

Samuel Pereira Campos

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO MEIO RURAL BRASILEIRO:
A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO SEM TERRA EM ESCOLA PÚBLICA DE
ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

Tese apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Linguística
Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Angela B. Kleiman

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

C157p	<p>Campos, Samuel Pereira</p> <p>Práticas de letramento no meio rural brasileiro : a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária / Samuel Pereira Campos. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.</p> <p>Orientador: Angela B.Kleiman Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Letramento. 2. Leitura. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Escolas rurais - Brasil. 4. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. I. Kleiman, Angela B. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

À memória de meus pais, Adélia Pereira Campos e Ary Rocha Campos.

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO MEIO RURAL BRASILEIRO:
A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO SEM TERRA EM ESCOLA PÚBLICA DE
ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA**

SAMUEL PEREIRA CAMPOS

Profa. Dra. Angela B. Kleiman – Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Inês Signorini – Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Vera Mazagão Ribeiro – ONG Ação Educativa

Profa. Dra. Maria Antonia de Souza – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Lingüística Aplicada, em 10 de outubro de 2003.

Em homenagem a José Rainha Junior e sua companheira Diolinda, que estão presos no Estado de São Paulo, acusados de formação de quadrilha.

Agradecimentos

A Profa. Dra. Angela B. Kleiman, por ter sido uma orientadora, professora e amiga, comprometida com o desenvolvimento de nosso trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Letramento do Professor, coordenado pela Profa. Dra. Angela B. Kleiman, Simone Bueno, Cosme Batista, Ana Lúcia Campos, Eveline Mattos Tápicas Oliveira, Luciane Manera Magalhães, Gislaine Farinha, Cláudia Vóvio, Clésio Bunzen, pelo permanente diálogo sobre questões de letramento.

Às Profas. Dras. Anna Christina Bentes e Maria da Glória Gohn, pelas qualificações de áreas feitas com suas colaborações.

Aos componentes da banca examinadora, Profa. Dra. Inês Signorini, Profa. Dra. Maria Antonia de Souza, Profa. Dra. Vera Mazagão Ribeiro e ao Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, pela participação nesse momento de nossa formação.

Aos funcionários da Biblioteca, do Laboratório de Informática, do Departamento de Pós-Graduação do IEL/UNICAMP, pelo relacionamento amigável construído durante o período da obtenção de créditos, pesquisa de campo e produção da tese.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), pelo financiamento que possibilitou o nosso total envolvimento com o fazer da tese.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na representação do Setor de Educação do MST-PA, por nos ter permitido a realização de nossa pesquisa na escola *Crescendo na Prática (Assentamento Palmares)*.

À comunidade da escola *Crescendo na Prática*, às professoras, aos alunos e alunas das turmas pesquisadas, pela possibilidade de convívio e aprendizagem em suas salas de aula.

A Darci e Odilza Lernen e a todos os colaboradores da Equipe de Educação Popular de Parauapebas (EEPP), pelo apoio durante o período da pesquisa de campo.

A José Silva, Zane, Edileuza, Samuel Souza, Mercedes, Francisca, Izabel, Suely, Ayala, Marcelo, Beth, Edimar, D. Rita, Poeta, Totô, D. Nega, em nome da comunidade do *Assentamento Palmares*.

A Josiane Martinez, Aldebaran Oliveira, Cosme Batista, Iva e Laura, Maria Joana, Danilo Botelho, Ana Maria B., Cristiane Simões, Genésio, Patrícia Prata, Alessandro, Vanessa Masson, Viviane Muller, Renata Marangoni, Valéria Scudeler, Renata Mazafarro, pela vida compartilhada em Campinas nos últimos anos.

A Jacqueline Brandão, Sandoval Nonato, Ney Paiva, Fernando Moraes, Edna e Ricardo, Joseane Soares, Luiz Antonio Barbosa, Ricardo Radich, Rodrigo Thedim, pela amizade ao longo desses anos.

A todos amigos da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Fátima e Hilda Bittencourt de Almeida e a toda família, pela confiança e força.

As minhas irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, pelo apoio permanente durante todo o período da realização desta tese.

À Ana Maria Bernardes de Andrade, pela revisão final.

À minha filha Bárbara, por tudo que significa.

“Este ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. herói comum, caminhante enumerável. Invocando, no limiar de meus relatos, o ausente que lhes dá princípio e necessidade, interrogo-me sobre o desejo cujo objeto impossível ele representa. A este oráculo que se confunde com o rumor da história, o que é que pedimos para nos fazer crer ou autorizar-nos a dizer quando lhe dedicamos a escrita que outrora se oferecia em homenagem aos deuses ou às musas inspiradoras? Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas (...)”

(Michel de Certeau, 1994)

Introdução.....	25
Capítulo I – Contribuições de estudos de letramento e linguagem.....	33
1.1. Os novos estudos de letramento.....	35
1.2. A noção de sujeito na teoria da enunciação de Bakhtin.....	40
Capítulo II - O Movimento Sem Terra e o letramento no meio rural.....	45
2.1. O surgimento do Movimento Sem Terra.....	48
2.2. O Movimento Sem Terra como comunidade discursiva.....	52
2.3. O Projeto de educação Sem Terra.....	59
2.4. O projeto de formação Sem Terra.....	66
2.5. A proposta curricular do Curso Pedagogia da Terra.....	71
Capítulo III - Metodologia e contexto de pesquisa.....	77
3.1. Contribuições da etnografia para o estudo.....	79
3.2. O Movimento Sem Terra no Estado do Pará.....	83
3.3. A escola Crescendo na Prática.....	92
3.4. O perfil dos sujeitos da pesquisa.....	99
3.5. A pesquisa e os dados gerados em campo.....	108

Capítulo IV – Práticas de letramento na Crescendo na Prática.....	115
4.1. Eventos de letramento Sem Terra na escola.....	119
4.1.1. A mística Sem Terra na escola.....	119
4.1.2. A brigada comunitária na escola.....	124
4.2. As práticas de letramento em sala de aula.....	132
4.2.1. O contexto da professora municipal.....	135
4.2.2. O contexto da professora militante.....	148
4.2.3. Resumo das práticas de letramento em sala de aula.....	165
4.3. A produção textual na escola <i>Crescendo na Prática</i>	166
4.3.1. A produção textual nas salas de aula das duas professoras.....	167
4.3.2. A apropriação do discurso Sem Terra nas redações políticas.....	172
4.3.2.1 Redações de alunos da professora municipal.....	173
4.3.2.2 Redações de alunos da professora militante.....	178
Considerações finais.....	187
Referências bibliográficas.....	197
Documentos consultados.....	211
Anexos.....	217

Lista de ilustrações

Figuras

Figura 1 – Instrumentos de luta da comunidade Sem Terra.....	65
Figura 2 – “As castanheiras de Eldorado dos Carajás.....	85
Figura 3 –Vila do <i>Assentamento Palmares</i>	92
Figura 4 – Logotipo da escola <i>Crescendo na Prática</i>	94
Figura 5 – A presença da comunidade na divisão das vagas do Curso de Informática.....	94
Figura 6 –Professores e alunos da <i>Crescendo na Prática</i>	121
Figura 7 – Brigada comunitária na escola.....	131
Figura 8 –Desenho feito por uma aluna para a escrita da redação “ <i>A escola</i> ”.....	174
Figura 9 – A escola <i>Crescendo na Prática</i> antes da institucionalização.....	174

Quadros

Quadro 1 – Resumo de uma atividade da cartilha “Mulher Sem Terra”.....	56
Quadro 2 – Contingente de migrantes no <i>Assentamento Palmares</i>	84
Quadro 3 – Inserção do MST no Estado do Pará.....	88
Quadro 4 – Escolaridade no <i>Assentamento Palmares</i>	91
Quadro 5 – Horário de aulas dos sujeitos de pesquisa.....	106
Quadro 6 – Eventos de letramento selecionados para análise.....	109
Quadro 7 – Dados gerados na sala de aula da professora militante.....	110
Quadro 8 –Dados gerados na sala de aula da professora municipal.....	111
Quadro 9 – Perguntas que orientaram a brigada comunitária na escola.....	126
Quadro 10 – Respostas dadas pelos grupos de discussão.....	130
Quadro 11 –Características das salas de aulas pesquisadas.....	165
Quadro 12 – Temas das redações escritas pelos alunos.....	169
Quadro 13 –Texto de aluna da escola, publicado no livro “ <i>Desenhando o Brasil</i> ”	171
Quadro 14 –Texto de aluna da professora municipal.....	175
Quadro 15 –Texto de aluno da professora municipal.....	177
Quadro 16 – Texto de aluno da professora militante.....	179
Quadro 17 – Texto de aluno da professora militante.....	180
Quadro 18 –Texto de aluno da professora militante.....	182

Resumo

Nesta tese, discutimos a influência do Movimento Sem Terra (MST), entendido como uma comunidade discursiva, que atua institucional e intencionalmente na formação dos trabalhadores rurais brasileiros. Focalizamos nossa discussão nas práticas de letramento construídas em uma escola pública de assentamento de reforma agrária, que nos revelam o projeto de letramento Sem Terra em conflito com o projeto escolar oficial, construído na escola pesquisada a partir de sua institucionalização. A escola pesquisada e os sujeitos que a compõem apresentam práticas de letramento relacionadas a dois projetos em disputa na escola, caracterizados como projeto de letramento emancipatório e projeto de letramento escolar, a partir da perspectiva dos “novos estudos lingüísticos”. Desse lugar, caracterizamos o projeto de educação Sem Terra como um projeto de letramento ideológico, situado, emancipatório (Street, 1984, 1995; Barton, 1998; Freire, 1978, 1987, 1995), dado seu caráter político e de inclusão ao mundo letrado, e discutimos sua influência nas práticas de letramento construídas em uma escola de assentamento de reforma agrária, focalizando salas de aula de duas professoras de Língua Portuguesa, que expressam práticas representativas dos projetos em disputa na escola.

Abstract

In this thesis we discuss the influence of Movimento Sem Terra (MST), understood as a discursive community that acts institutionally and intentionally at the Brazilian rural workers' formation, taking as reference its organization, social practices and ways of acting toward the social world. We focus our discussion at the literacy practices engendered in a public school, that reveals the influence of the Sem Terra literacy project in conflict with the school official project, brought into the researched school after its official establishment. As our research subjects were living different kinds of involvement with the Sem Terra community, we assumed that researched school and the subjects involved in our field work, would present literacy practices related to the two projects in dispute in the school, characterized as emancipatory literacy project and scholar literacy project, from the point of view of the new literacy studies. From this place, we analyse the educational project designed by MST, seen as an ideological, situated and emancipatory literacy project (Street, 1984, 1995; Barton, 1998; Freire, 1978, 1987, 1995), and its influences over the literacy practices at the researched environment, focusing the two projects in conflict in the classroom of two Portuguese Language teachers, whose practices are representative of the two projects in dispute at school.

Convenções de transcrição

As seqüências interacionais selecionadas serão editadas discursivamente de acordo com as seguintes convenções de transcrição (Kleiman, 2001):

...: pausa pequena

/: interrupção ou corte brusco da fala

- - -: silabação

[]: sobreposição de vozes

:: : alongamento forte de vogal

MAIÚSCULAS: alteração de voz com efeito de ênfase

(...): supressão de trecho da transcrição original

(()): comentário do analista

* foram também utilizados sinais convencionais de pontuação gráfica, como vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?).

Introdução

Introdução

Franquear conhecimento aos excluídos através de programas institucionais do Estado nunca resultou em real participação da grande maioria da população menos favorecida nem, muito menos, garantiu-lhe o direito de poder usar a palavra, poder ler o mundo, a “palavramundo”, como nos deixou de legado Paulo Freire. Os programas de escolarização e alfabetização executados no Brasil nas últimas décadas não têm levado a mudanças significativas na situação das populações brasileiras, quer sejam urbanas ou rurais, haja visto estarem, de forma geral, mais preocupados com a universalização do ensino ou com o fim do analfabetismo do que com a realização de um projeto em que o letramento seja entendido como instrumento de inclusão social e/ou construído levando “seriamente em conta as resistências das classes populares”, suas experiências, histórias e práticas sociais (Freire, 1995, p. 49).

Ao contrário, esses projetos têm sustentado o mito do letramento (Graff, 1979, 1995), ou seja, aquela “ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social” (Kleiman, 1995, p. 34). Graças à difusão desse mito, torna-se senso comum julgar que o analfabetismo de parte da população brasileira seja a causa de problemas como nosso baixo rendimento sócio-econômico, o que corrobora a equação “país letrado = país desenvolvido”. Graff (1995) questiona tal fórmula, mostrando que não só “passos importantes no intercâmbio, no comércio e mesmo na indústria ocorreram em alguns períodos e lugares com níveis notavelmente baixos de alfabetização”, mas também, inversamente, “níveis mais altos de alfabetização não mostraram ser estimulantes ou propulsores de desenvolvimento econômico 'moderno’” (p. 44).

Apesar de críticas como essa, percebe-se que o mito do letramento perpassa todas as nossas práticas escolares, nossos programas, nossos processos avaliatórios, ou mesmo cada nova tentativa oficial de inclusão da população menos favorecida em programas de alfabetização, como se pode observar na meta do atual governo para a alfabetização.¹ O mito do letramento segue fornecendo a base da retórica oficial de alfabetizar para combater a desigualdade social e o “obscurantismo” aos quais estariam confinados os não escolarizados, como pode ser percebido nas lógicas que vêm orientando as políticas públicas desenvolvidas no Brasil na última década.

Signorini (1994), ao analisar uma mensagem representativa do início da década de 1990, proferida por Carlos Chiarelli (Ministro da Educação na época), discute a realização do projeto iluminista que afirma que a escrita permitiria às pessoas excluídas se tornar cidadãos, “adquirir maioria, ou autonomia em relação aos pares originais (grupos marginalizados) para igualar-se aos novos pares (cidadãos) diante do Estado”, como sustenta o projeto das luzes (p. 167). Este projeto, salvo algumas diferenças pontuais, se reproduziu nos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, como se pode observar na propaganda da Organização Não-Governamental (ONG) Comunidade Solidária, principal parceira daqueles governos para a alfabetização de adultos, em que se veicula a mensagem: “aprender a ler e escrever é conquistar um futuro melhor”, e vem se reproduzindo no atual governo, como podemos

¹ De acordo com a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo do MEC, a meta do governo Lula é alfabetizar três milhões de pessoas em 2003, seis milhões em 2004, seis milhões em 2005 e cinco milhões em 2006, somando um total de vinte milhões de pessoas alfabetizadas em quatro anos de governo.

observar a seguir, nas declarações feitas durante a celebração de uma parceria que visa a alfabetizar pescadores do nordeste brasileiro:²

“Para os pescadores artesanais do País, (este programa de alfabetização) representará a abertura de um novo horizonte” (Cristóvão Buarque - Ministro da Educação).

“Na medida que tenhamos mais pescadores alfabetizados, teremos maiores resultados na atividade econômica e na atividade produtiva” (José Fritsch - Secretário de Pesca do Governo Federal).

“Todo mundo tem a liberdade de dizer que os pescadores são desorganizados. Claro que são desorganizados. Eles são analfabetos” (Benedito Roque - Liderança da Federação dos Pescadores de Alagoas).

Essas declarações apontam, em conjunto, os efeitos benéficos vinculados, historicamente, à aquisição da escrita, além de atribuir ao analfabetismo a situação em que se encontram as camadas sociais menos favorecidas da sociedade brasileira, mantendo, portanto, a reprodução do mito do letramento e garantindo à escrita o papel de alavanca para o avanço sócio-econômico e, conseqüentemente, para a transformação do “ignorante” em um ser autônomo (cf. Signorini, 1994).

