquisa quase seis meses depois, quando convocada para provimento de cargo público em outra cidade, Igaci/AL, sendo lotada em uma escola, assim como a primeira, do campo.

A fase exploratória e também a de aplicação dessa pesquisa, portanto, foi permeada por essas dificuldades. Eu como pesquisadora/professora estive o tempo todo imersa nessas questões. Foi um intenso processo de descobertas. Vi-me, em muitos momentos, aprendendo junto com eles. Os alunos, por sua vez, demonstraram um conhecimento maior que o meu, apesar de alguns terem as mesmas limitações. Percebi que a tecnologia aproxima as pessoas, pela comunicação instantânea, sem limites de espaço, distância, mas também afasta. Afastou-me do trabalho de pesquisa pelo medo que sentia em realizar a proposta, pela minha falta de domínio. Afastou alguns alunos das atividades realizadas porque também apresentavam resistência quanto ao uso das tecnologias. Esses não conseguiram fazer as narrativas digitais, fato que motivou a continuação do projeto a partir da reescrita das produções iniciais, das narrativas digitais, em gêneros apresentados sob a forma de um blog.

Para os alunos, a fase de exploração também causou estranhamento no que se refere ao fato de estamos levando para a sala de aula conteúdos não pedagógicos, os letramentos do homem do campo. Houve todo um processo para que a temática fosse aceita, todavia, ele aconteceu de forma natural e positiva. As produções finais mostraram uma mudança de perspectiva dos alunos quanto ao universo rural.

A fim de trabalhar as possibilidades elencadas nas perguntas acima mencionados, foi pensada a metodologia de aplicação. Ela nasceu com a feitura das narrativas digitais que, aliás, podem ser vistas nesta pesquisa, como produtos e insumos ao mesmo tempo. Produtos porque resultaram da metodologia de exploração e insumos porque, a partir delas, nasceram outras atividades e produções. Destas resultaram o blog. As produções textuais do blog foram a reescrita das narrativas.

Com a análise das narrativas, chegamos à conclusão, minha orientadora eu, que o objetivo primeiro da pesquisa havia sido alcançado. Nessas produções, os alunos puderam se expressar, talvez pela primeira vez, sobre seu trabalho, cultura, vida. A partir das transcrições do lugar, do trabalho, emergiram questões identitárias muito interessantes. Percebemos também que aspectos estruturais do texto escrito estavam presentes. Os alunos conseguiram apresentar um ponto de vista sobre o trabalho no campo e desenvolvê-lo através de argumentos: verbais e imagéticos. Em momentos em que não pude enxergar tais avanços, talvez ainda influenciada pela pedagogia do letramento autônomo pela qual fui formada, a orientadora se fez presente chamando minha atenção para a construção de um novo olhar.

Com a continuação da proposta, agora através da reescrita, minha atenção ficou mais apurada e pude ver o quanto os alunos evoluíram em seus textos. Dar prosseguimento ao trabalho foi mais importante ainda para aqueles que não participaram da proposta inicial com a produção das narrativas. A participação de toda a turma, nesse segundo momento, deu à proposta o caráter social que, desde o início, se pretendia.

Quando fizeram a transformação de gêneros: de narrativas digitais para infográfico, editorial, texto informativo, os alunos foram, com a minha intervenção e por eles mesmos em suas pesquisas, inferindo as características textuais, específicas, em cada situação de produção. Na composição do infográfico, por exemplo, elementos de sequenciação temporal apareceram quando, na narrativa correlata, feita anteriormente, não. Se na narrativa os alunos utilizaram a expressão “tem que”, repetidamente, para indicar as etapas da produção do fumo, no infográfico, houve uma organização mais elaborada, com marcadores

temporais: primeiro, segundo, depois, após. A ampliação do léxico foi outro ponto positivo. Utilizaram palavras que não apareciam em produções textuais anteriores.

Processo semelhante ocorreu na escrita do editorial. As alunas que redigiram a versão final apresentaram avanços quanto a aspectos linguísticos, mas também, e principalmente, mudaram o foco: de negativo para positivo, no texto em questão. Essas mesmas alunas fizeram a narrativa cuja temática foi a distopia nordestina. Ao contrário do que apresentaram no vídeo, o nordestino de vida sofrida, que teve que partir para o sul em busca de melhores condições de vida, no editorial, um contexto rural rico foi por elas apresentado.

