

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS- CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

Francildo Paiva Santos

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CAMPO: A RELAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DOS COCAIS COM UMA COMUNIDADE RURAL NO PIAUÍ**

TERESINA, MARÇO DE 2017

Francildo Paiva Santos

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CAMPO: A RELAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DOS COCAIS COM UMA COMUNIDADE RURAL NO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos).

Orientadora: Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

TERESINA, MARÇO DE 2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

S237p

Santos, Francildo Paiva.

Práticas de letramento no campo: a relação da escola família agrícola dos cocais com uma comunidade rural no Piauí / Francildo Paiva Santos. – 2017.

118 f. : Il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Comunidade. 4. Escola do Campo. 5. Letramentos. I. Título.

CDD 72.41

FRANCILDO PAIVA SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CAMPO: A RELAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DOS COCAIS COM UMA COMUNIDADE RURAL NO PIAUÍ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Piauí, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Letras
(Área de Concentração: Estudos Linguísticos).

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Catarina de Sena S. M. da Costa (Presidente)

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Examinadora interna)

Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto (Examinador externo)

Professora Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima (Suplente)

Dedico este trabalho para João Batista da Costa, que foi meu padrasto e para Bernarda dos Santos Costa, minha tia, que teve a sua vida ceifada, ao sofrer um assalto, em outubro de 2016, na zona rural do município de Luzilândia-PI (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a realização deste trabalho a Deus, com quem sempre mantive uma relação de muita fé e esperança. É nessa fonte de luz e paz que acredito. Também agradeço a toda minha família, em especial a minha mãe, Teresa de Jesus Paiva Santos, a quem devo tudo que sou. Uma mulher guerreira, que ao perder meu pai, sustentou sozinha toda a nossa família. Muito obrigado mãe, por tudo!

À minha irmã, Milena Alves dos Santos e seu esposo Domingos Moreira Santana, que ajudaram muito durante o tempo em que estive em São João do Arraial – PI no campo de pesquisa, e a todos os meus irmãos: Lucilene Alves dos Santos, Antônio Alves dos Santos, Francimar Alves dos Santos, Pedro Alves de Sousa Neto, Francivaldo Alves dos Santos, Milheane Alves dos Santos e João Batista da Costa Filho.

À minha orientadora, Professora Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, uma grande amiga, que me orientou brilhantemente na realização deste trabalho e sempre me conduziu na vida acadêmica desde o início de minha graduação.

A todos os professores do mestrado em Letras da UFPI e aos avaliadores deste trabalho, professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes e professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto. Aos meus colegas do mestrado: Magno Vieira, Virna Teixeira, Andressa Abreu, Deislandia Sousa, Sérgio Ribeiro e todos os outros, com vocês aprendi muito.

Ao meu grande amigo, Eliabe Araújo Rodrigues, com quem dividi muitos momentos de alegria e de tristeza durante essa trajetória.

Às amigas, Elis Regina de Sousa e Maria Morais, que também contribuíram de forma muito positiva para a realização da pesquisa de campo; a todos os amigos que conquistei em Teresina durante o tempo em que cursava a graduação em letras português da UFPI, entre eles eu posso citar: Fellyp Gabriel, Cleomar Cosme de Sá, Ana Maria de Jesus Sá, Childer Nataniel, Anderson Carlos, Vinícius Viana, Rogilson Teixeira, Leonardo Paiva, Everson Luz, Poliana Maton, Camila Maton, Joelma de Paulo, João Eduardo, Ravena Pereira, Ana Raquel, Helton Filho, Paulo Ângelo, Andréa Alves, entre tantos outros, que mesmo não citando todos aqui, vocês estarão sempre em minha vida como boas lembranças das brincadeiras e risadas.

À minha amiga, Rosário Mano, uma grande pessoa, que me conhece desde quando eu era criança, e por contribuir muito na minha vida, tenho grande respeito e admiração pela mulher guerreira que sempre foi.

A todas as famílias da comunidade Chapada da Sindá e todos os alunos, professores e demais funcionários da Escola Família Agrícola dos Cocais, que me receberam de forma muito atenciosa e com grande interesse em contribuir com a pesquisa.

E não poderia deixar também de agradecer à Universidade Federal do Piauí, que me recebeu na graduação em Letras no ano de 2009. Morei na Residência Universitária desta instituição por cinco anos e meio, onde aprendi a conviver com muitas pessoas dos mais variados pensamentos, mas ao mesmo tempo aprendi a respeitá-las, mesmo que em muitos momentos eu não fosse respeitado.

Agradeço a todos os amigos que conquistei durante o tempo que morei na Residência Universitária da UFPI.

RESUMO

Este estudo objetivou investigar como ocorre a relação, através das práticas de letramentos, de uma escola família agrícola com uma das comunidades atendidas por esta escola no município de São João do Arraial-PI. A finalidade foi a compreensão das práticas relacionadas à leitura e à escrita dos alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio e de um grupo de seis alunos do terceiro ano, tanto na escola como na comunidade onde moram esses alunos. Na escola, observamos as práticas de letramento nas aulas da disciplina língua portuguesa do primeiro ano e em atividades de leitura e escrita nas atividades “serões” e do “caderno da realidade”, o qual é escrito pelo aluno baseado em uma temática relacionada com o seu meio social. Em relação à turma do terceiro ano, observamos um grupo de seis alunos de turmas de cursos diversos, no que concerne à realização do PPJ (projeto profissional do jovem), uma atividade de leitura e escrita que deve ser realizada pelos alunos no último ano de formação. Na comunidade, analisamos práticas de letramento no contexto familiar de cinco alunos, que estão dispersos nas turmas do primeiro ano e na igreja de Santa Luzia, bem como em atividades que envolvem o preenchimento de formulários e fichas para participação em programas do Governo Federal. A pesquisa teve uma orientação metodológica baseada na etnografia, que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), permite ao pesquisador conhecer de perto os sujeitos da pesquisa e conviver com eles, com a intenção de conhecer o papel social de cada informante. Como instrumentos de coletas de dados, utilizamos questionários, entrevistas e gravações em áudio e vídeo, além das observações em sala de aula e nas residências dos alunos. O aporte teórico contempla autores que discutem a escrita em uma perspectiva social, entre os quais, Kleiman (1995, 2005), Mollica (2014), Street (2014), Lopes (2006), entre outros. O resultado de nossa investigação demonstrou a forte ligação da escola com a comunidade dos alunos, através das práticas de letramento presentes nas pesquisas dos estudantes realizadas na comunidade e das discussões sobre as mesmas com a família nas atividades de PPJ e dos serões, a despeito da prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa na escola restringir-se apenas ao modelo de letramento autônomo, contemplando quase sempre as atividades do livro didático e de cópias. O sucesso das práticas de letramento da escola com a comunidade resulta da preocupação com o êxodo rural, cujo objetivo é preparar os alunos para trabalhar na sua terra.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Comunidade. Escola do campo. Letramentos.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the relationship, through the literacy practices, of an agricultural family school with one of the communities served by this school in the municipality of São João do Arraial-PI occurs. The purpose aimed to understand the reading and writing practices of the students in a first year high school class and a group of six third year students, both in the school and in the community where these students live. At school, we observed the literacy practices in the first year Portuguese language classes and in reading and writing activities in the activities "serões" (extra works) and the "notebook of reality", which is written by the student based on a theme related to their social environment. In relation to the third year class, we observed a group of six students from different classes, in what concerns the realization of the PPJ (professional project of the young person), a reading and writing activity that should be carried out by the students in the last year of formation. In the community, we analyzed literacy practices in the family context of five students, who are dispersed in the first year classes and in the church of Santa Luzia, as well as in activities that involve filling out forms and application forms for participation in Federal Government programs. The research had a methodological orientation based on ethnography, which, according to Bortoni-Ricardo (2005), allows the researcher to know closely the subjects of the research and to live with them, with the intention of knowing the social role of each informant. As data collection instruments, we used questionnaires, interviews and audio and video recordings, as well as remarks in the classroom and in the students' homes. The theoretical contribution includes authors who discuss writing from a social perspective, among them, Kleiman (1995, 2005), Mollica (2014), Street (2014), Lopes (2006), among others. The results of our research demonstrated the strong link between the school and the students' community, through the literacy practices present in the students' research carried out in the community and the discussions about them with the family in PPJ activities and evenings, despite a traditional practice of Portuguese language teaching at school is restricted to the autonomous literacy model, almost always contemplating the activities of textbooks and copies. The success of the school's literacy practices with the community results from concern about the rural exodus, which aims to prepare students to work on their land.

Key-words: Reading. Writing. Community. Field School. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Entrada da Escola Família Agrícola dos Cocais.....	45
Figura 02: Cartaz fixado na porta do refeitório dos alunos	46
Figura 03: Ata da reunião para a constituição da Associação da Escola Família Agrícola dos Cocais	47
Figura 04: Área central da Escola Família Agrícola dos Cocais.....	49
Figura 05: Alunos e professores reunidos na cabana para a oração antes do almoço ..	50
Figura 06: Horário das aulas da turma do primeiro ano	50
Figura 07: Alunos em atividades de auto-sustentação na escola.....	51
Figura 08: alunos em atividades de lazer na escola	51
Figura 09: Comunidade Chapada da Sindá.....	54
Figura 10: sala de aula do primeiro ano “A” da Escola Família Agrícola.....	61
Figura 11: atividade realizada pelos alunos do livro didático de língua portuguesa	62
Figura 12: Texto do livro didático lido pela professora e alunos	64
Figura 13: professora e alunos em dinâmica na cabana	65
Figura 14: Professora escrevendo as respostas do questionário de gramática	66
Figura 15: parte de caderno da realidade de aluna da escola	68
Figura16: Perguntas elaboradas pelos alunos sobre tema do PE	69
Figura: 17: Respostas de pesquisa de aluna na comunidade sobre o tema “família”	69
Figura 18: Alunos socializando pesquisas do caderno da realidade	74
Figura 19: atividade “serão”	75
Figura 20: atividade “serão”	75
Figura 21: Palestra no auditório da escola durante um “serão”	76
Figura 22: alunos na sala de informática recebendo orientação do PPJ.....	78
Figura 23: Alunos no auditório da escola socializando parcialmente o PPJ.....	78
Figura 24: Aluno apresentando PPJ no auditório da escola	84
Figura 25: mãe emocionada após a apresentação do PPJ do filho	84
Figura 26: Calendários e imagens fixados na parede de residência de aluno.....	86
Figura 27: Aluno realizando tarefa escolar na comunidade	87
Figura 28: Mãe e alunos discutindo atividades da escola	88

Figura 29: Ficha preenchida por estudante para controle dos serviços da casa de pilar arroz.....	91
Figura 30: Casa de Pilar arroz da comunidade	91
Figura 31: Formulário a ser preenchido por agricultores da Associação dos pequenos produtores rurais.....	93
Figura 32: Igreja de Santa Luzia	94
Figura 33: Mulher realizando anotações sobre o Festejo de Santa Luzia.....	94
Figura 34: Homem lendo lista de nomes de pessoas que contribuíram com o festejo ..	95
Figura 35: Membros acompanhando cânticos na igreja.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 02: Plano de Estudo (PE) 1º ano agropecuária- (adaptado).....	67
Quadro 03: Roteiro de pesquisa elaborado pelos alunos com o auxílio do professor/tutor	70
Quadro 04: Respostas do PE do caderno da realidade de uma aluna	70
Quadro 05: Síntese pessoal do caderno da realidade de uma aluna (adaptado)	71
Quadro 06: Síntese grupal elaborada pelos alunos	72
Quadro 07: Conclusão da pesquisa sobre o tema êxodo rural elaborada por aluna	72
Quadro 08: Roteiro de pesquisa elaborado pelos alunos com o auxílio do professor/tutor sobre o tema: produção animal	73
Quadro 09: Respostas do PE pesquisadas por aluno e escritas no caderno em forma de texto em prosa.....	73
Quadro 10: Etapas do PPJ.....	19
Quadro 11: Etapa Realidade Socioeconômica do PPJ de uma aluna.....	19
Quadro 12: Etapa Justificativa do PPJ de aluna.....	80
Quadro 13: Etapa conclusão do PPJ de aluna	80
Quadro 14: Etapa Realidade Socioeconômica de PPJ de uma aluna	81
Quadro 15: Etapa Justificativa de PPJ de uma aluna	82
Quadro 16: Etapa Conclusão de PPJ de uma aluna	82
Quadro 17: Etapa Realidade Socioeconômica de PPJ de uma aluna	82
Quadro 18: Etapa Justificativa de PPJ de uma aluna	83
Quadro 19: Etapa Conclusão de PPJ de uma aluna	83
Quadro 20: Texto escolar encontrado na residência de uma aluna da comunidade (adaptado)	90
Quadro 21: Anotações realizadas por uma mulher em um caderno em reunião na igreja	96
Quadro 22: Texto escrito por uma aluna da comunidade e encontrado em sua residência (adaptado)	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quantidade de Alunos por Município	48
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO COMO UMA ABORDAGEM SOCIAL.....	15
1.1 Práticas e eventos de letramentos: concepções teóricas	15
1.2 Os Novos Estudos do Letramento: Uma abordagem teórica alternativa.....	17
1.3 Os modelos autônomo e ideológico de letramento	22
1.4 Letramento e Alfabetização: desmistificando conceitos	24
1.5 Educação do campo: uma trajetória de lutas	27
1.6 Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância: A relação escola e comunidade	34
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	38
2.1 A pesquisa do tipo etnográfica: A abordagem qualitativa	38
2.2 O processo de coleta de dados	40
2.3 A Escola Família Agrícola dos Cocais	44
2.4 A comunidade Chapada da Sindá.....	59
3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA E COMUNIDADE: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	59
3.1 Práticas de letramento na Escola Família Agrícola dos Cocais	59
3.1.1 Práticas de letramento da sala de aula	66
3.1.2 O caderno da realidade, o PPJ e os serões: práticas de letramento e as temáticas do campo	66
3.2 Práticas de letramentos na comunidade Chapada da Sindá	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Os novos estudos sobre o letramento, de acordo com Street (2014), propõem abordagens teóricas do letramento em estreita relação com a realidade dos grupos sociais e comunidades isoladas ou afastadas dos grandes centros. Nesta perspectiva, as práticas de leitura e escrita são vistas como práticas sociais, no sentido de que os membros de determinada comunidade ao se engajarem nessas práticas, compartilham valores e experiências que aprenderam no convívio social de sua comunidade. Esses estudos denominados de Os Novos Estudos do Letramento constituem um marco para os estudos e pesquisas sobre letramento.

Depois dessa abordagem, estudar a língua apenas sob o ponto de vista do código e valorizando uma de suas modalidades, não encontra mais fundamento nos novos estudos, e uma atenção maior é voltada para os contextos de produção e recepção dos discursos, bem como para os sujeitos que interagem nos eventos comunicativos. Desta forma, Street (2014) com os pressupostos de uma teoria assim formulada, vem contribuindo para a noção do que vem a ser as práticas de letramento no presente estudo.

Porém, as pesquisas nesta perspectiva ainda são recentes, mas aos poucos vão ganhando espaço em relação às pesquisas mais antigas sobre letramento, que analisavam e descreviam as tecnologias da leitura e da escrita como isoladas dos sujeitos que as produzem e manipulam.

Com isso, um letramento único, planejado e pronto era imposto para grupos e sociedades, como se estes não tivessem história, identidade e experiências com o letramento de acordo com as demandas do meio em que vivem. Portanto, a noção de práticas e eventos de letramentos do presente estudo será conforme autores como Street (2014), Kleiman (1995), Lopes (2006), Mollica (2014), entre outros, que analisam as práticas e os eventos de letramentos como situados e diversificados.

Em nossa dissertação, trataremos também dos conceitos de modelo autônomo e ideológico de letramento, propostos por Street (2014), e enfatizaremos neles que a noção de letramento não deve ser vista no singular, como se o letramento fosse único em todas as situações de interação social, mas no plural, pois são diversificadas as práticas sociais em que se faz uso da escrita, pois os sujeitos a concebem de maneira diferente, de acordo com seus valores e crenças. É inegável que a escrita, segundo os Novos Estudos do Letramento, não foi recebida da mesma forma por todas as culturas e sociedades que antes não faziam uso dessa tecnologia. A presente dissertação tem por objetivo geral analisar as práticas de letramentos nas quais estão envolvidos os alunos na escola e na comunidade e como objetivos específicos: observar

os eventos de letramentos com a finalidade de perceber as práticas de letramentos em que estão envolvidos os alunos na escola e na comunidade; descrever as práticas de letramentos que ocorrem nas aulas da disciplina Língua Portuguesa e em atividades que envolvem temas do meio social dos alunos e explicar a relação escola-comunidade através das práticas de letramentos.

A nossa intenção, com a presente dissertação, foi investigar como ocorre a relação da Escola Família Agrícola dos Cocais com a comunidade Chapada da Sindá, uma das treze comunidades atendidas por esta escola, através das práticas de letramentos. Nesta comunidade moram cinco alunos do primeiro ano do ensino médio que estão dispersos nas turmas do primeiro ano.

A nossa preocupação foi em tentar responder aos seguintes questionamentos: de que maneira ocorrem as práticas de letramentos nas aulas da disciplina língua portuguesa? Como são desenvolvidas as práticas de letramentos em atividades que envolvem temáticas sociais (ligadas ao campo) da realidade dos alunos na escola? Há, de fato, uma relação da escola com a comunidade através das atividades de leitura e escrita, de forma que o aluno use esse letramento para seu próprio desenvolvimento e conhecimento de sua comunidade?

Procurando responder a esses questionamentos, elegemos como objeto de estudo as práticas de letramentos, ou seja, os modos, crenças e comportamentos que os sujeitos adquirem em relação à escrita ao participar de eventos de letramentos (LOPES, 2006).

Esta dissertação está organizada em três capítulos, da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos do Letramento, enfatizando os conceitos de eventos e práticas de letramentos de acordo com Street (2014), Lopes (2006), Kleiman (1995), entre outros, e uma distinção entre o termo letramento e alfabetização, para melhor situar o nosso objeto de pesquisa.

Também versamos, neste capítulo, sobre os conceitos de modelo autônomo e ideológico de letramento, como proposto por Street (2014), e sobre a Educação do Campo, a trajetória de luta dos movimentos sociais em prol de uma educação verdadeiramente voltada para o campo, e ainda como essa educação veio ganhando espaço na década de 1990 na agenda do Governo. Com isso, nos embasamos em Caldart (2011), Arroyo (2007), Borges (2012), entre outros.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos a metodologia que nos orientou em campo, como conhecemos os sujeitos principais da pesquisa, a escola e a comunidade onde estivemos concentrados com o objetivo de coletar dados para formar o corpus. Discutimos, ainda, neste capítulo, sobre a etnografia, ou seja, um tipo de pesquisa que integra a abordagem

qualitativa e que nos deu suporte para entrarmos em campo. Esta metodologia foi relevante porque permitiu coletar informações através de questionários, gravações em áudio e vídeo, entre outros instrumentos de coleta de dados.

O terceiro e último capítulo apresenta a análise dos dados coletados na Escola Família Agrícola dos Cocais e na Comunidade Chapada da Sindá no município de São João do Arraial-PI. Observamos as práticas de letramento na escola e na comunidade com a intenção de investigar a relação escola-comunidade. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências que deram base para o nosso estudo.

1 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COMO UMA ABORDAGEM SOCIAL

Neste capítulo, discutimos os pressupostos teóricos do letramento como uma prática social, compreendendo os Novos Estudos do Letramento como uma abordagem teórica alternativa. Enfatizamos, ainda, sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento propostos por Street (2014), discutindo como o primeiro modelo ainda vigora em muitas escolas, que ainda trabalham com a escrita como uma tecnologia neutra e fora do contexto de uso. Também abordamos o modelo ideológico de letramento, versando sobre as inúmeras práticas de letramentos que ocorrem em contextos específicos.

No presente capítulo, discutimos ainda sobre os conceitos de alfabetização e letramento, com a intenção de situar o nosso objeto de pesquisa, mostrando a nossa concepção, de acordo com os autores aqui mencionados, de que as práticas de letramentos estão para além daquelas que os alunos estão expostos na escola. A nossa visão do Letramento, segundo Lopes (2006), Street (2014), Kleiman (2005), Soares (2015) e Almeida (2009) ocupa uma dimensão muito maior do que a da escola, pois consideramos em nossa pesquisa os usos da escrita no meio social dos alunos, e, nesse meio também está incluída a escola e a comunidade onde eles vivem.

Versamos sobre a Educação do Campo, discutindo como veio ganhando espaço na agenda do Governo a partir da década de 1990, devido a intensas lutas dos movimentos sociais do campo, e, dentre esses movimentos, citamos o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que percebeu que a luta não era apenas pela Reforma Agrária, mas também por uma educação que pudesse levar em conta as manifestações culturais de seu povo. Discutimos sobre as Escolas Famílias Agrícolas, contextualizando-as e mostrando como a relação escola e comunidade faz parte do seu modelo de ensino, através da Pedagogia da Alternância.

1.1 Práticas e eventos de letramentos: concepções teóricas

Os eventos e as práticas de letramentos analisados sob uma perspectiva social nos fornece um quadro mais coerente com as recentes pesquisas que vêm sendo realizadas na área do Letramento, e com a pesquisa em questão não será diferente. Compreender o letramento em uma estreita relação com as atividades sociais em que se usa a linguagem é desmistificar muitas das visões que ainda se tem em relação aos usos da leitura e da escrita.

As práticas de letramentos são inúmeras, porque as pessoas vivem organizadas em sociedades ou comunidades específicas e organizam os gêneros de acordo com os seus valores e normas. Bakhtin (2003, p. 262), nos diz a esse respeito que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” e essa diversidade de gêneros, segundo o autor, se deve à complexidade de cada esfera comunicativa.

O estudo dos gêneros textuais, discutidos por Bakhtin (2003), não será foco do nosso trabalho, mas a concepção de gêneros textuais do autor remete ao nosso estudo, uma vez que analisar as práticas de letramentos é também analisar gêneros, pois um conceito faz referência ao outro. Por isso, as esferas comunicativas e a organização dos grupos e sociedades que fazem uso da linguagem estão cheias de normas e valores que são refletidos nos modos como os sujeitos de determinada comunidade fazem o uso da língua escrita ou oral.

Marcuschi (2010, p. 19), nos diz que “quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou”. Isto significa que, mesmo as pessoas que não leem e nem escrevem não estão isentas do contato com a escrita e muito menos de resolver seus problemas por meio dela.

É neste sentido, que a escola, como agência¹ que promove o letramento, deveria trabalhar o ensino da escrita, ou seja, considerar as práticas reais de escrita que circulam no meio social dos alunos, para a partir delas planejar um ensino mais realista e próximo dos aprendizes. Portanto, os eventos e as práticas de letramentos são duas unidades fundamentais, porque através delas podemos perceber a dimensão ocupada pela escrita, que vai muito além do que a escola apresenta sobre essa mesma escrita (LOPES, 2006).

Kleiman (1995, p. 40) define evento de letramento² como “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” e Lopes (2006, p. 57), compartilhando da mesma noção caracteriza esses eventos “como uma unidade concreta, por isso observável e passível de descrição e de análise, uma vez que eventos são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito”. Portanto, na escola e na comunidade pesquisadas os eventos de letramentos podem ser observados e por isso são situacionais e contextualizados. São a partir desses eventos que podemos analisar as práticas de letramentos.

¹ O termo “agência” está sendo usado nesta dissertação, conforme Kleiman (1995).

² Discutimos nesta dissertação sobre o conceito de eventos de letramento porque se vincula ao conceito de práticas de letramento. O nosso objeto de pesquisa são as práticas de letramentos que são observadas nos eventos.

Os eventos de letramentos, em consonância com as autoras, são, portanto, mediados pela escrita, e no contexto desses eventos podemos observar como as pessoas envolvidas interagem diante da escrita, como conseguem resolver situações-problemas envolvendo o papel escrito. As pessoas não escolarizadas não estão isentas do contato com essa tecnologia, ou seja, apesar de não decodificarem a escrita, elas sempre estão lançando mão da mesma para conseguir atender as demandas do mundo sempre tão cheio de mudanças.

Dito isto, podemos discutir e refletir sobre o lugar que a escola ocupa quando abordamos o uso da leitura e da escrita como práticas sociais. A escola trabalha as práticas de leitura e escrita como práticas sociais? Há uma ligação dessas práticas com as temáticas que fazem parte do meio social dos alunos? O que podemos observar, através de trabalhos de grandes pesquisadoras como Kleiman (1995, 2005) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008) é que a escola, de uma maneira geral, claro que há exceções, trabalha leitura e escrita enquanto processos isolados, como se essas modalidades fossem uma língua estranha para os alunos.

Segundo Street (2014, p. 18), “[...] o conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita.” Desse modo, os sujeitos que vivem em uma comunidade específica compartilham crenças e valores a respeito desses usos, os quais devem ser considerados nos programas de letramento.

Assim, o letramento deve ser visto como prática social e como um processo que não se esgota em si mesmo, mas está em estreita relação aos contextos e práticas sociais em que se usa a linguagem para alguma finalidade dos sujeitos que ali estão envolvidos.

Depois desta discussão, em que abordamos os conceitos de eventos e práticas de letramento, inclusive letramento, versaremos sobre a abordagem teórica alternativa nos estudos do letramento que remete a esses conceitos. Os Novos Estudos do Letramento contemplam uma epistemologia em estreita relação com os objetivos de nossa pesquisa, porque analisam as práticas de letramento como práticas sociais, bem como abordam uma vinculação do trabalho realizado com as práticas de leitura e escrita na escola e com o contexto social dos atores do cenário escolar.

1.2 Os Novos Estudos do Letramento: Uma abordagem teórica alternativa

Ainda é recente uma abordagem que contempla as práticas de leitura e escrita em uma relação com os contextos onde tais práticas se instauram, pois as pesquisas sobre letramento estiveram, por muito tempo, voltadas para as habilidades da leitura e da escrita enquanto

processos em si mesmos. Acreditava-se que, com a aprendizagem da leitura e da escrita, melhores oportunidades no mercado de trabalho poderiam surgir e uma atenção maior era dada aos processos cognitivos. O problema dessa abordagem, sobre o letramento, estava no fato de serem as tecnologias da leitura e da escrita autônomas, ou seja, desvinculadas de um contexto. Dessa forma, muitos estudiosos discutiram as consequências da introdução da escrita no repertório linguístico dos sujeitos que não tinham um contato efetivo com essa tecnologia.

Dentre esses estudiosos, podemos citar Goody³ (1987, apud STREET, 2014), em que esse autor foi um defensor de pressupostos teóricos que remetem ao modelo de letramento autônomo, abstrato e objetivo. Sendo assim, corroborava a ideia de que adquirir o letramento seria passar a possuir conceitos abstratos e separar o que é mito de história. Nesse sentido, as pessoas que faziam parte de culturas orais, ao receber o letramento, passariam a ter uma maior capacidade cognitiva e também a se diferenciar daqueles que não teriam essa capacidade. Essa maneira de pensar o letramento se contrapõe a um modelo que analisa as práticas de letramento como uma ampliação das capacidades linguísticas dos sujeitos de determinada comunidade.

Podemos pensar nessa ampliação das capacidades linguísticas, remetendo à fascinante história de Menocchio⁴, um moleiro que viveu em uma pequena aldeia nas colinas do Friuli na Itália, no século XVI. Carlo Ginzburg em seu livro “*O queijo e os Vermes*”, fruto de uma pesquisa documental, relata o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Esse moleiro, de acordo com o autor, teve contato com diversas leituras, dessa forma aumentando o seu repertório linguístico.

A história de Menocchio é um exemplo típico do que uma pessoa pode fazer com o letramento, quando a mesma o adquire em seu meio social. Adquirir o letramento como uma prática social é não estar alheio aos acontecimentos do meio em que vivemos, e foi assim que aconteceu com o moleiro, que fez diversas leituras, aumentando o seu repertório linguístico, e, dessa forma, passando a fazer parte das discussões e tendo um maior conhecimento do lugar que ocupava na aldeia em relação a um sistema maior.

Portanto, podemos fazer uma conexão da história de Menocchio com os Novos Estudos do letramento proposto por Street (2014), em que apresentam o letramento de forma diferenciada da abordagem do modelo autônomo e não questionam a aquisição do letramento em seus aspectos técnicos e nem que a escrita acarrete mudanças na vida dos sujeitos que a

³ Para mais informações sobre o autor e o modelo de letramento autônomo, conferir Street (2014).

⁴ Para conhecimento da história de Menocchio, sugiro a leitura completa do livro: “O queijo e os vermes” de Carlo Ginzburg.

adquirem, mas questionam a atenção demasiada dada a esses aspectos e uma não consideração das práticas de leitura e escrita nos mais diversos contextos sociais. Os sujeitos de uma determinada sociedade não realizam atividades da mesma maneira em todos os lugares e, quando pensamos nas atividades em que realizam o uso da escrita, elas também são diferentes porque as pessoas pertencem a diferentes *backgrounds* culturais.