No contexto da escola de meio rural, como a analisada nesta tese, é importante notar que a reprodução desse mito se torna ainda mais grave, dado o fato de não haver um programa específico para este contexto, mas um “arremedo de escola urbana” (Ribeiro, 2000, p. 7). Isso leva, por um lado, à exclusão de seus alunos, tendo em vista que essa proposta de escola rural “nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os prepara para cumprir funções em empregos urbanos” (idem), e, por outro, à manutenção das

² Fonte: www.redegllobo.com.br/jornalhoje (09/09/2003).

contradições históricas promovidas pela crença de que a aquisição da escrita é suficiente para trazer mudanças sociais (Street, 1984, 1993; Kleiman, 1995, 2000a).

Devido à situação da escola rural brasileira, tanto nas legislações quanto nas práticas construídas em seu interior, acreditamos que a realização de uma pesquisa em uma escola pública de assentamento, ligada ao MST, nos permitiria discutir os significados atribuídos à educação nesse contexto, marcado pela re-significação do sujeito e dos sentidos de *comunidade* e de *escola*, dado o envolvimento político deste projeto e os modos através dos quais se confronta com as restrições históricas da escola. Para fazer essa discussão, realizamos uma pesquisa documental e outra etnográfica. A primeira nos deu suporte para discutirmos o projeto de educação, escola e alfabetização, exposto em materiais editados pelo MST e socializados em sua base social;³ a segunda, realizada na escola *Crescendo na Prática*, localizada no *Assentamento Palmares* (Parauapebas-PA), criou condições para que pudéssemos analisar o projeto Sem Terra na escola e em sala de aula e o modo como ele se confronta com a ordem escolar oficial/local.

Durante a realização da pesquisa de campo, vimos que estávamos diante de um contexto de resistência (Certeau, 1994), onde indivíduos “ordinários” poderiam estar se constituindo como donos de suas próprias vozes ou, pelo menos, exercendo liderança, tornando-se portadores de discursos e práticas de um grupo social organizado, ou seja, de uma comunidade discursiva (Barton, 1994, Barton & Hamilton, 1998), a comunidade Sem Terra (como definiremos no Capítulo II – seção 2.2), que partilha uma série de interesses, discursos,

³ Quando falamos em base social, estamos nos referindo a, aproximadamente, 300 mil famílias assentadas em 2000 assentamentos, 100 mil acampadas em todo o país, 1.800 escolas de Ensino Fundamental, 3.900 professores de Ensino Fundamental, 160 mil estudantes, 30 mil jovens e adultos envolvidos em programa de alfabetização, com quem trabalham 3 mil professores-alfabetizadores e 250 educadores do projeto *Ciranda Infantil*, desenvolvido para crianças com idade inferior a 6 anos (CD-ROM: MST, 2002a).

textos, formas de organização e objetivos, que garantem unidade ao Movimento Sem Terra em todo o território nacional e em todas as ações e políticas, de várias ordens (políticas, educativas, judiciais, religiosas), de enfrentamento à ordem oficial.

Com base em nossas perguntas iniciais – a) quais os significados atribuídos à educação e à escola no contexto do projeto de letramento Sem Terra? e b) como este projeto estaria sendo implementado em uma escola de assentamento de reforma agrária? –, buscamos entender a influência do projeto Sem Terra no ambiente pesquisado, observando as formas como este projeto era implementado, seguindo ou confrontando o projeto oficial da escola, com todos seus condicionamentos históricos e culturais (Erickson, 1984a, 1986, 1987; Soares, 1986; Kleiman, 1991; Moita Lopes, 1996), e como a comunidade se envolvia nesse conflito.

Os resultados de nossa pesquisa encontram-se expostos na presente tese de doutoramento, que estruturamos em quatro capítulos: no Capítulo I, aproximaremos nosso trabalho à área dos novos estudos de letramento (*new literacy studies*) e da concepção bakhtiniana de linguagem, visões teóricas que orientam nossas análises; no Capítulo II, apresentaremos o contexto histórico do surgimento do MST, caracterizando-o como comunidade discursiva e analisando seu projeto de educação e de formação político-profissional; no Capítulo III, discutiremos a perspectiva metodológica da pesquisa e apresentaremos os contextos, os sujeitos de pesquisa e os dados gerados em campo; no Capítulo IV, analisaremos a influência do projeto de letramento Sem Terra na escola pesquisada, tanto em seu ambiente mais amplo como nas práticas de sala de aula de duas professoras de Língua Portuguesa; por fim, as Considerações Finais apontam as possíveis contribuições dos estudos de linguagem para a formação de professores.

Em conjunto, estes capítulos estão organizados de modo a construir a tese proposta, que pretende contribuir para o entendimento de que existem múltiplos e diferentes letramentos nas comunidades (Heath, 1982, 1983; Street, 1993, 1995; Barton & Hamilton, 1998; Barton & Ivanic, 1991; Hamilton, Barton & Ivanic, 1994; Kleiman, 1995; Kleiman & Signorini, 2000) e que, na construção de programas que propõem erradicar o analfabetismo e a baixa escolaridade da população brasileira, devem ser valorizadas as experiências de ensino/aprendizagem e uso da escrita construídas no seio da sociedade civil organizada.

Capítulo I
Contribuições de estudos de letramento e linguagem

Capítulo I – Contribuições de estudos de letramento e linguagem

Neste capítulo, apresentaremos pesquisas em Estudos de Letramento, que investigam a interface entre práticas orais e letradas em contextos e situações específicas, no sentido de localizar nosso olhar sobre o projeto Sem Terra, bem como de sustentar nossa opção por focalizarmos nossa análise na articulação entre o projeto de letramento do MST, a luta pela reforma agrária e a formação de sujeitos capazes de gerir e organizar esta luta, ou seja, na intencionalidade pedagógica deste projeto em formar “sujeitos de direitos” (Caldart, 2002). Após aproximarmos nosso trabalho a estudos que entendem o letramento como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo, apresentaremos a noção de sujeito implicada na teoria da enunciação de Bakhtin (1929/1989), para melhor compreendermos a conformação de sujeitos em militância política, tal como ocorre com os envolvidos no projeto Sem Terra.

1.1. Os novos estudos de letramento

Ainda na década de 1980, Street (1984, 1988) previa uma mudança de perspectiva nos Estudos de Letramento, a qual levaria a um modelo alternativo de análise da escrita, baseado nos significados das práticas de letramento no cotidiano das pessoas, ou seja, que entendessem o letramento não como uma prática universal para todas as pessoas e/ou grupos sociais, mas, ao contrário, como um processo intrinsecamente ligado aos interesses dos indivíduos e/ou grupos sociais nele envolvidos, podendo servir, por isso, a inúmeros fins, como

adaptar as convenções trazidas pelas agências oficiais de letramento (escola, igreja) no sentido de se apropriar de um conhecimento novo e usá-lo com sentido próprio. Como exporemos no capítulo II, julgamos ser nesse sentido que o MST se apropria de práticas sociais historicamente reservadas às camadas urbanas e letradas da sociedade.

Para Street, naquele momento as pesquisas na área dos Estudos de Letramento seriam conduzidas entre teorias da sociolinguística e da antropologia, de um lado, e teorias do discurso e método etnográfico, de outro, visando a discutir os múltiplos letramentos existentes nas comunidades e sua determinação social. Posteriormente, Street (1993) confirma sua hipótese, demonstrando a diversidade de pesquisas surgidas na década de 1980, que passaram a investigar a interface entre práticas orais e letradas em funcionamento em contextos e situações específicas. Uma das principais tarefas dessas pesquisas, segundo Street (1993, p. 1), é voltar a atenção para “as formas criativas e originais nas quais as pessoas transformam o letramento para seus próprios objetivos e interesses culturais”.

Para dar conta dessa tarefa, o autor retoma as discussões acerca do modelo de letramento ideológico, definido, em trabalho anterior (Street, 1984), em oposição ao modelo de letramento autônomo, para reafirmar que a aquisição, os usos e significados da escrita apresentam características ideológicas ainda não suficientemente reconhecidas por pesquisadores que seguem a tese da autonomia da escrita (Goody, 1968, 1977, 1987; Ong, 1986; Olson, 1994), fundada na escrita como o caminho para a aquisição de capacidades cognitivas e para a mobilidade social, entre outras qualidades, e em uma suposta superioridade das sociedades letradas, ditas racionais, urbanas, industriais, heterogêneas, sobre as sociedades ágrafas, ditas, pré-lógicas, rurais, conformistas, autoritárias.

Analisando as práticas escolares de ensino de escrita, Kleiman (1995) conclui que, em geral, o modelo autônomo “determina as práticas escolares” (p. 44), nas quais a aquisição da escrita é vista como:

Um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o ensaio” (Kleiman, 1995, p. 44).

A autora critica o modelo autônomo de letramento, pois ele sustenta que a escrita seria um processo completo em si, podendo ser interpretada independentemente do contexto de produção. Sua aquisição seria um bem, pois favoreceria o desenvolvimento da inteligência (de habilidades cognitivas observáveis em tarefas como classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização), uma vez que o acesso a essa prática implicaria em "poderes" e "qualidades" intrínsecas, que se estenderiam a indivíduos, grupos sociais e povos letrados.

Em oposição a esse modelo, Street (1984) elabora o modelo ideológico, em que o letramento é entendido como uma prática social e culturalmente determinada, e que os significados assumidos pela escrita em um determinado grupo social dependerão dos contextos e instituições onde ela for adquirida. Este modelo concentra-se nas práticas sociais específicas de leitura e de escrita e acentua o significado do processo de socialização na construção do sentido. As habilidades e os conceitos que acompanham a aquisição do letramento dependem da formação social, e não apenas das qualidades inerentes ao letramento: ambos são aspectos de uma ideologia específica, e tudo o que os indivíduos podem extrair da leitura e da escrita depende da cultura na qual estão inseridos e da posição que ocupam na sociedade.

Assim, os Estudos de Letramento, antes voltados para os aspectos mentais do indivíduo, vêm transferindo seu foco de interesse para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, passando a entender que as pessoas se apropriam da escrita devido a interesses particulares, relacionados ao meio social em que estão situados. Portanto, aos atuais pesquisadores da área, é mister analisar a “variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993, p. 7), com o intuito de construir projetos de letramento que valorizem os saberes das pessoas em suas comunidades (Street, 1984).

Tendo assimilado essa perspectiva, as pesquisas realizadas pelos “novos estudos de letramento” (*new literacy studies*) assumem o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo (Street, 1993), reconhecendo as características ideológicas das diferentes práticas de letramento existentes nas sociedades. Essas pesquisas vêm desenvolvendo as idéias de que a leitura e a escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais das quais fazem parte (Heath, 1982, 1983; Barton, 1994; Gee, 1996; Street, 1984, 1993, 1995; Kleiman, 1995; Terzi, 1995; Tfouni, 1995; Rojo, 1998) e de que as questões de letramento (seus usos, conseqüências e significados) devem ser respondidas mediante descrições de usos e concepções em andamento em dado contexto social.

Tais pesquisas têm motivado estudiosos a analisarem práticas de letramento em funcionamento, bem como o papel dessas práticas na reprodução e/ou no questionamento das estruturas de poder e dominação social. No grupo de pesquisa denominado “Letramento e Formação do Professor”, coordenado pela Profa. Dra. Angela B. Kleiman (IEL-Unicamp),

onde se insere nosso trabalho, essa mudança pode ser percebida em estudos sobre o letramento do professor, que focalizam os usos da escrita e da leitura no ensino de Língua Portuguesa em diferentes contextos sócio-culturais (Kleiman & Signorini, 2000). Esses estudos assumem o letramento como “práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade” e que “a interação lingüística pressupõe a participação de sujeitos sociais cognitivamente e afetivamente envolvidos na produção de contextos que podem, como no caso do contexto escolar, desencadear a aprendizagem” (Kleiman, 2000b, p. 20).

Entre outras questões referentes ao letramento do professor, os estudos desse grupo têm demonstrado também que a escrita do professor, tanto a leitura como a produção textual, tem uma dimensão emancipatória e que o acesso a práticas sociais letradas constitui um componente necessário para a transformação da prática pedagógica do professor (Guedes Pinto, 2001; 2002; Campos, 2001). Entendemos que as práticas de letramento podem ser um caminho para que comunidades socialmente marginalizadas, por sua linguagem, etnia, classe social ou por questões de gênero, possam se viabilizar como atores sociais, capazes de construir suas próprias vozes e posições no quadro político de seus países.

Tendo em mente essas discussões, analisamos o projeto de letramento Sem Terra como um projeto de letramento ideológico e situado, distinto da lógica do mercado e do lucro. Identificamos esse projeto, como veremos no Capítulo II, como um projeto emancipatório (Freire, 1978, 1980, 1982), dado seu objetivo central de formar “sujeitos de direitos” (Caldart, 2002), cujas identidades são resultados de processos de elaboração ideológica e de tomada de consciência (Bakhtin, 1989), como veremos na seção a seguir, que fornecem a possibilidade de assimilação de um universo discursivo novo e um lugar social diante do outro.

1.2. A noção de sujeito na teoria da enunciação de Bakhtin

A conformação do sujeito Sem Terra⁴ (Caldart, 2000) passa pela aquisição dos discursos, dos modos culturais, das formas de ver e agir específicos do MST, que incluem socialmente o sujeito naquela determinada coletividade. Adotamos a noção de *cultura*, a partir de Geertz (1978), como um elemento chave na compreensão das redes de significados, historicamente transmitidos e construídos, que fazem parte dessa ou daquela comunidade de sentido, e como instrumento pelo qual o sujeito “toma consciência (isto é, representa para si) da sua pertença ao mundo; ele significa, isto é, transforma em signos sua existência material” (Caldart, 1987, p. 17).

Para entendermos como essas apropriações da cultura do grupo social interferem na trajetória do sujeito em processo de engajamento político, vejamos a noção de sujeito na teoria da enunciação de Bakhtin. Para Bahktin (1989), o sujeito se expressa através do prisma do meio social que o engloba, sendo necessário, para compreender as motivações e os pontos de vista expressos na comunicação verbal, supor “um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época” (p. 113).

Dessa forma, a expressividade de um enunciado é sempre uma resposta a alguma coisa (Bakhtin, 1997), pois manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor⁵ com os enunciados do outro e com outros enunciados. Essa orientação da palavra em função do outro aponta para a concepção dialógica da linguagem,

⁴ Utilizamos as iniciais maiúsculas (*Sem Terra*) para identificar os sujeitos ligados ao MST; quando em minúsculas (*sem terra*), referimo-nos a uma das várias categorias de trabalhadores rurais, entre elas, bóias-frias, camponeses, assentados, reassentados, meeiros.

⁵ Utilizamos o termo *locutor* para designar aquele que fala, que conta (Ducrot, 1987). O termo *enunciador* será utilizado quando nos referirmos aos pontos de vista que o locutor organiza para tecer seu discurso.

pois se sustenta na idéia de que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (p. 133).

Daí decorrer, a partir da concepção dialógica bakhtiniana, que os discursos não são auto-suficientes nem indiferentes uns aos outros, mas se refletem mutuamente, uma vez que, de um lado, todo discurso está repleto de ecos e lembranças de outros discursos, aos quais responde, refutando-os, completando-os, fundamentando-se neles, supondo-os conhecidos, e, de outro, coloca-se como elo nessa cadeia verbal, propondo sentidos e pedindo respostas. Isso implica assumir que, por mais monológico que pareça ser, o discurso nunca deixa de ser uma resposta a algo já dito.