A terceira atividade de reescrita, também demonstrou desenvolvimento de habilidades antes não observadas. Nela, as alunas trataram de informações, da narrativa da horta, sobre alimentos orgânicos. Assumiram a posição de produtoras, apresentando os benefícios desse tipo de alimento, sugerindo o cultivo para as pessoas/leitores em suas próprias casas.

Diante do que foi exposto, entendo que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Abordar a língua através de uma perspectiva social e da pedagogia dos multiletramentos me deu a oportunidade de desenvolver uma proposta pedagógica que inseriu os alunos do campo na escola do campo. Se antes se sentiam repelidos por ela, inferiorizados, uma vez que as práticas escolares não refletiam a cultura do campo, com a proposta de intervenção, esse cenário está mudando. Digo está porque minha pesquisa não resolveu todos os aspectos depreciativos em relação à cultura rural, nem era essa a sua pretensão, visto que a problemática nasceu em tempos remotos da história do Brasil. Mas posso vislumbrar mudanças muito positivas daqui para frente.

Vejo essa pesquisa como uma semente plantada na escola, nos alunos. E, entendendo que toda mudança prática, no mundo físico, nasce, primeiro, no plano das ideias, sou grata por poder fomentar discussões nesses alunos que os auxiliarão na vida futura. Seja qual for a ideia: ficar no campo ou ir para a cidade, acredito que estarão mais preparados, enquanto sujeitos agora mais críticos, compreendendo as ideologias de poder e dominação que permeiam a sociedade e que os condiciona, os determina, os estratifica. Que os conhecimentos vindos da cultura do campo são tão importantes quanto os conhecimentos sistematizados pela escola. E que eles também são produtores de conhecimento.

Todos esses aspectos “desvelados” pelos alunos também o foram para mim. Tudo foi motivo para que eu refletisse sobre minha prática docente. As leituras, as orientações, a metodologia de exploração e de aplicação, seus processos, foram um amadurecimento profissional e pessoal intenso.

Já não sou a mesma professora e pessoa de antes do início da pesquisa. A pesquisa de natureza etnográfica me modificou. Proporcionou outras formas de expressão para os alunos e para mim também. Usar as narrativas digitais como espelhos para que os alunos (re) significassem o contexto foi revelador para eles, mas foi mais ainda para mim. Entre os seus reflexos, eu me vi.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A.de . **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995/1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621997000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621997000200005&script=sci_arttext)> Acesso em 10 de março de 2018. Às 8h.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SFE,1998. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais - Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Resolução Normativa N° 040/2014 – CEE/AL**. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas. Órgão emissor: CEE/AL- Conselho Estadual de Educação.
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FAJADO, Oriel. MIRANDA, João Eustáquio (orgs). **Gado de Leite: o produtor pergunta, a Embrapa responde**. Brasília, DF: Embrapa, 2012.
- FONSECA, Sara Rodrigues da. **A festa de São João em uma colcha de retalhos: memórias de uma comunidade rural. 2017. 184p**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Maceió, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FRITZEN, Maristela Pereira. “O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas.” In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagens**. Blumenau: Edifurb, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social n acultura contemporânea**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOURA, Abdalaziz de. **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo**. Glória do Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “A trasndisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?”. In: SIGNORINI, Marilda; CAVALCANTI, Marilda C (orgs). **Linguística Aplicada e trasndisciplinaridade**: questões e perspectivas. Mercado das Letras, p 101-104.

NETO, Maria Gorete. “Representações sobre os indígenas: algumas implicações para a pesquisa de inspiração etnográfica”. In: FRITZEN, Maristela Pereira. LUCENA, Maria Inês Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagens**. Blumenau: Edifurb, p. 17-34, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. “A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”. In: SIGNORINI, Marilda; CAVALCANTI, Marilda C (orgs). **Linguística Aplicada e trasndisciplinaridade**: questões e perspectivas. Mercado das Letras, p. 21-45.

SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda. (orgs). **Linguística aplicada e trasndisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno. “Transformações do letramento nas práticas locais”. In: KLEIMAN, Angela. B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campina: Mercado das Letras, 2007.

VIEIRA, André Guirland. **Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica**. In: Psicologia: reflexão e crítica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, P.599 – 608 2001.

APÊNDICE A:

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

Maceió, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

À Diretora da Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica,  
Sra. Auta Tânia do Nascimento

Da: Mestranda Luana de Farias Barbosa  
Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira (orientadora)

**Prezada Educadora:**

Vimos, por meio deste, solicitar a V. Sa. autorização para desenvolver atividades didático-pedagógicas integrantes do projeto de pesquisa de mestrado, intitulada “**NARRATIVAS DIGITAIS COMO ESPELHOS PARA DIFERENTES REALIDADES LOCAIS NA ESFERA RURAL ESCOLAR EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS E EM IGACI/AL: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TURMAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, com duração de seis meses, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A nossa proposta é realizar atividades de intervenção com o objetivo de valorizar o contexto rural, a partir de atividades com base na pedagogia dos Novos Letramentos e contribuir no processo de leitura e escrita dos educandos/as.

Agradecemos enormemente a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda comunidade escolar ao receber esta pesquisa e possibilitar que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Saudações acadêmicas,

---

**Luana de Farias Barbosa**  
Mestranda do Profletras-Ufal

---

**Andrea da Silva Pereira**  
Professora-orientadora  
Profletras-Ufal

APÊNICE B:

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

Maceió, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Ao Diretor da Escola Municipal Desembargador Benedito Barreto de Accioly,  
Sr. Cícero Brandão

Da: Mestranda Luana de Farias Barbosa  
Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira (orientadora)

**Prezado Educador:**

Vimos, por meio deste, solicitar a V. Sa. autorização para desenvolver atividades didático-pedagógicas integrantes do projeto de pesquisa de mestrado, intitulada “**NARRATIVAS DIGITAIS COMO ESPELHOS PARA DIFERENTES REALIDADES LOCAIS NA ESFERA RURAL ESCOLAR EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS E EM IGACI/AL: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TURMAS DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, com duração de seis meses, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A nossa proposta é realizar atividades de intervenção com o objetivo de valorizar o contexto rural, a partir de atividades com base na pedagogia dos Novos Letramentos e contribuir no processo de leitura e escrita dos educandos/as.

Agradecemos enormemente a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda comunidade escolar ao receber esta pesquisa e possibilitar que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Saudações acadêmicas,

---

**Luana de Farias Barbosa**  
Mestranda do Profletras-Ufal

---

**Andréa da Silva Pereira**  
Professora-orientadora  
Profletras-Ufal

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E.)

Eu,....., estudante, de ..... anos, matriculado/a na Escola Municipal Mary Sampaio Caparica, em Palmeira dos Índios/AL, tendo sido convidado/a para participar como voluntário/a do estudo “**NARRATIVAS DIGITAIS COMO ESPELHOS PARA DIFERENTES REALIDADES LOCAIS NA ESFERA RURAL ESCOLAR EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS E EM IGACI/AL: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TURMAS DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** ” sob orientação da professora Andréa da Silva Pereira, da Universidade Federal de Alagoas/Faculdade de Letras, recebi da Sra. Luana de Farias Barbosa, professora pesquisadora, graduada em Letras, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a proporcionar o posicionamento dos alunos do campo sobre a vida neste contexto e sobre sua realidade.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para o fortalecimento da identidade das pessoas do campo.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; b) introduzir temáticas relacionadas ao contexto rural na escola c) introduzir novos usos da escrita no contexto escolar utilizando a tecnologia, por meio da produção de narrativas digitais.
- Que esse estudo começará em julho de 2017 e terminará em novembro de 2017, sendo que **a coleta de dados acontecerá no período de julho a agosto de 2017.**
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: **a)** observação participante – para fazer anotações, para posterior registro no diário do pesquisador, da participação dos alunos nas atividades orais, com o objetivo de proporcionar uma aproximação maior com os participantes e suas práticas na realidade local; **b)** o diário do pesquisador – no qual manterei registros das aulas com minhas impressões, observações, descrições, interpretações e reflexões; **c)** fotografias e gravações – para registrar a participação dos alunos no desenvolvimento das tarefas pedagógicas na sala de aula, as comemorações juninas, as entrevistas com a comunidade e as narrativas digitais; **e)** as produções textuais escritas a partir da retextualização das narrativas digitais desenvolvidas na sala de aula – por meio das quais, poderei fazer minhas análises e avaliar os caminhos da sequência didática.
- Que eu participarei das seguintes etapas: **a)** realização das atividades pedagógicas, escritas e orais, como as atividades de criação das narrativas digitais – por meio delas, poderei fazer a análise textual e discursiva e avaliar o andamento da sequência didática; **b) fotografias e gravações em áudio e vídeo** a partir da participação e realização dos discentes das atividades propostas, juntamente com a professora pesquisadora, a fim de coletar e registrar informações sobre o trabalho e a vida no campo.

- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: timidez durante a realização das tarefas pedagógicas na sala de aula, inibição para expor meus hábitos de leitura e escrita, indisposição para realizar as atividades de leitura e escrita;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: estresse, cansaço ou inibição na realização da entrevista; constrangimento pelo fato de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre o vídeo feito por mim que será apresentado no espaço físico da escola.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: psicológica, médica, pedagógica, sendo responsável por ela o meu responsável legal.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: **a)** desenvolvimento de práticas escolares que promovam a interação entre os alunos, o professor, a escola e a comunidade rural local; **b)** colaboração para a construção e reflexão de estratégias de ensino que contribuam para o processo de desenvolvimento da escrita e de outras linguagens;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: todas as etapas serão acompanhadas através de observações, sugestões e avaliações contínuas pela professora pesquisadora Luana de Farias Barbosa, durante a execução das atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu assentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim, como participante da pesquisa.
- Que eu serei indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para um posto de saúde, caso necessite de ajuda para minimizar ou sanar os danos da pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu, \_\_\_\_\_, compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos

riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU ASSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

**Endereço do (a) participante-voluntário (a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto): \_\_\_\_\_  
 Bloco: /Nº: /Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: \_\_\_\_\_  
 Ponto de referência: \_\_\_\_\_

**Contato de urgência: Sr./Sr<sup>a</sup>** \_\_\_\_\_

Domicílio: (rua, praça, conjunto): \_\_\_\_\_  
 Bloco: /Nº: /Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: \_\_\_\_\_  
 Ponto de referência: \_\_\_\_\_

**Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Mestranda: Luana de Farias Barbosa  
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Faculdade de Letras – FALE  
 Endereço: Rua Tabelaio Luiz Vieira de Barros  
 Bloco: /Nº 54  
 Bairro: /CEP/Cidade: Bairro: Juca Sampaio / CEP 57.603-090/ Cidade: Palmeira dos Índios/AL  
 Telefones p/contato: (82) 996937645 / E-mail:luanafarisba@gmail.com

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:  
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.  
 Telefone: 3214-1041**

Maceió, ..... de junho de 2018.

Assinatura do/a menor	Pesquisadores responsáveis pelo estudo:
	<hr/> Luana de Farias Barbosa Pesquisadora responsável pelo estudo
	<hr/> Andréa da Silva Pereira Pesquisador orientador responsável pelo estudo.

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E.)