Com toda essa diversidade de práticas de leitura e escrita em contextos diferenciados, podemos afirmar que os pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento são de grande contribuição para a nossa pesquisa, pois eles auxiliam a situar a pesquisa, bem como desviam o pesquisador dos mitos acerca do letramento que se encontram arraigados em nossa sociedade e que causam grande confusão no entendimento dos conceitos de alfabetização e letramento. Ratificando nossa discussão, Street (2014) afirma:

Uma das principais questões levantadas nessas discussões tem a ver com os modos como podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais “reais” (p. 19).

Podemos perceber na afirmação do autor a proposta dos Novos Estudos do Letramento, a qual direciona-os para o contexto social real em que ocorrem as práticas letradas e foge de generalizações idealizadas acerca do que vem a ser o letramento. Assim, podemos entender o letramento como um fenômeno complexo, no qual as afirmações generalizadas sobre sua natureza não ganham espaço nessa nova forma de abordá-lo, pois os grupos sociais apresentam histórias e experiências diferentes e particulares.

A partir dos Novos Estudos do Letramento diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas nessa perspectiva, dentre as quais podemos citar a pesquisa de Lopes (2006). Nesta pesquisa, a autora descreve e explica os usos sociais da escrita na comunidade Vila Irmã Dulce em Teresina-PI. Ela investigou, através de uma abordagem etnográfica, a multiplicidade de usos da escrita nessa comunidade e que muitos moradores dão uma importância enorme, por exemplo, para o documento que lhes garante a posse de suas casas, devido essa comunidade ter surgido de um processo de ocupação de sem-tetos.

Outras pesquisas que compartilham dos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento estão no livro “Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” organizado por Angela B. Kleiman (1995). Estas pesquisas se detêm no letramento como prática social e enfatizam que, mesmo as pessoas ditas iletradas possuem algum grau de letramento, devido a intensa difusão da escrita nas sociedades. Kleiman, então afirma:

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

A visão da autora, a qual compartilha dos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do letramento, enfatiza uma concepção de letramento como prática social e que deve haver, com a aquisição da escrita enquanto prática social, uma transformação dos grupos marginalizados, os quais não têm afinidade ou não conhecem a escrita. A questão não deve ser a aprendizagem de uma escrita que leve o sujeito a dominar apenas seus aspectos técnicos, mas a aprendizagem de uma escrita que leve os sujeitos a agirem com essa nova forma de comunicação, que some com o que já sabem através do conhecimento da oralidade.

Também abordando pressupostos teóricos da abordagem alternativa de letramento, podemos citar a pesquisa de Rojo (2009). A autora discute no livro: “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social” dados relevantes para a pesquisa na área do letramento. Ela discute sobre a universalização do Ensino Fundamental e Médio, mas questiona que as práticas de letramento oferecidas pela escola, ainda estão deixando a desejar, se nos basearmos no desempenho dos alunos brasileiros nas diferentes avaliações como SAEB⁵, PISA⁶, Prova Brasil, dentre outras. A autora questiona como os alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades de leituras tão limitadas.

A discussão proposta pela autora é interessante porque nos leva a uma reflexão sobre como a escola planeja o trabalho pedagógico em relação às práticas letradas. Qual a relação das práticas de letramento na escola com a realidade do aprendiz? Levantar essas questões em um País desigual como o Brasil se torna relevante porque podemos pensar em um ensino mais próximo da realidade do aluno, que consiga trazer resultados satisfatórios no que concerne ao desenvolvimento dele no meio social, nas mais diversas práticas de leitura e escrita impostas pelas demandas que surgem na sociedade.

⁵O Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (www.portal.inep.gov.br). Acesso em 12.12.16

⁶ Programa Internacional de Avaliação de Alunos- é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências (www.portal.inep.gov.br). Acesso em 12.12.16

Outra questão importante levantada pela autora é sobre a exclusão social. Na verdade, o verdadeiro papel da escola, em qualquer contexto ou meio social em que ela se encontra, é promover a inclusão do aluno tanto em seu meio como no meio social. A finalidade dela é incluir os alunos nas mais diversas situações de uso e interação social intermediadas pela linguagem. Estas situações de interação, por meio das práticas de letramento, dependem da real situação em que se encontram os alunos e a escola em um determinado contexto. A elaboração e planejamento das atividades escolares devem estar em estreita relação com a realidade daqueles que se envolvem nessas atividades. Por isso, de acordo com a autora:

[...] lamentavelmente temos que admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão (ROJO, 2009, p. 23).

Podemos depreender da afirmação de Rojo, que uma experiência significativa e rica para os alunos só poderá se tornar realidade dentro de um programa de letramento que não menospreza as reais situações de cada estudante, entendendo que uma experiência prazerosa está sempre em relação com o que o aluno pode fazer com a leitura e a escrita na escola e fora desse ambiente.

É neste sentido que propomos em nosso trabalho uma discussão dos letramentos na escola como uma forma de aproximação da realidade vivida pelo aluno na sua comunidade. É necessário que aluno e sociedade em geral tenham consciência da função da escola e comecem a fazer parte das políticas de planejamento, bem como a interferir em seu funcionamento de uma maneira a cobrar um ensino que se aproxime dos interesses daqueles que se beneficiarão dessa instituição.

Portanto, o trabalho com o letramento em sala de aula não deve ser para excluir o aprendiz, mas para incluí-lo nas mais diversas práticas em que se usa a leitura e a escrita. Costa (2010, p. 67) discute oralidade e letramento como “duas importantes práticas linguísticossociais” e que a escola deve trabalhar essas modalidades como práticas sociais, ou seja, deve promover ao aluno um ensino com uma visão de escrita muito além dos livros didáticos e manuais escolares, fazendo com que ele compreenda que a apreensão da leitura e da escrita é relevante porque precisa se manter ativo no mundo em que vive.

Costa (2010) discute que a escola apresenta certa resistência em apresentar oralidade e letramento como duas práticas sociais. Não deixando de relacionar a concepção de oralidade e

letramento da autora com o nosso trabalho, a nossa pesquisa procura mostrar como as práticas de letramento promovidas pela escola podem ter uma estreita relação com temáticas ligadas ao contexto de vida dos alunos, embora uma visão de ensino baseado no modelo autônomo de letramento ainda perdure com certo vigor, o que poderá perpetuar ainda a prática pedagógica de muitos professores.

1.3 Os modelos autônomo e ideológico de letramento

Sabemos, através de pesquisas realizadas na área da Educação e do Letramento, que a realidade de muitas instituições escolares ainda está voltada para uma não consideração do contexto social dos alunos. A evasão escolar ainda é um problema sério de muitas escolas no Brasil, sobretudo quando a mesma não procura se adequar à situação real de seus alunos.

Segundo os pressupostos teóricos das recentes, mas vigorosas pesquisas sobre letramento, o modelo autônomo de letramento, discutido por Street (2014), leva em conta o ensino da escrita de forma universal, ou seja, sem considerar os contextos específicos onde ela ocorre. A teoria da “*grande divisão*,” discutida criticamente por Street (2014), revela uma série de mitos em torno da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo essa teoria, letramento e oralidade são dicotômicos, portanto também escrita e fala são opostas. Nesse caso, a escrita seria “correta” e a fala seria o lugar das imperfeições, portanto seria “errada”. Assim, Costa (2010) afirma:

É importante destacar que a dicotomia fala/escrita, na sociedade, polariza uma relação de poder desigual, construída historicamente sobre relações político-sociais injustas. Opõem historicamente desde “civilizados” e “primitivos” até, mais recentemente, alfabetizados e analfabetos; ou seja, instaura uma oposição entre quem lê e escreve e quem não lê e não escreve. (COSTA, 2010, p. 68)

Através da teoria da “grande divisão”, em que se separa o termo oralidade do termo letramento, assim como a fala da escrita, podemos entender o que vem a ser o modelo autônomo de letramento denominado por Street (2014). Nesse modelo são feitas grandes generalizações pela escola e sociedade em geral em torno das tecnologias da leitura e da escrita, passando a um desconhecimento do contexto real das comunidades, que mesmo orais, se utilizam da escrita em grande parte das suas atividades comunicativas. Neste sentido, a aparente neutralidade e objetividade nas propostas e práticas pedagógicas ganham espaço na escola, que se priva da visão social da leitura e da escrita.

Dessa forma, o modelo autônomo de letramento não traz em seu bojo uma visão situada dos textos e nem das práticas de letramento, mas se direciona para um modelo de ensino único e aparentemente neutro, capaz de libertar os sujeitos que vivem nas trevas e trazê-los para a luz. Esse mito do letramento mascara a verdadeira função da escrita, que não deixa de ser ideológica, pois essa forma de conceber a escrita não é inocente, mas revela um grupo, que se utiliza da mesma para perpetuar o seu poder sobre quem não a conhece de forma eficiente.

Portanto, o modelo autônomo de letramento discutido de forma crítica por Street, Lopes e Botelho (2014; 2006; 2012) não contribui para a prática de um ensino que faça com que o aluno se reconheça como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois preparar os alunos para o mercado de trabalho é a prioridade e muitos programas de letramento ainda visam o ensino das práticas letradas descontextualizadas e fora de uma prática pedagógica realmente preocupada com os anseios dos sujeitos que vivem em comunidades específicas, como as comunidades do campo.

Em contrapartida, Street (2014) discute o modelo ideológico de letramento. Esse modelo situa as práticas letradas, bem como os sujeitos dessas práticas em um contexto real. Neste sentido, analisar a linguagem é compreendê-la nas situações comunicativas e de poder onde tal linguagem se realiza. As pesquisas sobre letramento, empreendidas a partir dessa visão, começaram a revelar, mesmo que de forma aproximada, as reais situações de uso da leitura e da escrita, incluindo nas análises elementos contextuais, como crenças e valores, que perpassam os modos de ver e realizar a linguagem dos sujeitos que interagem por meio dela.

É relevante ressaltar que esse modelo implica em um entendimento das práticas de letramento como diversificadas, ou seja, o termo letramento nesse caso é visto no plural e não no singular. O letramento no singular traz sérias implicações para o ensino de língua materna, pois exclui o aluno que não se adéqua a sua proposta de aprendizagem da leitura e da escrita, pois ela traz um modelo de ensino em que o texto figura como distante dos muitos contatos que os alunos têm com a escrita no seu cotidiano.

Não devemos compreender, segundo Botelho (2012) e Street (2014), o modelo ideológico de letramento como uma oposição ao modelo autônomo. Não se trata, segundo os pressupostos teóricos discutidos por esses autores, de uma oposição. Na verdade, o modelo ideológico incorpora o modelo autônomo, o qual não existe de maneira inocente, mas é ideológico também. A escrita do grupo dominante confunde o seu entendimento pelos sujeitos, que tentam aprender essa tecnologia, pois eles acreditam que não conseguem ler porque são “burros” ou outras expressões do tipo.

O modelo ideológico de letramento não despreza a aprendizagem dos aspectos técnicos da escrita, mas ela não deve ocorrer de maneira isolada, como se apenas aprender a codificar e a decodificar os textos fossem suficientes para um entendimento das atividades sociais em que se usa a escrita. As práticas letradas não devem apenas ser codificadas ou decodificadas de forma isoladas, mas devem antes ser compreendidas pelos sujeitos dessas práticas, a fim de que haja interação e a compreensão das demandas sociais em que se usa a escrita.

A nossa pesquisa se apóia na visão do modelo ideológico de letramento, ao se preocupar em revelar as práticas de letramento que ocorrem nos contextos reais, como escola e comunidade. Através desse modelo, a visão da escrita e da leitura em nossa pesquisa ultrapassa os aspectos técnicos e a leitura dos manuais escolares, para atingir uma dimensão maior. Nessa dimensão, o que consideramos relevante são as interpretações que os sujeitos dão para as suas ações, não somente na escola, mas também em seu contexto social (BORTONI-RICARDO, 2008).

1.4 Letramento e Alfabetização: desmistificando conceitos

Embora não seja o objeto focalizado em nossa pesquisa, mas sim as práticas de letramento na escola em uma relação com a comunidade dos alunos, não podemos deixar de discutir a concepção do termo alfabetização relacionada com o letramento. Soares (2015), citando Street (1984), lembra que esse autor reconhece em Paulo Freire a origem de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita através do modelo ideológico de letramento.

Embora Paulo Freire não tenha citado o termo letramento em sua teoria, pois esse termo é relativamente recente na literatura em questão, com a sua nova concepção de alfabetização, a qual revolucionou as teorias da sua época, fazia uma alusão a esse termo, pois, de acordo com Soares (2015), a concepção de Paulo Freire sobre a alfabetização estava para além de um método, para além da aquisição dos aspectos técnicos da leitura e da escrita. Soares, então, confirma:

Conclui-se que a proposta de Paulo Freire de alfabetização não é, na verdade, a proposta de um método, pelo menos no sentido restrito que se dá a essa palavra na área da alfabetização. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação. (SOARES, 2015, p. 121)

Para o teórico, como afirma a autora, a alfabetização deve contemplar a realidade do aprendiz, ou seja, o processo de alfabetização, mesmo que seja baseado em métodos e práticas pedagógicas já existentes, deve promover a criticidade do aluno em relação ao seu contexto de vida, bem como remeter a crenças e valores arraigados em seu meio social. Assim, a alfabetização não deve visar unicamente um método e a aquisição da leitura e da escrita em si mesmas, mas um processo crítico e libertador. Podemos, então, inferir que a concepção de alfabetização de Paulo Freire abarca o que hoje se denomina por letramento, pois esses termos em nossa discussão são indissociáveis.

Embora muitos estudiosos não tenham enfocados esses termos como um conjunto, Tfouni (2010) traz a relação desses termos como “indissolúvel e inevitavelmente ligados entre si.” De acordo com essa afirmação, pode-se depreender que trabalhar com a alfabetização na escola é não estar indiferente ao letramento, pois segundo Tfouni (2010), a alfabetização:

[...] refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2010, p. 11).

Com essa afirmação, podemos entender que a alfabetização enquanto aprendizagem das habilidades de leitura e escrita situa-se no âmbito do individual, ou seja, são técnicas ensinadas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita que os sujeitos vão adquirindo com o tempo de permanência na escola. A grande confusão gerada nesse conceito alinhado ao conceito de letramento é compreender que a alfabetização é o próprio letramento, e nesse caso, a escola ainda se volta para um ensino puramente tecnicista, em que apenas se alfabetiza, mas não se letra.

Em nosso trabalho, ao analisar, descrever e caracterizar as práticas de letramento na escola em uma relação com a comunidade, mesmo que não focalizemos a alfabetização como objeto de estudo privilegiado, a concepção do termo se torna relevante porque nos orienta em relação a uma compreensão do que vem a ser a concepção do termo letramento em nossa pesquisa, o qual está para além das práticas de leitura e escrita da escola, e não se confunde com o conceito de alfabetização. Nesse caso, se torna de suma importância, para a presente pesquisa, a afirmação de Botelho (2012):

Na prática, o fenômeno do letramento extrapola a concepção sobre escrita das instituições de ensino. A preocupação das escolas, como a principal geradora de sujeitos letrados, tem sido com a alfabetização, que é apenas um dos tipos de práticas do letramento. (BOTELHO, 2012, p.26)

Dessa forma, a alfabetização deve ser vista como um processo na escola que não deve ser dissociado do que aqui estamos entendendo por letramento. Ou seja, o processo de alfabetização, que é uma prática de letramento escolar, não deve estar separado do contexto social dos atores desse cenário. A questão é que a escola vem dando uma atenção demasiada ao processo de alfabetização desvinculado do contexto social dos alunos.

Assim, analisar as práticas de letramento, como nosso objeto de estudo, nos faz refletir que os alunos devem ser alfabetizados para que tenham mais sucesso nas práticas de leitura e escrita em seu meio social. Isto não significa, segundo Kleiman (2005), que, para compreender e participar de práticas letradas se deva antes passar por um processo de alfabetização. Dessa forma, a aprendizagem do código pelos alunos na escola deve ser acompanhada pela leitura de mundo deles, ou seja, aprender apenas a relação fonema-grafema não garante um entendimento dos textos no contexto social de uso.

Costa (2006), também compartilha do conceito de alfabetização de acordo com os autores supracitados e aborda a alfabetização como um processo sociocultural, que deve estar voltado para os participantes desse processo e suas vivências comunicativas. Por isso, fica clara a relação com o conceito de letramento, que apresenta as práticas de leitura e escrita muito além do universo escolar, configurando assim uma escrita de uso social, a qual faz parte do mundo dos alunos.

Segundo Kleiman (2005, p.11), “o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Observa-se nessa afirmação de Kleiman que o termo letramento apresenta um conceito mais amplo, enquanto devemos considerar que a alfabetização pode ser uma prática escolar, pois os sujeitos que não sabem ler e nem escrever podem ser letrados. Eles vão para a escola com certo letramento, pois vivem em uma comunidade e muitos sabem que para ir a um posto de saúde devem levar um documento original com foto, para que seja feito um cadastro da consulta com o médico. Eles não leem o documento, mas sabem a função dele, sabem que a atendente no posto precisa de informações como data de nascimento e o próprio número do documento para controle das consultas. E isso é letramento. Na análise de Soares, letramento é:

Estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.44)

O conceito de letramento de Soares é evidente no sentido de que saber ler e escrever não são condições básicas para ser letrado. É importante que tenhamos essa visão do processo de alfabetização, em que se ensinar as letras, não quer dizer que se está ensinando letramento para alguém, onde alfabetização não é o letramento em si, acabado e pronto. O aluno que vem para a escola só vai acrescentar ao que já sabe, com a aquisição da escrita e da leitura, a sua forma de vê o mundo e se manter mais ativo nele.

Com esta distinção de letramento e alfabetização e ao mesmo tempo uma discussão da inegável indissociabilidade desses termos, fica evidente, em nossa pesquisa, que o entendimento sobre as práticas de letramentos estão para além do processo escolar de alfabetização, o qual se baseia puramente nas técnicas de aprendizagem da leitura e da escrita. As práticas de letramentos aqui são abordadas como as situações de uso e interação social por meio da escrita, sejam na escola ou no universo mais amplo onde o aluno está inserido.

1.5 Educação do campo: uma trajetória de lutas

Entendemos, através dos pressupostos teóricos, os quais discutimos nesta seção, que a Educação do Campo não deve se basear em um modelo de ensino pronto para os aprendizes, como se eles não tivessem uma realidade, uma história, uma cultura. O nosso entendimento de uma escola do campo ultrapassa a visão de que os alunos devem aprender a ler e escrever para galgar melhores oportunidades de vida na cidade, mas compartilhamos com Caldart (2011), de uma educação voltada para os povos camponeses como um ensino que transforme os sujeitos em seu próprio espaço social, passando a compreender esse espaço e sua dinâmica.

O campo, por muito tempo, carrega o estigma de um lugar de carências, em que não se oferecem serviços básicos como saúde e educação. Com a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação de qualidade e que leve em conta a vida dos sujeitos camponeses, de suas famílias e de suas comunidades, a questão seria como planejar uma política e uma prática pedagógica voltada para uma realidade local e que considerasse os modos de ser, a cultura de cada comunidade, pois de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu primeiro artigo, a educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas deve considerar a família, o trabalho e a cultura:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Este primeiro artigo, da LDBEN 9394/96, é bem claro ao considerar que a educação não se restringe à escola, e nesse mesmo sentido podemos afirmar que a Educação do Campo não deve se basear no currículo da cidade, pois deve considerar a família e a cultura na qual os educandos estão inseridos. Esta é a concepção de educação que permeia todo o nosso trabalho, de uma educação que valorize a cultura local e que seja inserida em um projeto de educação para os povos camponeses.

Segundo Ghedin (2012), além do abandono e esquecimento da cultura do campo por parte do Estado, outro problema começa a surgir no campo quando, através das lutas dos movimentos sociais, se consegue escolas para o meio rural. Com a construção de escolas no campo, o problema agora seria como essa escola se apresentaria para a população camponesa. Qual a proposta de ensino da escola para os alunos do campo?

Esses questionamentos são relevantes, na medida em que nos coloca frente a uma cultura que lida com as práticas de leitura e escrita de acordo com as particularidades da região, ou seja, não se pode pensar em uma educação para o campo baseada no modelo de educação dos alunos da cidade, pois existem temáticas próprias de cada lugar, e no campo, devido ao contexto, os alunos podem ter interesses diferentes dos interesses dos alunos da cidade.

Nos grandes centros onde há lojas, Bancos, prédios, shoppings, teatros, cinemas, escolas em diversos bairros e um intenso uso da escrita, bem como um intenso uso de tecnologias, como computadores, entre outros, os objetivos e interesses dos estudantes não podem ser os mesmos dos alunos do campo, em que muitos não frequentam cinemas, teatros e muito menos a escola. Por isso, de acordo com Ghedin (2012), a escola deve estar atenta para a cultura local, bem como para as práticas reais dos sujeitos que vivem no campo.

Especificamente contemplando a Educação do Campo, a LDBEN 9394/96, em seu artigo 28, se refere a essa educação de forma a visar um ensino que não menospreza as particularidades locais de cada comunidade camponesa. Não podemos pensar em um modelo de educação para o campo, mas devemos planejar esse modelo no próprio campo, observando a realidade dos aprendizes, suas necessidades mais urgentes, seus anseios, as suas manifestações culturais, para que assim uma aprendizagem de forma mais significativa possa acontecer no meio rural.

Assim, em seu artigo 28, a LDBEN 9394/96 se refere à oferta de educação básica para os povos do campo, alertando que os sistemas de ensino é que promoverão as adaptações necessárias de acordo com a vida em cada comunidade; os conteúdos e metodologias devem ser apropriados para os alunos do campo, bem como devem se adequar à natureza do trabalho no meio rural.

A vida no campo é outra, apesar dos impactos do sistema de produção capitalista, e a educação nesse espaço não deve ser pensada apenas pelo viés mercadológico, para obtenção de mão de obra na cidade, mas antes deve ter uma significativa relação com o próprio trabalho no campo, ou seja, considerando o contexto campesino e fazendo com que cada aprendiz tenha em mente que pertence a um lugar e que pode transformar o seu meio pela ação, através da consciência de luta pelos seus valores e de que a educação é o passaporte para o mundo letrado.

Os movimentos sociais do campo são de grande relevância na conquista pela terra e conseqüentemente pela educação. Segundo Arroyo (2011, p. 68), “[...] não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico”. Esse movimento pedagógico, segundo o autor, surgiu da necessidade de politizar os sujeitos do campo, pois ao conquistar a terra, eles precisavam também de uma escola em que se reconhecessem como sujeitos daquela terra e assim passassem a valorizar a sua cultura.

Em conformidade com as discussões de Borges (2012) e Arroyo (2007), a escola do campo não deve apagar a história dos sujeitos campesinos, nem a identidade deles. Os sujeitos do meio rural precisam de uma educação que possa humanizá-los, para que assim eles se reconheçam no processo como participantes, e, dessa maneira, possam transformar o seu espaço social, bem como a se reconhecer nesse espaço.

Os sujeitos que residem no campo precisam compreender a verdadeira função da escola no seu espaço social, pois ela não é apenas uma agência que promove a aprendizagem da leitura e da escrita, mas é uma agência de letramento que além de oportunizar essa aprendizagem, permite também que seus alunos usem a mesma no meio social, e que esse ensino provoque reflexões sobre a situação real do contexto social deles.

Isto nos remete a comentar a reflexão de Paulo Freire (1981), em que o educador e teórico trata da pedagogia do oprimido, ou seja, uma pedagogia capaz de provocar uma transformação nos sujeitos, e a partir dela eles passam a agir no espaço social do qual fazem parte. Por isso, a reflexão de Freire se torna relevante:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1981, p. 44).

O nosso trabalho está em consonância com esta reflexão de Paulo Freire, pois muitos sujeitos camponeses são oprimidos no lugar em que vivem, porque não receberam um tratamento adequado de acordo com a realidade social da qual fazem parte. Por isso, os sujeitos do campo, como os agricultores, participam de associações comunitárias e dos movimentos sociais em busca de melhores oportunidades de vida para este espaço, para que assim, seus filhos não necessitem viajar para as cidades em busca de emprego e melhores oportunidades de vida, evitando o êxodo rural.

Paulo Freire frisa em sua teoria o permanente processo de libertação através da pedagogia comprometida com a realidade do aluno. Devemos, então, procurar questionar através dessa reflexão como a escola tem tratado os alunos do campo em relação às práticas de leitura e escrita, pois são através dessas práticas que os sujeitos do campo passarão a refletir sobre quem eles são dentro desse processo.

Não podemos esquecer nesse processo que a formação docente é fundamental para que se tenha sucesso em uma educação do campo. Arroyo (2007, p. 167) problematiza essa questão ao afirmar que “os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo [...]” para que assim, os docentes passem a ter um maior conhecimento da realidade dos alunos.

Só assim, poderemos chegar a uma educação que seja não um instrumento que sirva para a exploração, mas que seja um instrumento capaz de fazer com que os sujeitos transformem seu próprio espaço social, valorizando a sua cultura e se engajando em práticas que viabilizem a resolução das suas necessidades mais urgentes. Caldart (2011) ratifica:

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações (CALDART, 2011, p. 94).

A autora deixa evidente que a escola é uma instituição relevante na transformação e na mudança dos sujeitos do campo. Precisamos de professores que possam refletir sobre a sua prática na escola e contribuir juntamente com a sociedade civil organizada e os movimentos sociais na busca de melhorias para a educação do campo, bem como uma transformação nas ações daqueles que antes estavam excluídos do processo participativo.

Um exemplo de movimento social no campo que podemos citar é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ao lutar pela Reforma Agrária, percebeu que a sua luta estava para além da terra, quando veio à necessidade de uma escola para seus filhos

baseada no modo de vida dos assentados, ou seja, das manifestações culturais e modos de ser que permeiam a ideologia do movimento, bem como uma escola que não venha pronta, mas que seja planejada de acordo com a realidade dos movimentos sociais e famílias do campo. Que sujeitos queremos formar no campo? A esse respeito, Arroyo (2011) comenta:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco do nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto (ARROYO, 2011, p. 70).

É neste sentido que o MST teve a preocupação de lutar por uma escola que formasse sujeitos para o movimento, para a luta e que discutisse os valores do grupo, dessa forma, aprendendo também a reivindicar os seus direitos pela terra, por uma educação que não desprezasse os valores do seu povo, e, sobretudo que os preparasse para a vida. As escolas do campo precisam transformar os seus alunos em sujeitos capazes de lidar com as situações que tenham que resolver em benefício próprio e de sua coletividade, pois só assim uma conscientização de educação que pode “ajudar” começa a ficar mais latente, passando a um entendimento de escola como um lugar em que “sou alguém” e posso agir no meio em que vivo.

Segundo Caldart (2011, p. 89), “o campo no Brasil está em movimento”, pois existem movimentos sociais de crianças, homens e mulheres, trabalhadores da terra, em busca de reconhecimento de uma identidade em um âmbito mais global. Porém, muitas escolas do campo ainda estão baseadas no currículo das escolas da cidade, no qual não se reconhecem práticas voltadas para a cultura local, pois traz em seu bojo um modelo de ensino urbano, totalmente desvinculado da luta pela terra, pelos valores, e reafirmando o modo de ser de quem mora na zona urbana. Por isso, Caldart (2011) afirma:

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2011, p. 89, grifos no original).

É dessa forma, com a transformação de sujeitos conscientes de seu próprio destino, que o MST, conforme Caldart (2011, p. 90), é “[...] um dos sujeitos sociais que vêm pondo o campo em movimento, através da sua luta incansável para que se realize a Reforma Agrária no Brasil”. Com isso, um olhar diferente passou a ser dado ao campo, que antes estava cheio de estigma, por ser um lugar ruim para se viver e de poucas oportunidades, acarretando no que conhecemos como êxodo rural.

Assim, ainda de acordo com a autora supracitada, o MST com uma preocupação pedagógica surgiu quase que ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, pois as famílias sem terra se mobilizaram na busca de uma escola que pudesse fazer a diferença e que tivesse algum sentido para os seus filhos, que por terem uma escola distante e que exclui, poderiam sentir-se atraídos pelo êxodo rural. E ainda, o MST sentiu a necessidade de ter uma organização dentro de seu movimento que pudesse contemplar não só o cunho político, mas também o pedagógico, assim a luta por escolas passou a fazer parte da também luta pela terra.

Esse movimento luta por uma educação capaz de ajudar as famílias trabalhadoras rurais e começa a ser planejada e a entrar na pauta de reivindicações do MST, pois uma escola pronta e universal não faria sentido para os sem terra, que não viam seus valores serem respeitados e não tinham em foco um ideal de luta, pois a escola afastava mais do que aproximava, e um planejamento pedagógico voltado para uma realidade precisava ser pronto com urgência.