Entende-se, então, com Bakhtin, que todo discurso é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio falante quanto de outros, pois ele é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala e está situado no meio social em que se forma o sujeito. Segundo Bakhtin (1989, p. 112), “não é a atividade mental que organiza a expressão (a enunciação, o discurso), mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. A expressão, assim, prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior e, uma vez materializada, “exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (p. 118).

O autor sugere que a sensação interior de um dado problema social, como a fome, por exemplo, será marcada, ao mesmo tempo, pela situação imediata e pela situação social mais ampla em que se encontra o sujeito: “são essas as condições que determinam o contexto

apreciativo, o ângulo social em que será recebida a sensação da fome” (p. 114). Tais condições se expressam na enunciação, já que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (p. 113) e o viés apreciativo assumido pelo sujeito.

Explicando a atividade mental do sujeito, Bakhtin (1989) distingue dois pólos, em que se realizam a “tomada de consciência” e a “elaboração ideológica”: o primeiro pólo, chamado de “atividade mental do eu” (p. 115), tenderia ao isolamento do indivíduo e dilapidaria o potencial e o esforço de orientação social do sujeito, fazendo com que ele se volte para si mesmo, para formas de individualização; o segundo pólo, marcado pela “atividade mental do nós”, está diretamente relacionado à firmeza e à estabilidade da orientação social percebida pelo sujeito: “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o sujeito se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior” (p. 115) e sua expressão exterior, sua representação verbal a respeito de dada situação.

A partir desse entendimento, Bakhtin, trabalhando a fome como ambiente de tomada de consciência e de elaboração ideológica, distingue no pólo da “atividade mental do nós” diferentes graus e tipos de modelagem ideológica, diretamente ligados ao lugar social ocupado pelo sujeito, ou seja, ao seu engajamento ou não na coletividade a que pertence. Nesse sentido, um sujeito isolado (desafortunado, mendigo), sem classe social, supostamente tomando consciência da fome no meio de pessoas igualmente famintas, que vêem a fome como obra do acaso, tenderá para formas ideológicas como “a resignação”, “a vergonha”, “o sentimento de dependência” (p. 115), e os resultados dessa atividade podem ser “o protesto individualista do mendigo ou a resignação mística do penitente” (idem).

De outra forma, um sujeito pertencente a uma coletividade em que a fome é realidade de todos, mas na qual não existe vínculo organizacional entre os indivíduos dessa coletividade, como é, segundo o próprio autor, “freqüentemente, a situação dos camponeses” (p. 116), a consciência da fome será feita também de resignação, “mas desprovida de sentimento de vergonha ou de humilhação” (idem), uma vez que essa coletividade não está tão exposta quanto aquela em estado de mendicância.

De maneira completamente diferente, um sujeito na mesma situação de fome, mas organizado em uma coletividade, unido por vínculos materiais, que trabalhe com a noção de “classe para si”, como é o caso do sujeito Sem Terra, não tenderá “para uma mentalidade resignada e submissa” (p. 116). Ao contrário, tenderá para manifestações ideológicas de protesto e enfrentamento, de forma organizada e sistemática, visando a construir coletivamente a superação da fome ou, como no caso dos sujeitos de nossa pesquisa, da exclusão social de milhares de pessoas que vivem no meio rural brasileiro, sem trabalho, moradia, escola.

Este sujeito, organizado em entidades classistas (partidos, sindicatos, movimentos sociais, associações, cooperativas), está situado espacial e temporalmente nos sistemas ideológicos definidos pela história, pelos discursos dominantes da época. Seu pensamento e sua fala são recortes de representações de um tempo histórico e de um espaço temporal em que vive, em que age com suas marcas sociais. Trata-se de um sujeito ideológico que se relaciona dialeticamente com os sistemas ideológicos constituídos e que assume uma posição de agente ativo no processo de construção de seu meio social, na medida em que pode mobilizar níveis superiores da ideologia do cotidiano, “capazes de repercutir as mudanças da infra-estrutura

sócio-econômica mais rápida e mais distintamente” (Bakhtin, 1989, p. 120) e efetuar revisões parciais ou totais nos sistemas ideológicos.

Desta forma, a teoria da enunciação e a noção de sujeito de Bakhtin nos permitem, de acordo com os objetivos desta tese, assumir que o projeto do MST, construído por sujeitos formados na militância política, herdeiros de práticas camponesas históricas (Fernandes, 2000), bem como de lutas e práticas construídas em seus processos de ocupação, acampamento e assentamento de reforma agrária, vem organizando a inclusão social de milhares de brasileiros em práticas sociais legitimadas, como a escrita, visando a conferir poder e identidade social aos Sem Terra e, com isso, “apagar a imagem de caipira-analfabeto que se tem do trabalhador rural e propiciar a formação de cidadãos completos” (Morissawa, 2001, p.239).

Para desenvolver este projeto, o MST, além de mobilizar os trabalhadores rurais na luta pela reforma agrária, organiza-os para ocuparem instâncias do Estado e utilizarem a escrita e a educação, como veremos no capítulo seguinte, como instrumentos voltados para os interesses e demandas da comunidade e do sujeito em comunidade, que, como vimos nas discussões feitas nessa seção, se constitui ouvindo e assimilando as palavras do outro, tornando-as suas, adaptando-as à sua própria intenção semântica e expressiva e popularizando-as “com sua própria intenção, seu sotaque próprio” (Bakhtin, 1981, p. 293).

Capítulo II

O Movimento Sem Terra e o letramento no meio rural

Capítulo II - O Movimento Sem Terra e o letramento no meio rural

Neste capítulo, discutiremos o projeto de educação que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem desenvolvendo no meio rural brasileiro. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, o surgimento do MST no cenário político nacional, suas heranças culturais, suas particularidades e sua conformação, do ponto de vista da linguagem, em uma comunidade discursiva (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998), que compartilha com sua base social uma série de discursos, textos, interesses, formas de organização e objetivos em comum, que produzem uma referência de sentido a cada ação, a cada estrutura ou a cada sujeito que constitui seu cotidiano (Caldart, 2000, p. 207).

Em seguida, analisaremos o projeto de educação do MST, procurando entendê-lo como um projeto de letramento, voltado para a constituição de sujeitos capazes de intervenção política, tanto em contextos institucionais quanto no cotidiano dos acampamentos e/ou assentamentos, nos mais diversos usos da escrita. Discutiremos também a concepção de escola que orienta o projeto Sem Terra e algumas ações formativas que expõem os objetivos e as formas de o projeto envolver sua base social em práticas sociais letradas que conferem identidade, ou seja, sentimento de pertença ao grupo e ao seu projeto político. Por fim, analisaremos o programa de Ensino de Língua Portuguesa do projeto do Curso Pedagogia da Terra, realizado pelo MST em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), do qual participava, como veremos no Capítulo III, uma das professoras envolvidas em nossa pesquisa de campo.

2.1. O surgimento do Movimento Sem Terra

O Movimento Sem Terra nasceu no final da década de 1970, a partir de lutas isoladas pela conquista da terra, ocorridas simultaneamente no Rio Grande do Sul, no Mato Grosso do Sul, em São Paulo, no Paraná e em Santa Catarina (Stédile & Fernandes, 1999). As ocupações, em 1979, das fazendas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta (RS), são consideradas marcos históricos do surgimento do MST (Haddad & di Pierro, 1994). Para Fernandes (2000), essas ocupações, além da realizada na reserva florestal da fazenda Sarandi, em Rondinha (RS), têm “um importante significado histórico, porque a luta recomeçava (após o período ditatorial) exatamente onde havia sido interrompida em 1963” (p. 47).

Herdeiro de movimentos sociais de luta por terra⁶, como o Master⁷, as Ultabs⁸ e as Ligas Camponesas⁹, o MST só se constituiu oficialmente em 1984, com seu I Encontro Nacional (Cascavel - PR), cujo relatório final conclamava os trabalhadores rurais a se reunirem em torno de sua causa e de seus primeiros objetivos gerais: “lutar pela reforma agrária”, “lutar por uma sociedade justa, fraterna e acabar com o capitalismo”, “integrar à categoria dos sem-terra: trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros, pequenos proprietários, etc.” e defender “a terra para quem nela trabalha e dela precisa para viver” (apud Fernandes, 2000, p. 83).

⁶ “O Movimento Sem Terra, tão ético e pedagógico, quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagadas pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso” (Paulo Freire - *Agenda do MST*, 2001).

⁷ O Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) lutou pela reforma agrária no Rio Grande do Sul de 1958 a 1964, quando foi posto na ilegalidade pela ditadura militar. (Stédile e Fernandes, 1999.)

⁸ A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (Ultab), criada pelo Partido Comunista Brasileiro, “pretendia criar as condições necessárias para formar uma aliança política entre os operários e os camponeses”. (Fernandes, 2000, p. 34.)

⁹ As Ligas Camponesas surgiram por volta de 1945 e “foram uma forma de organização política de camponeses proprietários, parceiros, posseiros e meeiros que resistiram à expropriação, à expulsão da terra e ao assalariamento”. (Fernandes, 2000, p. 33.)

Segundo Stédile & Fernandes (1999), três aspectos são decisivos para entendermos o surgimento do MST na luta pela reforma agrária no Brasil:

- 1) *o aspecto sócio-econômico*: a mecanização da lavoura gaúcha na década de 1970 levou os camponeses locais a migrarem, especialmente, para o Pará, Maranhão e Mato Grosso, em busca de terra, ou mesmo para os grandes centros urbanos, que precisavam de mão-de-obra para a indústria;
- 2) *o aspecto ideológico*: o trabalho de padres, agentes pastorais, religiosos e pastores, ligados à Teologia da Libertação¹⁰, que “discutiam com os camponeses a necessidade de eles se organizarem” (p. 20); e
- 3) *o aspecto político*: o ressurgimento das greves operárias e as lutas pela redemocratização do país, no final da década de 1970, criaram condições para o surgimento do MST, pois “se a luta contra a ditadura militar não tivesse acontecido também na cidade, o MST não teria nascido” (p. 23).

Dentre esses aspectos, destacamos o ideológico, representado pela importância das Igrejas Católica e Luterana, em especial da ação da primeira, que foi, por muito tempo, a principal agência de letramento no meio rural brasileiro e que, ao lado do MST, tem sido uma das principais protagonistas na construção de reivindicações sociais para uma vida digna no campo.¹¹ Stédile & Fernandes (1999) salientam que a Igreja Católica, inicialmente através do trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e, posteriormente, da ação da Comissão

¹⁰ Esta vertente da Igreja Católica assimilou os ensinamentos sociais do Concílio Vaticano II, ao mesmo tempo em que incorporou metodologias de análise da realidade desenvolvidas pelo marxismo.

¹¹ Para uma análise histórica desta Instituição, ver Boff (1994), Novaes (1997) e Martins (2000).

Pastoral da Terra (CPT),¹² foi fundamental para a organização dos trabalhadores rurais, na medida em que “parou de fazer um trabalho messiânico e de dizer para o camponês: ‘Espera que tu terás terra no céu’ ” e “passou a dizer: ‘Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na terra’ ” (p. 20).

Segundo Vendramini (1997), a Igreja contribuiu, dessa forma, para “o desbloqueio dos mecanismos de frustração dos trabalhadores rurais” (p. 189) e para a efetivação dos objetivos da luta, uma vez que ajudou a superar atitudes de conformismo e resignação, típicas de trabalhadores socialmente desorganizados (Bakhtin, 1989). Dentre as práticas sociais apreendidas pelo MST em sua relação com a Igreja Católica, destacamos a mística, o estudo e a formação de quadros (militantes), que influenciam, até os dias atuais, suas formas de agir e de se confrontar com a ordem estabelecida pelo Estado brasileiro.

A mística abre espaço para “que as pessoas se sintam bem em participar da luta” (Stédile e Fernandes, 1999, p. 129), por se reconhecerem como parte dessa luta, mantendo “acesa a fé e a esperança de dias melhores” (Vendramini, 1997, p. 192). Ela não deve ser entendida, no contexto do MST, como uma atividade de “abstração metafísica ou idealista” (Stédile & Fernandes, 1999, p. 129) da realidade, usada para um ideal inalcançável, como em algumas igrejas, mas como lugar da “utopia, aquela capacidade de projetar, a partir das potencialidades do real, novos sonhos, modelos alternativos e projetos diferentes de história” (Boff, 1999, p. 25), adquirindo, portanto, um caráter sócio-político.]

¹² CEBs e CPT: organizações político-religiosas, ligadas a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que cumpriram papel importante na formação dos trabalhadores urbanos e rurais brasileiros.

Nas palavras de Leonardo Boff (199, p. 25),

A mística significa, então, o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam pessoas e movimentos sociais na vontade de mudanças, inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos.

Quanto ao estudo, visto atualmente como condição para o desenvolvimento da organização do Movimento (Stédile & Fernandes, 1999), os Sem Terra o assumiram como tarefa para superar as dificuldades e o isolamento do meio rural brasileiro. Quando eles falam em estudo, estão se referindo “a processos que também podem acontecer em outros tempos (não somente o da escolarização formal) e espaços (não somente o da escola) de sua formação” (Caldart, 2000, p. 197), uma vez que entendem que “o que educa os sem-terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas” (MST, 2001a), que produzem a consciência de classe, a mentalidade de grupo.

A formação de quadros, por sua vez, ao lado do estudo, se tornou um dos princípios que fundamentam as ações do Movimento Sem Terra, entendidas como uma luta contra o “*latifúndio do saber*”: discurso que circula entre os Sem Terra. Do ponto de vista da linguagem, essas práticas nos permitem caracterizar o MST como uma comunidade discursiva (Barton, 1994, Hamilton & Barton, 1998), como discutiremos na seção a seguir, que viabiliza processos de apropriação de discursos e de constituição identitária em um contexto de confluência e re-significação, o lugar do conflito da terra, de relações de diferentes ordens e de re-arranjo de uma classe social, historicamente destituída de seus direitos.

2.2. O Movimento Sem Terra como comunidade discursiva

Entender o Movimento Sem Terra como uma comunidade discursiva significa assumir que o MST se afasta da informalidade e da descontinuidade, comuns aos modos de atuar dos novos movimentos sociais (Offe, 1992), e supera a tendência à anomia desses movimentos, que, segundo Martins (2000), se mostra na desintegração dos objetivos e lutas, diante do protagonismo do Estado, e no desencontro entre o discurso da luta e o discurso daqueles que pretendem dirigir essa luta. A nosso ver, o MST supera esses pontos, na medida em que constrói um projeto que o redefine como uma organização social de massas (Stédile & Fernandes, 1999; Caldart, 2000; Fernandes, 2000), que projeta formas de participação e organização para longos prazos de enfrentamento com o Estado e com a exclusão social à qual sua base está submetida.

Essa política pode ser percebida em um breve olhar sobre os Congressos Nacionais do MST,¹³ realizados a cada cinco anos, com a finalidade de definir as linhas políticas e ações que devem orientar o Movimento no período seguinte. Esses Congressos foram realizados sob os seguintes lemas: “*Ocupação é a única solução*” (I Congresso, 1985), “*Ocupar, resistir e produzir*” (II Congresso, 1990), “*Reforma agrária: uma luta de todos*” (III Congresso, 1995) e “*Por um Brasil sem latifúndios*” (IV Congresso, 2000), que orientará as ações até 2005.