Eu,....., estudante, de ..... anos, matriculado/a na Escola Municipal Desembargador Benedito Barreto de Accioly, em Palmeira dos Índios/AL, tendo sido convidado/a para participar como voluntário/a do estudo “**NARRATIVAS DIGITAIS COMO ESPELHOS PARA DIFERENTES REALIDADES LOCAIS NA ESFERA RURAL ESCOLAR EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS E EM IGACI/AL: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TURMAS DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** ” sob orientação da professora Andréa da Silva Pereira, da Universidade Federal de Alagoas/Faculdade de Letras, recebi da Sra. Luana de Farias Barbosa, professora pesquisadora, graduada em Letras, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a proporcionar o posicionamento dos alunos do campo sobre a vida neste contexto e sobre sua realidade.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para o fortalecimento da identidade das pessoas do campo.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; b) introduzir temáticas relacionadas ao contexto rural na escola c) introduzir novos usos da escrita no contexto escolar utilizando a tecnologia, por meio da produção de narrativas digitais.
- Que esse estudo começará em julho de 2017 e terminará em novembro de 2017, sendo que **a coleta de dados acontecerá no período de julho a agosto de 2017.**
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: **a)** observação participante – para fazer anotações, para posterior registro no diário do pesquisador, da participação dos alunos nas atividades orais, com o objetivo de proporcionar uma aproximação maior com os participantes e suas práticas na realidade local; **b)** o diário do pesquisador – no qual mantereí registros das aulas com minhas impressões, observações, descrições, interpretações e reflexões; **c)** fotografias e gravações – para registrar a participação dos alunos no desenvolvimento das tarefas pedagógicas na sala de aula, as comemorações juninas, as entrevistas com a comunidade e as narrativas digitais; **e)** as produções textuais escritas a partir da retextualização das narrativas digitais desenvolvidas na sala de aula – por meio das quais, poderei fazer minhas análises e avaliar os caminhos da sequência didática.
- Que eu participarei das seguintes etapas: **a)** realização das atividades pedagógicas, escritas e orais, como as atividades de criação das narrativas digitais – por meio delas, poderei fazer a análise textual e discursiva e avaliar o andamento da sequência didática; **b) fotografias e gravações em áudio e vídeo** a partir da participação e realização dos discentes das atividades propostas, juntamente com a professora pesquisadora, a fim de coletar e registrar informações sobre o trabalho e a vida no campo.

- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: timidez durante a realização das tarefas pedagógicas na sala de aula, inibição para expor meus hábitos de leitura e escrita, indisposição para realizar as atividades de leitura e escrita;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: estresse, cansaço ou inibição na realização da entrevista; constrangimento pelo fato de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre o vídeo feito por mim que será apresentado no espaço físico da escola.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: psicológica, médica, pedagógica, sendo responsável por ela o meu responsável legal.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: **a)** desenvolvimento de práticas escolares que promovam a interação entre os alunos, o professor, a escola e a comunidade rural local; **b)** colaboração para a construção e reflexão de estratégias de ensino que contribuam para o processo de desenvolvimento da escrita e de outras linguagens;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: todas as etapas serão acompanhadas através de observações, sugestões e avaliações contínuas pela professora pesquisadora Luana de Farias Barbosa, durante a execução das atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu assentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim, como participante da pesquisa.
- Que eu serei indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para um posto de saúde, caso necessite de ajuda para minimizar ou sanar os danos da pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu, \_\_\_\_\_, compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos

riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU ASSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

**Endereço do (a) participante-voluntário (a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto): \_\_\_\_\_  
 Bloco: /Nº: /Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: \_\_\_\_\_  
 Ponto de referência: \_\_\_\_\_

**Contato de urgência: Sr./Sr<sup>a</sup>** \_\_\_\_\_

Domicílio: (rua, praça, conjunto): \_\_\_\_\_  
 Bloco: /Nº: /Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: \_\_\_\_\_  
 Ponto de referência: \_\_\_\_\_

**Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Mestranda: Luana de Farias Barbosa  
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Faculdade de Letras – FALE  
 Endereço: Rua Tabelaio Luiz Vieira de Barros  
 Bloco: /Nº 54  
 Bairro: /CEP/Cidade: Bairro: Juca Sampaio / CEP 57.603-090/ Cidade: Palmeira dos Índios/AL  
 Telefones p/contato: (82) 996937645 / E-mail:luanafaraisba@gmail.com

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:  
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.  
 Telefone: 3214-1041**

Maceió, ..... de junho de 2018.

Assinatura do/a menor	Pesquisadores responsáveis pelo estudo:
	<hr/> Luana de Farias Barbosa Pesquisadora responsável pelo estudo
	<hr/> Andréa da Silva Pereira Pesquisador orientador responsável pelo estudo.