Através das lutas desses sujeitos sociais, a Educação do Campo começa a ganhar visibilidade para a sociedade e para o governo, que se sentindo pressionado por esses movimentos de trabalhadores do campo começa a viabilizar políticas públicas para esse meio. De acordo com Munarim (2008), os meados da década de 1990 se constitui o momento histórico em que começou a surgir um Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, segundo o autor, podemos citar a realização do Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Iº ENERA), que aconteceu em julho de 1997 na Universidade de Brasília.

Este encontro, de acordo com Munarim (2008), pode ser considerado o marco para o surgimento de um movimento por uma educação do campo, pois através dele as experiências começaram a ser socializadas e os trabalhadores do campo e, sobretudo, os educadores e educadoras começaram a discutir os seus anseios por uma educação capaz de transformar seus filhos em sujeitos protagonistas das ações realizadas no meio rural.

Podemos, então, considerar o Iº ENERA como um importante evento em prol de uma educação para o campo e do campo, ocasião em que importantes instituições como a

Universidade de Brasília, entre outras, começaram a perceber que o campo existe e precisava de uma atenção especial, por ser um lugar que por muito tempo esteve desprezado tanto pela sociedade civil como pelo governo.

Em acordo com o que afirma Munarim (2008, p. 3), não estamos nos referindo à Educação do Campo de forma isolada, mas a luta por uma “educação pública, gratuita, de qualidade e para todos” faz parte de um movimento maior, que é o Movimento Docente no Brasil em torno da questão da educação pública e gratuita. A LDBEN 9394/96, segundo o autor, é resultado de um amplo processo de lutas, embora muitas vezes a Lei não seja cumprida na prática e muitas escolas do campo ainda trabalham com uma metodologia baseada no modelo de ensino da cidade.

Não podemos negar que a LDBEN 9394/96 reconhece a Educação do Campo em alguns de seus artigos, como aqui já discutimos. Reconhece que o campo apresenta especificidades e que as famílias e agricultores devem fazer parte das decisões tomadas na escola, pois a mesma não pode andar na contramão daqueles que dela fazem parte.

Consideramos um grande avanço a luta por uma educação pública e de qualidade e o campo começa a ser visto como um espaço diversificado, no qual existem sujeitos com história e cultura e que precisam ter suas experiências, seja na família, ou nos movimentos sociais, respeitadas por um modelo de educação, pois só assim os movimentos sociais do campo e as escolas poderão contribuir de forma satisfatória para que esses sujeitos consigam se reconhecer como pertencentes a um lugar e com identidade própria.

Podemos afirmar, de acordo com Munarim (2008), que existe no Brasil um Movimento Nacional de Educação do Campo, composto por sujeitos sociais como o MST, na luta por uma educação para os povos camponeses. Com a realização do Iº ENERA, muitas outras providências foram tomadas a favor do campo, como podemos citar a aprovação, pelo Conselho Nacional em 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais Básicas nas Escolas do Campo.

Ainda no âmbito das lutas e das políticas públicas para o campo, podemos citar o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), uma política pública que foi mobilizada pela ação dos movimentos sociais do campo. Em consonância com Marialva (2011, p.01), esse programa “foi criado em 1998 com o intuito de diminuir o analfabetismo nas áreas de assentamentos da reforma agrária” e tem convênios com universidades, órgãos públicos e entidades da sociedade civil comprometidas com os trabalhadores e trabalhadoras das áreas rurais.

O descaso no meio rural, em consonância com Nosella (2012), provocava a revolta de produtores e famílias de agricultores que viviam basicamente da terra e que viam seus filhos irem embora, por falta de oportunidades. Neste caso, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são importantes centros de formação que funcionam através da Pedagogia da Alternância⁷. O nosso trabalho foca as práticas de leitura e escrita em uma EFA, em relação com as práticas de letramento da comunidade, pois a Pedagogia da Alternância contribui para que escola e comunidade tenham uma relação mais próxima.

Sendo assim, a história da educação do campo está permeada de anseios, lutas e conquistas, através de sujeitos históricos, que fazem parte dos movimentos sociais do campo. Com a pressão dos movimentos sociais, uma educação pensada de acordo com uma realidade começa a fazer parte da agenda política do governo. Entre esses movimentos, como já discutimos, se destaca o MST, que vem buscando para o campo e regiões de assentamentos uma educação transformadora.

Assim, as importantes ações dos movimentos sociais em prol de uma educação do campo, a luta do MST, o Movimento Nacional de Educação do Campo, bem como políticas públicas, como o PRONERA, a construção das EFAs e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo fizeram com que o espaço rural começasse a se destacar, não mais como um lugar atrasado, mas como um espaço que pode ser transformado pelos sujeitos que dele pertencem.

1.6 Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância: A relação escola e comunidade

As escolas famílias agrícolas surgiram através de reivindicações feitas por trabalhadores rurais, com a intenção de conseguir para esse meio uma educação que não afastasse os seus filhos para as cidades. Essas escolas além de ter sua origem no campo, também são dirigidas por moradores do campo que, reunidos em associações, elaboram as regras de seu funcionamento. A prioridade delas está no fato de preparar os filhos dos agricultores para trabalhar na sua própria terra.

A primeira escola por alternância surgiu na França em 1935 e depois se expandiu para outros países, sendo que no Brasil o primeiro centro de formação por alternância começou no Espírito Santo na década de 1960, através do MEPES (Movimento de Educação Promocional

⁷ A Pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino que surgiu no meio rural da França em 1935 e consiste em uma forma de educação que alia dois espaços de suma importância, a escola e a propriedade familiar do aluno. Para um maior conhecimento dessa metodologia, conferir o livro: “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil” de Paolo Nosella.

do Espírito Santo). Depois desta experiência neste estado, outras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) foram sendo construídas em outros estados brasileiros (cf. NOSELLA, 2012).

A pedagogia da alternância, segundo Nosella (2012), se refere a uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem alternando dois espaços de suma importância, a escola e a comunidade, ou seja, o espaço institucional ligado à família do aluno, à propriedade familiar. Dessa forma, essa metodologia aproxima o espaço escolar das vivências dos alunos na comunidade e principalmente das suas dificuldades mais urgentes.

Por isso, essa iniciativa educacional no campo, de acordo com o autor, foi uma forma de resposta para aqueles que se sentiam excluídos do processo educacional, pois sabemos que as escolas, mesmo nos grandes centros, são afetadas por inúmeros problemas, trazendo consequências sérias para nossos alunos no que diz respeito à aprendizagem para a vida; e no campo, que há muito tempo sofre de carências de escolas, os problemas são ainda maiores.

Neste caso, a luta dos trabalhadores rurais junto aos movimentos sociais do campo por uma educação para seus filhos não foi em vão, visto que com muito esforço conseguiram, mesmo que ainda apresentasse problemas, uma escola que aliasse o seu ensino e prática pedagógica com os reais interesses dos alunos do campo.

Podemos, então, afirmar que as EFAs são importantes centros de formação para os alunos do campo, no sentido de que preparam esses alunos para lidarem com questões referentes ao seu espaço social, como as questões agrárias. As pesquisas realizadas nessas escolas são relevantes porque nos aproximam de uma forma de ensino que tenta aliar as suas práticas de letramento em conexão com a comunidade dos alunos.

A finalidade, portanto, da Pedagogia da Alternância é fazer essa conexão com a vida familiar dos alunos, e por isso, de acordo com Nosella (2012), foram elaborados instrumentos didático-pedagógicos que são próprios desse modelo de escola, como mostra o quadro 01:

Quadro 01: Instrumentos didático-pedagógicos das EFAs de acordo com Nosella (2012)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores; b. Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda a sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes no Plano de Estudo; c. Viagem e Visita de Estudo; d. Estágio; e. Serões; f. Visita às famílias; g. Avaliação. |
|--|

Fonte: Nosella (2012)

Todos esses instrumentos didático-pedagógicos foram elaborados juntamente com as famílias e a escola, e conseqüentemente as EFAs passaram a se diferenciar das instituições convencionais de ensino, em que muitas focam a educação voltada para a escola, em que o aluno deve resolver as atividades escolares para conseguir aprovação e pouco interessa a sua vida em seu bairro ou comunidade (ANTUNES, 2009).

Para a análise das práticas de letramento na escola, além das observações nas aulas da disciplina Língua Portuguesa, focalizamos o “Caderno da Realidade,” os “Serões” e o “PPJ” porque nos permitiram observar práticas de leitura e escrita relacionadas com o meio social dos alunos, favorecendo a nossa investigação sobre a relação da Escola Família Agrícola dos Cocais com a comunidade Chapada da Sindá, através dessas práticas.

A figura do professor, em acordo com Nosella (2012), para esse tipo de escola, vai muito além de suas atividades docentes, pois ele é responsável também por fazer um acompanhamento das atividades na propriedade familiar dos alunos. Nas EFAs, eles são chamados de “tutores” ou de “monitores”, que em consonância com o autor, soa um pouco estranho, já que se tem um conceito de “monitor” como uma figura que auxilia o professor.

Isto não significa que os professores das EFAs são figuras menos relevantes, mas essas denominações indicam que eles são pessoas próximas dos alunos, que acompanham as atividades deles tanto na escola como na comunidade. A relação amigável entre professores e alunos se torna fundamental no processo de ensino e aprendizagem e os instrumentos didático-pedagógicos, como as visitas às famílias, estágios e o caderno da realidade, garantem uma maior aproximação dos alunos e dos docentes, favorecendo um clima agradável entre todos e de muita interação.

Este capítulo apresentou os pressupostos teóricos do Letramento, discutindo sobre os conceitos de eventos e práticas de letramento, bem como versou sobre a nova abordagem teórica alternativa, que se denomina de os Novos Estudos do Letramento propostos por Street (2014). Ainda discutimos sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento, corroborando que a pesquisa em questão está baseada no modelo ideológico, por considerar as práticas de leitura e escrita voltadas para o contexto de vida dos sujeitos pesquisados.

No capítulo, discutimos também os conceitos de alfabetização e letramento, com a intenção de melhor situar o nosso objeto de pesquisa, pois as práticas de letramentos estão para além daquelas que circulam na escola, pois consideramos a dimensão maior da leitura e da escrita no meio social em que o aluno está inserido. Abordamos também sobre a Educação do Campo e as Escolas Famílias Agrícolas, versando sobre como os movimentos sociais do

campo começaram a ganhar força a partir da década de 1990 e também como as EFAs se tornaram importantes centros de formação por alternância.

Esta discussão foi necessária para que o leitor entenda as práticas de letramento como situadas e contextualizadas, e que a noção de escola que queremos discutir, de acordo com os autores aqui mencionados, é uma concepção muito além dos deveres escolares e da aprovação dos alunos através das avaliações (ANTUNES, 2009). Esta concepção está relacionada com o meio social dos alunos, entendendo que a instituição escolar deve promover um ensino mais realista e próximo dos aprendizes.

O próximo capítulo aborda sobre a metodologia da pesquisa, a forma como entramos em campo, os instrumentos de produção dos dados, os atores do cenário escolar, bem como a própria escola e a comunidade.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo versa sobre os pressupostos teóricos da pesquisa do tipo etnográfica, ou seja, um tipo de pesquisa qualitativa, que nos orientou em campo e nos possibilitou coletar dados para formar o corpus. A proposta deste tipo de pesquisa procura compreender os fenômenos sociais, através de uma visão voltada para as interpretações que os sujeitos dão para as suas ações nas inúmeras atividades que realizam em seu espaço social.

Versamos ainda, sobre o processo de coleta de dados, como realizamos a delimitação dos sujeitos principais da pesquisa, os primeiros contatos com os atores do cenário escolar, e ainda descrevemos a escola, história de sua fundação e as atividades que ocorrem em seu cotidiano. Procuramos descrever também a comunidade Chapada da Sindá, a sua origem, e como se transformou atualmente nos Assentamentos Nossa Senhora de Fátima e Santa Luzia.

2.1 A pesquisa do tipo etnográfica: A abordagem qualitativa

A pesquisa deste trabalho insere-se em uma abordagem do tipo etnográfica, que caracteriza esta pesquisa como qualitativa, ou seja, voltada para os sujeitos e instituições sociais em uma visão holística e específica dos locais de produção e circulação dos discursos. É compatível com a pesquisa de campo acrescida de técnicas de coletas de dados da etnografia, como entrevistas, registros fotográficos, gravações, questionários semi-estruturados e também da observação participante, entre outras. Este tipo de pesquisa surgiu nos estudos antropológicos com a intenção de descrever as culturas, as crenças e os modos de organização dos diversos povos (ANDRÉ, 2012).

A pesquisa do tipo qualitativa tem suas raízes, em consonância com André (2012) e Bortoni-Ricardo (2008), no final do século XIX, quando cientistas sociais começaram a questionar se o método utilizado nas investigações das ciências físicas e naturais, baseado em uma perspectiva positivista de conhecimento, poderia continuar servindo de modelo para as investigações dos fenômenos humanos e sociais. A dinamicidade e a complexidade desses fenômenos requerem compreensão e interpretação, as quais estão voltadas para os sujeitos de uma determinada cultura, ou seja, para o modo como eles compreendem e interpretam suas ações no mundo.

Dessa forma, começou no final do século XIX uma discussão a respeito dos dois tipos de pesquisa, envolvendo os termos qualitativo e quantitativo. Esta discussão se prolongou até a década de 1980 e abriu o caminho para a nova perspectiva de investigação dos fenômenos

que vinha se delineando, quando, então, surgiram outros questionamentos sobre a pesquisa científica, como em relação a sua natureza e métodos utilizados (ANDRÉ, 2012).

Ainda de acordo com André (2012), a pesquisa voltada para a abordagem positivista separa e fragmenta a realidade, analisando elementos que estão inter-relacionados, de forma neutra e isolada. Os fenômenos humanos e sociais são dinâmicos e complexos e não podem simplesmente serem mensurados fora de um contexto, apenas baseados em categorias pré-formuladas pelo pesquisador e com base na experiência e testagem. Eles não podem ser analisados conforme leis gerais, pois estão em constante processo e podemos dizer que devido o caráter de continuidade, não podemos mensurar os seus limites.

Neste sentido, o contexto social ganha foco e o que é relevante são as interpretações que os sujeitos dão para as suas ações dentro das atividades que realizam em seu cotidiano, ou seja, o que interessa é a compreensão dessas ações pelos sujeitos; como realmente ocorrem essas atividades e como os sujeitos participantes a interpretam. Neste caso, André (2012) corrobora o que estamos discutindo:

[...] Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2012, p. 14).

Portanto, na pesquisa que segue um viés qualitativo, não se podem ignorar os vários elementos contextuais que estão inter-relacionados quando se analisa e interpreta dados, principalmente, quando a pesquisa é do tipo etnográfica, a qual está associada à abordagem qualitativa. E o relevante nesta pesquisa é uma análise que mostre como realmente as práticas de letramento acontecem no cotidiano dos sujeitos tanto na escola como na comunidade, como é o caso da pesquisa em questão.

Para Bortoni-Ricardo (2008) “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares [...]” e, dessa maneira, esse objetivo não faz parte dos postulados de uma pesquisa empiricista, em que o conhecimento científico só é válido por meio da mensuração e testagem. Por isso, os instrumentos de coletas de dados etnográficos nos auxiliam nesse desvelamento, mesmo que de forma aproximada, dos fenômenos em sala de aula.

Em relação às abordagens de pesquisa qualitativa, adotaremos em nosso trabalho a abordagem etnográfica, que conforme Erickson (1988) e Hymes (1974) o central da

etnografia é investigar o particular em relação ao holístico. Como é fundamental a observação *in loco*, a essa metodologia alia-se o método da observação participante, procurando observar em detalhes as atividades e as situações que geram as práticas de letramento na escola e na comunidade.

É nesse sentido que uma pesquisa de cunho etnográfico com viés qualitativo muito contribuiu para as pesquisas na área do Letramento e da Educação, pois o que se objetiva agora com essas pesquisas é não mais apenas divulgar dados gerais, mas descrever e explicar, de acordo com a realidade dos sujeitos, incluindo crenças e concepções, bem como o significado das ações, o que realmente acontece dentro das salas de aula, bem como na comunidade dos atores do cenário escolar.

André (2012), discutindo sobre a pesquisa etnográfica, enfatiza que não se faz, na área da Educação, e podemos acrescentar a área do Letramento, pesquisa puramente etnográfica em seu sentido estrito. Segundo a autora, o conceito de etnografia nos estudos antropológicos foi adaptado para as pesquisas realizadas em educação, pois fazemos pesquisa do tipo etnográfica e não uma etnografia em seu sentido estrito.

Mesmo que as concepções de uma abordagem qualitativa já fizessem parte de debates no final do século XIX, segundo André (2012), elas só ganharam destaque na década de 1960. Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* ANDRÉ, 2012), a demora desse destaque se deve ao fato de que as pesquisas no início do século XX ser dominadas pela psicologia, a qual tinha uma tendência experimentalista, comungando com os postulados do positivismo de Comte.

Portanto, segundo os pressupostos teóricos da abordagem da pesquisa qualitativa, discutida por Bortoni-Ricardo (2008), o que interessa mais de perto são as interpretações das situações comunicativas cotidianas em que se envolvem os sujeitos de determinada comunidade e também as significações e ressignificações que eles dão para as suas ações dentro do contexto social onde elas ocorrem.

2.2 O processo de coleta de dados

No início do processo de observação na escola, para posterior obtenção de registros, com a intenção de obter dados para a análise, não focalizamos uma turma específica, mas observamos sessões escolares do primeiro ano, seguidas de sessões escolares do terceiro ano. Neste caso, a observação ocorria nas duas turmas do primeiro e nas três turmas do terceiro ano em suas respectivas sessões.

Depois de resolvermos fazer uma delimitação dos sujeitos da pesquisa (resolvermos observar uma das turmas do primeiro ano e um grupo de seis alunos de turmas diversas do terceiro ano), o nosso maior desafio seria a convivência com os sujeitos e as possíveis negociações para que a pesquisa pudesse ter um andamento.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 57) “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”, e nesse sentido, conquistar a confiança dos sujeitos da pesquisa se torna fundamental. Sem essa negociação, a pesquisa fica impossibilitada de ser realizada.

Comungando com as ideias da autora, tínhamos, inicialmente, essa noção de negociação, pois simplesmente não podíamos chegar à escola de qualquer forma e sem orientação. Em relação à Escola Família Agrícola dos Cocais, esse processo da negociação com os sujeitos não nos causou problemas, uma vez que já tínhamos um conhecimento da região, devido a parentes próximos residir na mesma.

Vóvio e Souza (2005, apud NASCIMENTO, 2014) discutem a questão dos contatos preliminares com os sujeitos da pesquisa, para que se garanta a entrada do pesquisador no campo e o acesso às ações dos sujeitos. Por isso, a relação que passamos a ter com os sujeitos na escola, explicitando os nossos objetivos, apresentou grande relevância para o andamento da pesquisa.

No que tange ainda às negociações na escola, tivemos contato com a ex-coordenadora pedagógica e lançamos a ideia de realizar a pesquisa na escola Família Agrícola dos Cocais. Ela, prontamente, por conhecer melhor os atores do cenário escolar e por já ter sido coordenadora, nos ajudou na busca desse contato e nos apresentou a diretora da escola. Tivemos o primeiro contato com a escola no dia 29 de agosto de 2015 e conversamos informalmente com a diretora, a qual nos repassou informações importantes sobre o seu funcionamento. Lembrando que depois desta data, devido ao cumprimento de disciplinas e atividades do mestrado, voltamos à escola apenas em março de 2016, quando começamos, de fato, com as observações.

O nosso interesse em realizar uma pesquisa de campo na Escola Família Agrícola dos Cocais se deve ao fato de que, geralmente, não se planeja, por parte dos programas de alfabetização e letramento, uma política que seja capaz de abarcar as reais necessidades dos alunos que moram no campo, ou seja, muitas vezes, se leva um ensino no modelo do ensino da cidade, em que os interesses dos aprendizes são outros. No entanto, compreender a relação de uma escola agrícola com uma comunidade rural, através das práticas de letramentos, se

torna relevante porque esse modelo de escola trabalha com a metodologia por alternância, o que faz com que a comunidade dos alunos seja bastante focada nesse método de ensino.

Desta forma, pensamos que esta pesquisa pode contribuir para uma maior discussão sobre a Educação do Campo, bem como para ressignificar esse espaço através da intervenção dos sujeitos que passam a compreendê-lo com base em aprendizagens de práticas de leitura e escrita voltadas para o contexto social. Por isso, depois da delimitação dos sujeitos principais da pesquisa e das negociações em campo, a nossa intenção foi investigar as práticas de letramentos na escola e na comunidade para buscar entender: (1) de que maneira se desenvolvem as práticas de letramentos nas aulas da disciplina língua portuguesa e em atividades que envolvem temáticas sociais (ligadas ao campo) da realidade dos alunos e (2) como ocorre a relação escola e comunidade através dessas práticas.

Quando retornamos em março de 2016 para iniciarmos as observações e as negociações com os possíveis sujeitos de nossa pesquisa, entregamos um ofício enviado pela professora orientadora no mestrado acadêmico em Letras da UFPI, o qual informava sobre a identidade do pesquisador, nome do (a) professor (a) orientador (a) e informações sobre a pesquisa, como título e objetivos. As outras informações e negociações seriam função do pesquisador, que nesse momento se via frente a uma situação em que teria que negociar.

A partir daí, então, conversamos com a diretora pela segunda vez e ela prontamente abriu as portas da escola e se colocou à disposição para fornecer qualquer tipo de material ou documento que tivesse relação com os objetivos da nossa pesquisa. Depois disso, ela nos apresentou os professores, bem como a única professora da disciplina língua portuguesa existente na escola e os demais funcionários. Todos se colocaram à disposição para nos ajudar e da nossa parte garantimos sigilo e preservação dos seus nomes, como se deve proceder em relação à ética em pesquisa, que de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 57) “[...] a pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuserem a participar”.

A fase de coletas de dados, portanto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “[...] não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas”, mas um processo em que o pesquisador deve ter consciência das suas molduras de interpretação da realidade e das molduras de interpretação daqueles que está pesquisando, pois para a autora o olhar do pesquisador funciona como uma espécie de filtro e nesse caso ele afeta e é afetado pelo espaço em que transita.

Dessa forma, conforme André (2012, p. 16) “o etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências [...]” e, nesse sentido, de acordo com Erickson (1988), essas formas de compreensão podem ser analisadas, de forma aproximada, em dados coletados por meio da observação participante, entrevistas, anotações em diário de campo e gravações em áudio e vídeo.

Nesse caso, utilizando subsídios da etnografia em nosso trabalho, procuramos mostrar como ocorrem as práticas de letramento na escola em uma relação com a comunidade, através das análises dos dados coletados por meio desses instrumentos. É importante destacar que as anotações em diário de campo foram de grande auxílio, pois nos possibilitou retornar a pensar nas atividades e práticas de letramentos desenvolvidas em sala de aula e na comunidade. Bortoni-Ricardo comenta a relevância das anotações de campo:

Um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. Ele deve despender na reescrita pelo menos o mesmo tempo que despendeu na observação no campo. A atividade de reescrita favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Em relação às técnicas de coleta de dados, André (2012) ressalta a entrevista e a observação participante. Assim, o pesquisador não é um mero ser passivo, com a intenção apenas de descrever eventos sociais, mais deve possuir um grau de interação com o ambiente social a ser pesquisado, pois esse contato se torna relevante porque pode gerar uma relação de confiança entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Portanto, André afirma:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2012, p. 24).

Dessa forma, a observação participante e as entrevistas são bastante úteis, no sentido de que as entrevistas são necessárias porque servem para esclarecer e aprofundar questões importantes no corpus e as que deixaram dúvidas; a observação participante serve para aproximar pesquisador e sujeitos da pesquisa em uma relação mútua de confiança; as gravações em áudio ou vídeo, em consonância com Bortoni-Ricardo (2008), servem para que analisemos o *corpus* quantas vezes forem necessárias, para não cairmos no erro de confirmar ou abandonar uma assertiva prematuramente.

Outro instrumento de suma importância para o processo de coleta de dados e a análise é o pesquisador, pois ele permanece em constante interação com os sujeitos da pesquisa independentemente dos outros instrumentos e pode rever técnicas de coleta de dados, bem como as questões que orientam a pesquisa tanto metodológicas como teóricas. Ele está sempre em ação, revendo suas próprias ações no ambiente a ser pesquisado (ANDRÉ, 2012).

Discutimos até aqui o processo de coleta de dados na escola e as negociações que tivemos e procuramos manter com os sujeitos da pesquisa, para que ela pudesse ser realizada. Utilizando uma pesquisa do tipo etnográfica, lançamos mão dos vários tipos de instrumentos de coleta de dados e passamos a compreender no nível teórico noções e conceitos voltados para este tipo de pesquisa.

Uma característica deste tipo de pesquisa, de acordo com André (2012, p. 25) “[...], é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Por isso, como já discutimos, esta pesquisa não se preocupa com a experimentação e testagem, mas com o natural, com a situação contextual, em realmente captar como os sujeitos dão significados para as suas ações, como eles as veem. Ainda em consonância com a autora, o foco deste tipo de pesquisa deve ser o processo e não o produto.

A próxima seção procura descrever a escola na qual realizamos a pesquisa, bem como sua parte física, localização, história de sua fundação, número de alunos, professores e demais funcionários, número de turmas e a rotina escolar dos sujeitos.

2.3 A Escola Família Agrícola dos Cocais

A Escola Família Agrícola dos Cocais, assim como muitas escolas que surgiram no contexto do campo, é um resultado de reuniões entre famílias de agricultores, sindicatos dos trabalhadores rurais de diversos municípios, prefeituras municipais, entre outros, com a intenção de discutir uma proposta de educação para o campo que leve em conta a real situação dos jovens e famílias que vivem no meio rural, desta forma, favorecendo o crescimento e desenvolvimento das regiões rurais.

A escola fica localizada a aproximadamente 2 quilômetros do município de São João do Arraial, em uma localidade chamada “Quente”. Ela atende alunos que moram em 13 municípios, incluindo São João do Arraial, no que concerne ao ensino médio e técnico profissionalizante. Ou seja, os alunos estudam as disciplinas básicas do currículo oficial e as disciplinas que fazem parte do ensino técnico, nas áreas de Agropecuária, Agroindústria e

Administração Rural. Não há alunos da localidade Quente que estudem nesta escola, razão esta que nos fez não optar por esta comunidade, e também pelo fato de não ser quase habitada, existindo poucos moradores.

É importante destacar que os alunos realizam na escola uma série de atividades do ensino técnico que os colocam diante de práticas de leitura e escrita, como realização de relatórios de suas atividades de campo e a realização de projetos sempre ligados a temáticas que dizem respeito a uma das áreas do ensino técnico.

Em consonância com o projeto político pedagógico da escola e confirmado pelo documento “Ata” da sua constituição, no dia 25 do mês de agosto de 2007, reuniram-se em assembleia deliberativa, representante do Governo do Estado, prefeito e presidente da câmara municipal de São João do Arraial, bem como de outros municípios, juntamente com famílias de agricultores e algumas entidades como Fundação Santa Ângela, Polo Sindical/ FETAG-PI (Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e agricultoras Familiares do Estado do Piauí), AEFAPI (Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí), EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), SEDUC (Secretaria de Estado da Educação) e Comitê Gestor da Associação Escola Família Agrícola, com o objetivo da criação da Associação da Escola Família Agrícola dos Cocais.

Dessa forma, com a criação da Associação da Escola Família Agrícola dos Cocais, da qual fazem parte pais de alunos, produtores rurais e professores, surgiu, então, a ideia de construção do próprio prédio da escola, pois no início a escola funcionava no prédio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de São João do Arraial. Neste caso, o prédio próprio da escola foi inaugurado no ano de 2009, como nos mostra a figura 01 da entrada:

Figura 01: Entrada da Escola Família Agrícola dos Cocais.