A principal marca desses Congressos foi a reafirmação de lutas históricas, como a ocupação de terras e a necessidade de formar quadros políticos, técnicos e profissionais capazes de levar adiante a luta dos assentamentos conquistados e qualificar a posição do Sem

¹³ Em vez de seguir modelos de Congressos tradicionais, que servem de palco para a confrontação de teses contrárias, essa atividade no contexto do MST é construída para, além do debate interno, “proporcionar momentos de estudo e reflexão através do contato com especialistas e estudiosos da conjuntura política do país e definir grandes linhas políticas do Movimento” (MST, 2000a).

Terra no conflito institucional. No nosso entender, isso o afasta da informalidade e descontinuidade dos novos movimentos sociais, garantindo espaço para sua base compartilhar práticas, interesses, políticas, discursos, objetivos, que a identifica como grupo e a coloca em contato com níveis superiores da ideologia do cotidiano, ou seja, com “níveis mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas” (Bakhtin, 1989, p. 120), que podem re-definir a posição do sujeito e da comunidade diante do Estado.

Caldart (2000) aponta a existência de cinco vivências sócio-culturais determinantes do modo de ser do Sem Terra, que nos permitem entender o processo de conformação do MST como uma comunidade discursiva, uma vez que elas estão relacionadas a processos de formação do grupo e de re-definição da posição do sujeito engajado em uma comunidade:

- 1) *A ocupação de terras*: fruto da decisão dos trabalhadores de reagirem contra a condição social em que se encontram (p.109);
- 2) *A vida no acampamento*: possibilita a passagem de uma “ética do indivíduo” para uma “ética comunitária”, que “poderá chegar a se desdobrar em uma ética do coletivo” (p.116);
- 3) *A organização do assentamento*: nessa vivência, os trabalhadores se vêem diante da necessidade de escolher entre tornar permanentes “aqueles instantâneos de mudança vividos no tempo da ocupação e do acampamento” ou “tentar voltar a ter aquele modo camponês de vida que tinha (ou sonhava ter) antes da entrada no MST” (p. 123);
- 4) *O modo de “ser do MST”*: tem que ver com a forma de compartilhar os desafios da implementação dos princípios, objetivos e linhas de ação do Movimento;

5) *A ocupação da escola*: ação que visa a integrar a escola na dinâmica do MST e no cotidiano das famílias assentadas, para “produzir a consciência da necessidade de aprender” e, de forma mais ampla, de aprender para “avançar na luta” (p. 138).¹⁴

Dessas vivências, a ocupação¹⁵ de terras merece destaque, dada a sua importância na formação Sem Terra e, por extensão, na conformação da comunidade Sem Terra. Essa vivência pode também nos ajudar a compreender os processos que influenciam no deslocamento do trabalhador rural de uma situação passiva para uma mais participativa, ou seja, de engajamento político, que pode conduzir a processos de tomada de consciência e de elaboração ideológica, como vimos com Bakhtin (1989), no Capítulo I (seção 1.2), já que está relacionada à participação em uma coletividade organizada e disposta a reivindicar seus direitos sociais.

Fernandes (2002, p. 4) diz que “a ocupação é a construção de uma política, que por meio de pressão efetivada na luta pela terra, leva à conquista das condições básicas de cidadania”. Sua argumentação está em consonância com o discurso de João Pedro Stédile, da direção nacional do MST, que assevera que a ocupação é um espaço que “envolve a todos, distribuindo tarefas e responsabilidades, educando o povo sobre como se organizar, se disciplinar, como viver em sociedade com iguais direitos”.¹⁶

Para Caldart (2000), a ocupação de terras apresenta três dimensões educativas, que contribuem para entendermos a formação Sem Terra e, por extensão, para caracterizar o MST

¹⁴ Discutiremos essa vivência nas seções seguintes, que tratam do projeto de educação do MST, e no capítulo IV, onde analisaremos as práticas cotidianas da escola pesquisada.

¹⁵ Do ponto de vista discursivo, tal como faz Lagazzi-Rodrigues (1998, p. 24), a ocupação “é um marco para o sujeito que está na luta do MST e é uma referência que institui o sentido de continuidade na relação do assentado com a terra”.

¹⁶ Em entrevista ao *Jornal Gerais*, nº 2, de abril de 2003. Publicação mensal do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Campinas (DCE-Unicamp).

como uma comunidade discursiva. A primeira dimensão está relacionada à formação para a contestação social, para a rebeldia organizada: os trabalhadores em uma ocupação se vêem na condição de enfrentar o medo e o conformismo, característicos da cultura de dominação a que foram submetidos ao longo de suas histórias. A segunda, derivada do enfrentamento que a ocupação gera, possibilita que a consciência de classe possa ser construída não pela assimilação de discursos contra o latifúndio, mas pelo confronto entre os trabalhadores rurais e o latifundiário. A terceira dimensão está relacionada ao reencontro com a terra, com a vida, com as raízes, uma vez que "ao pisar na terra ocupada, os sem terra retomam simbolicamente o direito à vida que começaram a perder quando da terra foram arrancados" (p. 112).

Tendo em vista as práticas construídas nessas vivências sócio-culturais, pode-se pensar que o envolvimento político em uma organização social como o MST implica ao sujeito não só se envolver na luta por seus direitos, mas também: (1) enfrentar medos históricos e práticas culturais assimiladas ao longo da vida, como o individualismo; (2) entender de que lado se está na disputa político-ideológica em que se insere a luta pela reforma agrária; (3) romper com o isolamento ideológico a que o mundo rural está confinado; e (4) apropriar-se de discursos, informações, formas e práticas institucionais, que possibilitam a identificação dos interesses de classe envolvidos na luta pela terra e da posição da comunidade que o organiza.

As formas como os discursos do MST se estabelecem junto à base social Sem Terra podem ser inferidas da leitura da cartilha de formação "Mulher Sem Terra", elaborada pelo Coletivo Nacional de Gênero, da qual resumimos, abaixo (Quadro 1), uma das atividades propostas para a formação da mulher Sem Terra.

Quadro 1

Resumo de uma atividade da cartilha “Mulher Sem Terra”

1º Encontro: AS MULHERES E A LUTA DE CLASSES

Abertura:

Cantos

Não somos covardes

Sem medo de ser mulher

Sugestões de Mística

Construir uma cerca de arame farpado simbolizando toda a exploração e a dominação do sistema capitalista.

Refletir sobre as cercas que já cortamos e as que ainda faltam ser cortadas.

Símbolos: bandeiras do MST e do Brasil, ferramentas, lona, flores, galhos verdes, materiais de estudo diversos, alimentos, etc.

Hino do MST

1. Tema do Encontro:

Por que falamos de luta de classe? - Leitura de texto sobre a construção da sociedade moderna

2. Para discutir em grupos:

Cite exemplos concretos de como acontece no seu dia-a-dia o que acabamos de ler.

O que podemos fazer para mudar essa realidade de exploração dos trabalhadores e, de modo especial, das mulheres trabalhadoras?

Concluindo

Preparando o próximo Encontro

O quadro acima resume a orientação metodológica de uma atividade planejada para mulheres em processo de formação política, o qual envolve o debate de questões totalmente distantes do universo cultural do meio rural, como fica evidente pelo tema do encontro – “Por

que falamos de luta de classe?” – e pela presença de uma prática social, a leitura – *“Leitura de texto sobre a construção da sociedade moderna”* –, historicamente distante desse contexto. Essas duas características demonstram as próprias características do projeto de letramento que essa comunidade desenvolve, o qual analisaremos na próxima seção.

A dinâmica do evento figurado na cartilha acima revela, de antemão, uma das principais características do projeto Sem Terra, qual seja, que educar é “criar condições para que as pessoas reflitam e teorizem sobre a sua prática no dia-a-dia de trabalho, de relacionamento social, de vida familiar e comunitária, transformando a si mesmas e a sociedade a qual pertencem” (MST, 2002a). Essa característica pode ser percebida nas orientações do Quadro 1 acima (item 2): *“Cite exemplos concretos de como acontece no seu dia-a-dia o que acabamos de ler”, “O que podemos fazer para mudar essa realidade de exploração dos trabalhadores e, de modo especial, das mulheres trabalhadoras?”*.

A cartilha traz ainda orientações para a realização de mais oito Encontros, com a mesma metodologia, para discussão dos seguintes temas – “Relações de gênero”, “Educar sem discriminar”, “Os valores”, “Cultura e lazer nos assentamentos e acampamentos”, “As mulheres e a construção do projeto popular”, “As mulheres e a reforma agrária”. Essa temática demonstra que o projeto Sem Terra acolhe discussões construídas em outras culturas, espaços e tempos de formação política, viabilizando aos trabalhadores rurais espaço de superação de isolamentos históricos. Essa aproximação pode ser compreendida pelo fato de o MST ter sido formado não somente por trabalhadores rurais, mas também por professores, padres, engenheiros agrônomos, advogados, administradores, que teriam contribuído para que o MST

superasse as características de movimento camponês e assumisse que a luta pela reforma agrária só se desenvolveria se fosse feita no marco da luta de classes (cf. Fernandes, 2000).

Daí a ação política dessa comunidade buscar, como pode ser inferido do Quadro 1, a constituição de “sujeitos de direitos” (Caldart, 2002), que visem à transformação das estruturas sociais de poder, das relações construídas entre as pessoas e os grupos sociais. A constituição desse sujeito pode ser percebida também pelo posicionamento que a comunidade Sem Terra projeta para sua base social, como observamos na fala a seguir:

“Nós não somos os primeiros a lutar. Se nós olharmos para essa sala, nós veremos muitas experiências: Chê, Lenin, Mao Tsé Tung, Florestan Fernandes, Olga, Paulo Freire (apontando para quadros pintados por Sem Terra). Será que nós conhecemos quem foram esses grandes lutadores do povo?”

“Os livros, além de trazer a importância, a história de vida dos grandes lutadores do povo, eles também trazem as histórias de lutas dos povos, as vitórias, as derrotas, as lições que essas lutas nos fornecem”.

“Nós temos repetido insistentemente que é importante conhecer essas histórias para construir a nossa e, principalmente, para não cair nos erros já cometidos anteriormente”.

“Foi por isso que nós criamos a Edições Populares, para que os trabalhadores possam ter acesso a livros que as grandes editoras do mercado rejeitam, por se tratarem de livros voltados para a cultura política da classe trabalhadora”.

(Fragmentos extraídos da fala de liderança do Setor de Formação durante o 3º Curso *Realidade Brasileira* para jovens do meio rural, realizado em convênio com a Unicamp, em fevereiro de 2001).¹⁷

Esses fragmentos explicitam a iniciativa do MST em inverter os modelos pré-existentes e superar, com isso, o isolamento ideológico dos trabalhadores rurais, visto que sua

¹⁷ Este Curso aconteceu durante três anos seguidos na Unicamp, sendo interrompido em 2003 pelo atual reitor dessa universidade. Este curso está sendo realizado atualmente em convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

formação deve ir além dos enfrentamentos e contradições do dia-a-dia das ocupações e acampamentos em direção ao estudo de teoria política, história, educação: *“Chê, Lenin, Mao Tsé Tung, Florestan Fernandes, Olga, Paulo Freire”*. Em outros termos, eles explicitam que o sujeito projetado pelo MST está relacionado à constituição de uma identidade letrada, constituída na aproximação entre o militante Sem Terra e o mundo da escrita – *“Os livros, além de trazer a importância, a história de vida dos grandes lutadores do povo, eles também trazem as histórias de lutas dos povos”* – e, conseqüentemente, à aproximação a práticas sociais de prestígio, que devem ser utilizadas para a efetivação de seus próprios interesses e propósitos político-culturais – *“para que os trabalhadores possam ter acesso a livros que as grandes editoras do mercado rejeitam, por se tratarem de livros voltados para a cultura política da classe trabalhadora”*.

Na seção a seguir, ao discutir o projeto educacional do MST, demonstraremos como a comunidade Sem Terra constrói uma perspectiva de educação, ou como definimos, de letramento, voltada para solucionar os problemas da comunidade e, dessa forma, possibilitar que sua base social possa ter acesso a praticas historicamente negadas às camadas menos favorecidas da sociedade e construir uma posição-sujeito legitimada diante do Estado.

2.3. O projeto de educação Sem Terra

O setor de educação do MST, constituído em 1987, encontra-se hoje organizado nos 23 Estados onde o Movimento está presente, seja liderado por algumas pessoas, que iniciaram e levaram adiante organizações educacionais nos acampamentos e assentamentos, ou

coordenados por equipes de educação de coletivos regionais ou estaduais do MST. Sua meta inicial era desenvolver um projeto educacional imbricado na luta pela terra, pela transformação do homem do campo e pela construção de uma vida digna no meio rural. Atualmente, devido a pressões de sua base social, este Setor passou a se ocupar dos mais variados estágios de formação dos militantes: desde a educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas, no projeto *Ciranda Infantil*¹⁸, passando pela escolarização da militância, em cursos supletivos, de Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior, até cursos de formação de técnicos, professores e alfabetizadores de jovens e adultos (cf. MST, 1996).

De acordo com Caldart (2000), cinco fatores pressionaram o nascimento do trabalho com a educação escolar no interior do Movimento Sem Terra, ou seja, a ocupação da escola se deu devido: (1) à realidade educacional do país, em especial, no meio rural, marcada pela baixa escolaridade e o alto índice de analfabetismo entre os assentados¹⁹; (2) à preocupação das famílias em relação à escolarização de seus filhos; (3) à iniciativa, de mães e professoras, de escolarizarem suas crianças; (4) às próprias características do MST, que o levaram a assumir a educação como tarefa do conjunto do Movimento; e (5) ao perfil das lideranças, majoritariamente formadas através da participação em programas educacionais da Comissão

¹⁸ O projeto *Ciranda Infantil* tem o objetivo de promover o letramento de crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, em acampamentos e assentamentos de reforma agrária, e de afastá-las de situações de conflito e enfrentamento. Em nossas participações em eventos do MST (Congressos, cursos, jornadas de luta), verificamos que o *Ciranda Infantil* envolvia as crianças, que acompanhavam seus pais a esses eventos, em atividades de letramento que socializavam temas da comunidade Sem Terra, ao mesmo tempo em que as mantinham ocupadas durante o período em que seus pais estavam participando de suas atividades políticas. Para ver como esses temas são tratados, vale ouvir as músicas gravadas na fita cassete "*Plantando Cirandas*", gravada pelo MST, ou mesmo ler os diversos materiais escritos voltados para as crianças "*Sem Terrinha*".

¹⁹ Nessas áreas, como demonstrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a média nacional de analfabetos é de 45%, mas em alguns Estados brasileiros chega a 70% da população assentada (cf www.ibge.gov.br).

Pastoral da Terra, que constituíram o Movimento e que, posteriormente, se tornaram suas principais lideranças.

Segundo Caldart (2000), a importância dada pelo MST ao estudo influenciou, por um lado, a inclusão da luta por escola como tarefa do Movimento e, por outro, a progressiva ruptura com uma visão mais tradicional de educação, determinada pela aproximação entre questões escolares e as discussões mais amplas do MST sobre a formação humana. Assim, nessa perspectiva, a educação neste contexto social é entendida tanto como parte da escola, quanto da luta pela reforma agrária, do trabalho e da vida: é um processo que pode acontecer desde o envolvimento em “marchas e assembléias, cursos e caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações” (MST, 2003, p. 1) até o ato de “reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, e mais que isso, o ato de ler e escrever a realidade e a vida” (idem).