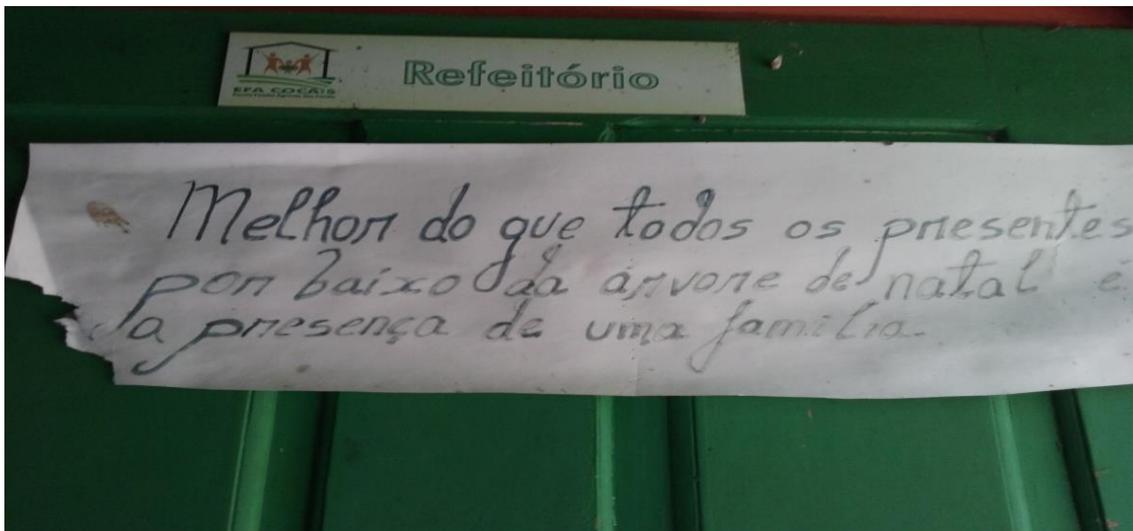


Fonte: Arquivo da Pesquisa

Neste sentido, a associação da escola, composta também pelas famílias dos alunos, passa a ter um papel fundamental no processo de funcionamento escolar, pois todas as decisões que são tomadas na instituição passa pela associação, e nesse caso, pelas famílias, as quais têm voz nas reuniões da escola. A participação das famílias dos alunos nas decisões escolares se torna relevante porque aproxima a escola da família, contribuindo para uma melhor aprendizagem e para um melhor conhecimento da região.

Além disso, a pedagogia da alternância proporciona, segundo Nosella (2012), um destaque fundamental das propriedades agrícolas no processo educacional. Este processo tem como objetivo a participação das famílias em seu contexto, devido às temáticas das áreas técnicas, as quais são ligadas a terra. Os alunos precisam aprender a lidar com o espaço social em que vivem, para que não abandonem esse espaço. E uma maneira de fazer isso é promovendo um ensino que seja atuante nas principais necessidades do campo, fazendo com que as discussões sobre temáticas da região dos alunos e suas famílias sejam colocadas em pauta. A figura ratifica a importância da família na escola:

Figura 02: Cartaz fixado na porta do refeitório dos alunos

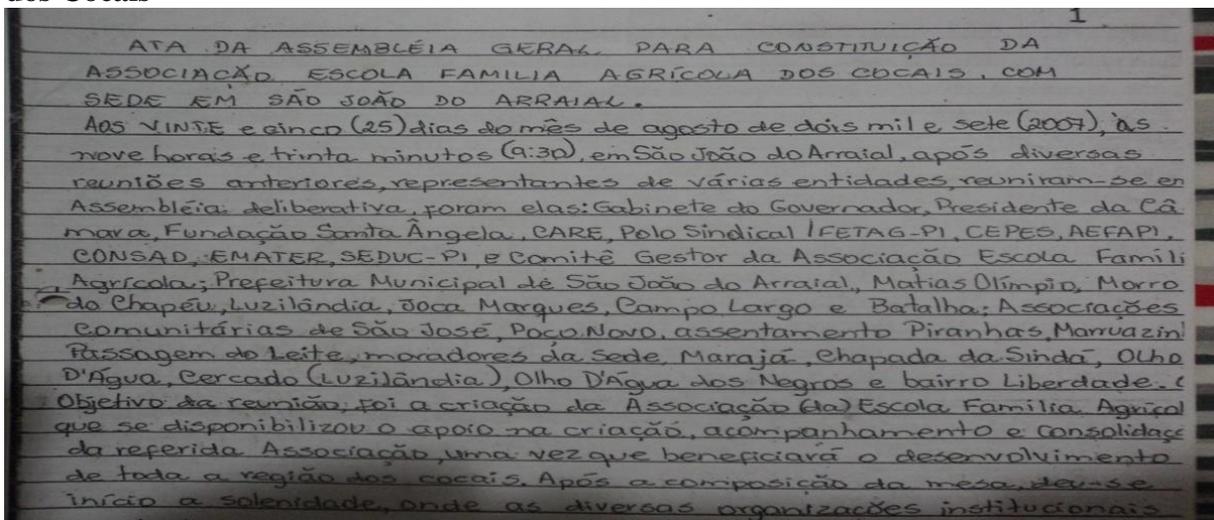


Fonte: arquivo da pesquisa

Com o desafio de integrar alunos e comunidade, a Associação da Escola Família Agrícola dos Cocais reconhece na pedagogia da alternância, a qual surgiu na zona rural da França, uma metodologia que seja capaz de fazer uma integração entre a escola e a comunidade ou propriedade rural dos alunos. Através dessa pedagogia, os alunos permanecem em sistema de internato os primeiros quinze dias do mês na escola e os outros quinze dias na comunidade agrícola, desenvolvendo as técnicas e discutindo temas ligados à área rural, bem como contribuindo com suas famílias no trabalho do campo.

Portanto, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014) da escola, essa pedagogia deve partir da realidade dos alunos, do coletivo, dos agricultores, das famílias do campo, para que haja a integração de dois espaços, que muitas vezes se divergem, não se reconhecendo outras formas de conhecimento e apenas seguindo a forma de ensino oficial. Os moradores do campo precisam ser reconhecidos por suas práticas, suas histórias de vida e formas de pensar e ser, para que assim possam assimilar, sem constrangimentos, outras práticas e atividades que devem aprender. Na figura se pode visualizar parte da ata, concedida pela direção da escola, sobre a assembleia geral para a constituição da Associação Escola Família Agrícola dos Cocais:

Figura 03: Ata da reunião para a constituição da Associação da Escola Família Agrícola dos Cocais



Fonte: arquivo da pesquisa

A escola atende, atualmente, 119 alunos matriculados regularmente e distribuídos em duas turmas do primeiro e três turmas do terceiro ano do ensino médio-técnico. No momento de nossa pesquisa a escola não apresentava turmas do segundo ano. As duas turmas do primeiro ano apresentavam o ensino técnico na área de Agropecuária e as turmas do terceiro ano apresentavam esse ensino nas áreas de Agropecuária, Agroindústria e Administração Rural.

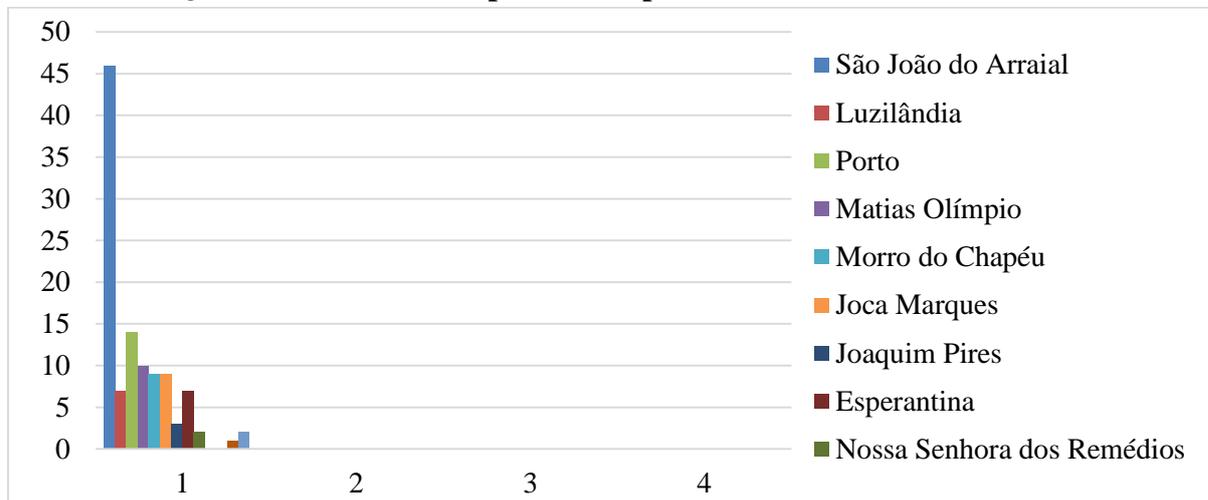
Segundo a diretora da escola, a seleção para o ingresso no colégio agrícola ocorre da seguinte forma: os alunos interessados em realizar o ensino médio-técnico deviam fazer a inscrição na própria escola, sempre no período em que elas estivessem abertas, no mês de janeiro de todos os anos. Depois, todos os alunos inscritos passavam uma semana na escola como uma fase de adaptação. Durante essa semana, eles realizavam as atividades próprias da instituição, como o trabalho com a terra, com os animais, bem como a preservação e limpeza

do próprio prédio. Após essa fase de adaptação, eles eram submetidos a uma entrevista e depois a uma avaliação de português e matemática elaborada pelos professores da escola.

Em conversa informal com a diretora, no início da pesquisa de campo, ela relatou que quase todos os alunos da escola agrícola são filhos de agricultores, pois a mesma foi construída com essa finalidade, atender aos filhos dos trabalhadores rurais, com a intenção de que eles ajudem suas famílias e se tornem empreendedores nesse meio, evitando o êxodo rural e contribuindo para o crescimento da região.

Dos municípios da região dos Cocais que são atendidos por esta escola, São João do Arraial apresenta o maior número de alunos, como se pode observar no gráfico:

Gráfico 01: Quantidade de Alunos por Município.



Fonte: Gráfico elaborado pelo Pesquisador (2016)

Em razão da localização da escola e maior quantidade de alunos nesse município, escolhemos a comunidade Chapada da Sindá, pertencente à zona rural de São João do Arraial para procedermos com a pesquisa de campo, com a intenção de analisar e descrever como ocorre a relação das práticas de letramento da escola com a realidade da comunidade. Nessa localidade moram cinco alunos que estudam o primeiro ano do Ensino Médio no colégio agrícola.

No que tange a recursos para a sua manutenção, segundo a parte administrativa, a escola não recebe mais recursos da prefeitura de São João do Arraial, mas recebe do Governo Estadual e do programa PAA (programa de aquisição de alimentos), que é uma ação do Governo Federal que compra alimentos da agricultura familiar e distribui nas escolas e outras instituições, dentre as quais a Escola Família Agrícola dos Cocais é contemplada. Existem ainda parceiros que contribuem com essa escola, como algumas prefeituras dos municípios da

região dos Cocais, bem como o Sindicato dos Territórios dos Cocais, prefeitura de Esperantina-PI e Porto-PI, entre outras.

Em relação ao espaço físico, a escola apresenta três salas de aula (não climatizadas e algumas com ventiladores funcionando), uma sala de informática, sete dormitórios, sendo que três são masculinos e quatro femininos e um chalé para visitas, além de uma cantina, um refeitório, nove banheiros, uma sala de diretor, um auditório, um campo de futebol e uma cabana. Possui ainda quatro bebedouros.

A escola também apresenta, em relação aos seus funcionários, quatorze professores, todos com formação superior e contratados temporariamente por meio de teste seletivo concedido pelo Estado do Piauí. Apresenta, ainda, uma diretora, um secretário, uma coordenadora e um técnico de campo, além de três vigias e quatro cozinheiras, todos empregados pelo mesmo teste seletivo.

O espaço como um todo apresenta uma vegetação exuberante, pois o prédio fica rodeado de árvores que contribuem para um clima mais ameno. Esse espaço é propício para o trabalho com a terra, pois os alunos aprendem a lidar com equipamentos de trabalho, bem como a cuidar das plantas e dos animais existentes na escola agrícola. Podemos visualizar na figura a área central da escola:

Figura 04: Área central da Escola Família Agrícola dos Cocais



Fonte: arquivo da pesquisa

No que diz respeito à rotina dos alunos na escola, percebemos que eles acordavam às seis horas da manhã, e, após o café, às sete horas, deviam estar em sala para assistir aulas do currículo oficial e técnico, de acordo com o horário de cada disciplina, até as onze horas e trinta minutos. Depois das aulas eles se reuniam na cabana juntamente com os professores, bem como diretora e coordenadora, para rezarem a oração do “pai nosso” e, logo em seguida, se dirigiam para o almoço no refeitório da escola.

Percebemos que a oração do “pai nosso” representava um evento muito relevante para todos, pois sempre antes das refeições eles realizavam essa oração, como se observa na figura, em que os alunos e professores estão reunidos na cabana para a oração antes do almoço:

Figura 05: Alunos e professores reunidos na cabana para a oração antes do almoço



Fonte: arquivo da pesquisa

Depois do almoço, alunos e professores, bem como demais pessoas do espaço escolar descansavam um pouco, e, uma hora da tarde os alunos voltavam a assistir aulas novamente. As disciplinas estavam distribuídas de acordo com o horário de cada professor. A figura nos mostra o horário e o nome das disciplinas que os alunos do primeiro ano “A” assistiam nos turnos manhã e tarde:

Figura 06: Horário das aulas da turma do primeiro ano

HORÁRIO DE AULAS – 1º ANO A DE AGROPECUARIA- 2016						
HORARIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
1º 07:10 à 08:00	ZOOT. GERAL	SOCIOLOGIA	P.E - C/C	U.M.C.S	INFORMÁTICA	ESPAÑHOL
2º 08:00 à 08:50	ZOOT. GERAL	SOCIOLOGIA	P.E - C/C	U.M.C.S	INFORMÁTICA	HISTÓRIA
3º 08:50 à 09:40	ZOOT. GERAL	P.E - C/C	P.E - C/C	INFORMÁTICA	U.M.C.S	HISTÓRIA
09:40 à 09:45			INTERVALO			
4º 09:55 à 10:45	OLERICULTURA	PORTUGUÊS	QUÍMICA	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
5º 10:45 à 11:35	OLERICULTURA	PORTUGUÊS	HISTÓRIA	BIOLOGIA	GEOGRAFIA	AGRIC. GERAL
LANCE						
6º 13:00 à 13:45	OLERICULTURA	INGLÊS	REUNIÃO PEDAGOGICA	PORTUGUÊS	BIOLOGIA	AGRIC. GERAL
7º 13:45 à 14:30	INGLÊS	INGLÊS		PORTUGUÊS	BIOLOGIA	FÍSICA
8º 14:30 à 15:15	QUÍMICA	MATEMÁTICA	TUTORIA	AGRIC. GERAL	FILOSOFIA	FÍSICA
9º 15:15 à 16:00	QUÍMICA	MATEMÁTICA		MATEMÁTICA	FILOSOFIA	
LANCHE						
16:10 à 17:00 AUTOSUSTENTAÇÃO						

Fonte: arquivo da pesquisa

Os alunos, então, assistiam às aulas no turno da tarde até as dezesseis horas, depois participavam de um lanche e em seguida das atividades de auto-sustentação.⁸ Essas atividades

⁸ As atividades de auto-sustentação são as tarefas que os alunos realizavam na escola e que consistiam em: limpeza das salas de aula, do refeitório, dos banheiros e outros espaços, bem como cuidar das plantas, da horta e dos animais. O preparo das refeições não fazia parte dessas atividades.

ocorriam todos os dias na escola e os alunos formados em equipes, e coordenados por outro aluno ou professor, realizavam atividades de limpeza das partes físicas da escola. São responsáveis também pela capina e pelo cuidado com as plantas, os animais e outras atividades pertinentes. A figura mostra os alunos na atividade de auto-sustentação:

Figura 07: Alunos em atividades de auto-sustentação na escola



Fonte: arquivo da pesquisa

Logo após as atividades de auto-sustentação, os alunos começavam as atividades de recreação, como jogo de futebol, jogos de dominó, conversas e risadas na cabana. É importante destacar que, mesmo com uma carga horária extensa diariamente, os alunos não eram reprimidos quando tinham que participar dos momentos de recreação, pois alguns professores até participavam de jogos de futebol com eles, e pela convivência criavam-se relações de amizade e afetividade, como podemos perceber na figura que se segue:

Figura 08: alunos em atividades de lazer na escola



Fonte: arquivo da pesquisa

Prosseguindo com a rotina, às seis e meia da tarde, os alunos e o professor responsável por passar a noite na escola⁹, se reuniam na cabana para a oração antes do jantar e às sete e trinta da noite começava a atividade “Serão”. Esta atividade era desenvolvida pelo monitor (professor) e os alunos. Podia ser gincanas, exposições de filmes, palestras e apresentações culturais, como o tambor de crioula da região. Às nove e meia da noite todos os alunos se recolhiam em seus dormitórios, para que no dia seguinte comessem a rotina novamente.

Além de toda essa rotina, os alunos desenvolviam projetos e relatórios na atividade de campo chamada TCO (trabalho de campo orientado por um professor com formação da área técnica) e realizavam também as atividades do “caderno da realidade,” as quais partiam de um plano de estudo proposto pelos professores e que abordava temáticas das comunidades deles. Quando eles chegavam ao último ano, ou seja, ao terceiro ano, eles desenvolviam o projeto profissional do jovem (PPJ) ligado a uma temática do meio social e apresentavam no fim do período letivo para todos na escola.

Em relação às cinco turmas existentes na escola, duas de primeiro ano e três de terceiro, no decorrer da pesquisa decidimos observar as duas séries, mas não tínhamos tempo suficiente para a observação em todas as turmas. Neste caso, escolhemos uma das turmas de primeiro ano e um grupo de seis alunos de turmas diversas do terceiro ano, para a observação das atividades do PPJ.

Em se tratando das turmas do terceiro ano, não poderíamos mesmo, como fizemos no início, observar todas as turmas e em todas as sessões. É importante ressaltar que os alunos do primeiro e do terceiro ano não estudam na mesma sessão escolar, mas em sessões diferentes. Enquanto que os alunos do primeiro ano estão em sessão escolar, os do terceiro estão em sessão familiar e vice-versa.

No início da pesquisa de campo, passamos a observar as sessões escolares do primeiro e terceiro ano, sempre seguidas uma da outra, assim não tínhamos tempo para a observação na comunidade. Nesse caso, tivemos que mudar as etapas de observação, para que tivéssemos tempo de não nos dirigirmos apenas à escola, mas também à comunidade. Passamos, então, a observar as sessões escolares das turmas do primeiro ano, e mais especificamente da turma escolhida (primeiro ano “A”), para a observação das aulas da disciplina língua portuguesa e atividades do ensino técnico.

Assim, quando se passava uma sessão escolar, a qual durava 15 dias, os alunos passavam, então, para a sessão familiar, e dessa forma, ao invés de ficarmos na escola para a sessão seguinte, que seria a dos alunos do terceiro ano, pois estes estavam voltando da

⁹Todas as noites, na Escola Família Agrícola dos Cocais, havia um professor responsável por ficar a noite toda na escola com os alunos, orientando-os nos dormitórios, bem como organizando a atividade “serão”.

comunidade, começamos a observar a sessão familiar do primeiro ano, e depois desta, voltávamos novamente para a sessão escolar do primeiro ano.

Também não encontramos entre os alunos do terceiro ano, de acordo com os questionários aplicados inicialmente, uma quantidade satisfatória de alunos que fizessem parte de uma comunidade próxima da escola, para que pudéssemos ter acesso. Verificamos nos questionários que havia uma quantidade de cinco alunos do primeiro ano, que moravam na comunidade Chapada da Sindá, e por ser de fácil acesso, aproximadamente sete quilômetros da escola, contribuiu para ser a comunidade pesquisada, além de ficar localizada na região rural de São João do Arraial, o município com o maior número de alunos.

Na escola, os alunos do primeiro ano não realizavam as atividades de campo como TCO e nem desenvolviam o projeto final do curso, que é o PPJ, restrito apenas para os alunos do terceiro ano. Eles desenvolviam além das atividades de cada disciplina, apenas o plano de estudo no caderno da realidade, bem como participavam dos serões e das atividades de campo que são comuns a todos.

Dessa forma, não podíamos deixar o terceiro ano fora da nossa pesquisa e decidimos eleger, durante o processo de coleta de dados, algumas sessões escolares desta série, para observarmos como ocorria a realização do PPJ, que é um trabalho de suma importância e que garante o término do curso pelo aluno. Então resolvemos observar essa atividade em um grupo de seis alunos de turmas diversas do terceiro ano, pois a mesma é geradora de práticas de letramentos. Não foi difícil formar esse grupo, visto que a observação inicial da pesquisa em todas as turmas da escola nos possibilitou criar uma relação mais próxima com esses alunos.

2.4 A comunidade Chapada da Sindá

A comunidade Chapada da Sindá fica localizada na zona rural do município de São João do Arraial a uma distância de aproximadamente 10 quilômetros. Nesta comunidade, estivemos concentrados na região dos Assentamentos Santa Luzia e Nossa Senhora de Fátima, onde moram os cinco alunos e suas famílias, os quais são sujeitos de nossa pesquisa. Essa região, de acordo com moradores mais antigos do local, foi uma área de conflitos entre famílias que precisavam do coco babaçu para sobreviver e latifundiários.

O município de São João do Arraial faz parte dos municípios que integram a região dos Cocais, sendo que o babaçu ainda hoje é uma matéria prima de suma importância nessa região, sobretudo porque muitas pessoas dependeram e dependem do babaçu para o sustento de suas famílias.

Não encontramos registros escritos sobre a comunidade Chapada da Sindá na prefeitura e nem na Secretaria de Educação do município de São João do Arraial, o que logo no início nos causou uma preocupação sobre a história da comunidade. Resolvemos, então, fazer uma reconstrução dessa história, através de entrevistas com dois moradores antigos e já idosos que participaram das lutas e dos conflitos pela terra, até a situação ficar regularizada em 2002. Através daquilo que ouvimos desses moradores, fomos aos poucos compreendendo o surgimento daquela comunidade, no qual os Assentamentos Santa Luzia e Nossa Senhora de Fátima integram um mesmo lugar, onde essa diferenciação dos assentamentos ocorreu devido à existência de duas associações, que no momento de nossa pesquisa encontravam-se desativadas. A figura mostra os Assentamentos Santa Luzia (à direita) e Nossa Senhora de Fátima (à esquerda).

Figura 09: Comunidade Chapada da Sindá



Fonte: arquivo da pesquisa

Segundo informações encontradas nas fichas do agente de saúde daquela comunidade, existem ali atualmente nos assentamentos em torno de 52 famílias, sendo que todas sobrevivem basicamente da agricultura. Encontramos também na comunidade uma igreja, uma quadra de esportes em fase de construção, uma escola que funciona apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, três casas de forno, e uma casa de pilar arroz, além de alguns estabelecimentos comerciais.

Estivemos presentes na comunidade em dias alternados do mês de outubro ao mês de dezembro de 2016, mas já havíamos feito visitas rápidas anteriormente à localidade. A presença da escrita na comunidade se dá de forma muito tímida. Temos apenas uma escola e a comunidade carece de um posto de saúde, o que faz com que os moradores se desloquem para outros lugares próximos para solicitar esse atendimento.

Como já dissemos os Assentamentos Nossa Senhora de Fátima e Santa Luzia, que integram a comunidade Chapada da Sindá sugeriram de conflitos entre pessoas que moravam nos arredores e os latifundiários donos das terras. Os moradores mais antigos da comunidade vivenciaram essa luta pela terra, por uma terra em que eles pudessem plantar e colher. O depoimento de uma das moradoras mais antigas evidencia essa luta. Resolvemos chamar a moradora por Rosa, 69 anos, nome fictício, por uma questão de preservação da própria informante. A informante não sabe ler, mas assina o próprio nome.

Pesquisador: Como surgiu a comunidade Chapada da Sindá?

Rosa: Através do padre Lardilau morano em Esperantina pároco da paróquia de Esperantina, começou conversar a incentivar o Lardilau na paróquia e o João Evangelista um sindicalista muito forte no sindicato de Esperantina ai começaram a repassar pra nós qui precisava trabalhar pra nós se libertar de tanta malvadeza, ai nós maginava como, como era que puxava essa luta, né tinha que ter uma pessoa que né ai o Lardilau implantou pra nós aqui na comunidade, ai nós começamos a estudar dia de domingo debaixo duns pé de caju que têm ali incostado daquela capela lá embaixo acolá ali foi aonde nós comecemo a situar nossas reunião, a nossa discussão pra de lá nós saber como nós ia fazer porque aqui nós tinha onde morar, mas aqui era, era como se diz era tinha dono e nós só tinha os lugazim da morada e nós podia nós queria sobreviver, nós queria viver.

Podemos perceber, no depoimento de Rosa, a preocupação com o sustento de sua família e também com a questão da moradia, pois dependia, para que tudo fosse resolvido, de instâncias maiores e de diálogo com os latifundiários, os quais não queriam de forma alguma perder as suas terras. Neste caso, como relata Rosa, ela e outros moradores começaram a se reunir para discutir a situação de todos e tiveram a grande contribuição do Padre Ladislau do município de Esperantina, juntamente com João Evangelista, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Esperantina.

Com a contribuição dessas pessoas influentes, os moradores, que não tinham como sobreviver, porque precisavam do babaçu e de um pedaço de terra para construir suas casas, começaram a estudar a situação e a se reunir debaixo de árvores e às escondidas dos latifundiários, pois eles estudavam uma saída para essa problemática em que estavam imersos. Não tinham como sustentar seus filhos se não tivessem acesso ao coco babaçu e nem às terras que ficavam no controle dos donos. A moradora ainda relata que, por muitas vezes, chegou a quebrar coco com outros moradores e tinha que dividir com o dono das terras, o qual ficava com a maior parte. Ela relata que recebia um vale para comprar alimentos que necessitava, e nesse caso não podia comprar em outro lugar, porque o vale só servia para comprar no comércio daquele que o entregou.

Rosa: Porque nós quebrava a semana todinha e eu levava pra Santa Rosa dia de sexta e dava pra nós um vale como qui fosse um cheque e num valia pra ninguém só na ôta semana e daquele dia só com oito dia quando você fosse de novo pra vender o coco e lá levava o vale véi de novo, e se tivesse bem e se num tivesse, nós chegava de lá da Santa Rosa seis e meia sete da noite, nem uma muchea de farinha nós num trazia, porque num tinha e lá ficavam com o coco, eu num tou dizendo que em troco eles davam pra nós o vale, ô meu fi quando nós chegava, eu sempre trabalhei bem, guardava minha muchea de farinha, matava um pinto deste tamanho ai meu fi era um frango. Você morria de trabalhar com fome e depois ainda ia entregar o seu suor lá pra aquela pessoa que tava lá esperando, ai nós perdemo o amor de tudo, eu perdi o amor de tudo.

Como relata Rosa, muitas vezes o comerciante que entregava o vale não tinha alimentos em seu estabelecimento, dessa forma, fazendo com que a moradora, juntamente com outros, voltassem na semana seguinte. Assim, todos foram ficando tristes, porque começaram a passar necessidades de alimentos para as suas famílias, desencadeando em uma luta de muitos conflitos pela terra. A polícia, segundo Rosa, foi até a região buscar ela e outros moradores para explicar a situação, pois provavelmente foram denunciados pelo dono das terras por invasão das mesmas e por tomar posse dos babaçuais que estavam em propriedade particular. A partir desse momento foram travados muitos conflitos, chegando a haver perseguição por parte dos latifundiários contra as famílias, que não tinham uma terra própria para obter o babaçu e sustentar os seus filhos.

Dessa forma, a situação começou a ficar mais complicada, pois pessoas foram perseguidas dentro das matas, pois de qualquer forma, mesmo sem permissão do dono da terra, eles buscavam coco pela madrugada, escondidos do fiscal da terra, o qual era contratado pelo dono. Segundo Rosa, foi uma luta intensa, onde pessoas foram procuradas e tiveram que fugir, pois os latifundiários não abriam mão de suas terras em prol das famílias.

Com toda essa situação complicada, essas pessoas receberam apoio do padre Ladislau e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Esperantina, como mesmo relatou Rosa. Também receberam apoio na época, do diretor executivo do PCPR (Programa de Combate à Pobreza Rural) e ex-prefeito do município de São João do Arraial Francisco das Chagas Limma. Esse apoio foi fundamental para que tudo se resolvesse da maneira mais legal possível e os hoje assentados passassem a ter a sua moradia e sua terra para o trabalho com a lavoura. Rosa relata como isso tudo foi resolvido, mesmo depois de muitos conflitos:

Rosa: Eu sofri dezoito ano e seis mês nessa luta, mas com tudo qui o PT, o Lula tomou conta do Brasil, o Wellington tomou conta de Teresina e o Lima passou pro PCPR, qui nasceu e se criou aqui conhecia a minha luta e o meu sofrimento ai o negócio mudou, mas quando nós, quando nós se espantemo, a terra já tava negociada com os gaúcho, quando foi o nosso saber nós fumo pra Esperantina um, uma reunião, um

encontro lá em Esperantina, daqui eu já saia sabendo eu já fui sabendo, quando nós chegemo lá o Lima marcou uma audiência com o Raimundo Sotero, Domingo Miguel que era o dono daqui, chegemo lá acompanhou o Sindicato de Nossa Senhora dos Remédios, isso foi resolvido já em 2002, foi em 2003 depois que o Lula foi eleito a primeira vez o Wellington a primeira vez e o Lima pro PCPR, qui foi resolvido, o Lardilau tomou conta do INCRA, a minha luta vem desse tempo, de 85 e já era Chapada da Sindá, isso aqui foi uma mulher com o nome Sindá que morreu e ficou na história Chapada da Sindá. Ela não entrou nos conflito porque era velhinha e tinha sua terra para morar.

Quando a situação foi resolvida no ano de 2002, os assentados passaram a ter cada um a sua terra, para morar e sobreviver juntamente com suas famílias, e, atualmente temos a comunidade Chapada da Sindá, formada pelos assentamentos Nossa Senhora de Fátima e Santa Luzia. É importante frisar que não apenas Rosa se envolveu nessa luta e nesses conflitos pela terra, mas também outros moradores. Assim, conversamos também com Reginaldo, nome fictício, um senhor de 74 anos que também esteve na luta com os mesmos objetivos de Rosa, sustentar seus filhos e brigar por um pedaço de terra. Reginaldo sabe ler e escrever, mas não frequentou uma escola. Ele resume em seu relato tudo o que foi dito por Rosa:

Reginaldo: A comunidade ela surgiu no conflito mermo né, porque a gente estava ai veio o Sindicato de Esperantina que foi em 71 que o sindicato lá, foi o primeiro sindicato que a gente freqüentou foi em Esperantina, na época era até o João Evangelista que também já morreu Deus já levou e desse tempo começou os conflito, em começar o Sindicato começou os né e vei rodando desse tempo até o 2002 que foi o tempo que foi... a gente dá graça ao Lima que foi uma das pessoas que livrou de outra pessoa entrar, os gaúchos pela causa entrar na área pra comprar e ele vei e nós convidou nós pra ir a Esperantina pra falar com o proprietário pra vender pro INCRA, foi negociado com o INCRA ai os conflito já foro diminuindo, mas nesse intremédia de 64 até 2002 era pau pra virar, tinha tempo que parava um poquim, oia era quase toda semana a gente tava na, na, na polícia lá na delegacia, na justiça, no Fórum era essa correria, gente preso, foi gente preso e eu só num fui preso porque num sei porque, mas eu chamado de mais pra todo lugar Esperantina, Matias Olímpio num fui nenhuma vez nem só duas vez que eu fui chamado, e a Telmira também às vez acompanhava, teve tempo aqui que o conflito esquentou qui foi preciso nós se esconder nos mato, nós era o cabeça e, e, e a gente teve medo de qualquer um pistolão vir mandado pelos donos da terra, que houve um conflito ai ni Barras e mataram lá o líder da comunidade e ai a gente ficou com medo de ser também atingido e a gente ficou com muito medo de ser morto ou matar porque a gente tava disposto a fazer qualquer coisa.

Portanto, a história da comunidade Chapada da Sindá tem uma relação muito forte com os conflitos entre as muitas famílias, que precisavam da terra para sobreviver, e os latifundiários. Com isso, o PCPR foi fundamental nesse processo de compra das terras, com recursos públicos, para assentar as famílias, que por muito tempo tiveram envolvidas nos

conflitos, porque precisavam do coco babaçu para sustentar os seus filhos. As famílias, atualmente contribuem com uma taxa simbólica por ano até quitar as terras que cada uma recebeu para morar e viver.

Neste capítulo, discutimos os pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, mais especificamente do tipo de pesquisa etnográfica que nos orientou em campo. A pesquisa etnográfica nos possibilitou uma aproximação com o campo de pesquisa e com os sujeitos, pois pudemos lançar mão dos instrumentos de coleta de dados que nos auxiliou registrar dados para as análises.

Focalizamos também a Escola Família Agrícola dos Cocais, descrevendo a história de sua fundação, os sujeitos que integram esta escola, bem como o seu espaço físico, além de descrever sobre o processo de coleta de dados. O capítulo abordou sobre a história da comunidade Chapada da Sindá, sua localização, números de famílias existentes, bem como sobre os conflitos entre as famílias e os latifundiários, que deram origem a essa comunidade.

O próximo capítulo trata da descrição e análise das práticas de letramentos na escola e na comunidade. Portanto, para a análise das práticas de letramento, elegemos como nossas categorias de análise: (1) configuração das práticas de letramentos na escola e na comunidade; (2) práticas de letramentos e a disciplina Língua Portuguesa e (3) práticas de letramentos e a relação escola-comunidade.

3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA E COMUNIDADE: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Este capítulo versa a descrição e análise das práticas de letramento na Escola Família Agrícola dos Cocais e na Comunidade Chapada da Sindá no município de São João do Arraial-PI. Uma análise das práticas de letramento nesses contextos é relevante porque o campo, muitas vezes, esteve no cenário das políticas públicas para a educação como um lugar isolado e sem oportunidades. Desta forma, analisar as práticas de letramento, em consonância com Street (2014), em uma perspectiva social, nos faz compreender como o uso da escrita se configura nesses contextos, e como os sujeitos que dela fazem uso organizam o seu espaço social, de acordo com seus valores e seus modos de ser e de pensar.

É nessa perspectiva do letramento como prática social, que situamos a Escola Família Agrícola dos Cocais como uma importante instituição que promove práticas de leitura e escrita em atividades como o PPJ e o Caderno da Realidade, analisadas neste capítulo. Também foram analisadas práticas de letramento da sala de aula, mais precisamente das aulas da disciplina língua portuguesa, por compreendermos que são nessas aulas que os alunos devem manter contato com uma infinidade de textos.

Em relação à comunidade, foram analisadas práticas de letramento observadas no âmbito familiar de cinco alunos do primeiro ano do ensino médio aliado ao ensino técnico em agropecuária, bem como analisamos também práticas de leitura e escrita que fazem parte da igreja de Santa Luzia. Foram analisadas práticas de letramento como fichas e formulários, os quais tinham por finalidade servir como meios burocráticos para cadastramento em associação de pequenos produtores rurais. Analisamos também um texto referente a uma pesquisa realizada na comunidade por uma aluna da escola.

3.1 Práticas de letramento na Escola Família Agrícola dos Cocais

Na escola, focalizamos a observação das práticas de letramentos nas aulas da disciplina Língua Portuguesa e em atividades de leitura e escrita como o caderno da realidade, o PPJ (projeto profissional do jovem) e os serões, os quais dizem respeito a temáticas do meio social dos alunos. Essas atividades estão relacionadas direta ou indiretamente com o ensino técnico, sobretudo, com as questões agrárias.

Na escola pesquisada existem várias práticas de letramentos relacionadas com temáticas próprias do meio social dos alunos, pois ela não deixa de considerar a realidade do

aprendiz em suas práticas de leitura e escrita, como bem afirma Street (2014), em que a escrita deve ser trabalhada na escola e analisada como uma prática social, considerando os contextos onde tal escrita ganha significado.

Podemos citar algumas atividades, às quais geram práticas de letramento na escola relacionadas com o meio social dos alunos, como TCO (trabalho de campo orientado), serões, PPJ e caderno da realidade. Para este trabalho analisaremos o caderno da realidade, duas atividades do “serão” e o PPJ, por compreendermos, durante a nossa estadia na escola, que essas atividades promovem práticas muito relevantes e garantem a conclusão do curso pelo aluno, sendo que os educandos devem obrigatoriamente escrever e cumprir as etapas dos temas propostos no PE (plano de estudo).

Com a análise dessas práticas, queremos compreender como ocorre a relação das práticas de letramentos na escola com as práticas de letramento na comunidade, já que temas do campo são abordados em práticas letradas na escola.

Imbuído da teoria já discutida e dos conceitos de eventos e práticas de letramento de autores como Street (2014), Lopes (2006), Kleiman (1995), entre outros, que compartilham de uma visão de letramento como prática social, como Soares (2015), Tfouni (2010), Mollica (2014), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2005), Almeida (2009), descrevemos e analisamos práticas de letramento do contexto escolar de uma escola do campo, mas precisamente uma escola família agrícola.

Portanto, de acordo com os autores supracitados, um evento de letramento pode ser uma ocasião em que a escrita figura como uma peça imprescindível para que esse evento ganhe um determinado significado pelos sujeitos participantes. E as práticas de letramentos são os comportamentos, as concepções, valores e crenças que estão envolvidos no modo como os sujeitos significam as suas ações (LOPES, STREET, KLEIMAN, 2006; 2014; 2005). Então, na nossa análise, a escrita é vista como uma prática social, ou seja, ela deve ser adquirida pelos sujeitos para que eles tomem consciência e possam agir no mundo em que vivem.

Dessa forma, analisamos as práticas de letramento do contexto escolar, com a intenção de entender como ocorre a relação das práticas de letramento escolar com a comunidade dos alunos, mas especificamente a comunidade pesquisada.

3.1.1 Práticas de letramentos da sala de aula

No que diz respeito à observação das práticas de letramentos nas aulas da disciplina de língua portuguesa, pudemos perceber um ensino voltado para o que Street (2014) denomina

de modelo autônomo, pois ainda considera a escrita como uma tecnologia que tem uma significação voltada para si mesma, sem uma atenção voltada para os contextos de uso. Essa forma de ensino não é restrita à Escola Família Agrícola dos Cocais, pois muitas escolas, sobretudo, na cidade, ainda se baseiam nesse modelo.

Começamos com as observações das práticas de leitura e escrita em sala de aula no final da primeira sessão escolar do primeiro ano, no dia 15 de março de 2016, em que os alunos do primeiro ano se encontravam na escola e os alunos do terceiro estavam em sessão familiar. As aulas da disciplina língua portuguesa na escola eram ministradas por uma única professora, a qual era responsável pelas aulas de gramática, redação e literatura. Não percebemos uma organização sequencial quanto às aulas reservadas para cada uma dessas subdivisões da disciplina língua portuguesa.

Em relação à estrutura da sala de aula, ela apresentava apenas dois ventiladores funcionando, de forma que não conseguiam ventilar toda a turma, o que prejudicava, a nosso ver, a aprendizagem dos alunos devido ao calor.

Apesar dessas dificuldades, percebemos alunos atentos e participativos durante as aulas, embora outros fossem desatentos. Todos eram alunos que, de alguma forma, mantinham um vínculo com a terra, com a agricultura ou mesmo com algum projeto empreendedor que gerasse renda para as suas famílias. Em sua totalidade, assim se apresentava a sala de aula do primeiro ano, como podemos perceber na figura:

Figura 10: sala de aula do primeiro ano “A” da Escola Família Agrícola



Fonte: arquivo da pesquisa

Na primeira aula observada, da disciplina língua portuguesa, não percebemos incômodo em relação a nossa presença por parte da professora e dos alunos, pois nos

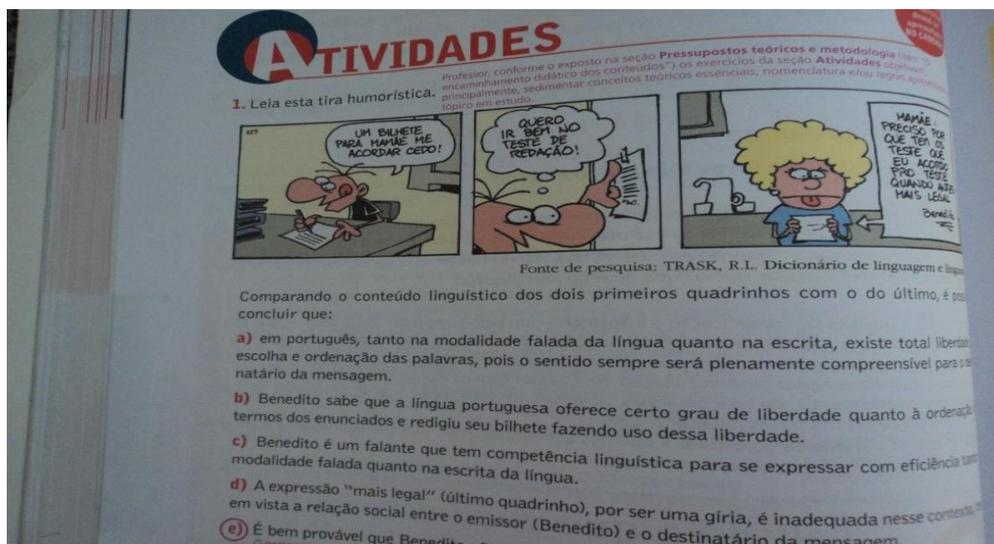
receberam de maneira agradável e sempre se dispuseram a ajudar. Assim, não encontramos problemas para continuarmos com as observações seguintes, em que teríamos que conhecer a rotina dos atores do cenário escolar (discutida no capítulo 2, seção 2.3).

Em nossa primeira observação, a professora continuava uma atividade da página 166 do livro didático de língua portuguesa. Esta tarefa consistia em questões já elaboradas do livro didático, em que os alunos teriam que copiar no caderno e responder baseado em um texto também do livro, anterior à atividade, o qual tratava sobre variação linguística. Ela pediu que os alunos continuassem a realizar esta atividade, pois alguns fizeram e outros não, e passa um “visto” no caderno de quem respondeu a tarefa e alerta aos alunos que a realização das atividades conta para o qualitativo.

Em seguida, a professora pediu para que um dos alunos lesse a primeira questão, e, todos em silêncio e sentados em fileiras ouviram. Ela explicou o que é variação linguística e solicitou também que alguns alunos explicassem sobre o que escreveram no caderno. Alguns alunos leram as suas respostas em voz alta e outros não. A maioria dos alunos respondeu aos questionamentos da atividade baseado na ideia do autor do livro didático, pois esta era a única fonte de consulta disponível e não houve um estímulo para que os estudantes pudessem desenvolver pesquisas sobre variação linguística e nem a professora trouxe mais textos que aprofundassem a discussão.

A figura nos mostra a atividade realizada pelos alunos da página 166.

Figura 11: atividade realizada pelos alunos do livro didático de língua portuguesa



Fonte: arquivo da pesquisa

Embora a professora tenha ouvido algumas respostas das atividades dos alunos sobre variação linguística, ela ditou como sugestão a resposta do autor do livro didático do professor. Mesmo que se tenha presenciado nessa aula uma prática de letramento, que instigou os alunos a se manifestarem sobre o que seja a variação linguística, através de suas respostas escritas no caderno, não percebemos a presença de outros textos, ou seja, diversos tipos de textos em que a língua varia de acordo com os objetivos e função de cada um. O livro didático, como uma fonte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, centralizou a discussão sobre variação linguística.

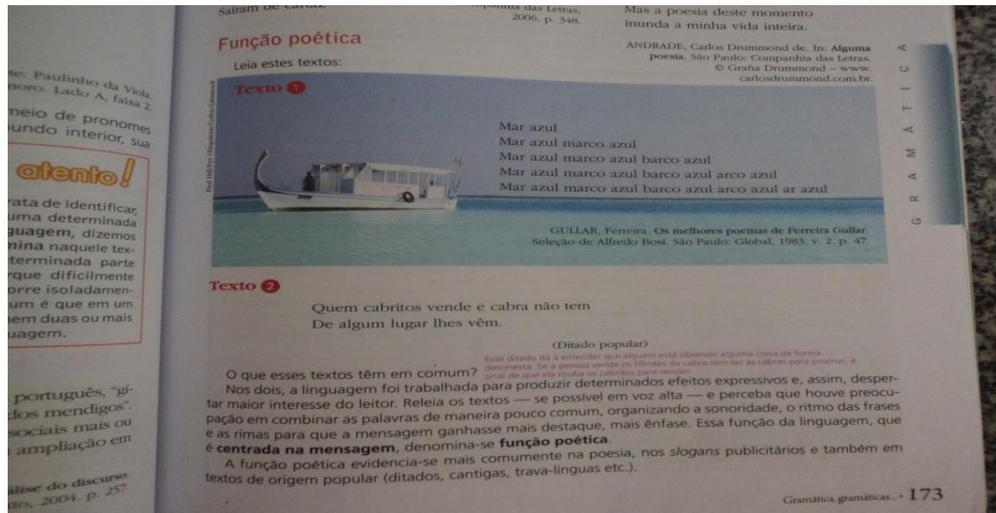
Um ponto positivo que pensamos em relação a essa prática de letramento (escrita no caderno de uma atividade do livro didático a ser respondida e discutida oralmente), foi que a professora enfatizou sobre a questão das formas diferentes de se falar ou escrever sobre a mesma coisa. Apesar da carência de textos para mostrar isso, os alunos compreenderam que a língua varia dependendo do grau de escolaridade, profissão ou região na qual a pessoa mora.

Sobre este assunto, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) alerta para o fato de que “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” e os professores devem levar o maior número de textos orais ou escritos para a sala de aula, para que essa conscientização da variação linguística possa estar mais clara para os alunos.

Em outra aula, continuando com nossas observações, a professora iniciou a mesma, explicando sobre as funções da linguagem. Os alunos acompanharam tanto a explicação do livro, como da professora, ou pelo menos se observou que estavam com o livro aberto na página em que tratava do assunto. Ela pediu aos aprendizes que abrissem o livro na página 173, para mostrar e ler para eles, um texto que tem características da função poética, e, nesse momento alguns alunos conversavam entre si e nem abriram o livro na página solicitada. O horário da aula acabou e não percebemos uma linearidade no que diz respeito a objetivos da aula, ou seja, começo, meio e fim. A professora retornou com a aula após o intervalo.

Continuando com a aula, após o intervalo, a professora fez uma revisão de todas as funções da linguagem já explicadas e perguntou o que é cada uma. Dois alunos responderam, mas a professora, como falante primária, sempre deu a última explicação. Mesmo com o silêncio na sala em relação às conversas paralelas, poucos alunos se manifestaram. A docente chama a atenção dos alunos e diz que, nem com o livro em mãos, eles conseguem responder sobre as funções da linguagem, já explicadas por ela. A figura mostra o texto da página 173 lido pela professora e alunos:

Figura 12: Texto do livro didático lido pela professora e alunos



Fonte: arquivo da pesquisa

Os textos utilizados nessa aula, ainda foram em pequena quantidade e não chamaram a atenção dos alunos. No final da revisão, a docente perguntou aos alunos se eles entenderam cada função. Um aluno se manifestou e disse que não entendeu a função poética. Os dois começaram a conversar e a professora foi explicando novamente a função poética. Ela se baseou muito em conceitos e não trouxe textos reais, para que os alunos tenham familiaridade com eles.

Quase no momento final da aula, a professora convidou os alunos para que se dirigissem à cabana para o desenvolvimento de uma atividade (dinâmica). A dinâmica se desenvolveu da seguinte forma: a professora, em círculo com os alunos, mostrou um pedaço de papel, no qual havia uma frase escrita, e o primeiro aluno ao seu lado deveria ler e depois cochichar no ouvido do colega e assim, até chegar ao último aluno ao lado da professora. A intenção é que a frase chegue ao último aluno do mesmo jeito que foi lida inicialmente pelo primeiro. Segundo a educadora, o motivo dessa dinâmica era fazer com que os aprendizes compreendessem que não devemos fazer “fuxico”, acrescentando ou diminuindo o que se escuta. Nesse sentido, ela alerta para o saber ouvir. A figura mostra os alunos e a professora reunidos na cabana no momento da dinâmica:

Figura 13: professora e alunos em dinâmica na cabana



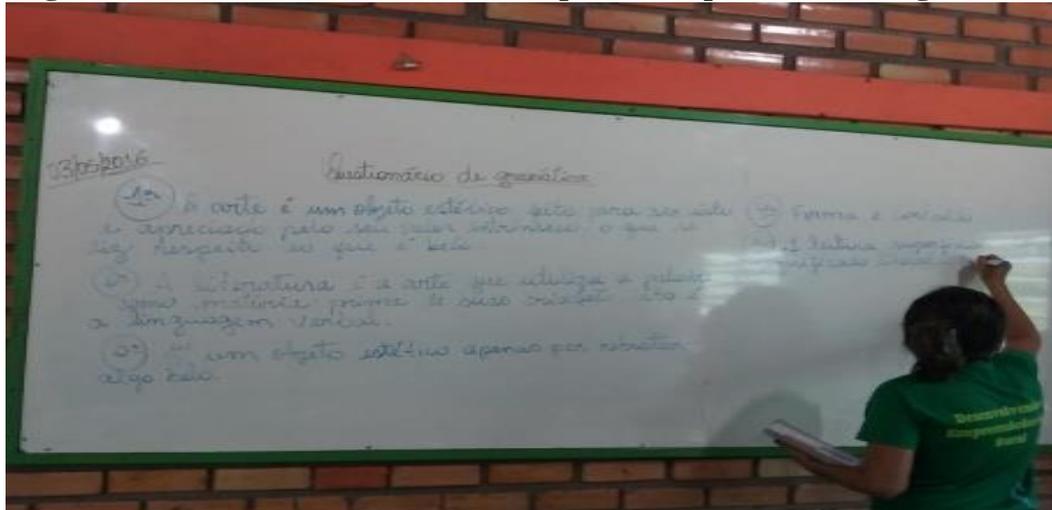
Fonte: arquivo da pesquisa

Em outra de nossas observações, a professora iniciou a aula pedindo aos alunos que respondessem uma atividade, que já havia sido copiada por eles do quadro em aula anterior. Eles deviam procurar as respostas no livro. Segundo a professora, a atividade era um questionário de gramática, mas quando observamos a mesma no caderno dos alunos, percebemos que se tratava de questões sobre: o que é literatura, o que é arte e as funções da linguagem.

Os alunos em silêncio olharam para o livro, o qual estava aberto sobre a mesa de cada um, na parte que tratava sobre o conceito de arte e de literatura. Alguns alunos conversavam durante a realização da atividade, enquanto outros conferiam com os colegas se as respostas estavam de acordo com o que o conteúdo do livro apresentava. Nesse momento, a professora interrompeu e perguntou se os alunos já haviam terminado de realizar a atividade e saiu conferindo os cadernos de carteira em carteira. Enquanto isso, eles questionaram a professora sobre o “visto” em seus cadernos, garantindo que a atividade foi realizada e uma possível nota por isso. Existiam alunos que ajudaram outros a encontrar a resposta “correta” das questões da atividade no livro.

Depois de alguns instantes, a professora começou a escrever no quadro as respostas das questões da atividade proposta por ela, enumeradas em 1, 2, 3..., como podemos perceber na figura:

Figura 14: Professora escrevendo as respostas do questionário de gramática



Fonte: arquivo da pesquisa

Enquanto ela escrevia as respostas no quadro, os alunos conversavam e ela pedia para eles ficarem em silêncio. Enquanto isso, um aluno encontrou uma resposta no livro diferente daquela que a professora escreveu no quadro. Ele leu a resposta para todos na sala e a professora disse, logo em seguida, que a resposta dele também estava correta, mas que estava escrevendo no quadro a resposta sobre a “arte”, do autor do texto, que se encontrava no livro.

Podemos constatar nessa prática de letramento que não houve respostas para além daquelas que estavam no livro didático sobre texto literário e arte. Os exemplos ficaram restritos a conceitos do livro. Os alunos não tiveram contato com outros textos sobre arte e literatura e ficaram expostos somente a textos do livro didático, bem como ao pensamento do autor do livro.

Todas as outras práticas de leitura e escrita, observadas nas aulas da disciplina língua portuguesa, estavam praticamente voltadas para um ensino pautado na técnica do saber escrever um texto correto, e a discussão sobre o mesmo se resumia às ideias do próprio autor. Sabemos, pois que essa forma de ensino reproduz um modelo pautado em uma escrita técnica, sem uma ligação com a realidade dos textos que circulam no meio social dos alunos.

3.1.2 O caderno da realidade, o PPJ e os serões: práticas de letramentos e as temáticas do campo

Observamos também na escola práticas de letramentos, que não têm uma relação direta com as aulas da disciplina língua portuguesa, mas com a realidade social dos alunos. Um exemplo de uma atividade, que promoveu na escola práticas de letramentos voltadas para a realidade social dos educandos, foi a escrita no chamado “caderno da realidade”, o qual se

desenvolveu através do PE. O PE era composto de temáticas ligadas ao ensino técnico, bem como do meio social dos alunos, e era voltado para os estudantes do primeiro ano. Nesse caso, os alunos do terceiro ano não desenvolviam mais essa atividade, pois ela era uma preparação para o desenvolvimento do PPJ, que era restrito para os aprendizes do terceiro ano, ou seja, em fase de conclusão do curso.

O PE era desenvolvido pelos professores, os quais elaboravam temáticas para serem discutidas através de pesquisas na comunidade, durante todo o ano letivo. Ou seja, em cada duas ou três sessões escolares do primeiro ano, se elaboravam temas sobre as comunidades rurais, em que os alunos, formados em equipes, construíam perguntas sobre o tema proposto, para serem pesquisadas na comunidade, juntamente com suas famílias na sessão familiar. O quadro 02 nos mostra todas as temáticas da primeira à oitava sessão, que foram pesquisadas na comunidade pelos alunos:

Quadro 02: Plano de Estudo (PE) 1º ano agropecuária- (adaptado)

SESSÃO	TEMA	ENFOQUE
1º, 2º	Família, Comunidade e Crendices	Origem, composição da família, situação de moradia, saneamento básico, aspecto sociocultural, origem das crendices e tipos de crendices da região.
3º e 4ª	Convivência, Interação e Integração com a Comunidade e Êxodo Rural	Participação dos jovens em movimentos populares: sindicatos, religiosos, culturais e associativos; Motivos do êxodo, consequência do êxodo na vida do jovem, destinos dos imigrantes
5º e 6º	Atividades	Principais atividades
7º e 8º	Assistência técnica e crédito rural, produção animal.	Assistência técnica para família e comunidade, a forma e frequência que é feita essa assistência e quais são as linhas de créditos.

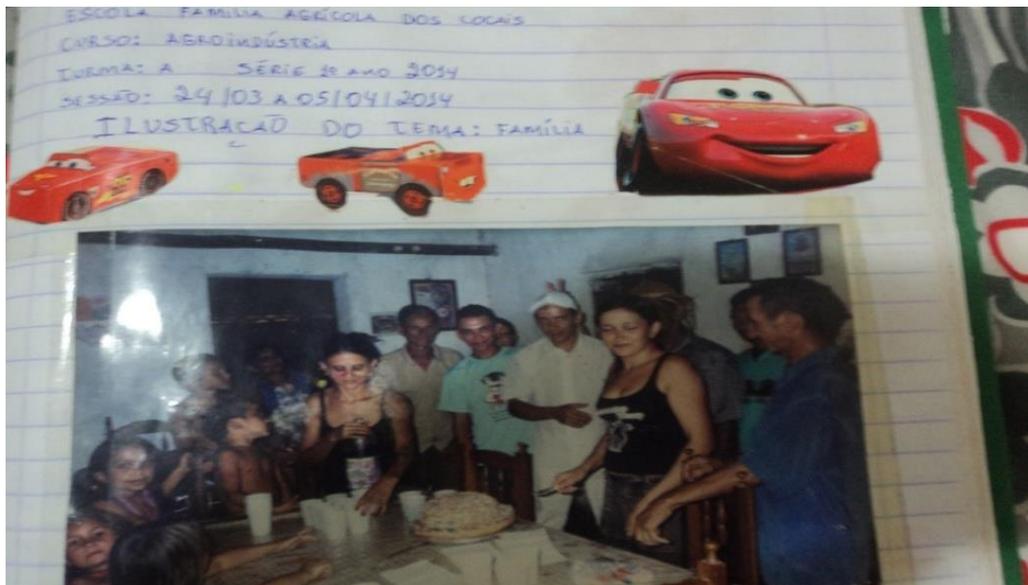
Fonte: arquivo da pesquisa

Quando os alunos retornavam da sessão familiar, eles deviam discutir e socializar a pesquisa realizada junto às suas famílias, em uma reunião com os professores, a qual ocorria

todas as quartas-feiras da primeira semana da sessão escolar. Nesse encontro, os alunos com seus cadernos abertos, sobre o que escreveram da pesquisa, falavam para todos da realidade social da sua comunidade referente à temática da sessão.