Trata-se, a nosso ver, de um projeto de letramento ideológico e situado, que valoriza as práticas sociais da comunidade, como fica também evidente nos objetivos da escola Sem Terra, elaborados no Caderno de Formação: “*O que queremos com as escolas dos assentamentos*” (MST, 1999a), expostos abaixo:

- a) “ensinar a ler, escrever e calcular a realidade” (p. 6), tendo em vista o assentamento e toda a sociedade;
- b) “ensinar fazendo, isto é, pela prática”, criando “situações concretas para ajudar no aprendizado” (p. 7);
- c) “produzir o novo”, visando a construir valores, como *companheirismo, solidariedade, responsabilidade, trabalho coletivo*, que, em conjunto, devem apontar para uma “consciência organizativa” (p. 8);

- d) “preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual”, entendendo que “pegar na enxada vale tanto como pegar na caneta” (p. 9);
- e) “ensinar a realidade local e geral”, propiciando ambiente para que se conheça “também aquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu” (p. 9);
- f) “gerar sujeitos da história”, ou seja, “pessoas capazes de construir uma nova forma de conviver, de trabalhar, de festejar as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores” (p.10);
- g) “se preocupar com a pessoa integral”, estimulando “a firmeza na luta e a ternura no relacionamento com as outras pessoas” (p. 11).

Estes objetivos, em conjunto, demonstram as características ideológicas e situadas do projeto Sem Terra, na medida em que revelam que ele visa a construir uma escola que promova o acesso ao saber sistematizado (escrita, leitura, história, matemática, geografia), mas que, ao mesmo tempo, mantenha uma relação dialética entre a escola e os anseios do projeto da comunidade. Essa combinação remete ao universo discursivo freireano, pois expressa a necessidade de se estabelecerem processos educacionais que valorizem a vida das pessoas, seus universos culturais, e que visem a desvelar as ideologias dominantes, entendendo que o sujeito é capaz de tomar as rédeas de seu próprio destino, como se percebe no relato abaixo:

“A gente fala muito de uma escola diferente né? De uma escola diferente da tradicional, uma escola onde tu possas discutir, entendeu? tudo que se passa em torno da vida, né? da nossa vida enquanto assentado, da vida de nossas crianças, da vida de nossos adolescentes, da vida da nossa mulher, né? uma escola onde tu possas discutir a possibilidade de um dia ter um país diferente. (...) Na escola, a gente tem que discutir o que é o neoliberalismo, o que isso representa pra nós, o que é a política desse governo, dos governos municipais, do governo do Estado, o que realmente eles defendem para os trabalhadores e, a partir daí, apresentar pro nosso povo a nossa proposta”

(Liderança do assentamento onde realizamos nossa pesquisa de campo, em entrevista no dia 08/10/2003).

Percebe-se, nessa fala, que a escola defendida pelo MST deve estar voltada para a discussão da realidade social e para a conformação de sujeitos capazes de identificar os projetos sociais que se lhes apresentam na luta pela reforma agrária e de se posicionar diante deles. Essa noção de escola pode ser entendida em relação ao lugar que a escrita ocupa no projeto Sem Terra, como se pode observar no Caderno de Educação “*Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*” (MST, 1994a), voltado para a alfabetização dos Sem Terra.

Neste Caderno, o Movimento estabeleceu que o ato de alfabetizar deve ser entendido, essencialmente, como um ato político, cuja finalidade é “dar acesso aos trabalhadores excluídos da vida escolar ao conhecimento acumulado pela humanidade, partindo do concreto e próximo (a necessidade) até chegar ao geral e distante” (p. 9), a luta política institucional. Para o MST, a alfabetização deve permitir a leitura do mundo e a possibilidade de se construir um sujeito capaz de novas relações com o seu meio sócio-cultural: deve se propor a formar um sujeito “Sem Terra alfabetizado”, capaz de ler o jornal e os documentos do MST, de buscar conhecimento técnico e ser capaz de “sentir o coração bater mais forte por causa da mística” e de “continuar a sonhar e a construir uma sociedade sem exploradores e explorados” (p. 10).

A base deste projeto de alfabetização, e mesmo de todo o projeto de letramento Sem Terra, está calcada no texto escrito, entendido como “um conjunto de palavras e ilustrações, através do qual o autor expressa de forma organizada seus pensamentos, idéias e sentimentos, em cima de um determinado objetivo proposto” (MST, 1994b, p. 17). Os formuladores da proposta de alfabetização Sem Terra citam, dentre as razões para a utilização do texto escrito no processo de alfabetização, que “a escrita precisa ser significativa e útil na vida das pessoas”

e “deve corresponder as suas reais necessidades, dando-lhes a oportunidade de saber usá-la” para seus próprios fins (p. 18).

Por esse motivo, entendemos que o projeto de letramento Sem Terra, além de ser ideológico e situado, também pode ser considerado um projeto de letramento emancipatório (Freire, 1978; 1980; 1982), uma vez que associa o projeto de educação a práticas de conscientização e organização política, como vimos na fala da liderança da seção anterior (p. 29 desta), e trabalha o acesso ao mundo da escrita a partir de seus interesses políticos e sociais de classe, visando a garantir espaço para que professores e alunos possam se constituir como “atores do processo de reconstrução de uma nova sociedade” (Macedo, 1990, p. 106).

Trata-se, portanto, de um projeto que coloca a luta pela educação no mesmo patamar da luta pela reforma agrária, entendendo que “a educação deve ser um instrumento fundamental da libertação do homem” (MST, 2002a) e que a formação deve ser vista como “todo e qualquer processo que contribui para que o sujeito possa desenvolver a consciência sobre a sua realidade”, como podemos observar na fala a seguir:

“Essa escola que tu estás vendo aqui é a própria pedagogia do exemplo, tu vai aprendendo fazendo, tu aprendes na ocupação, tu aprendes no processo da mudança do acampamento, tu aprendes no processo de construção da própria escola. Tu aprendes a passar a ser visto como ser humano, a ser respeitado, como alguém capaz de interferir na nossa própria vida e mesmo na vida política da região, da região... essa escola aqui mesmo é fruto dessa luta que a gente sabe que nas escolas aqui da região não tem nem professor”.

(Liderança do Assentamento *Palmares*, em entrevista no dia 08/10/2000).

Entendemos, dessa forma, que neste contexto se constrói uma perspectiva de letramento como um instrumento tão importante quanto aqueles usados nas lides diárias da roça, como se pode perceber na fotografia, a seguir (FIG. 1), em que alunos da escola

pesquisada, ao serem solicitados a representarem seus símbolos, organizaram um cenário, onde ferramentas de trabalho (enxada, facão, pá) foram postos lado a lado a livros e revistas:



Figura 1: Instrumentos de luta da comunidade Sem Terra.

Para a realização de seu projeto educacional, o MST desenvolve uma série de programas de formação (cf seção 2.4), que visam a articular a educação escolar e a não-escolar, no sentido de coadunar a necessidade de formar quadros técnicos, profissionais e políticos, para expandir para a população rural “o conhecimento que foi forjado, ao longo dos anos, por todos os homens e mulheres que nos antecederam e que é patrimônio de todos e não apenas dos ‘comedores’ de livros, privilegiados, que não foram expulsos da escola” (MST, 1994a, p. 5) e, com isso, garantir que seus militantes possam enfrentar problemas e situações criadas pelo relacionamento com o Estado e pela modernização do campo.

Na seção seguinte, veremos algumas ações que o MST vem construindo para a formação de professores, engajados e/ou em processo de engajamento, as quais revelam o

conceito de formação que orienta essas ações, ou seja, a perspectiva emancipatória do projeto Sem Terra e a preocupação em desenvolver em sua base o gosto por uma prática social, o estudo, tradicionalmente, tão distante de seus cotidianos.

2.4 O projeto de formação Sem Terra

Devido à posição política que o MST assumiu na última década²⁰ e à “dificuldade com as letras e os números” (MST, 1994a, p. 9) enfrentada por sua base social, o MST tem intensificado ações que visam à formação dos trabalhadores rurais, tanto para se fortalecer enquanto comunidade discursiva, quanto para garantir aos assentamentos e acampamentos já conquistados quadros capacitados para enfrentar os problemas organizacionais, técnicos e políticos exigidos pela realidade da reforma agrária, como lidar com o Estado, com a modernização do campo, com a institucionalização de seu projeto, com a necessidade de inserir sua base social na cultura nacional.²¹

Entre essas ações, três refletem esses objetivos:

1. A formação de profissionais e técnicos em nível médio – Magistério, Gestão e Produção (Técnico em Administração de Cooperativas e Administração de

²⁰ Comparato (2001) demonstra, após pesquisar os editoriais dos principais jornais da região sudeste (*Folha de S. Paulo, Estado de São Paulo, O Globo e Jornal do Brasil*), que o MST assumiu, a partir de 1995, o lugar da Central Única dos Trabalhadores (CUT) como o maior adversário das elites brasileiras e de seus governos.

²¹ Pode-se entender a institucionalização desse projeto a partir da análise que Bakhtin (1989) faz das relações entre “novas correntes da ideologia do cotidiano” e os sistemas ideológicos instituídos. “por mais revolucionárias que sejam, (essas correntes) submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados” (p. 120). No Capítulo IV, analisaremos estas questões, através do conflito existente no cotidiano da escola pesquisada.

Assentamento), Enfermagem e Comunicação Social –, desenvolvida pela Escola Josué de Castro²² (sede do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - Iterra), em Veranópolis (RS).

2. A construção, em andamento, da Escola Nacional Florestan Fernandes²³, em São Paulo (SP), que, além dos cursos acima citados, oferecerá os cursos de Pedagogia da Terra (nível superior), Agroindústria, Capacitação de Lideranças e Ciências Humanas e Sociais (nível médio), além de Oficinas de Artes, visando a “formar e multiplicar lideranças, nos diferentes cursos, formas e metodologias” (MST, 2001, p.2) que atendam às exigências da realidade da comunidade Sem Terra.
3. A realização de uma campanha para formar 20 mil militantes: essa campanha, em andamento, envolve a realização de cursos permanentes, em o todo o território nacional, que compartilham, de um lado, atividades de leitura de uma bibliografia unificada e, de outro, atividades práticas, que atendam às realidades específicas dos Estados, mas que sigam a orientação nacional do processo de formação do Movimento(MST, 2002b, p. 3).

Essas três ações²⁴, de forma coordenada, estariam confirmando os compromissos assumidos no IV Congresso Nacional do MST, expresso na “Carta aos Sem Terra do Brasil”, onde os delegados afirmam terem saído do evento com a certeza de que é necessário e possível

²² Segundo o MST (2002a), a escola Josué de Castro, modelo da escola Florestan Fernandes, é mantida pelos seus próprios alunos (400 em 2002) e também por eles administrada em regime de cooperativa.

²³ A escola Florestan Fernandes, em construção, está projetada para atender a 200 alunos, e para funcionar como uma agrovila, visando a “contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas científicas que permitem viabilizar a pequena agricultura familiar”. (MST, 2002a).

²⁴ Outras duas ações realizadas no âmbito da formação Sem Terra: com o apoio do Ministério do Meio Ambiente, está sendo desenvolvido um Programa de Educação Ambiental para lideranças, professores e técnicos de áreas de assentamentos no município de Aimorés (MG) e, em parceria com o governo cubano, 48 militantes do MST estão cursando medicina na Escola Latino Americana de Medicina, em Cuba.

assumir o comando de seus próprios destinos e “continuar lutando para libertar a terra do latifúndio e de todas as formas de exploração” (MST, 2000b).

Quanto ao projeto de formação de professores, atualmente, o MST desenvolve, em parcerias com Universidades Estaduais e Federais, o Curso Pedagogia da Terra (nível superior) e o Curso de Magistério (nível médio), além de vários cursos de formação de alfabetizadores, através do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera)²⁵. Esses cursos visam a formar professores que atuam em escolas públicas de assentamento de reforma agrária²⁶, ou seja, uma base de 3.900 professores, que trabalham em aproximadamente 1.800 escolas de Ensino Fundamental e que atuam, independentemente do trabalho escolar, na formação do assentamento, da comunidade, das famílias dos 160.000 estudantes matriculados em escolas públicas de assentamento de reforma agrária.

Delineando algumas lições e linhas gerais da experiência construída no contexto do “Curso de Magistério para Educadoras/es dos Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária”, desenvolvido pelo MST desde 1990, Caldart (1997) destaca quatro princípios para a formação social e histórica deste professor, que estão relacionadas à forma de entender seu papel na conformação do projeto da comunidade Sem Terra, quais sejam:

²⁵ Nascido do encontro entre o MST e o governo federal, este programa vem enfrentando problemas no contexto de sua realização em várias universidades, porém o atual governo está retomando as discussões sobre esse projeto, tendo em vista sua importância para a formação de alfabetizadores no meio rural brasileiro.

²⁶ As escolas de assentamento são financiadas pelos municípios e Estados, enquanto que as escolas de acampamento, momento anterior ao assentamento, são de responsabilidade do MST. Apenas no Rio Grande do Sul (RS), desde 1996, existe a “Escola Itinerante”, que funciona no acampamento e, como seu próprio nome sugere, pode seguir com os trabalhadores rurais para onde eles se deslocarem no processo de luta pela reforma agrária.

- 1) *Formação restauradora da dignidade do trabalho com educação:* possibilita que o educador possa re-assumir a condição de sujeito da ação;
- 2) *Formação onilateral²⁷:* busca reintegrar as diversas dimensões da vida humana, construindo coerência entre elas, ou seja, não é aceito desse professor uma postura como profissional, outra como militante, outra ainda como marido/mulher, pai/mãe ou filho/filha;
- 3) *Formação em movimento e para o Movimento:* tem por base uma metodologia que permite que as práticas sejam revisadas e/ou recriadas sempre que o movimento da realidade formular novas perguntas ou demonstrar a fragilidade das respostas dadas;
- 4) *Formação entranhada num projeto de futuro:* inclui a discussão sobre dimensões necessárias à participação na formulação e na implementação de mudanças sociais.

Percebe-se, nesses princípios, uma perspectiva de formação que tem por objetivo construir um profissional da educação que entenda o significado de sua luta política. Visa-se, neste contexto, à formação de professores, que integrem em suas práticas escolares as dimensões educativas da organização social e a necessidade de re-significação das práticas escolares. Nas palavras de Freire & Shor (1987, p. 65), o MST requer um professor que entenda a necessidade de "tornar-se, cada vez mais, militante" e que atue em sua comunidade, tanto na escola como no assentamento, com seu olhar pedagógico, pela organização e auto-sustentação de seu assentamento e pela formação político-educacional dos assentados.

²⁷ Expressão utilizada por Marx para se referir a um tipo de desenvolvimento que visa a reintegrar as diversas dimensões do ser humano (apud Caldart, 1997, p. 162).

De acordo com o Caderno de Educação “*Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*” (MST, 1994a), esses professores devem conhecer as propostas de alfabetização Sem Terra, a história do MST e da classe trabalhadora, os princípios e a mística do MST, a metodologia de trabalho de base, a teoria da organização, a proposta do Sistema de Cooperativas Agrícola (SCA). Além disso, devem participar de cursos de “reforço de português e matemática” (p. 17), construindo uma participação tanto técnica (profissional-acadêmica) quanto política. Trata-se, portanto, de formar um professor que consiga transformar suas práticas para influenciar na escolarização, alfabetização, no letramento de milhares de pessoas do meio rural brasileiro que, antes do ingresso no MST, não conseguiam nem ler e escrever, nem se verem como sujeitos detentores de direitos.