Como podemos perceber no quadro, a primeira e a segunda sessão abordaram o tema “*família, comunidade e crendices*”, em que cada aluno devia pesquisar sobre a origem da sua família, bem como a composição familiar. Deviam ainda focar a situação de moradia, saneamento básico, aspecto sócio-cultural, origem e tipos de crendice popular de sua região. Tudo isso devia ser pesquisado e escrito por eles no caderno da realidade, como podemos perceber na figura, a qual nos mostra uma parte do caderno da realidade escrito por uma aluna, em que o tema da sessão foi “família”:

Figura 15: parte de caderno da realidade de aluna da escola

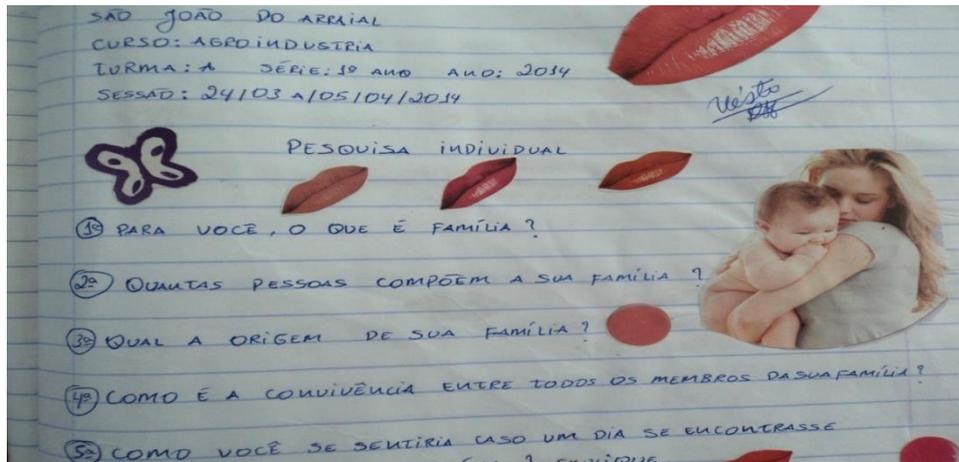


Fonte: arquivo da pesquisa

Na figura, a qual mostra a primeira parte do caderno referente ao tema “família”, podemos perceber que a aluna põe uma ilustração, através de uma fotografia, da sua família, bem como o nome da escola, curso e o período da sessão. Essa ilustração se torna relevante no sentido de que contribui para que na escola se tenha um maior conhecimento de sua situação social e familiar, contribuindo para contextualizar ainda mais a situação de cada aluno.

Seguindo com as seções do caderno da realidade dessa mesma aluna, podemos perceber as perguntas que foram elaboradas para a pesquisa, a partir do tema proposto no PE. A figura 16 mostra as perguntas elaboradas pelos alunos sobre o tema “família”, para posterior pesquisa feita por eles em suas comunidades.

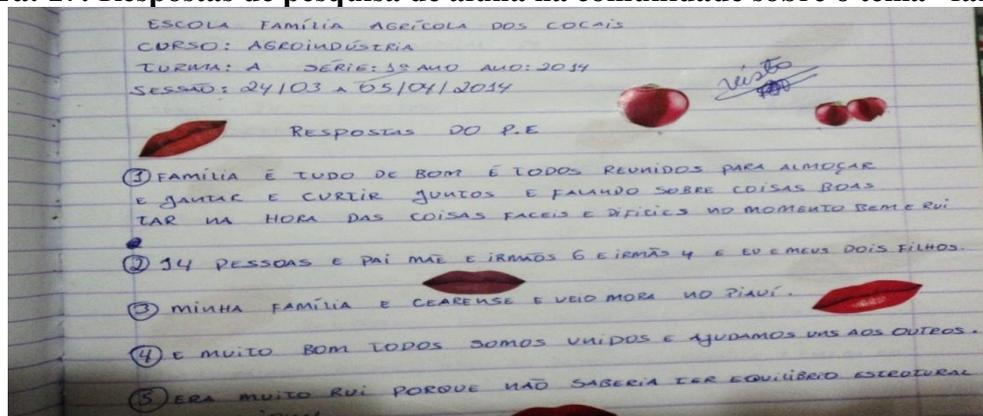
Figura16: Perguntas elaboradas pelos alunos sobre tema do PE



Fonte: arquivo da pesquisa

Essas perguntas foram elaboradas pelos alunos em conjunto, mas as respostas para elas deviam ser buscadas por cada um individualmente ou em grupo, a critério dos educandos. Os aprendizes, além de buscarem as respostas, podiam refletir sobre a importância da família na escola. A figura 17 nos mostra as respostas pesquisadas pela aluna junto a sua família:

Figura: 17: Respostas de pesquisa de aluna na comunidade sobre o tema “família”



Fonte: arquivo da pesquisa

A temática do êxodo rural também foi abordada no PE, pois para a Escola Família Agrícola dos Cocais este tema se apresentou bastante relevante, porque muitos jovens deixaram suas comunidades para procurarem empregos nas grandes cidades. Sabemos que o êxodo rural é uma realidade no meio rural, já que poucas oportunidades são oferecidas neste cenário. Não obstante a isso, as lutas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo foram indispensáveis para conquistas de benefícios para este espaço.

Assim, na terceira e na quarta sessão do PE foi abordada essa temática na escola. Os alunos, a partir desse tema, elaboraram questionamentos para a posterior pesquisa em suas

comunidades e discussões no colégio agrícola, com os colegas e professores. O quadro 03 mostra as perguntas elaboradas por todos conjuntamente, retiradas do caderno da realidade de uma aluna:

Quadro 03: Roteiro de pesquisa elaborado pelos alunos com o auxílio do professor/tutor

- Mapear as famílias que têm pessoas que praticaram o êxodo rural nos últimos 5 anos na sua comunidade.
- Das famílias identificadas quantos jovens praticaram o êxodo rural?
- Descreva quais os principais motivos que levaram os jovens a praticarem o êxodo rural?
- Identifique junto aos jovens que já retornaram como foi a experiência desta vivência?
- Identifique junto à família que resultados/mudanças aconteceram com a saída deste jovem?
- Para o/a estudante: o que você acha do êxodo rural?

Fonte: arquivo da pesquisa

Este é o roteiro de pesquisa que cada aluno, de forma individual ou em grupo, devia levar para a sua respectiva comunidade, para a realização da pesquisa junto às famílias. Inicialmente, na escola, os professores explicavam para eles como devia ser realizada a pesquisa, orientando-os na forma de organização do caderno da realidade, bem como ajudando-os na elaboração dos questionamentos referentes ao tema proposto no PE.

Como podemos observar no quadro 03, os aprendizes deviam mapear as famílias, às quais tinham pessoas que praticaram o êxodo rural nos últimos cinco anos, o número de jovens que foram embora de sua comunidade, os motivos, a experiência dos jovens que retornaram e os resultados dessa experiência. Os alunos ainda deviam opinar sobre o que achavam do êxodo rural. No quadro 04, observam-se as respostas da pesquisa sobre o tema em questão de uma das alunas da escola:

Quadro 04: Respostas do PE do caderno da realidade de uma aluna

- Respostas do PE**
- Na minha comunidade têm 20 famílias que já praticaram e praticam o êxodo rural.
 - Quase todos jovens já praticaram e praticam êxodo rural. Temos jovens que estão fora da comunidade praticando o êxodo rural.
 - A falta de emprego na comunidade onde vive e também para melhorar suas vidas e das famílias.
 - Há aqueles que dizem que é bom porque aqui não consegue melhorar sua condição de vida, outros dizem ao contrário, porque acha que causa consequências pejorativas para a própria pessoa e para a família.
 - A maior dificuldade que essas pessoas encontram é a adaptação ao novo lugar.
 - O que na minha opinião não é o melhor para as pessoas, o ideal é investir no campo, gerando emprego para todos.

Fonte: arquivo da pesquisa

Nas respostas pesquisadas pela aluna, sobre o tema êxodo rural do PE, ela encontrou 20 famílias em sua comunidade, que existiam pessoas que já praticaram e praticam o êxodo rural. Mesmo com as conquistas para o campo e o surgimento das EFAs nesse meio, que ainda são poucas, sabemos das dificuldades que muitos jovens passam no meio rural, que por muito tempo foi visto como um lugar distante e isolado. Esta pesquisa gerou práticas de letramentos no caderno da realidade, que conscientizaram o aluno da sua realidade social. É relevante que os aprendizes tenham essa conscientização, e isso ainda é mais importante, porque eles estão em contato com a oralidade, através das conversas com as famílias da comunidade, bem como com a escrita, quando têm que repassar tudo, de acordo com as regras dessa tecnologia, para o caderno da realidade.

Por isso, em consonância com Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 36), “é a partir do que os estudantes são, do que conhecem e do que desejam para si próprios e para suas comunidades, que eles podem atribuir sentidos aos conteúdos na escola”. Para com isso desenvolverem práticas de letramentos que os situem na realidade social onde vivem. E a pesquisa realizada por eles na comunidade e a escrita no caderno da realidade foram atividades que promoveram práticas de letramentos que aproximaram escola e realidade social dos educandos.

Outra seção do caderno da realidade foi a “síntese pessoal”, a qual consistia na transformação das respostas do PE em forma de um texto em prosa. Dessa forma, os alunos, além de responderem aos questionamentos do PE referente ao tema, deviam também escrever em forma de texto essas respostas, que antes escreveram separadas. O quadro 05 mostra a síntese pessoal da aluna referente ao tema em questão:

Quadro 05: Síntese pessoal do caderno da realidade de uma aluna (adaptado)

SÍNTESE PESSOAL

Tema do PE: êxodo rural

Na minha comunidade têm 20 famílias que já praticaram e praticam ainda o êxodo rural.

Quase todos jovens já praticaram e pratica êxodo rural, temos jovens que estão fora da comunidade praticando êxodo rural.

A falta de emprego na comunidade onde vive e também para melhorar suas vidas e das famílias.

Há aqueles que dizem que é bom porque aqui não consegue melhorar suas condições de vida, outros dizem ao contrário, porque acha que causa consequências pejorativas para a própria pessoa e para a família.

A maior dificuldade que essas pessoas encontram é a adaptação ao novo lugar.

O que na minha opinião não é a melhor para as pessoas, o ideal é investir no campo, gerando emprego para todos da comunidade.

Fonte: arquivo da pesquisa

Além da síntese pessoal sobre o tema, os alunos escreviam a síntese em grupo. Em grupo, eles discutiam a temática pesquisada, no caso êxodo rural, analisavam as suas respostas conjuntamente e depois escreviam um texto sobre a temática, abordando também os questionamentos do PE. No quadro 06, segue a síntese grupal elaborada pelos alunos e escrita de forma individual por cada um em seus cadernos:

Quadro 06: Síntese grupal elaborada pelos alunos

Síntese Grupal sobre o tema: Êxodo Rural

Os motivos quase sempre são os mesmos, a busca por melhor qualidade de vida. Na nossa região dificilmente existe uma pessoa que não conheça alguém que já praticou essa atividade, quando não é uma pessoa da família é um vizinho.

Alguns são a favor outros são contra ao êxodo rural, há aqueles que dizem que é bom porque aqui não consegue melhorar sua condição de vida, outros dizem ao contrário, porque acha que causa consequências pejorativas para a própria pessoa e para a família. Ao viajar o jovem está sujeito a várias consequências que na maioria das vezes são prejudiciais, abandona os estudos, os familiares, e deixa pra trás o pouco que já conquistou.

A maior dificuldade que essas pessoas encontram é a adaptação ao novo lugar, totalmente diferente, falta de emprego.

Fonte: arquivo da pesquisa

Logo após a síntese grupal, os aprendizes deviam produzir um texto conclusivo sobre o tema êxodo rural, ou seja, cada aluno devia escrever em seu caderno a conclusão da sua pesquisa na comunidade. No quadro 07, o texto conclusivo elaborado pela mesma aluna dos textos anteriores:

Quadro 07: Conclusão da pesquisa sobre o tema êxodo rural elaborada por aluna

Conclusão do tema Êxodo Rural

Ao estudar mais detalhadamente esse tema, na nossa comunidade dentro da família, o que podemos concluir como mais positivo, é que a partir de então muitas pessoas passaram a ver outra solução para a resolução de seus problemas não ser o êxodo rural.

Quando a gente discutia o assunto mostrava as riquezas de nossa região e como trabalhar essas riquezas e transformá-las em renda para a sobrevivência da família.

Fonte: arquivo da pesquisa

A “*produção animal*” foi outra temática do campo que mereceu destaque no PE, pois interessava aos alunos que viviam em um contexto em que essa produção era rentável. Pesquisar na comunidade como os animais eram criados, a comercialização e a higienização

foram atividades que interessavam diretamente aos alunos, porque a maioria das famílias também vivia da criação de animais, como podemos perceber o roteiro de pesquisa elaborado por alunos no quadro 08:

Quadro 08: Roteiro de pesquisa elaborado pelos alunos com o auxílio do professor/tutor sobre o tema: produção animal

Roteiro de pesquisa
1- Quais são os principais animais de interesse econômico criados em sua comunidade?
2- Quais são as formas de criação desses animais? Justifique.
3- Quais os animais que são beneficiados em sua comunidade?
4- Como é feita a comercialização dos animais?
5- Quais os tipos de carne que são mais comercializados em sua comunidade?
6- Como é feito o processo de higienização no abate?

Fonte: arquivo da pesquisa

O roteiro de pesquisa do quadro 08 aborda os principais animais de interesse econômico criados na comunidade dos alunos, as formas de criação e como é feita a comercialização e higienização. Essa temática está diretamente ligada à vida dos alunos e essa prática de letramento é uma prática situada, pois promove ao educando, assim como as outras temáticas pesquisadas, um maior conhecimento de sua região, além de serem essas pesquisas uma preparação, para que o aluno decida futuramente, quando chegar ao terceiro ano, qual a temática deseja desenvolver em seu projeto profissional.

O quadro 09 mostra as respostas do PE, sobre o tema “produção animal”, pesquisadas por um aluno e escritas no caderno em forma de texto em prosa:

Quadro 09: Respostas do PE pesquisadas por aluno e escritas no caderno em forma de texto em prosa

Respostas do PE
Caprinos, suínos, aves e bovinos, algumas pessoas criam eles soltos e outros criam presos, os que criam soltos é porque muita das vezes não tem lugar e condição financeira suficiente para mantê-los; os que criam presos são aqueles que têm uma condição mais elevada que pode manter o lugar ou alugar de outras pessoas. Ex: bovinos, caprinos, suínos e bovinos, é feito para o comércio local, carne de suínos e bovinos é de forma tradicional, ou seja, na hora do abate não são usados equipamentos especializados para abater.

Fonte: arquivo da pesquisa

Essas práticas de letramentos analisadas faziam parte do caderno da realidade dos aprendizes, e durante as sessões escolares eram propostas temáticas diferentes para a pesquisa

na comunidade realizada pelos alunos. A EFA promovia essas práticas de letramentos, devido uma aproximação com a comunidade dos alunos. É importante mencionar que os professores também faziam visitas às comunidades dos alunos, para acompanharem de perto o que eles estavam fazendo, como estavam realizando a pesquisa e aplicando os conhecimentos adquiridos na escola, na propriedade familiar.

Depois que a pesquisa era realizada pelos alunos na sessão familiar, eles discutiam e socializavam os resultados na própria escola. Essa socialização acontecia no auditório da escola, no começo de cada sessão escolar, sendo que no dia da socialização, os alunos não assistiam aulas. Um professor, que coordena a apresentação da pesquisa, reunia todos os alunos no auditório em forma de círculo, de modo que se podia ver e ouvir cada aluno que se pronunciava. A figura 18 nos mostra um momento desse encontro, em que os alunos socializavam e discutiam suas pesquisas:

Figura 18: Alunos socializando pesquisas do caderno da realidade



Fonte: arquivo da pesquisa

Outra atividade na escola, que promovia diversas práticas de letramento e uma ligação com a comunidade do aluno é o “*serão*”. Os serões eram atividades como: gincanas, discussões de temas, músicas, filmes, palestras, entre outras, que aconteciam todos os dias na escola. Existiam dias, devido não ter ocorrido planejamento, em que o evento não se realizava, mas eram raros.

No *serão* que tem por título “*estrada da vida*”, os alunos contam para todos na escola (geralmente essa atividade se realizava no auditório ou na cabana) sua história de vida, dessa forma, todos os alunos começavam a tomar conhecimento da realidade dos seus colegas. As figuras 19 e 20 mostram o momento desta atividade:

Figura 19: atividade “serão”

Fonte: arquivo da pesquisa

Figura 20: atividade “serão”

Fonte: arquivo da pesquisa

Este “*serão*”, como mostram as figuras, foi organizado por dois professores, sendo que um deles é formado em Agronomia e o outro é egresso da Escola Família Agrícola dos Cocais do curso técnico em Agropecuária e entrou para o quadro de professores técnicos da escola através de teste seletivo.

Os alunos e os professores se reuniam no auditório no turno da noite (turno em que sempre ocorriam os serões), com a intenção de ouvir o ex-aluno sobre a sua trajetória de vida no campo e sobre as dificuldades para estudar na cidade. Hoje esse aluno egresso está cursando na UFPI, através de apoio do Procampo (programa de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo) o curso Licenciatura em Educação do Campo.

Logo após o aluno egresso contar a sua história, o professor comentou sobre a importância da “fala” e da manifestação dos alunos. Em seguida, como mostra a figura 20, leu uma reportagem que versava sobre políticas públicas, que contribuem para a permanência dos jovens no campo.

Há diversas práticas de letramento no “*serão*” analisado, principalmente quando o professor leu reportagens e comentou um vídeo que assistiu sobre populações ribeirinhas do Amapá e comentou ainda as dificuldades dos alunos do campo.

Em uma atividade do “*serão*” sobre os cuidados que devemos ter com a saúde, o tema era sobre a Dengue. Uma profissional da área foi convidada pela escola para ministrar a palestra através de data show, com a finalidade de que os estudantes acompanhassem os tópicos a serem abordados através dos slides. Os tópicos eram os seguintes:

Como prevenir a dengue?

O que é a Dengue?

Quais são os sintomas?

O que é a chicungunya?

O que é o zika vírus?

Os alunos sentados e em silêncio ouviam todas as orientações da profissional da saúde, como mostra a figura:

Figura 21: Palestra no auditório da escola durante um “serão”



Fonte: arquivo da pesquisa

O objetivo deste “serão” era: conscientizar os alunos sobre os perigos das doenças causadas pelo mosquito *aedes aegypti*, o qual transmite a dengue e a Chikungunya. A palestrante pediu que os alunos assinassem uma frequência em um caderno entregue por ela, como uma forma de controle do Programa Saúde da Família.

De vez em quando a palestrante pedia silêncio aos alunos e a atenção de alguns em relação à fala dela. A escrita se fez presente nos slides apresentados, nos quais os alunos acompanharam também as imagens mostradas. Em seguida, como uma forma de complementar a discussão, a palestrante mostrou um vídeo que exibiu um jornal da televisão, o qual explicava em uma reportagem sobre a microcefalia, consequência do zika vírus em mulheres gestantes.

Esta prática de letramento, na qual os estudantes deviam ouvir e ler os tópicos dos slides sobre a temática proposta nesta atividade se torna relevante porque há uma conscientização das doenças transmitidas pelo mosquito da Dengue. Estas discussões abriram caminho para um maior cuidado dos estudantes sobre os perigos da dengue na sua comunidade, dessa forma, conversando com os vizinhos e a família sobre os sintomas dessa doença.

O PPJ era outra importante atividade, que promovia práticas de letramentos, realizada no colégio agrícola pelos alunos do terceiro ano, porque aproximava os estudantes de temáticas sociais locais, ou seja, os aprendizes em fase de conclusão do curso deviam elaborar um projeto com a orientação de um professor técnico e também dos professores das disciplinas básicas, os quais os orientavam na escrita do mesmo, que devia conter tema, introdução, realidade socioeconômica, justificativa, objetivos, metas, análise comercial, estudo técnico, estudo dos impactos, estudo econômico e financeiro, conclusão, anexos e referências bibliográficas. As temáticas deviam abordar questões relacionadas a um dos cursos técnicos, como agropecuária, agroindústria e administração rural.

Esta atividade era vista de forma positiva e muito valorizada pela escola e pelos estudantes. Nas entrevistas realizadas, podemos perceber o que pensam alguns aprendizes sobre o PPJ:

Aluno 1: “É importante porque através do nosso projeto do PPJ a gente aprendeu a buscar informações em outros trabalhos” (entrevista realizada na escola em 06/10/16);

Aluno 2: “Faz sentido, porque num é só a conclusão do curso, o PPJ ele tá como um projeto pra gente, quando a gente termina o curso” (entrevista realizada na escola em 06/10/16);

Aluno 3: “Meu irmão ele terminou no ano passado concluiu o curso, que ele fez o projeto dele pra “melancias”, ai ele implantou o projeto dele e tá ganhando e não precisou ele viajar pra outras cidades pra poder construir a família dele, que agora ele casou” (entrevista realizada na escola em 06/10/16);

Aluno 4: “Ajuda muito, esse meu PPJ eu já ponho em prática já faço não só com o doce de mamão, eu já faço doce da casca da melancia eu faço da seriguela, eu fiz agora da casca do limão, da casca da laranja também eu fiz e ai eu aprendi” (entrevista realizada na escola em 06/10/16).

Durante todo o ano letivo do terceiro ano, cada professor (também chamado de tutor) responsável por uma quantidade de mais ou menos três alunos, pois podia variar, orientava os seus tutorandos (alunos) no que diz respeito à escolha do tema, bem como na escrita das seções do projeto. No final do ano letivo, os alunos deviam estar preparados para a apresentação oral e formal. Esta orientação ocorria no início da sessão escolar dos alunos do terceiro ano e não tinha um local específico para isso, pois podia acontecer na sala de aula, no auditório, embaixo de uma árvore, ou mesmo na sala de informática, de maneira informal, como nos mostra a figura 22:

Figura 22: alunos na sala de informática recebendo orientação do PPJ



Fonte: arquivo da pesquisa

Paralelo a essa orientação, durante o ano letivo, os alunos deviam obrigatoriamente apresentar as seções que iam sendo realizadas, ou seja, toda quarta-feira, na primeira semana de toda sessão escolar, quando eles retornavam da sessão familiar, eles deviam apresentar no auditório para todos os colegas e professores as seções já realizadas. Essa era uma forma dos professores acompanharem a escrita do projeto, pois sem ele o aluno não concluía o curso. O projeto devia ser apresentado no final do ano, por cada aluno, e só assim era garantida a conclusão do curso médio-técnico.

Cada aluno devia realizar o seu projeto baseado nas condições de sua comunidade, por exemplo, saber se o projeto era viável para ser colocado em prática ou não. Dessa forma, ficava a critério do aluno colocar em prática o projeto na sua comunidade. A figura 23 nos mostra um momento em que cada aluno apresentava parcialmente as seções já realizadas do PPJ:

Figura 23: Alunos no auditório da escola socializando parcialmente o PPJ



Fonte: arquivo da pesquisa

Diversas eram as temáticas que envolviam cada projeto, como: *produção de bombons caseiros*, *produção de doce de mamão caseiro*, projeto “*caprinocultura de corte*”, projeto “*avicultura de corte*”, projeto “*feijão verde irrigado*”, entre outras. Todas eram temáticas que envolviam o meio social dos alunos, ou seja, relacionadas com o campo, para que de alguma forma, os alunos pudessem conseguir um meio de permanecer na sua terra, evitando o êxodo rural.

Para a realização das análises do PPJ, observamos mais diretamente um grupo de alunos do terceiro ano, já que esta atividade era restrita a esta série, pois era um projeto de conclusão do curso. Assim, analisamos as práticas de letramentos promovidas pela atividade PPJ, para que pudéssemos compreender como essas práticas estão relacionadas com o meio social dos alunos, assim como o caderno da realidade e as práticas de letramentos da sala de aula foram analisadas neste capítulo.

Inicialmente, apresentaremos no quadro 10 as etapas do PPJ, para se ter uma ideia de como era desenvolvida esta atividade:

Quadro 10: Etapas do PPJ

Etapas do PPJ: Capa, contracapa, dedicatória, agradecimentos, apresentação, sumário, introdução, realidade socioeconômica, justificativa, objetivos gerais e específicos, metas, análise comercial, estudo técnico, estudo econômico e financeiro, conclusão, referências bibliográficas.

Fonte: arquivo da pesquisa

Não analisamos todas as etapas, uma vez que se fez necessário analisar as partes que mais versavam sobre a comunidade e a realidade socioeconômica dos alunos do terceiro ano. Em um PPJ, que tem por título: “*Produção de doce de mamão caseiro*”, de uma aluna da referida série, analisamos o texto produzido por ela em que tratava da sua realidade socioeconômica. O texto, que fazia parte da etapa “realidade socioeconômica”, do projeto da aluna, segue no quadro 11:

Quadro 11: Etapa Realidade Socioeconômica do PPJ de uma aluna

Realidade Socioeconômica

Sou Ana Maria¹⁰, estou concluindo o Curso Técnico em Agroindústria, filha de Bruno Correia Machado e Maria Ferreira, moro na comunidade Barreiro II que fica a 12 km da sede Morro do Chapéu, participo das reuniões do Sindicato, tenho 10 irmãos, mas atualmente só moram conosco três, Cristiano, Flávio e Antônio Filho. Além deles moram meu pai, minha mãe, meus filhos Marlene e Lucas, e eu. Na comunidade tem capela e associação de moradores. Os pontos positivos da minha comunidade são a água encanada, estrada de fácil acesso a cidade, energia elétrica e comércio perto.

¹⁰ Os nomes aqui utilizados são fictícios, com a intenção de preservar os nomes reais dos informantes.

Os pontos negativos: a falta de emprego e de saneamento básico. A renda da família é de aproximadamente três salários mínimos que vem da aposentadoria dos meus pais, da bolsa família e complementada com trabalho da roça e criação de animais. Moramos em terras próprias com 48 hectares de terreno para plantar.

Fonte: arquivo da pesquisa

A aluna versou nessa etapa do PPJ sobre a sua realidade socioeconômica, descrevendo os pontos positivos e negativos da sua comunidade, bem como a composição familiar e a renda. Ela ainda relata que participa das reuniões do Sindicato.

Dessa forma, a realidade socioeconômica era relevante na atividade PPJ, como uma prática de leitura e escrita, porque situava a realidade dos alunos, e assim eles podiam ter mais certeza se colocavam ou não em prática o PPJ. Na escola, de acordo com as entrevistas realizadas com os estudantes, existiam alunos egressos que já haviam colocado em prática o seu projeto. A aluna, do texto acima, colocou em prática o seu projeto, bem antes de apresentá-lo na escola para a conclusão do curso. O quadro 12 apresenta a justificativa do projeto da aluna:

Quadro 12: Etapa Justificativa do PPJ de aluna

Justificativa

Observando a comunidade Barreiro II e percebendo que ninguém produz doces caseiros houve a necessidade de produzir, pois é um pouco de fácil preparo e com materiais de fácil acesso, sendo que a produção será de doce de mamão, fruta encontrada na região o ano todo. É um produto bem aceito pela população, o que possibilitará um empreendimento de sucesso.

Fonte: arquivo da pesquisa

A aluna conclui o seu PPJ com o seguinte texto do quadro 13:

Quadro 13: Etapa conclusão do PPJ de aluna

Conclusão

De acordo com a experiência obtida ao longo dos anos, com as pesquisas realizadas e o estudo técnico e financeiro podemos concluir que o projeto é rentável e viável, pois a matéria prima é de fácil acesso, a fabricação é simples, é lucrativa e tem um rápido retorno financeiro

Fonte: arquivo da pesquisa

Na etapa “justificativa”, para o desenvolvimento do seu projeto, a aluna relatou que observou a comunidade onde mora e percebeu que não havia quem produzisse doces caseiros. Logo, ela percebeu que é um negócio que poderia gerar uma determinada renda. Esta prática de letramento contribui para que os alunos da EFA consigam um meio de permanecer no

campo e evitem o êxodo rural. Uma pesquisa que ajuda a aluna entender o seu meio social, observando se o seu projeto sobre produção de doces caseiros é viável ou não.

Na conclusão, a aluna versou sobre a experiência obtida ao longo dos anos com as pesquisas realizadas. Provavelmente, ela se referiu às pesquisas do PE, escritas no caderno da realidade e que eram restritas para o primeiro e segundo ano, pois preparavam os alunos para o desenvolvimento do PPJ, quando chegavam ao terceiro ano. Ela concluiu que o projeto era viável e rentável e que a matéria prima era de fácil acesso.

Assim, ficava evidente que a escrita estava sendo trabalhada como prática social, pois os alunos reconheciam o seu sentido e função, pois estavam envolvidos em temáticas ligadas ao seu cotidiano. Era nesse sentido, que essas práticas de letramentos promoviam uma conexão da escola com a comunidade dos alunos, na medida em que o colégio agrícola trabalhava com atividades que focavam o seu meio social, mesmo que ainda permanecessem práticas de letramentos baseadas no modelo convencional de ensino, como nas aulas da disciplina língua portuguesa, que não contemplavam a leitura e a escrita como práticas sociais.

Os quadros, que seguem, tratam da realidade socioeconômica, justificativa e conclusão de projetos de duas alunas, que abordavam sobre os seguintes temas: *Projeto de avicultura de corte e projeto produção de bombons caseiros*:

Quadro 14: Etapa Realidade Socioeconômica de PPJ de uma aluna

Realidade socioeconômica

Sou Laiana Araújo, tenho 21 anos, filha de Maria Benedita Silva e Gustavo Sabino Araújo Neto, moro no povoado Piçarra município de Luzilândia. Minha família é composta por três pessoas: meu esposo Antônio Aguiar, nossa filha Sandra Aguiar e eu, moramos em casa própria, onde dispõe de energia elétrica e água encanada.

O povoado Piçarra fica a 42 km da sede do município e a 12 km da cidade de São João do Arraial, sendo composto por aproximadamente 15 famílias.

A nossa renda é proveniente da agricultura familiar na qual desenvolvemos a criação de pequenos animais, a extração do babaçu e do jaborandi.

Os pontos fortes do nosso povoado são estradas carroçais de bom acesso, energia elétrica e água encanada, distribuída para algumas famílias.

Pontos fracos, a falta de água de boa qualidade para o consumo de todas as famílias, posto de saúde para atender a população local e, também a união entre os mesmos, pois há algumas desavenças envolvendo essas famílias.

Fonte: arquivo da pesquisa

Quadro 15: Etapa Justificativa de PPJ de uma aluna

Justificativa

O projeto a ser desenvolvido é destinado à criação de Aves de Corte. É um projeto que consiste no uso de técnicas simples de fácil manejo e apropriado ao agricultor familiar, na qual melhorar a qualidade de vida da família envolvida diretamente nessa atividade. A decisão de se trabalhar com aves se deu devida ser uma atividade que minha família já desenvolve há muito tempo, dando resultados positivos e por ter adquirido vários conhecimentos com essa atividade durante o curso. E também, por ser um produto bastante aceito no povoado e região.

Atualmente, não há concorrentes nessa região, por isso há um mercado a ser explorado.

A comercialização será realizada pela minha família e eu, destinada ao comércio local e comunidades vizinhas, sendo vendidos vivos.

Fonte: arquivo da pesquisa

Quadro 16: Etapa Conclusão de PPJ de uma aluna

Conclusão

Conclui-se que o projeto para Aves é viável por se tratar de uma criação de fácil manejo sem a necessidade de se utilizar grandes tecnologias, bem rentável e bastante consumido na minha região e regiões vizinhas. Faz parte da alimentação familiar, sendo um produto saudável com muitas qualidades nutricionais e por esta razão, o aumento significativo do consumo. Além disso, é uma alternativa para incrementar a renda da família e ainda, colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

Fonte: arquivo da pesquisa

Vejam agora a realidade socioeconômica, justificativa e conclusão de um projeto de uma aluna do curso de administração rural e que tem por título “*produção de bombons caseiros*”:

Quadro 17: Etapa Realidade Socioeconômica de PPJ de uma aluna

Realidade Socioeconômica

Sou Joana Sousa, filha de Maria Ivonete e Cândido de Sousa Morais, moro na cidade de Joca Marques há 178,79 km da capital Teresina-PI, congrego e faço parte do grupo de jovens unidos para vencer da igreja Assembleia de Deus.

Minha família atualmente é composta por cinco membros, são eles: meus pais, minha irmã Elisabete Santos, meu irmão Júlio Cesar Sousa e minha irmã Juliana Sousa.

Recebemos benefícios do Governo Federal através do Bolsa Família e Bolsa Jovem, que contribui na formação da renda familiar e do artesanato.

Pontos positivos da cidade são: as estradas asfaltadas, energia elétrica, água encanada e a pecuária, pois na cidade existem muitos criadores de animais de grande porte, como: vaca leiteira, gado de corte e equino, também se trabalha muito com a confecção de artesanato. Atualmente Joca Marques é referência porque promove uma das maiores festas de vaquejada da região.

Pontos negativos do município são: o acesso a terra própria para trabalhar, pois essas terras estão concentradas na mão dos latifúndios, no qual temos que desenvolver a agricultura familiar nas terras alheias, a falta de informações e a burocracia dificultam o acesso a políticas públicas.

Fonte: arquivo da pesquisa

Quadro 18: Etapa Justificativa de PPJ de uma aluna

Justificativa

A atividade a ser desenvolvida neste projeto é a produção de “**BOMBONSCASEIROS**” com sabores com sabores: brigadeiro, coco e maracujá. Trabalhar com alimentos é algo que traz retorno, principalmente quando se refere ao chocolate, que é um produto, no qual posso diversificar a produção e agregar valor ao cliente.

Na produção de bombons o processo é simples, os custos são baixos, a atividade é prazerosa e lucrativa. Posso iniciar a atividade em um pequeno espaço físico, com pouco investimento e também contar com a mão de obra familiar.

Atualmente o mercado se encontra muito promissor a venda do produto, pois não existe concorrência direta, existe produção pequena para atender uma demanda eventual, não posso esquecer, de que existe, o chocolate industrial, mas o produto vai ser desenvolvido de acordo com as necessidades específicas de cada cliente, com o objetivo de torná-lo consumidor fiel.

A produção dos bombons servirá para envolver toda família no processo e principalmente agregar renda, gerando melhores condições de vida.

Fonte: arquivo da pesquisa

Quadro 19: Etapa Conclusão de PPJ de uma aluna

Conclusão

Depois de estudo e pesquisa, foi possível ter conhecimento para tomar a decisão de desenvolver o presente projeto.

Concluir que o chocolate é um produto que já possui sua fatia de mercado, um produto em pleno crescimento, e que há espaço para quem quer iniciar no mesmo ramo, pois os bombons caseiros podem ser desenvolvidos na medida certa para encantar e satisfazer as necessidades do cliente.

Fonte: arquivo da pesquisa

Dessa forma, percebemos que a atividade PPJ era uma pesquisa de suma importância realizada pelos alunos em fase de conclusão do curso, ou seja, os alunos do terceiro ano. Essa pesquisa promovia aos aprendizes um maior conhecimento de sua região, uma vez que, estando conscientes da sua realidade socioeconômica, bem como buscando uma justificativa e conclusão para o tema do seu projeto, passavam a discutir sobre isso na escola, compreendendo que o espaço escolar era um meio facilitador de compreensão do espaço social no qual transitam.

No final do ano letivo, ainda no fim do mês de novembro de 2016, os alunos apresentaram para toda a comunidade escolar, as suas pesquisas do PPJ, apresentando todas as etapas para os colegas, professores e demais membros da escola. Essa apresentação foi realizada no auditório do colégio agrícola, o qual foi arrumado e enfeitado para isso. Muitos pais de alunos ou responsáveis compareceram para prestigiar os filhos durante a apresentação de seus projetos. A figura 24 mostra esse momento, um aluno apresentando o seu PPJ:

Figura 24: Aluno apresentando PPJ no auditório da escola



Fonte: arquivo da pesquisa.

Durante a apresentação dos trabalhos, um professor, o qual coordenava essa atividade, e era chamado de presidente da banca, juntamente com dois professores avaliadores, sendo um da escola e o outro convidado, avaliaram os trabalhos dos alunos, emitindo comentários sobre as etapas e contribuindo com boas dicas para a pesquisa deles. Assim, mesmo depois do trabalho final, os estudantes tinham a oportunidade de melhorar ainda mais os seus projetos, com a ajuda dos avaliadores.

Percebemos nessa atividade, que os colegas sentados um ao lado do outro, bem como alguns pais e professores se emocionavam durante a apresentação dos projetos, evidenciando a relevância desse tipo de atividade, que ocorria sempre que existia uma turma do terceiro ano na escola, em fase de conclusão do curso. Essa emoção fica evidente na figura 25:

Figura 25: mãe emocionada após a apresentação do PPJ do filho



Fonte: arquivo da pesquisa.

Assim, os alunos da Escola Família Agrícola dos Cocais tinham a oportunidade de colocar ou não em prática o seu projeto, pois mesmo com essa atividade de orientação no meio rural, ainda existiam muitas dificuldades a serem superadas por esta escola. Muitos

alunos não se dedicavam em suas pesquisas e desistiam da escola, devido a problemas relacionados com a distância da comunidade em que moravam e o colégio. Mesmo com todos esses problemas, a Escola Família Agrícola dos Cocais conseguia ser uma instituição que promovia práticas de leitura e escrita em estreita relação com as vivências dos alunos que habitavam esse meio.

3.2 Práticas de letramentos na comunidade Chapada da Sindá

Analisar e descrever as práticas de letramentos, em uma perspectiva social e dos usos que os membros de determinada comunidade fazem da língua, implica em uma nova postura de pesquisadores e estudiosos diante dos fenômenos linguísticos, pois os usos dos letramentos estão diretamente ligados com as práticas sociais, com os comportamentos, concepções e valores que permeiam esses usos (LOPES, 2006). Assim, as práticas letradas devem ser analisadas em uma perspectiva de uso social, observando como os membros de uma comunidade organizam as suas atividades usando a escrita.

Street (2014) discute essa a perspectiva teórica do uso da língua como prática social e alerta para a observação dos contextos reais de uso. Nesse caso, na comunidade pesquisada, seus membros utilizam a escrita para resolver suas necessidades diárias, como fazer compras nos comércios, acompanhar as atividades religiosas, bem como para preencher fichas de cadastros em programas do Governo Federal, destinado para produtores do campo. Sobre essa perspectiva e concepção das práticas de letramentos, Street (2014, p. 17) afirma:

Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos.

Como bem discute o autor, os programas de letramento ainda visam, para comunidades específicas, um letramento único e com L maiúsculo, pois desconsideram as vivências dos sujeitos de determinada comunidade, a sua cultura e as relações de trabalho que ocorrem nos contextos sociais, no caso a comunidade pesquisada é um desses locais em que o uso da escrita se faz de acordo com os modos de ser e de pensar dos sujeitos que ali vivem.

Em consonância com Marcuschi (2010, p. 15, grifos no original), “mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e

uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*.” Portanto, entender as práticas de letramento equivale a entender que essas práticas não podem ser dissociadas dos atores que delas fazem uso, pois compreender o letramento é investigar o porquê de ele se realizar de determinada forma e não de outra nas ações sociais repletas de significados, que ocorrem em qualquer meio em que a escrita figura como uma peça fundamental.

No contexto familiar da comunidade, a escrita se apresentou de forma tímida, pois encontramos nas residências das famílias dos cinco alunos alguns cartazes pregados nas paredes, como calendários e imagens de santos, pois a igreja católica, de alguma forma, é muito importante na vida de muitos moradores da comunidade. A figura 26 comprova o que estamos afirmando:

Figura 26: Calendários e imagens fixados na parede de residência de aluno



Fonte: arquivo da pesquisa.

Podemos perceber na figura, que as imagens e os calendários são muito relevantes para as famílias da comunidade. Foi praticamente comum encontrarmos calendários, tanto do ano atual como de anos anteriores, e imagens de santos pregados nas paredes das residências dos moradores, o que deixava claro a forte ligação com a igreja, que antes era a casinha de reuniões, a qual ficava próxima dos pés de caju, onde as famílias se reuniam para discutir a problemática dos conflitos pela terra e pelo coco babaçu que ocorriam entre elas e os latifundiários. E a igreja esteve sempre muito presente na vida dos assentados, desde o início dos conflitos até os dias de hoje.

Uma prática de letramento, que observamos nas residências dos alunos na comunidade, foi à realização de tarefas escolares na parte da manhã. Durante a nossa presença na comunidade, essa prática foi observada por alguns dias. Pela manhã, alguns alunos

sentavam em suas portas, ou mesmo dentro de suas casas para realizar as tarefas propostas pela escola, como pesquisa do caderno da realidade e outras atividades pertinentes, como a resolução de exercícios. Como nos mostra a figura 27:

Figura 27: Aluno realizando tarefa escolar na comunidade



Fonte: arquivo da pesquisa

Essa prática de letramento não nos causou estranheza, visto que já tínhamos conhecimento de estudantes que têm o hábito de realizar tarefas escolares em casa na parte da manhã. A presença de uma prática de letramento escolar sendo realizada em casa evidencia uma relação da escola com a comunidade e o apoio dos pais em permitirem que seus filhos não aprendam somente a lidar com a terra, mas que alie esse conhecimento com aquele que está aprendendo na escola.

Durante a pesquisa de campo, pudemos perceber o forte apoio das famílias para que seus filhos permaneçam na escola, pois isso está imbricado na luta pela terra, como foi o caso do MST, que não apenas lutou pela Reforma Agrária, mas também por uma educação que considerasse os valores do movimento e de seu povo. Isso também ficou evidenciado nas conversas e entrevistas que realizamos com os moradores da comunidade. A única escola existente funciona apenas algumas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas a Escola Família Agrícola dos Cocais que fica localizada a mais ou menos 8 km da comunidade é uma instituição que veio para promover o ensino por alternância, no qual a aproximação da escola com a família dos alunos é fundamental. A fala de uma mãe de uma aluna nos revela essa aproximação escola-família:

“Bom dia, meu nome é Ana eu sou mãe da Natália que ta cursando o terceiro ano aqui e desde já eu quero agradecer a escola desde o inicio quando eu vim a primeira vez assistir reunião aqui a diretora eu lembro muito bem que ela falou que durante esse período a gente ia ver diferença nos nossos filhos em casa e realmente isso aconteceu diretora” (Ana, mãe de aluna, participando de reunião na escola no dia 10-05-16).

Constatamos na fala da mãe de uma aluna, que no momento participava de uma reunião no auditório da escola com a diretora, professores, alunos e representantes da Seduc, bem como toda a comunidade escolar, para tratarem sobre o Programa Poupança Jovem, uma aproximação com a comunidade escolar.

Percebemos que Ana (nome fictício) não participava pela primeira vez de uma reunião na escola, como ficou evidenciado na fala “*derde o inicio quando eu vim a primeira vez assistir reunião*”, mostrando a relação da mãe da aluna com a diretora e professores, bem como essa mãe está em conexão com o que a filha está fazendo no colégio, ensinando a ela os valores da comunidade.

Dessa forma, podemos afirmar que a Escola Família Agrícola dos Cocais busca aliar uma prática pedagógica junto às famílias dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, visto que o ensino de muitas escolas no Brasil não considera a vida do aluno em seu meio social e nem a relação que ele tem com seus pais e com a comunidade em geral. A visão de um Letramento único e dominante ainda prevalece nos planejamentos de muitas escolas, em detrimento de um planejamento que realmente insira a realidade daqueles com quem se vai trabalhar no cenário escolar.

Portanto, a relação escola-família é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que esse tipo de escola surgiu no campo e tem em sua prática pedagógica um modelo de ensino com atividades de leitura e escrita, que são voltadas para a comunidade dos educandos (NOSELLA, 2012). A figura 28 mostra essa aproximação escola-família.

Figura 28: Mãe e alunos discutindo atividades da escola



Fonte: arquivo da pesquisa

Na figura, podemos perceber que a aluna explicava para a sua mãe como ela desenvolveu determinada atividade na escola. É importante ressaltar que esta é uma prática de letramento comum na comunidade, pois como já dissemos, encontramos em diversas residências alunos que realizavam suas atividades escolares na presença dos pais e com os pais. Isso ocorria, provavelmente, por causa dessa aproximação escola-família, desse ideal de escola da comunidade, que devia ser uma escola que fosse capaz de servir aos alunos socialmente e não apenas dentro de seus muros. E o ensino de língua portuguesa deve abarcar os textos e as práticas de leitura que circulam na vida real do aluno, com isso a escrita sendo vista em uma perspectiva social (STREET, 2014).

Para Silva (2013, p. 33), “o ensino de língua portuguesa no Brasil ainda não conseguiu refletir as verdadeiras necessidades lingüísticas dos alunos brasileiros, pois foca apenas o ensino da norma culta [...]”, deixando de lado as diferenças sociolingüísticas dos alunos e consequentemente o seu contexto de vida. As práticas lingüísticas dos alunos e do meio social no qual eles vivem deveriam ser consideradas na escola, para que eles passem a compreender que a língua varia de acordo com a situação social em que eles se encontram. Então as EFAs são instituições relevantes, quando o foco do ensino vai para o contexto do aluno, para suas práticas lingüísticas, bem como para a sua cultura e modos de ser.

Faraco (2008, p. 31), também discute essa questão, mostrando que “[...] os estudos científicos da linguagem verbal têm mostrado que nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea”. Por isso, o ensino de língua portuguesa nas escolas deve considerar a realidade lingüística de cada aprendiz.

Encontramos também nas residências dos alunos textos escolares, em que os temas tinham uma ligação com a comunidade. O texto extraído de uma série de outros textos, de uma aluna da escola, abordava o tema: “*queimadas*”. Sabemos que as queimadas fazem parte de uma cultura do campo e percebemos também que faz parte da comunidade pesquisada, em que muitos trabalhadores do campo queimavam vegetações e esperavam a chuva chegar para molhar a terra, deixando-a aparentemente propícia para o plantio, já que as queimadas deixam o solo pobre. Segue o texto escolar encontrado com a aluna na comunidade e discutido por ela e sua família:

Quadro 20: Texto escolar encontrado na residência de uma aluna da comunidade (adaptado)

As queimadas

As queimadas são mais frequentes em áreas rurais que praticam técnicas rudimentares de preparo do solo, quando existe uma área na qual se pretende cultivar, o pequeno produtor queima a vegetação para limpar o local e preparar a terra, esse recurso não requer investimento financeiros. Do ponto de vista agrícola, o ato de queimar áreas para o desenvolvimento da agricultura é uma ação totalmente negativa, uma vez que o solo perde nutrientes, além de exterminar todos os microorganismos presentes no mesmo que garante a fertilidade, dessa forma, a fina camada da superfície fica empobrecida e ao decorrer de consecutivos plantios a situação se agrava gradativamente resultando na infertilidade.

Fonte: arquivo da pesquisa

Assim, o texto acima evidencia essa relação escola-família, e o tema sobre as queimadas não estava sendo tratado de forma indiferente pela escola e nem pelas famílias dos educandos. Portanto, segundo Kleiman (1995), as práticas de letramentos não devem ser trabalhadas na escola visando unicamente a um modelo de letramento, mas devem estar em estreita relação com os mais variados contextos sociais e suas relações de trabalho. Devem considerar o meio social dos alunos com suas temáticas próprias. As práticas de letramentos da comunidade atendiam aos interesses dos moradores, uma vez que essas práticas dizem respeito às relações de trabalho no campo.

Uma prática de letramento, observada na casa de pilar arroz da comunidade e que tem uma relação com o trabalho no campo, era o preenchimento de uma ficha para o controle daqueles que utilizavam os serviços da casa. De acordo com o estudante, que ficava na casa apenas na parte da manhã, todas as pessoas da comunidade, que colhiam o arroz, precisavam da máquina existente na casa para retirar a casca. Nesse caso, o preenchimento da ficha ficava sob a responsabilidade do estudante, que se encarregava de anotar o nome das pessoas que utilizavam o serviço, bem como a data, a quantidade de arroz a ser retirada a casca, o valor cobrado pelo serviço e se a pessoa iria pagar à vista ou não. Lembrando que o valor cobrado era muito baixo, para que o serviço fosse acessível a todos. A figura mostra a ficha preenchida:

Figura 29: Ficha preenchida por estudante para controle dos serviços da casa de pilar arroz

João Batista

SERVIÇOS COM MAQUINAS BASSETE E FORRAJEIRA

DATA	NOME	ARROZKG	PIUM KG	COCO KG	RAÇÃOKG	VALOR	PAGOU ?
06/11	Alcides	34				6.40	Sim
07/11	Abelardo	24				4.40	Sim
07/11	Ant. Jose	27				5.00	Sim
07/11	Ant. paulo	26				5.20	Sim
07/11	Zenaro	23				4.60	Sim
07/11	Zenaro		26			15.60	
07/11	Luisane				36	3.60	Sim
07/11	Isaura				3	3.0	Sim
07/11	Joaquim	16				5.20	Sim
08/11	Luzia				10	1.80	
07/11	Raimundo	26				5.20	Sim
08/11	Raimundo				21	5.25	Sim
08/11	Raimundo		9			5.40	Sim
08/11	Maria Luzia				27	6.75	Sim
08/11	Cecilia	25				5.00	Sim
08/11	Irado				37	9.25	Sim
08/11	Leide	30				6.00	Sim
06/11	Zenaro	18				3.60	
10/11	Franco	17				3.40	Sim
10/11	Dalva		18			7.20	
12/11	Néde	34				6.80	Sim
12/11	J. Batista	27				5.40	Sim
15/11	Vigato	20				4.00	Sim
15/11	Ant. Lino	16				3.20	Sim
15/11	Marcia	25				5.00	Sim

Fonte: arquivo da pesquisa

O Preenchimento da ficha era feito por um estudante da comunidade, por uma questão de que, geralmente muitas pessoas tinham dificuldades com esse preenchimento, o que fazia com que essa função fosse delegada a um dos estudantes da comunidade. A figura 30 mostra a casa de pilar arroz da comunidade:

Figura 30: Casa de Pilar arroz da comunidade



Fonte: arquivo da pesquisa

Essa prática de letramento (preenchimento da ficha para controle dos serviços da casa de pilar arroz) era uma prática ligada à rotina diária dos moradores da comunidade, uma vez que eles, sendo alfabetizados ou não, viviam da agricultura e reconheciam que essa prática era importante porque contribuía para a organização da casa, pois sem as anotações, o controle de quem utilizava os serviços poderia estar prejudicado.

Portanto, em consonância com Kleiman (2005), as práticas de letramento que fazem parte de uma comunidade não precisam estar no âmbito do individual para serem compreendidas pelas pessoas, ou seja, aprender as práticas de leitura e escrita não é pré-requisito para interpretá-las e fazer uso delas, pois elas precisam estar disponíveis no âmbito social, e, nesse caso o estudante que preenche as fichas beneficia a toda a comunidade com essa prática.

Na comunidade existia uma Associação de Pequenos Produtores da Localidade Santa Luzia, que de acordo com o Estatuto da Associação, foi fundada em 15 de junho de 1993 e era uma sociedade civil, sem fins lucrativos e tinha como objetivos concorrer para o fortalecimento econômico, social, político e ambiental dos trabalhadores rurais associados; estimular a racionalização das atividades produtivas dos associados, desenvolvendo formas de produção comunitária que ajudem no momento de sua produção e na melhoria da comercialização de seus produtos.

Consideram-se membros da Associação, os agricultores familiares, trabalhadores rurais, homens e mulheres maiores de 18 anos, responsáveis por sua constituição, que estão ligados pelo mesmo tipo de atividade, com o mesmo objetivo de exploração da terra e em prol do interesse comunitário e individual. Portanto, a associação dos pequenos produtores contribui para o crescimento das áreas rurais, já que o governo investe em recursos públicos destinados para esses produtores, que têm a oportunidade de produzir e ao mesmo tempo ter uma renda que possa ajudar as suas famílias.

Durante o tempo em que estivemos na comunidade, não chegamos a assistir nenhuma reunião da referida associação, pois segundo a presidente, a associação existe, mas carece de encontros com os agricultores, para que os cadastros dos associados sejam renovados. No entanto, nenhuma reunião ocorreu enquanto estivemos coletando dados na comunidade. Apesar disso, enquanto conversávamos com a presidente da associação dos pequenos produtores, percebemos por um formulário que nos foi mostrado, que essa associação gerava práticas de letramentos, as quais eram imprescindíveis para que os agricultores formalizassem burocraticamente seus cadastros. E essas práticas, de alguma forma, estavam ligadas à

produção no campo. A figura nos mostra um dos formulários a ser preenchido pelo agricultor associado:

Figura 31: Formulário a ser preenchido por agricultores da Associação dos pequenos produtores rurais

FORMULÁRIO DO PLANEJAMENTO

Nº DA UF ()

GERAL*

IDENTIFICAÇÃO*

Satva Período: 2015/2016 Data Cadastro: 18-08-2016

UF: Rosimeira Rodrigues do Nascimento E: Genival Silva Santos

PRODUÇÃO*

MÓVEL RURAL

Descrição: Nossa Senhora de Fátima Área (há)* Ainda não foi dividida Longitude*: 042° 25' 49" (W)

Latitude*: 003° 52' 34" (S ou N)

Código INCRA: Situação da posse* (anexo): Beneficiária do PNCF

Logradouro*: () Açude () Aldeia (x) Assentamento () Associação () Avenida () Baía () Bairro () Capela () Chácara () Colônia () Comunidade () Distrito () Encruzilhada () Engenho () Estância () Fazenda () Furo () Igarapé () Lago () Lagoa () Linha () Mar () Núcleo rural () Quadra () Ramal () Represa () Rio () Rodovia () Rua () Setor () Sítio () Vicinal () Vila

Endereço:

Logradouro*: Nossa Senhora de Fátima Nº: S/N Complemento: Zona Rural

UF: Piauí Município: São João do Arraial CEP: 64.155-000 Caixa Postal:

OBSERVAÇÕES:

Fonte: arquivo da pesquisa

O preenchimento de formulários e fichas era uma prática de letramento familiar para os sujeitos que moram na comunidade Chapada da Sindá, pois essa prática tinha uma função social e era reconhecida por todos. As pessoas compreendiam que sem o preenchimento do formulário, elas burocraticamente não participavam da associação, o que as prejudicava quando tinham que receber em suas contas o investimento feito pelo Governo para os pequenos produtores rurais.

No âmbito religioso, a igreja de Santa Luzia promovia diversas práticas de letramentos. A igreja ocupava um lugar de destaque na vida dos moradores da comunidade, pois foi com a ajuda de pessoas deste setor, que os conflitos da luta pelo babaçu e pela terra foram resolvidos. As atividades da igreja sempre mereceram a atenção dos moradores que, durante o Festejo de Santa Luzia, o qual ocorre todo início do mês de dezembro, contavam com a participação de homens, mulheres e crianças, bem como de outras comunidades vizinhas. Na figura, a igreja de Santa Luzia:

Figura 32: Igreja de Santa Luzia



Fonte: arquivo da pesquisa

Ainda no fim de mês de novembro de 2016, participamos de uma reunião na igreja que tinha a seguinte pauta: *organização e delegação de funções do festejo de Santa Luzia*. Três pessoas mais envolvidas com as atividades da igreja comandam a reunião. Próximo de uma mesa no púlpito, duas mulheres e uma criança observando os outros participantes e alguns homens, também envolvidos, ficam de lado dando sugestões. Uma das mulheres próxima da mesa vai ditando as funções a serem feitas, como ornamentação da igreja, recepção dos convidados, entre outras. Ela não só dita as funções, como também pede ideias aos presentes e anota tudo em um caderno, como se observa na figura:

Figura 33: Mulher realizando anotações sobre o Festejo de Santa Luzia



Fonte: arquivo da pesquisa

Finalizada essa parte, um dos homens presentes, com uma lista na mão, começa a ler nomes de pessoas que contribuíram com dinheiro ou outras coisas para o festejo. A cada nome lido, uma salva de palmas de agradecimentos. O leitor da lista elogia e parabeniza a todos que estão contribuindo, como se percebe na figura:

Figura 34: Homem lendo lista de nomes de pessoas que contribuíram com o festejo



Fonte: arquivo da pesquisa

Nessas reuniões, sobre assuntos referentes à organização do festejo de Santa Luzia da comunidade, era comum o registro de informações como uma forma de dividir as tarefas que seriam realizadas durante o festejo, delegando a cada participante uma função, e na mesma hora em que o participante da reunião aceitava a função, a mulher encarregada das anotações registrava o nome do ajudante no caderno.

É importante ressaltar que essa prática de letramento, no que se refere às anotações sobre a reunião, acontecia quando o festejo da comunidade se aproximava. Antes de ser construída a igreja de Santa Luzia, nesse mesmo local ficava a casinha de reuniões da comunidade, onde os moradores se reuniam para discutir os conflitos pela terra e pelo babaçu.

Portanto, mesmo que a escrita fizesse parte de outro contexto na igreja, que antes era a casinha de reuniões, ela continuava a servir para os moradores pensar, refletir e organizar as atividades a serem realizadas na comunidade. Percebemos que ela apresentava um valor para os membros da comunidade pesquisada e que as anotações eram feitas da forma mais organizada possível no papel, passando uma sensação de confiança e respeito por aquilo que se registrava por escrito. O quadro 21 mostra as anotações feitas por uma das mulheres.

Quadro 21: Anotações realizadas por uma mulher em um caderno em reunião na igreja

Reunião da comunidade realizada em 30.11.2016 para a discussão da seguinte pauta: programação do Festejo de Santa Luzia da loc. Chapada da Sindá

1º limpeza e ornamentação

Recepção

- café e água

- leilão

- oferta

Avisos e acolhida

Cânticos terço

No sábado 4:30 da tarde: mastro da casa do Paulo Telmira

- Responsáveis para enfeitar o mastro

Rosimeire, Elizabete, Angélica

- Limpeza e ornamentação:

Antonia

- Recepção das comunidades

Antonia Maria – Alice,

- café chá

Angélica chá –

Chaguinha café

- Água

Chiquinha e Elizabete – Dionne. Chiquim

- Leilão:

PauloTelmira, receber joia e anotar

Fonte: arquivo da pesquisa

A escrita também estava presente na igreja em práticas de letramentos como o acompanhamento dos cânticos pelos membros em livretos ou folhetos, sejam homens, mulheres ou crianças, todos estavam envolvidos nessa prática. Como a igreja apresentava uma relevância na vida de muitas pessoas, as suas atividades não eram indiferentes para muitos moradores, os quais se envolviam e tinham prazer em ajudar, como vimos em uma prática de letramento observada em uma reunião, em razão do festejo de Santa Luzia.