Na seção seguinte, abordaremos a versão institucionalizada deste projeto, através da análise do projeto do curso Pedagogia da Terra, realizado em convênio entre o MST e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Trata-se da primeira edição desse convênio (1997), que vem apresentando à Universidade a necessidade de refletir sobre suas propostas de formação profissional e, principalmente, sobre as práticas de seus professores, uma vez que estes estão tendo de se confrontar com um público distinto (professores de assentamento de reforma agrária) e com um projeto (Pedagogia da Terra) nascido de um trabalho pedagógico que pretende formar para a emancipação social.

2.5. A proposta curricular do Curso Pedagogia da Terra

O Projeto Interdepartamental de Curso de Graduação em Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária, mais conhecido como curso Pedagogia da Terra, foi realizado pela primeira vez em 1997, em convênio entre o Setor de Educação do MST/RS, a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e a Unijuí, através de seis cursos de graduação:²⁸ o egresso desse curso pode optar por titulação em Pedagogia, com habilitação, para o exercício no Ensino Fundamental, em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa ou Estudos Sociais, ou em Coordenação Escolar.

Segundo o projeto do Curso Pedagogia da Terra, o objetivo central desse convênio é formar/habilitar professores e coordenadores da escolarização de assentamentos de reforma agrária, tendo em vista “uma pedagogia da educação popular em que se conjugue estreitamente a dimensão educativa do próprio movimento em si e a dimensão escolar formal da educação de crianças, jovens e adultos” (Unijuí, 1997, p. 6). Um outro objetivo é o de formar um professor “responsável e competente para o diálogo permanente de toda a comunidade, no sentido de construir seus próprios valores, o entendimento da dimensão educativa de suas práticas cotidianas e a organização e condução delas” (p. 6). Um terceiro objetivo é o de formar professores “familiarizados com os conteúdos básicos e essenciais das diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental, capacitados para atuar no espaço de sala de aula e no espaço ampliado da escola e comunidade” (p. 7).

²⁸ O projeto envolve os seguintes departamentos: Pedagogia; Biologia e Química; Física, Estatística e Matemática; Filosofia e Psicologia; Ciências Sociais; Estudos da Linguagem, Arte e Comunicação.

Na seção 4.4 – “Estudos específicos em: Língua Portuguesa” – do referido projeto, especifica-se o conhecimento que o professor precisa ter para atuar como mediador na construção do conhecimento do aluno. Na primeira parte desta seção, reservada para a apresentação dos “Estudos Lingüísticos – Leitura – Produção Textual”, são apresentados princípios elaborados no âmbito da Lingüística Textual e da Sociolingüística, que revelam que o ensino de Língua Portuguesa é entendido como um processo de interação social, no qual professores e alunos se constituem como agentes da interlocução.

Quanto aos objetivos desse ensino, a proposta do curso Pedagogia da Terra orienta que o professor de Língua Portuguesa deve produzir práticas nas escolas que favoreçam a construção do conhecimento e contribuam para a formação da cidadania, entendendo que a linguagem, tanto oral quanto escrita, é o meio dessa formação (Unijuí, 1997, p. 24). Ainda segundo essa proposta, o ensino de Língua Portuguesa deve “levar o aluno, não apenas ao conhecimento da gramática da sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir de maneira crítica sobre o mundo que o cerca, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social” (p.25).

Dessa forma, a proposta valoriza “questões de caráter pragmático (uso) e semântico (efeitos de sentido)” (p.25), que possibilitem ao aluno agir na e pela linguagem, compreendendo-a como a “principal forma de atuar, de influenciar, de intervir no relacionamento alheio” (p. 25). O trabalho com a linguagem na escola deve ser realizado, assim, “através de um constante processo de leitura, compreensão, interpretação, reflexão, reconstrução e transformação de textos” (p. 26), que leve o aluno, no momento adequado, a

sistematizar os aspectos gramaticais da língua, bem como a interagir nas mais variadas situações enunciativas da vida cotidiana.

Na segunda parte desse projeto, voltada para questões de “Literatura e Cultura”, percebe-se que a iniciativa de formação literária reflete uma concepção de formação em que o trabalho com a língua e com a literatura é prioritário para inserir os alunos de escolas rurais, mais especificamente, de assentamentos de reforma agrária, na cultura nacional e, conseqüentemente, no mundo da escrita legitimada. Tal objetivo pode ser observado na lista de livros publicados pelas Edições Populares²⁹: “*A mãe*” (Gorki), “*Week-end na Guatemala*” (Miguel Angel Astúrias), “*Clássicos sobre a revolução brasileira*” (Caio Prado e Florestan Fernandes), “*Sobre a prática e sobre a contradição*” (Mao Tsé-Tung), entre outros.

Sobre a formação do leitor e o lugar da literatura na escola, o projeto afirma que “a formação do leitor de literatura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos lingüísticos” (p. 26), e que a literatura deve envolver “o leitor de modo a fazê-lo perceber, criticamente a partir do texto, o contexto em que está inserido, facultando-lhe visões de mundo originais” (p. 27), contribuindo, assim, para a expansão de sua visão de mundo, transformando-o, de um passivo assimilador, a um co-agente na criação de todo material lido.

Podemos afirmar que a proposta de Língua Portuguesa e Literatura, adotada pelo Curso Pedagogia da Terra, comunga tanto com a concepção de letramento Sem Terra, analisada anteriormente, quanto com as novas tendências e propostas mais atuais da área da linguagem, na medida em que visa a construir um ensino cuja unidade básica de reflexão seja o

²⁹ Editora criada pelo MST, em parcerias com outros movimentos sociais, para proporcionar à sua base social a leitura de obras literárias e políticas que refletem a luta de classes a partir da ótica dos trabalhadores.

texto, a própria língua em ação. Essa proposta, portanto, oferece instrumentos para a construção de um ensino de Língua Portuguesa e Literatura comprometido com as características emancipatórias do projeto Sem Terra, uma vez que entende que a palavra escrita pode possibilitar o re-exame da visão de mundo dos envolvidos no processo educacional, e a construção de sujeitos capazes de intervir tanto no contexto escolar quanto na luta institucional que a reforma agrária implica.

No Capítulo IV (seção 4.2.2), analisaremos a realização desse projeto, em conjunto com a realização do projeto Sem Terra, nas práticas de uma das professoras envolvidas em nossa pesquisa de campo. Como veremos no capítulo seguinte (seção 3.4), essa professora estava envolvida nesse curso, cursando seu último ano, e mantinha uma relação política com o Setor de Educação do MST, que nos permite vê-la na escola como representante desse projeto.

Capítulo III

Metodologia e contexto de pesquisa

Capítulo III - Metodologia e contexto de pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos a perspectiva metodológica que nos orientou em campo e que nos possibilita hoje, mesmo à distância temporal e espacial, reconstruir diálogos, debates, aulas, processos interlocutórios, que apresentam as práticas de letramentos efetivadas no ambiente de pesquisa. Na primeira seção, discutiremos as contribuições da pesquisa etnográfica, mais especificamente, da etnografia crítica, tal como elaborada por Thomas (1993), uma vez que essa perspectiva nos possibilita discutir os objetivos propostos nessa tese.

Em seguida, apresentaremos a organização do MST no Estado do Pará e a etnografia realizada no *Assentamento Palmares* (Parauapebas-PA), onde está localizada a escola pública em que fizemos nossa pesquisa de campo. Adiante, apresentaremos o contexto histórico da constituição da escola pesquisada, dando ênfase aos problemas que seu processo de institucionalização tem causado para a efetivação do projeto Sem Terra. Depois, focalizaremos os sujeitos da pesquisa, apresentando o perfil das professoras e dos alunos envolvidos: suas características profissionais e seus envolvimento políticos com a escola, com o assentamento, com o projeto Sem Terra. Por fim, passaremos aos dados gerados na pesquisa de campo.

3.1. Contribuições da etnografia para o estudo

No início de nossa pesquisa de campo, tínhamos como objetivo avançar de um desenho etnográfico, de compreensão dos problemas existentes em uma determinada

comunidade, para um trabalho em conjunto com os professores envolvidos na pesquisa, no sentido de propiciar um ambiente colaborativo de formação profissional (cf. Dillon, O'Brien & Ruhl, 1989). Pretendíamos construir uma pesquisa de tipo ação, ou intervenção, visando a estimular a reflexão conjunta com os professores sobre suas práticas de letramento e suas relações com o texto escrito e a leitura. Porém, com o início do trabalho de campo, esse objetivo se mostrou inviável, ao reconhecermos que o espaço de intervenção estava marcado pelo projeto Sem Terra, com sua política militante, e que cabia mais nossa compreensão, dadas as singularidades que estávamos percebendo já nos primeiros dias da pesquisa de campo.

Vários motivos influenciaram para que abandonássemos a perspectiva inicial e assumíssemos uma participação mais discreta na comunidade, sem muitos envolvimento com as lutas políticas internas, de propriedade do grupo. Entre esses motivos destacamos: (1) a carga horária excessiva dos sujeitos da pesquisa, refletida no número de tarefas que já possuíam na escola e na comunidade; (2) a dificuldade dos sujeitos de nossa pesquisa em aceitarem um projeto de pesquisa-ação, uma vez que estavam mais preocupados em dar conta das atividades propostas pelo Setor de Educação do MST, o que interpretamos como coerente com o projeto Sem Terra; e (3) o fato de a própria comunidade Sem Terra ter determinado para nós um lugar menos intervencionista no assentamento e na escola.

Esse último fator foi o mais determinante, uma vez que impediu que fizéssemos uma pesquisa que visasse a envolver os sujeitos de nossa pesquisa em atividades conjuntas de estudo, discussão e análise de suas próprias práticas. Ele estava ligado a um certo distanciamento, no período de nossa pesquisa, da comunidade Sem Terra em relação à comunidade universitária, em especial, a comunidade da Universidade Federal do Para

(UFPA), devido às declarações que uma pesquisadora dessa instituição tinha dado a uma revista de grande circulação nacional, acerca dos modos de organização e funcionamento do MST na região. Havia, por conta disso, uma certa desconfiança com a nossa presença no assentamento, pois algumas lideranças eram contrárias à realização de pesquisas na comunidade, haja visto as pesquisas já realizadas no assentamento, como algumas lideranças argumentavam, não terem dado retorno para a comunidade sobre seus resultados e ainda terem utilizado a pesquisa para seguir estigmatizando o Movimento.³⁰

Diante da impossibilidade de maior intervenção no contexto da pesquisa, optamos por orientar nossos posicionamentos na comunidade a partir da abordagem etnográfica, entendendo que esta poderia nos oferecer instrumentos necessários para a compreensão do contexto pesquisado e formas de ainda contribuir com o ambiente da pesquisa. Essa abordagem de pesquisa qualitativa sempre esteve associada a um potencial crítico, pois é caracterizada por “um processo de pesquisa deliberado, guiado por um ponto de vista, ao invés de ser um processo de relatório, guiado por uma técnica padrão ou séries de técnicas ou por um processo totalmente intuitivo que não envolve reflexão” (Erickson, 1984, p. 51).

Porém, esse potencial não garante a essa corrente metodológica uma abordagem única, daí discutirem-se dois tipos de práticas etnográficas: uma convencional e outra crítica (cf. Moita Lopes, 1993; Thomas, 1993). Thomas (1993) expõe essa diferenciação, situando, de um lado, a etnografia convencional, como herdeira de um campo voltado para descrever “*o que é?*”, preocupada em manifestar “significados através da interpretação de significados” (p. 4), e,

³⁰ Nossa pesquisa só foi realizada graças à interferência do Deputado Federal João Batista Araújo Babá (PT-PA), que garantiu nossa posição política diante da resistência do MST-PA em permitir pesquisas nos assentamentos de sua orientação. Esse Deputado dá grande apoio para as lutas dos trabalhadores da região e, em especial, para os trabalhadores Sem Terra e participou dos momentos mais decisivos das conquistas da região, como a travessia do rio Parauapebas, marco da conquista do *Assentamento Palmares*.

de outro, a perspectiva crítica, que estaria preocupada em perguntar “*o que poderia ser*” e tentaria provocar a reflexão dos sujeitos da pesquisa: enquanto a etnografia convencional falaria por seus sujeitos para uma audiência de outros pesquisadores, a etnografia crítica tentaria questionar que tipo de conhecimento estaria se efetivando, para que finalidades e para quem esse conhecimento estaria sendo produzido.

Para demonstrar a diferença entre essas duas vertentes, esse autor transcreve um trecho de uma entrevista com um prisioneiro americano que, em uma interpretação convencional, poderia servir para mostrar a natureza violenta dos presos ou a vulnerabilidade dos trabalhadores da prisão diante dos ataques dos presos, enquanto que na perspectiva crítica essa mesma entrevista poderia revelar quais opções se colocam para esses sujeitos ou mesmo qual a função da violência na prisão: a etnografia crítica visaria, então, a revelar/desmascarar práticas sociais naturalizadas, que poderiam estar favorecendo a manutenção da ordem vigente.

Trata-se de um tipo de pesquisa que tem uma orientação político-ideológica definida, que não mascara sua posição, e que busca criar condições para que os sujeitos envolvidos na pesquisa possam se envolver criticamente na construção de suas realidades. Essa perspectiva, portanto, não se propõe somente a conhecer e descrever a realidade, como faz a vertente convencional, mas sim pensar a relação entre o conhecimento e a ação política do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, direcionando o conhecimento para a mudança das relações sociais e para o fortalecimento do grupo pesquisado.

Entendendo, portanto, que a etnografia crítica nos permitiria realizar uma pesquisa que não perdesse de vista o fato de que estávamos diante de um contexto social de conflito de várias ordens (institucionais, escolares, políticas), e que nossa intenção era a de colaborar com

a comunidade pesquisada, no sentido de fortalecer sua perspectiva (Cameron et alii, 1992), procuramos entender nosso lugar na comunidade, para que nossa presença não criasse constrangimentos para o projeto educacional em curso na escola pesquisada, ao mesmo tempo em que nos permitisse gerar dados (cf. Mason, 1996; Cavalcanti, 2001), que poderiam revelar, posteriormente, no fazer desta tese, o que estava acontecendo no contexto pesquisado, como os eventos eram organizados, o que esses eventos significavam para a comunidade e como esse contexto podia ser comparado a outros (cf. Erickson, 1986; Moita Lopes, 1994).

Por reconhecermos que estávamos diante de um contexto que requeria mais nossa compreensão do que nossa intervenção, reavaliamos nossa postura diante da comunidade, passando a buscar entender: (1) quais os significados atribuídos à educação e à escola no contexto do projeto de letramento Sem Terra e (2) como esse projeto estaria sendo implementado na escola do assentamento pesquisado. Dessa forma, garantimos o andamento da pesquisa e ainda alguns dos compromissos iniciais que nos levaram a decidir realizar nossa pesquisa de campo em um contexto como o pesquisado, descrito nas seções a seguir.