Dessa forma, não é apenas em razão de fazer parte de uma igreja, que os moradores da comunidade participavam de suas atividades, mas por trás de toda essa dedicação, percebemos o carinho que eles tinham pela antiga casa de reuniões, quando lutavam pela terra e pelo coco babaçu. Assim, a igreja de Santa Luzia era um templo que reunia pessoas dedicadas, participativas, e isso vem desde o início dos conflitos pela terra. A figura nos mostra alguns membros acompanhando um dos cânticos em uma das novenas do Festejo de Santa Luzia:

Figura 35: Membros acompanhando cânticos na igreja



Fonte: arquivo da pesquisa

Na comunidade, também constatamos práticas de letramentos relacionadas com a sua história. Uma aluna da escola agrícola, a qual faz parte do grupo de cinco estudantes que mora na comunidade Chapada da Sindá, realizou uma pesquisa sobre a origem do nome da sua comunidade, a sua situação de moradia, as manifestações culturais existentes, bem como o número de famílias existentes. Encontramos esse texto na residência da aluna. Segue no quadro o texto da aluna sobre a comunidade Chapada da Sindá:

Quadro 22: Texto escrito por uma aluna da comunidade e encontrado em sua residência (adaptado)

A origem da minha comunidade começou a partir do primeiro casal de moradores da comunidade, os primeiros habitantes da minha comunidade foi Viturina conhecida como Sindá, e o seu esposo.

A minha comunidade recebe o nome em homenagem a dona sindá, a minha convivência com os demais integrantes da minha comunidade é boa respeito a todos, tenho boa convivência com os vizinhos, a situação de moradia na minha comunidade são casas de projeto. A cultura popular da minha comunidade é manifestada através do tambor de crioula, bumba meu boi e quadrilhas, o primeiro movimento cultural da minha comunidade foi o tambor de crioula e bumba meu boi, a minha família se originou quando minha avó se casou teve quatro filhos e logo depois se separou, casou novamente e teve mais dois filhos.

Minha família é composta por, três irmãos 4 sobrinho, minha mãe e meu padrasto. Hoje mora em minha casa cinco pessoa minha mãe meu padrasto, eu, meu sobrinho e o pai do meu padrasto.

A situação da minha casa é instavel, tem sete comodoss, é uma casa de projeto amplianda. Hoje na minha comunidade habitam em torno de 80 famílias, na minha comunidade não tem saneamento básico, só existe foças e não tem recolhimento de lixo nem canal de esgoto, na minha comunidade existe várias crendices como plantar as roças quando a lua está cheia, corta os cabelos na

sexta-feira santa etc. As manifestações religiosas da minha comunidade são festejos, culto, seguir as tradições da semana santa, eu não acredito em crendices, mas eu sigo as tradições da minha família e da minha comunidade, o movimento cultural do qual eu participo é da igreja.

Fonte: arquivo da pesquisa

A aluna relata a origem do nome da comunidade, a qual foi habitada pela primeira família que morava em propriedade própria e não se envolveu no conflito pela terra e pelo babaçu. O nome da primeira moradora era Viturina, mais conhecida como Sindá, de onde vem a origem do nome Chapada da Sindá. Esta senhora apenas presenciou o início dos conflitos na comunidade, mas não se envolveu em nenhum deles, devido já ser idosa na época e ter a sua própria moradia.

A aluna ainda escreve sobre a convivência com os vizinhos na sua comunidade, bem como a origem da sua família, a composição e a sua situação de moradia, se referindo às casas de projeto, às quais foram conquistadas depois que os conflitos pelo babaçu foram resolvidos entre famílias e latifundiários, dessa forma todos passaram a ter o seu pedaço de terra e às suas casas construídas com recursos destinados pelo Governo. Atualmente, como já mencionamos neste trabalho, as famílias pagam um valor simbólico por ano até quitarem cada uma o seu pedaço de terra e suas residências, que foram construídas com a ajuda do PCPR.

Em relação à cultura popular, ela escreve sobre o grupo de tambor de crioula, bumba meu boi e as quadrilhas, manifestações culturais da comunidade, pois segundo os integrantes do grupo, a apresentação do tambor de crioula ocorre desde o surgimento da comunidade, sendo que a prefeitura do município de São João do Arraial já fez vários investimentos em viagens para outras cidades, para que aconteça a apresentação do grupo não apenas na comunidade, mas também fora dela. Assim, o grupo também leva para outros lugares um pouco da identidade e da história da comunidade Chapada da Sindá.

A aluna também pesquisa e escreve sobre a quantidade de famílias que habitam a localidade. Relata também sobre as crendices populares da região e as manifestações religiosas, como os festejos, cultos e as tradições da Semana Santa. Em relação a essas manifestações, percebemos uma aproximação com a igreja católica no seguinte trecho do texto: *“As manifestações religiosas da minha comunidade são festejos, culto, seguir as tradições da semana santa, eu não acredito em crendices, mas eu sigo as tradições da minha família e da minha comunidade, o movimento cultural do qual eu participo é da igreja”*. Ficou evidenciado, nesse trecho, a presença marcante da igreja na vida das pessoas da comunidade e também uma aproximação da aluna com as tradições de sua família.

A pesquisa da aluna na comunidade, que resultou na escrita desse texto, corroborou uma aproximação das práticas de letramento da escola com as práticas de letramento na comunidade, já que a pesquisa realizada pela aluna foi na comunidade, mesmo que o texto seja depois socializado na escola. Portanto, os professores ao trabalharem temáticas próprias do meio social dos alunos, contribuem para que a escola conheça mais de perto a vida social e familiar de cada estudante.

Neste capítulo, discutimos a descrição e análise das práticas de letramentos na escola e na comunidade. Para isso, nos embasamos teoricamente em autores que analisam a escrita, enquanto uma tecnologia que faz parte de um contexto de uso, sendo que valores, crenças, concepções e modos de ser e de pensar estão envolvidos nesses usos (STREET, 2012; TFOUNI, 2010; KLEIMAN, 1995, 2005; SOARES, 1998, 2015; LOPES, 2006; ROJO, 2009; ALMEIDA, 2009).

Nas análises das práticas de letramentos, consideramos relevante o contexto da sala de aula e a realização de atividades na escola em estreita relação com a realidade vivida pelos alunos em suas comunidades, bem como a comunidade na qual moram cinco alunos de turmas diversas da sala do primeiro ano, com a intenção de compreender como ocorre a relação da escola com a comunidade através dessas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho objetivou analisar práticas de letramentos em uma perspectiva social, em que a leitura e a escrita figuram como tecnologias contextuais, voltadas para temáticas do meio social dos alunos. Com isso, nos detivemos em conceitos teóricos relevantes, como o de eventos e práticas de letramentos propostos por Street (2014) e outros autores, para os quais a escrita não deve se resumir aos seus aspectos técnicos, mas antes deve ser carregada de sentido, para que assim, os sujeitos que a utilizam possam plenamente agir no meio social onde vivem.

Nas análises das práticas de letramentos da escola, constatamos que as atividades de leitura e escrita, nas aulas da disciplina língua portuguesa ainda se baseiam no modelo convencional de ensino. Os alunos escreviam no caderno, atividades que eram escritas no quadro pela professora e procuravam respostas para os questionamentos dessas atividades no livro didático de língua portuguesa, corroborando uma forma de ensino sem conexão com a realidade dos alunos e sem estímulo para leituras de outros textos, sendo que o livro didático centralizou as aulas.

Esse modelo de ensino ratifica uma educação voltada para o letramento universal (STREET, 2014), ou seja, a concepção de escrita não se refere às situações contextuais onde ela ocorre, mas a uma tecnologia neutra, em que os alunos devem aprender a se adaptar a essa forma de letramento, sem nenhuma conexão com o mundo a sua volta e os textos abarcando temáticas que não têm uma ligação com a vida dos educandos. Dessa forma, a escrita é um meio de aprendizagem para ingressar apenas no mercado de trabalho, sem uma atenção voltada para os inúmeros significados e funções que as práticas de letramentos apresentam nos contextos específicos.

Percebemos que os alunos da Escola Família Agrícola dos Cocais não se sentiam atraídos pelas práticas de letramentos nas aulas da disciplina língua portuguesa, pois as cópias do quadro e a resolução de exercícios cujas respostas estavam no livro didático, se tornavam cansativas para eles, que na maioria das vezes, não viam na escrita uma finalidade, a não ser avaliar o “qualitativo”, como muitas vezes se referiu a professora quando pedia que os alunos respondessem aos questionários ou para atribuir notas que tinham como consequência a provação na disciplina.

O livro didático, como uma fonte de consulta fundamental, centralizou a maioria das aulas da disciplina língua portuguesa. Embora seja uma fonte de consulta para os alunos, não deve ser usado como um plano de curso para guiar o professor durante o ano. Podemos

afirmar que o ensino de gramática também centralizou muitas aulas durante as nossas observações.

De acordo com Pereira e Santos (2014, p.06, grifos no original) “O ensino de língua portuguesa na *pós-modernidade*, apesar de várias reflexões acerca da língua, ainda está circunscrito ao ensino de gramática normativa.” A língua portuguesa, assim como qualquer outra língua, apresenta muitas variedades de textos que circulam no meio social dos alunos e nós, como professores de língua portuguesa, não podemos estar indiferentes a essas variações e aos usos e funções que uma variedade de língua ocupa dependendo da situação comunicativa.

Em contrapartida, procuramos compreender como a realização de atividades de leitura e escrita (como o caderno da realidade, os serões em que se observaram nesse evento atividades de leitura e escrita, e o PPJ, práticas de letramento que colocam os sujeitos que as realizam em plena ação e intervenção no meio social onde vivem) se relacionavam com temáticas da vida social dos alunos no campo. Street (2014) é bem enfático, ao se referir às práticas de leitura e escrita como práticas sociais e não como atividades neutras, em que não se encontra sentido.

Percebemos então, na escola, práticas de letramentos que estavam voltadas para o modelo de ensino baseado no letramento autônomo e práticas de letramentos voltadas para um ensino mais contextual, envolvendo temáticas do meio social do aluno, nessa perspectiva entendendo a leitura e a escrita como práticas sociais (LOPES, 2006).

Na análise das práticas de letramentos do caderno da realidade baseadas no PE, descrevemos e analisamos práticas de leitura e escrita que versavam sobre temáticas da realidade do aluno. Durante todo o ano letivo, os alunos do primeiro ano realizaram pesquisas na comunidade sobre os mais diversos temas, como: credices populares, êxodo rural, produção animal, convivência, integração e interação com a comunidade, como, por exemplo, a aluna da comunidade Chapada da Sindá que pesquisou sobre a origem do nome da comunidade, número de famílias e como era a sua relação de convivência com os outros moradores.

O caderno da realidade é de suma importância na Escola Família Agrícola dos Cocais, pois promove práticas de leitura e escrita que levam o aluno a compreender o seu meio social através da pesquisa. Essa atividade de leitura e escrita oportuniza aos alunos conhecerem a sua realidade social e a relacionar a leitura e a escrita sobre a comunidade com os objetivos da escola. É um dos objetivos da escola, senão o mais importante, fazer essa conexão de suas atividades com as comunidades dos alunos. Como já sabemos, a escola pesquisada atende a

13 comunidades, sendo que o comum entre todas, é que seus habitantes vivem da agricultura. E com a comunidade Chapada da Sindá, onde estivemos concentrando nossa investigação, não foi diferente.

Os “serões” também são atividades da escola que direcionaram os alunos para o conhecimento de suas comunidades, bem como a estarem conectados com temas que dizem respeito à escola e às famílias, como um “serão” analisado, que mostrou uma profissional da área da saúde, do município de São João do Arraial, palestrando no auditório com os alunos sobre a Dengue. Ela mostrou através de Slides os tópicos abordados, como o tópico que tratava sobre a doença Zika Vírus transmitida pelo mosquito *aedes aegypti*. Essa atividade ocorria todas as noites depois do jantar, e, muitas vezes, proporcionava aos alunos atividades de leitura e escrita, que de alguma forma se relacionavam com a realidade social deles.

O PPJ também era outra relevante atividade, que promovia práticas de leitura e escrita, que estimulavam os alunos no conhecimento do campo, pois a partir desse projeto, eles podiam desenvolver uma atividade lucrativa na sua comunidade, dessa forma, evitando o êxodo rural. Essa atividade consistia em uma pesquisa realizada na comunidade do aluno, sobre algum tema em que ele estivesse interessado para desenvolver o seu projeto. Assim, ele pesquisava a sua realidade socioeconômica e se a atividade poderia render algum lucro.

Com isso, podemos afirmar que o PPJ é uma atividade obrigatória, assim como o caderno da realidade, na escola Família Agrícola dos Cocais, não só porque garante a aprovação do aluno e a conclusão do curso, mas porque é uma atividade de pesquisa que promove também um conhecimento sobre a realidade. Pesquisar sobre os mais diversos temas, como no caso dos projetos aqui analisados, produção de bombons caseiros, projeto avicultura de corte, produção de doces de mamão caseiros, entre outros, sensibiliza o aluno sobre a sua realidade, o seu contexto de vida.

Através dessas práticas de letramentos do PPJ, os alunos ainda podiam ter alguma renda e ajudar a família, pois essa atividade podia ou não ser colocada em prática na comunidade pelo aluno. Isso dependeria do grau de dedicação no desenvolvimento do seu projeto. Muitos alunos da Escola Família Agrícola dos Cocais colocaram o seu projeto em prática, enquanto outros, mesmo antes de apresentar o trabalho final para a conclusão do curso, já vinham colocando em prática os seus projetos.

Sendo assim, o “caderno da realidade”, os “serões”, e o “PPJ”, são atividades que promovem práticas de letramentos em estreita relação com o contexto social dos alunos. É nesse sentido, que devemos pensar o ensino das práticas de leitura e escrita na escola. Os aprendizes precisam pesquisar, ler e escrever, mas fazer tudo isso sem nenhum sentido

concreto para a vida deles, pode causar desmotivação. E, essas práticas de letramentos promovidas por essas atividades, se tornavam interessantes para os educandos, porque eram práticas que envolviam temáticas reais, cheias de significados, onde o espaço social dos aprendizes ganhava foco e os textos escritos por eles vinham do contexto de vida deles.

Portanto, podemos afirmar que a Escola Família Agrícola dos Cocais promovia práticas de leitura e escrita em consonância com os Novos Estudos do Letramento, em que ler e escrever fazia sentido, pois os alunos reconheciam esse sentido em suas comunidades, quando desenvolviam projetos e faziam pesquisas sobre o contexto rural.

Constatamos que o caderno da realidade era uma importante prática de leitura e escrita que promovia aos alunos um maior conhecimento de sua comunidade, pois durante todo o ano eles desenvolviam pesquisas junto às pessoas de suas famílias e comunidade sobre questões pertinentes ao lugar em que vivem como história de suas famílias, primeiros moradores, crendices populares, entre outras.

Podemos afirmar, em acordo com nossas observações e análises realizadas, que na Escola Família Agrícola dos Cocais há duas formas de se trabalhar com a leitura e a escrita. A primeira que observamos foi nas aulas da disciplina língua portuguesa, em que o modelo de ensino, baseado no que Street denomina de modelo autônomo, ainda prevalece. A segunda forma de trabalho com a leitura e a escrita foi observada em atividades como a escrita no caderno da realidade, PPJ e os serões, que são práticas de letramento que abordavam temáticas em estreita relação com a realidade social dos alunos.

Constatamos, então, que as EFAs são importantes centros de formação por alternância, sendo que, podemos situar esta instituição como uma escola que trabalha práticas de leitura e escrita como práticas sociais, a exemplo do caderno da realidade, PPJ e “serões” (STREET, 2014). O que percebemos da nossa pesquisa, em relação à escola, é que o modelo autônomo de letramento tem um determinado espaço nessa EFA, mas coexiste com a ideia de que o ensino da leitura e da escrita deve fazer sentido para os alunos, deve inseri-los em seu espaço social, através do conhecimento de suas comunidades, bem como através do engajamento em atividades remuneradas que envolvem o trabalho com a agricultura, dessa forma, evitando o êxodo rural.

Em relação às práticas de letramento observadas na comunidade Chapada da Sindá, percebemos a presença da escrita de forma muito tímida, pois encontramos a presença dela apenas nas paredes de algumas residências e estabelecimentos comerciais. Talvez, a pouca presença da escrita na comunidade seja em razão do baixo grau de escolaridade de muitos moradores, principalmente os mais velhos.

Sabemos que a comunidade Chapada da Sindá veio de um longo processo de lutas e conflitos entre famílias de agricultores e latifundiários. Esses conflitos duraram até o ano 2002, quando tudo foi resolvido. Mas as marcas dessa luta pela terra e pelo coco babaçu permaneceram visíveis na comunidade, pois a mesma não apresentava posto de saúde e apenas uma escola que funcionava no turno da manhã, abarcando as séries iniciais do Ensino Fundamental. Com a pouca escolaridade dos moradores, a presença da escrita na comunidade não é muito visível, o que no início nos causou uma preocupação quanto ao nosso objeto de estudo e pesquisa.

Em contrapartida, percebemos nas residências dos cinco alunos e suas famílias, sujeitos de nossa pesquisa na comunidade, a realização de algumas práticas de letramentos. Devido à forte ligação da Escola Família Agrícola dos Cocais com as comunidades dos alunos, e também pelo fato da grande aproximação e presença dos pais nas reuniões e eventos promovidos por esta escola, observamos práticas de letramentos como a realização de tarefas escolares realizadas na parte da manhã, durante sessão familiar, pelos alunos.

Essa prática de letramento evidenciou uma forte preocupação dos pais com a educação de seus filhos, já que, muitos deles não tiveram a mesma oportunidade. Nesse caso, o que percebemos na observação das realizações das tarefas escolares em casa pelos alunos foi uma preocupação muito forte dos pais em relação aos filhos. Para eles, a escola deve estar aliada com o trabalho no campo, pois o que ficou evidenciado foi que os pais não querem apenas que seus filhos estudem ou que frequentem uma escola, mas que a aprendizagem na escola tenha algum significado na comunidade, ou seja, os filhos devem aprender não somente os conhecimentos escolares de forma isolada, mas devem fazer uma ligação desses conhecimentos com o trabalho no campo.

Desde o período dos conflitos até hoje, o que as famílias de agricultores desejam é que seus filhos não saiam de suas terras a procura de trabalho nos grandes centros. Por isso, a fundação da Escola Família Agrícola dos Cocais, no município de São João do Arraial, foi de suma importância para a concretização desse desejo das famílias rurais, já que esta escola apresenta práticas de letramento em consonância com os objetivos das famílias do campo. Neste caso, a escola apresenta uma Associação, a qual é composta tanto por atores do cenário escolar, como professores e alunos, mas, sobretudo, pelas famílias camponesas, que também têm vez e voz, e talvez, esta seja uma grande diferença dessa escola com as instituições convencionais de ensino.

Foram observadas também na comunidade, práticas de letramentos como pesquisas sobre a sua história, credences populares, êxodo rural, dentre outros temas, realizadas pelos

alunos. Assim, podemos dizer que essa prática de letramento pode ter surgido na escola, mas foi desenvolvida na comunidade, quando os alunos começaram a fazer suas pesquisas sobre o tema proposto no PE.

Portanto, mesmo sendo uma prática de letramento com finalidade escolar, não deixa de ser uma prática de leitura e escrita também com uma finalidade para a comunidade, pois através das pesquisas na comunidade, os alunos passavam a ter um maior conhecimento do lugar onde vivem, bem como a fazer questionamentos sobre a sua realidade social. Os temas das pesquisas eram tanto discutidos nas residências dos alunos, como com os vizinhos na comunidade, evidenciando uma prática de letramento em consonância com os objetivos da comunidade e o desejo dos pais, em ver seus filhos transformando o próprio espaço através da ação da escola.

Os moradores da comunidade Chapada da Sindá estavam envolvidos em práticas de letramentos como o preenchimento de formulários para cadastros na Associação de Pequenos Produtores da Localidade Santa Luzia, uma das associações que integram a comunidade pesquisada. Embora a Associação estivesse desativada, durante a nossa pesquisa de campo, percebemos em conversas com a presidente da associação, que os moradores associados preenchiam formulários que diziam respeito ao cadastro dos mesmos na pequena associação.

O preenchimento dos formulários era importante porque garantia que os pequenos produtores recebessem proventos provenientes de investimentos do Governo Federal no campo. O Governo investia e os pequenos produtores produziam alimentos em suas terras e distribuía em escolas e outras instituições do município de São João do Arraial, como a Escola Família Agrícola dos Cocais. Esse investimento, por parte do Governo, estimulava os agricultores a continuarem produzindo em suas terras, já que teriam um retorno financeiro que pudesse ajudar no sustento de suas famílias.

A igreja de Santa Luzia na comunidade é outra importante instituição na vida dos moradores. Essa relevância se deve ao fato de que, anteriormente, nos tempos dos conflitos pela terra e pelo coco babaçu, no mesmo lugar da igreja funcionava a casinha de reuniões da comunidade, que ficava próximo dos “pés de caju”. Ainda hoje percebemos essas árvores que ficam ao redor da igreja. Nessa casinha, os moradores, envolvidos na luta por um “pedaço de terra”, conversavam e faziam anotações sobre os próximos passos do conflito.

Em razão disso, a igreja de Santa Luzia ocupava uma posição privilegiada na comunidade, pois percebemos muitos moradores envolvidos com o Festejo de Santa Luzia e dessa forma, envolvidos também em uma gama de práticas de letramentos, como acompanhar

os cânticos durante as novenas e também nas missas. Sempre nos dias que antecediam o festejo, os moradores faziam reuniões na igreja com a finalidade de discutir os preparativos da festa. E como consequência dessas reuniões, eles tinham que fazer anotações e delegar funções para os membros, como a ornamentação da igreja, recepção, limpeza, entre outras.

Portanto, as práticas de letramentos relacionadas à igreja eram prestigiadas pelos membros da comunidade, uma vez que eles davam muita importância para as anotações do caderno, que ficava guardado na própria igreja e com bastante zelo. Apesar da responsabilidade das anotações no caderno ficarem a cargo de uma ou duas pessoas, geralmente mulheres, todos compreendiam a importância daquelas anotações, pois embora muitos não tenham passado por uma escolarização, eles compreendiam a função daqueles registros, uma vez que ali estavam escritos os nomes das pessoas que se comprometeram em ajudar durante o festejo.

Por isso, em consonância com Kleiman (2005), o processo de escolarização não é um pré-requisito para que se adquira o letramento. Uma pessoa pode ser letrada, mesmo ela não sendo alfabetizada, pois de acordo com a autora, para ser letrado no mundo hoje, basta compreender o significado e a função das práticas de letramento em contextos específicos e os moradores da comunidade Chapada da Sindá compreendiam a função e o significado das anotações no caderno que ficava guardado na igreja de Santa Luzia.

Sendo assim, e respondendo a pergunta inicial do nosso trabalho, sobre a relação das práticas de letramento na escola com as práticas de letramento na comunidade, podemos afirmar que essa relação se deu devido ao sentimento de luta e de pertença a um determinado lugar. Os moradores da comunidade pesquisada vivem basicamente da agricultura e eles já viram muitos de seus filhos se sentirem atraídos pelo êxodo rural, conseqüentemente abandonando a sua terra e migrando para os grandes centros em busca de empregos.

Dessa forma, o campo precisava de uma escola que reconhecesse a cultura local, conforme discutiram Arroyo (2007) e Caldart (2011). E a Escola Família Agrícola dos Cocais surgiu no campo com essa intenção, embora saibamos que muitas de suas práticas de letramentos, como a escrita no “caderno da realidade”, O “PPJ”, os “trabalhos de campo orientado” e os “serões”, concorressem com práticas de leitura e escrita ainda baseadas no que Street (2014) chamou de modelo autônomo de letramento.

Apesar da concorrência das práticas de leitura e escrita das aulas da disciplina língua portuguesa e das práticas de letramentos que abordavam temáticas sociais, como neste trabalho foram analisadas, a escola Família Agrícola dos Cocais veio para trazer vida ao

campo, esperança e muita força de vontade para jovens que antes deixavam as suas famílias para trabalharem na cidade e com a oportunidade de estudar na escola, poderiam ter uma renda no mesmo lugar onde moram.

Dessa forma, percebemos que na escola existem práticas com grande relação e interação com a comunidade dos alunos. Essa relação das práticas de letramentos, envolvendo temáticas da vida real do aluno, se deu através das conversas entre os estudantes, suas famílias e os outros moradores da comunidade, que de alguma forma contribuíram com as pesquisas realizadas pelos aprendizes. Diversas reuniões aconteceram na escola com a presença dos pais dos alunos, que também faziam parte da Associação da Escola Família Agrícola dos Cocais e influenciavam no seu funcionamento.

Assim, as práticas de letramentos que abordavam temáticas sociais do contexto campestre se relacionavam com a comunidade através do diálogo escola-família e também porque as famílias de agricultores tinham interesse em conhecer o funcionamento da escola e suas práticas. Com isso, percebemos que os pais dos alunos eram muito satisfeitos com a existência da escola família agrícola, e isso ficou evidenciado durante as entrevistas que realizamos na comunidade, sendo que a maioria dos moradores conhecia as pesquisas realizadas pelos alunos e escritas no caderno da realidade, como tinham conhecimento também dos projetos a serem desenvolvidos e apresentados na conclusão do curso.

Com toda essa relação das práticas de leitura e escrita da Escola Família Agrícola dos Cocais com a comunidade dos alunos, fica evidenciada a importante função que esta escola ocupa no meio rural. Pois além de desenvolver os conhecimentos necessários que os alunos devem adquirir ao longo do Ensino Médio, ainda proporciona uma relação de suas práticas com o mundo real deles, ou seja, com o mundo fora de seus muros.

Essa relação das práticas de letramentos, através do conhecimento e conscientização do meio social dos aprendizes, torna-os capazes de transformar o seu meio através da leitura e da escrita, buscando uma renda através do desenvolvimento de projetos, bem como aperfeiçoando suas práticas agrícolas através do ensino técnico que a escola oferece. Portanto, escola e comunidade estão juntas com o mesmo objetivo, pois o que interessa é o crescimento dos alunos através da formação voltada para o campo, com seus valores, crenças e manifestações culturais e não uma formação desvinculada de um contexto, que prepara os alunos apenas para atender as exigências do mercado.

Acreditamos que esta pesquisa possa vir a contribuir com os estudos sobre as práticas de letramentos nas escolas do campo, pois ainda são insuficientes as pesquisas realizadas no

meio rural. Assim, queremos, com esta pesquisa, chamar a atenção da comunidade acadêmica para um espaço que há muito tempo esteve desprezado pelas políticas públicas do Governo e que este estudo não se esgota com nossas considerações, mas muito pelo contrário, requer aprofundamento de futuras pesquisas que venham a ser realizadas no meio rural.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: HTTP: // WWW.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm > Acesso em 15/12/16.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa**. In: GHEDIN, Evandro (org). Educação do campo: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

BOTELHO, José Mario. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Catarina de S.S. M da. **Alfabetização Culturalmente Integrada: Uma Abordagem Sociolinguística e Textual**. 2006.

_____. **Oralidade e letramento: uma forma de exclusão social?** In: Maria Auxiliadora Ferreira Lima, Francisco Alves Filho, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (organizadores). Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino. Teresina: EDUFPI, 2010.

ERICKSON, Frederick. **Ethnographic descriptions**. In. Sociolinguistics. Berlin: New York: Walter de Gruyter, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HYMES, Dell. **Foundations Sociolinguistics**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

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

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**[SL] Cefiel /IEL/ Unicamp. 2005.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2014.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. UFSC, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA: a política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária**. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. **Do Joca ao Satélite, do Satélite ao Joca**: oralidade e letramento na escola e na comunidade. Dissertação de mestrado (UFPI): Teresina, 2014.

NOSELLA, PAOLO. **Educação do campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

PEREIRA, Fellyp G. de Sousa; SANTOS, Francildo P. **A relevância do plano de aula no processo de ensino e aprendizagem**: uma análise crítico-reflexiva. Volume 3; Edição nº 18; Interletras, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Lília Brito da. **Oralidade e letramento na comunidade e na escola**: uma abordagem etnográfica. Dissertação (Mestrado em Letras) da UFPI, Teresina, 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.