3.2. O Movimento Sem Terra no Estado do Pará

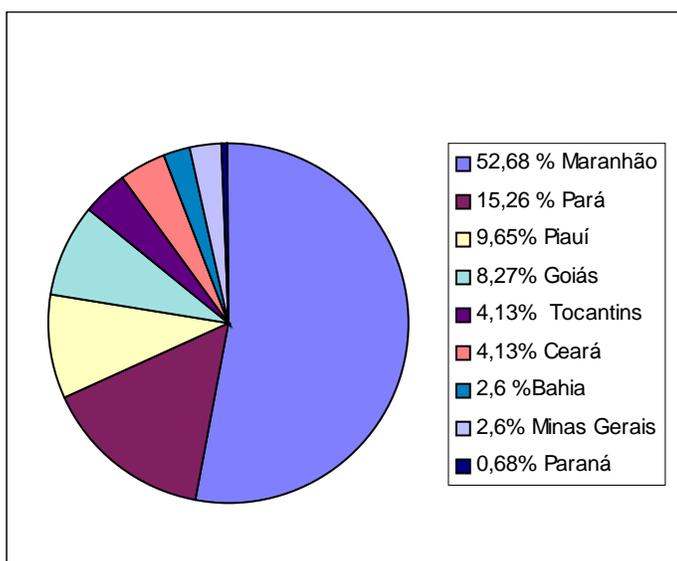
O Estado do Pará possui uma área de 1.247.689.515 km² e uma população de 6.192.307 habitantes, sendo 4.120.693 na zona urbana e 2.071.614 na zona rural. Desse contingente, 3.891.029 são alfabetizados, perfazendo uma taxa de 83,7% de pessoas alfabetizadas (cf. www.ibge.net). Trata-se de um Estado com uma grande concentração de terras devolutas, com alto índice de conflito pela posse da terra e que tem recebido centenas de

migrantes brasileiros, vindos das diversas regiões do país, pelos motivos que se seguem: 1) os projetos de colonização, realizados pelo governo federal, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); 2) a “febre” do ouro de Serra Pelada; e 3) os empregos do Projeto Grande Carajás e da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que, em conjunto, trouxeram para a região trabalhadores de todo país.

No *Assentamento Palmares* (Parauapebas-PA), onde está situada a escola *Crescendo na Prática*, sede de nossa pesquisa (ver Anexo 1), o contingente de migrantes é muito superior ao número de pessoas nascidas no Pará: 84,74% dos assentados são provenientes de outros Estados brasileiros (Maranhão, Goiás, Piauí, Paraná, Tocantins, Bahia, Ceará e Minas Gerais), enquanto apenas 15,26% são provenientes de outras regiões do próprio Estado, como pode ser observado no Quadro 2, abaixo, reproduzido de Rocha (1999, p. 25).

Quadro 2

Contingente de migrantes no Assentamento Palmares



Ao longo de sua história, o Estado do Pará tem sido palco de constante violência no campo, que resultou no assassinato de centenas de trabalhadores rurais, lideranças sindicais e religiosas e de profissionais que atuam como assessores de organizações de trabalhadores. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), no período de 1980 a 2001, aconteceram 419 assassinatos em função da luta pela posse da terra naquele Estado. Em 2002, no Brasil, ocorreram neste contexto 43 assassinatos e, em 2003, já são 46, dos quais 22 foram no Pará³¹, o que revela que a questão agrária continua matando os trabalhadores e suas lideranças, em crimes que continuam impunes, como se pode verificar no referido relatório, que revela que dos 278 assassinatos, entre 1995 e 2002, somente seis foram a julgamento, provocando cinco condenações. Para os casos já julgados, houve 165 absolvições, sendo 163 referentes aos PMs acusados pelas 19 mortes de Eldorado do Carajás (PA), em 1996 (FIG. 2).



Figura 2: “*As castanheiras de Eldorado dos Carajás*”, escultura comunitária levantada em homenagem aos trabalhadores rurais assassinados em 17 de abril de 1996, na curva do S, na Rodovia PA-150 (Marabá – Eldorado dos Carajás). Fonte: Cartão Postal do MST.

³¹ Cf. www.cptnac.com.br/conflitos.

Quando os militantes do MST chegaram no Pará, em 1989, o cenário do conflito por terra no Estado se dava ou através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), ligado à Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetagri), ou pelas mãos do "cabeça de grilo", liderança "das invasões de fazendas, responsável por formar um grupo, conduzi-lo e orientá-lo antes e durante a invasão", que "lucrava com a invasão, quer se tratasse da venda de madeira ou da venda de gado roubado" (Costa, 1999, p. 145).

A chegada do MST na região, do nosso ponto de vista, representou um salto qualitativo na organização dos trabalhadores rurais, em especial, daqueles que se encontravam totalmente excluídos dos processos produtivos e decisórios da sociedade, pois introduziu novas estratégias de luta, como acampamentos, caminhadas, ocupação, e de resistência organizada, que tornaram os trabalhadores rurais daquela região interlocutores legítimos diante de organismos oficiais do Estado. Pode-se afirmar, ainda, que a organização do MST no Pará contribuiu também para a formação educacional e político-profissional dos trabalhadores rurais daquela região, pois trouxe consigo seu projeto de educação (analisado no capítulo anterior) e, mais do que isto, suas práticas de inserção social (ocupação, acampamento, estudo), que redefiniram a identidade dos trabalhadores rurais da região, como relata uma liderança do assentamento, a seguir:

"Aqui no Estado do Pará nós tínhamos um problema sério que era a falta de educação, de formação, né? A maioria da nossa militância era de semi-analfabetos, não tinha nem concluído o primeiro grau, né? e isso sempre dificultou muito, né? porque por mais que tu domines a questão política, consiga discutir, consiga intervir, mas o aspecto técnico sempre ficava, né? preso. Então, com o tempo, nós fomos nos formando, fazendo cursos no MST, né? E hoje não que a gente seja tudo técnico e coisa e tal, mas nós já temos condições de caminhar com as nossas próprias pernas, nossa cooperativa já anda, nossa escola aqui já tem uma cara assim diferente das que existem aqui na região" (Entrevista concedida no dia 10/10/2000).

Atualmente, o Movimento encontra-se organizado no Pará da seguinte forma: uma Secretaria Estadual, localizada em Marabá, uma Coordenação Estadual, composta por 45 coordenadores, eleitos no Encontro Estadual (fórum máximo do MST em todo Estado), uma Direção Estadual, composta por 15 dirigentes, também eleitos no Encontro Estadual, duas Secretarias Regionais (Marabá e Castanhal) e um escritório de articulação política em Belém.

O MST organiza-se nos Estados através de regionais, que no Pará são as seguintes:

1. Regional Araguaia, que corresponde aos municípios de Marabá, São João do Araguaia, Tucuruí e municípios vizinhos;
2. Regional Carajás, que reúne os municípios de Parauapebas, Eldorado do Carajás e municípios vizinhos; e
3. Regional Cabanos, que envolve os municípios de Castanhal, Belém e municípios vizinhos.

Estas regionais estão ligadas aos oito assentamentos e cinco acampamentos que o MST orienta na região, como exposto no Quadro 3, abaixo.³²

³² Dados referentes a 2003, fornecidos pela Coomasp – Cooperativa Mista dos Assentamentos de Reforma Agrária da Região Sul e Sudeste do Pará.

Quadro 3

Inserção do MST no Estado do Pará

Situação/Nome	Município	Famílias
Assentamento 1º de Março	S. João do Araguaia	347
Assentamento Palmares	Parauapebas	517
Assentamento 17 de Abril	Eldorado do Carajás	690
Assentamento Chico Mendes I e II	Tucuruí	109
Assentamento Carajás I e II- Onalício Araújo Barros	Parauapebas	68
Assentamento João Batista	Castanhal	157
Assentamento Cabanos	Eldorado do Carajás	85
Acampamento 26 de Março	Marabá	420
Assentamento Mártires de Abril	Belém	95
Acampamento Roseli Nunes	Castanhal	127
Acampamento Elizabeth Teixeira	Belém	120
Acampamento Quintino Lira	Irituia	720
Acampamento Canudos	Eldorado do Carajás	62

Esses assentamentos, dentre eles o *Assentamento Palmares*, localizado a 20 km do município de Parauapebas³³, no sudeste do Pará, a 650 km de Belém, são frutos das novas formas de organização trazida pelo MST para a região. A luta pela conquista do *Assentamento Palmares*, por exemplo, teve início em 1992, quando 540 famílias Sem Terra ocuparam a sede da fazenda Rio Branco, um latifúndio de 22 mil hectares, e teve fim em novembro de 1995, quando Francisco Graziano, então superintendente nacional do Incra, assinou a cessão da terra,

³³ O município de Parauapebas, criado em 10/05/1988, possui atualmente 71.568 habitantes, sendo que 59.260 moram na cidade e 12.308 na zona rural. Dessa população, 44.851 pessoas são alfabetizadas, ou seja, 85,1% da população (cf. IBGE - Censo 2000). Trata-se de um município rico, uma vez que recolhe os impostos da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD).

após quatro anos de luta e resistência³⁴ Na época da luta pelo assentamento havia, aproximadamente, 1.200 famílias organizadas. Com a conquista da terra, a metade dessas famílias, seguindo uma liderança da cidade de Parauapebas, decidiu construir um assentamento sem as orientações do MST, resultando no *Assentamento Palmares I*.

No período de nossa pesquisa, este assentamento estava com 70% de seus lotes vendidos, enquanto que o *Assentamento Palmares II*, que chamamos de *Assentamento Palmares*, dado o fato de os assentados desse reivindicarem a história da luta por sua efetivação e não reconhecerem o assentamento vizinho, apresentava, segundo suas lideranças, apenas dois casos de possíveis vendas de lotes, mas, mesmo assim, entre familiares residentes no próprio assentamento. O *Assentamento Palmares* possui uma área de 16.111 hectares, onde cada família possui um lote de 25 a 28 hectares. Atualmente, residem no assentamento em torno de 2.600 pessoas (517 famílias), organizadas em 49 núcleos, que têm a função de discutir as suas formas de produção (individual e/ou coletiva), eleger representantes para compor a coordenação geral do assentamento e as prioridades de investimentos, entre outras questões de interesse da comunidade. A luta dessas famílias não só garantiu a efetivação do assentamento, como também verba para produção, habitação, escola, posto de saúde e energia elétrica, em um período, como demonstrado por auditoria realizada pelo Incra (2003), em que 92% das 524 mil famílias assentadas em todo o país não tiveram abastecimento de água, 88% não tiveram acesso a energia elétrica e 81% não conseguiram estradas para suas terras. Essa auditoria revelou ainda que, nesse período, menos da metade dos assentados receberam crédito para habitação (43%) e assistência técnica (47%) (cf. www.incra.gov.br).

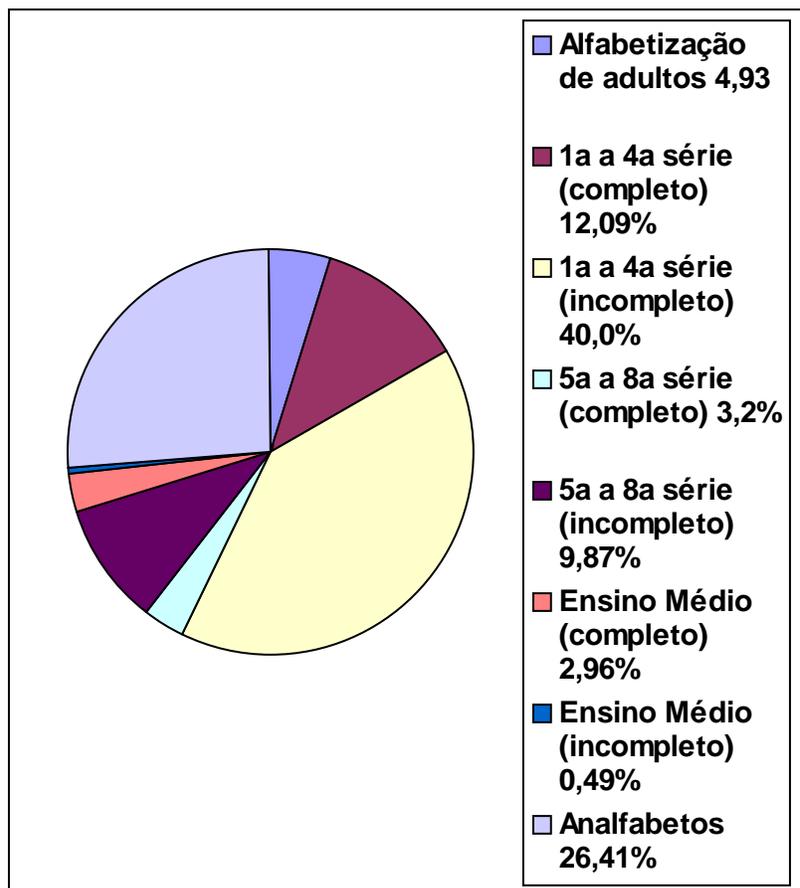
³⁴ O livro “*A luta pela nossa terra*”, de Edmar Moreira Silva, narra em verso trovadoresco a história da luta e da conquista do *Assentamento Palmares*.

Em relação à escolaridade dos assentados, Abelém & Hebette (1998), examinando os dados do I Censo Nacional da Reforma Agrária no Brasil (1997), revelam que 43,84% dos trabalhadores recenseados em todo país nunca “passaram pela primeira série do primeiro grau menor” (primeira fase do Ensino Fundamental). Analisando dados de 15 assentamentos no Estado do Pará, esses autores demonstram que “foram verificados percentuais de 43,39% para os que nunca ingressaram no primeiro grau (não escolarizados), 43,81% para os que ficaram no primeiro grau menor (entre a 1ª e a 4ª série), 9,78% para os que cursaram o primeiro grau maior (5ª a 8ª série) e 2,96% para os que chegaram ao segundo grau” (p. 245)

Essa situação educacional pode ser observada no *Assentamento Palmares*, onde Rocha (1999), entrevistando 145 famílias assentadas, encontrou o seguinte quadro:

Quadro 4

Escolaridade no Assentamento Palmeares



Esse quadro confirma o relato da liderança transcrito acima (p. 54 desta), ao expor a existência de um alto índice de analfabetismo no assentamento (26,41%), da mesma forma que evidencia a razão do trabalho do MST na escolarização de sua base social e na construção de escolas públicas em assentamentos de reforma agrária (como a que veremos na seção seguinte), que busquem soluções para incluir de centenas de trabalhadores rurais não escolarizados em práticas sociais letradas, que não só lhes confirmam o acesso à escrita e à

leitura da palavra, mas também a compreensão de mundo necessária para se constituírem como cidadãos, como sujeitos de direitos.

3.3. A escola *Crescendo na Prática*

Com a conquista da terra e a divisão dos lotes, foi construída a agrovila (FIG. 3) ou, como chamam os assentados, a vila, de 150 hectares, onde eles fincaram as estacas da escola (ver Anexo 2) e, em assembléia, escolheram seu nome – “a gente fez uma grande assembléia onde foram apontados vários nomes pra escola e daí saiu esse nome: *Crescendo na Prática*”³⁵ – e decidiram prosseguir a luta pela institucionalização, pela melhoria das condições de trabalho e pela erradicação do analfabetismo no assentamento.

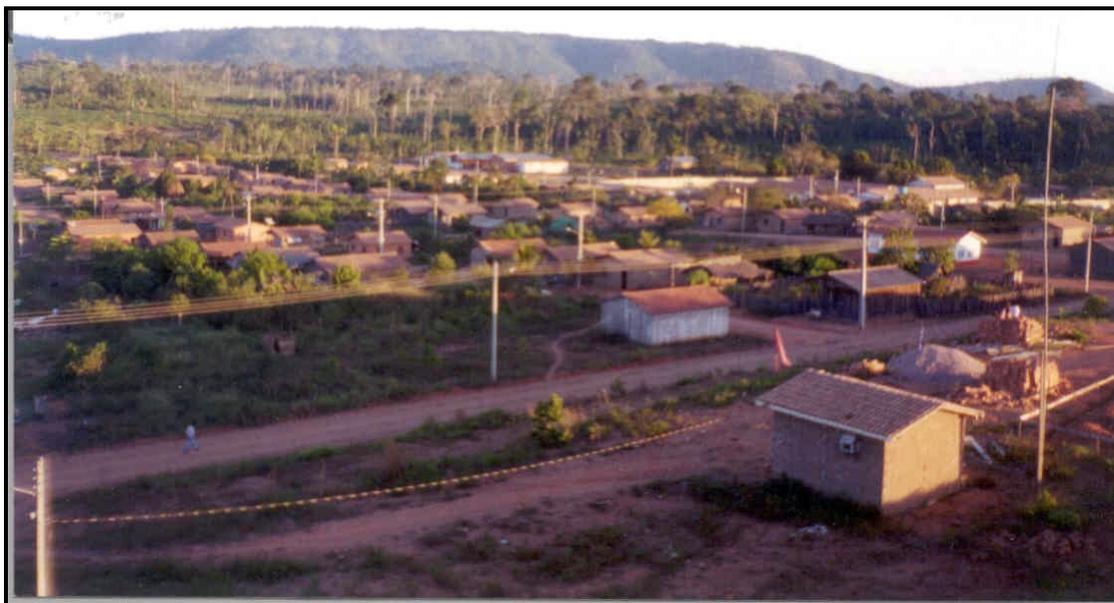


Figura 3: Vila do Assentamento Palmares. No alto, à direita, a escola, em destaque. À esquerda, também no alto, prédios da Associação dos assentados de Palmares. Em primeiro plano na foto, à direita, a *Rádio Palmares FM*, outra instituição do assentamento voltada para a inserção na luta pela reforma agrária.

³⁵ Entrevista concedida pelo vigia da escola, em 25/09/2000.

Atualmente, a *Crescendo na Prática* encontra-se estruturada e oficializada na rede de Ensino Fundamental da cidade de Parauapebas, e influencia as escolas públicas da região com suas formas de organização e funcionamento, como expôs uma das professoras durante mobilização que levaria 70 alunos da escola, de 8 a 12 anos, para Belém, onde participariam da *II Jornada dos Sem Terrinha*.³⁶

“Quando nós chegamos aqui na região, dava pra perceber que tinha pouco isso, por exemplo, as escolas aí dos outros assentamentos da região mesmo nem funcionavam, né? Hoje elas funcionam e muitas têm até coordenação na escola, eleita pela comunidade, como aqui, né? Isso foi pegado aqui da nossa escola, né? porque a gente sabe que as escolas daqui nunca nem tiveram quase professor...”

(Entrevista concedida em 09/10/2000).

A influência que a professora do assentamento ressalta pode ser observada no relacionamento que a escola mantinha com a comunidade, (1) discutindo os rumos e o lugar da escola na luta pelo fortalecimento da comunidade, através de seus representantes nos conselhos escolares, em reuniões de pais e mestres ou em assembléias abertas à participação de todos; (2) escolhendo a coordenação da escola, composta por um diretor, cujo nome era encaminhado, por razões institucionais para a Fundação Municipal de Educação de Parauapebas (Fumep), e dois supervisores, que faziam a mediação entre as orientações pedagógicas do projeto Sem Terra e os professores da escola; e (3) participando de atividades acadêmicas, que visavam a qualificar não só alunos, mas trabalhadores do assentamento, que precisavam de formação para

³⁶ A II Jornada dos Sem Terrinha (10 a 13/10/2000) aconteceu nas principais capitais brasileiras, com o tema "Por Escola, Terra e Dignidade". Na jornada de Belém, que reuniu mais de 400 crianças de assentamentos do Estado do Pará, como pudemos verificar, as crianças eram incentivadas a produzir textos escritos coletivamente e a exporem seus textos oralmente diante de todos os participantes da Jornada, cumprindo, assim, entendemos, com um triplo objetivo: (1) envolver as crianças na discussão de temas referentes à luta pela reforma agrária; (2) socializá-las em práticas letradas, como a leitura e a escrita; e (3) possibilitar o surgimento de lideranças infantis, destacadas para fazer a leitura dos textos diante do plenário.

atuar na Associação, na Secretaria e nos Setores do MST (Educação, Formação, Saúde, Comunicação, Produção), organizados no assentamento.

Essa relação com a comunidade pode ser observada no documento de divulgação do Curso de Informática, realizado pela escola durante o segundo semestre de 2000, no qual destacamos as seguintes características: (a) o logotipo da escola (FIG 4) é uma reconstrução do símbolo do MST; e (b) a distribuição das vagas: das 80 vagas oferecidas pelo curso, 13 foram cedidas para os Setores organizados do MST no assentamento e cinco para a Coordenação do Assentamento (FIG. 5), que precisava capacitar militantes para tarefas burocráticas.

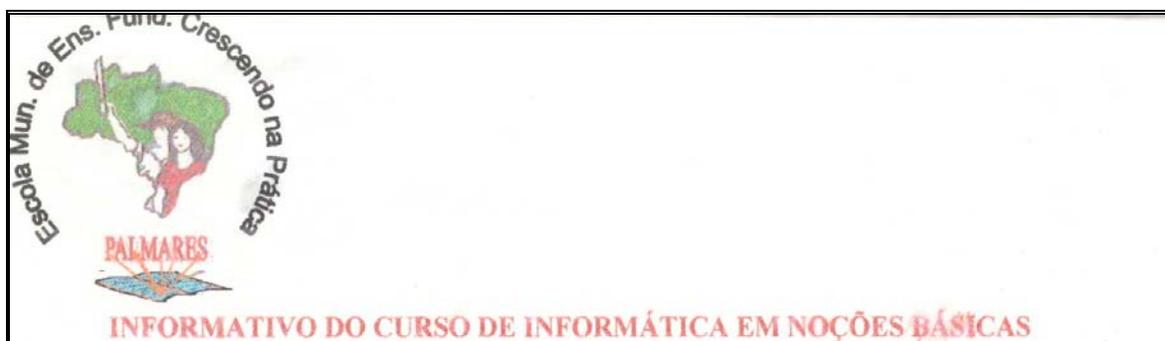


Figura 4: Logotipo da escola *Crescendo na Prática*

O curso terá durabilidade em média de dois meses atendendo o total de 80 participantes.

Distribuição dos Participantes:

Sector de Educação	→ 06 vagas
Sector de Saúde	→ 02 vagas
Sector de Comunicação	→ 03 vagas
Sector de Produção	→ 02 vagas
Coordenação	→ 05 vagas
Alunos de 3ª a 8ª séries	→ 62 vagas
Total	→ 80 vagas

Figura 5: A presença da comunidade na divisão das vagas do Curso de Informática (Ver Anexo 3).

A institucionalização da escola ocorreu em 1999, após um longo processo de luta da comunidade. Durante nossa pesquisa, pudemos perceber que a oficialização da *Crescendo na Prática* trouxe várias vantagens, como a construção de um prédio adequado para a realização das atividades escolares, o acesso a materiais didáticos, verba para merenda e mesmo o reconhecimento do trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo MST na região. Mas, esse processo trouxe também problemas, que vêm sistematicamente dificultando a implementação do projeto de educação desenhado pela comunidade Sem Terra.

Um desses problemas diz respeito aos novos professores que chegaram com a institucionalização, às suas práticas e às suas dificuldades em permanecerem na escola. No documento “*Histórico da escola Crescendo na Prática*” (1999),³⁷ produzido pelo coletivo de professores organizados na escola, discute-se a origem desse problema, que afetava a escola e ameaçava a continuidade do vínculo com a comunidade: “de acordo com o processo burocrático das leis governamentais, foram excluídos a maioria dos professores que iniciaram este processo, vindo de Parauapebas, professores para dar continuidade” ao trabalho da escola. O afastamento dos professores que iniciaram o processo se deu pelo fato de eles não possuírem formação profissional para ocupar o cargo de professor da rede municipal de ensino.

No período de nossa pesquisa de campo, havia na escola 27 professores (seis ligados ao Estado e 21 à rede de ensino municipal), dentre os quais apenas sete mantinham algum tipo de envolvimento com o projeto Sem Terra e estavam na escola desde o processo de luta pela terra que hoje compõe o *Assentamento Palmares*. Os demais professores, ligados à Fundação Municipal de Ensino de Parauapebas (Fumep), em sua maioria, não se identificavam com o

³⁷ Ver esse documento no anexo 4.

projeto da escola e reproduziam, como verificamos em conversas informais entrevistas, a visão preconceituosa construída na mídia brasileira e, de fato, também reproduzida em todas as classes sociais do Brasil.

A maioria desses professores exercia práticas escolares centradas no programa fixado pela Fumep, contrariando as propostas da escola e do Setor de Educação do MST que, como apontamos no Capítulo II, se propunha a desenvolver um projeto de letramento emancipatório. Muitos desses professores, no decorrer de um ano letivo, acabavam entendendo a proposta pedagógica da escola, pois participavam de oficinas, palestras, seminários, que visavam a subsidiar novas práticas pedagógicas em sala de aula. Porém, todo esse esforço de formação podia se perder no final do ano letivo, quando chegava o período de transferências e muitos professores preferiam deixar a escola, dado tudo o que implicava trabalhar em seu contexto, como analisaremos a seguir.

Em entrevistas e conversas, percebemos dois motivos frequentes para essa situação: primeiro, a pressão que a Fumep exercia sobre os professores, no sentido de evitar maior envolvimento com o projeto da escola. Essa pressão ficou muito evidente durante o período eleitoral – *“se a gente falar, se a gente colocar até um adesivo na camisa é chamado atenção”*³⁸ – quando os professores foram coagidos, não só na *Crescendo na Prática*, como em todas as escolas da rede, a não se posicionarem sobre o processo eleitoral, sob pena de transferência ou diminuição de carga horária; segundo, o dilema cotidiano dos professores provenientes da cidade, explícito na resposta dada por uma das professoras não assentadas, quando lhe perguntamos: *“O que tu achas de trabalhar na escola Crescendo na Prática?”*:

³⁸ Entrevista com uma das professoras, que morava em Parauapebas, em 15/09/2000.

“Ah, não sei não. Sabe, às vezes é muito bom porque a gente se envolve com as coisas da escola, com a vida dos alunos, sabe? Aprende muita coisa... fica interessado mesmo em ajudar... mas também tem que é longe de casa, tem que vir todo dia cedinho, passar o dia todo aqui, sem descanso, sem saber como está a nossa casa... os filhos... é difícil... é muito difícil... e tem outra, aqui a gente tem que aprender a trabalhar como eles querem... tem que participar de cursos, reuniões... todo dia tem alguma coisa pra fazer”.

(Entrevista realizada em 02/09/2000).

Esse dilema se mostra no reconhecimento da escola como um lugar interessante de se trabalhar, marcado pela enumeração de fatores positivos – *“se envolve”, “aprende muito”, “fica interessado”* – e pela concatenação de duas questões, relacionadas, primeiro, à necessidade de se passar o dia inteiro na escola, como ocorria com vários professores, que chegavam às 8.00h e só iam embora às 18.00h, e, segundo, à exigência de envolvimento e formação continuada – *“todo dia tem alguma coisa pra fazer”* – que a escola requeria e proporcionava, a fim de formar professores participativos e comprometidos com seu projeto de educação.

Disso decorre que o quadro de professores da escola, a cada ano letivo, pode estar sempre desnivelado quanto ao conhecimento de sua proposta pedagógica, e o processo de formação continuada fica prejudicado – *“batendo sempre na mesma tecla”*³⁹. Porém, mesmo com esses dois fatores, percebemos casos de professores vindos da cidade que estavam assumindo a proposta da escola, passando a contribuir para seu fortalecimento e para a implementação de seu projeto, como pode ser visto no relato abaixo.

“Aqui nós vemos que aqui é tudo bem democrático... tudo que vai decidir eles fazem reuniões... nós fazemos reuniões direto, aqui... pra poder decidir em todo sentido da área pedagógica, da administrativa... enfim, esse é um ponto positivo que às vezes em outras escolas não acontece essas reuniões ... é mais...

³⁹ Relato feito por uma das coordenadoras da escola em entrevista realizada em 07/10/2000.

ditadura mesmo. O diretor chega e decide por todos, né? e aqui não: tudo é decidido pelo grupão. Outra coisa é o envolvimento, agora, por exemplo, eu estou como líder de metas, né? do PDE, então eu faço as discussões com os técnicos e depois reúno com os demais professores. Na hora da merenda também... olha só ... a gente faz um rodízio entre os professores pra fazer um trabalho de recreação com os alunos, pra fazer um acompanhamento da merenda, pra eles não ficarem só correndo, brigando, se machucando”.

(Entrevista concedida em 12/10/2000 durante a *II Jornada dos Sem Terrinha*, onde o professor estava ajudando na organização e participação das crianças envolvidas no evento).

Na fala acima, o professor, diante da pergunta “O que tu achas de trabalhar na escola *Crescendo na Prática?*”, estabelece a diferença entre esta escola e as outras onde já havia trabalhado. Ele utiliza dicotomias, como “*democrático*” vs “*ditadura*”, decisão do “*diretor*” vs decisão do “*grupão*”, para caracterizar as formas participativas construídas na escola onde ele trabalha atualmente: “*nós fazemos reuniões direto aqui*”. Percebe-se, também, que este professor está em processo de identificação com os objetivos da escola, quando ele: (1) alterna-se entre uma concepção em que o grupo é alheio – “*eles fazem reuniões...*” – e outra, que está se sobrepondo, em que ele faz parte do grupo – “*nós fazemos reuniões direto aqui*”; (2) ressalta que está envolvido na discussão sobre o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e na mediação entre os técnicos da Fumep e os professores da escola; e (3) afirma que participa do rodízio de professores, que trabalham com os alunos para aproveitar mais criativamente o horário da merenda: – “*pra fazer um acompanhamento da merenda pra eles não ficarem só correndo, brigando, se machucando*”.

No Capítulo IV, focalizaremos as práticas de letramento dos dois grupos majoritários de professores que trabalhavam na escola durante o período de nossa pesquisa de campo, ou seja, os professores militantes e os municipais, como caracterizaremos na seção a seguir. Em

ambos os grupos, percebemos a presença vigorosa da instituição escola em suas práticas, e das restrições que essa instituição implica. Porém, como analisaremos, a partir do conflito que a escola pesquisada vive com o encontro entre o projeto institucional e o projeto Sem Terra, percebemos também a presença de práticas voltadas para a realização dos objetivos dos objetivos do projeto de letramento Sem Terra (ver Capítulo II – seção 2.3).

Os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa de campo expressavam as práticas desses dois grupos, uma vez que desenvolviam seus trabalhos a partir de diferentes interesses e perspectivas, resultantes de processos de formação profissional e de compromissos diferenciados com o projeto Sem Terra, como veremos na seção seguinte.

3.4. O perfil dos sujeitos da pesquisa

Antes de viajar para o Sul do Pará (Marabá e Parauapebas), até chegar no *Assentamento Palmares*, mantivemos diálogo com o MST de São Paulo, que nos encaminhou para a secretaria do Movimento em Brasília que, por sua vez, nos colocou em contato com o Setor de Educação do MST em Marabá, cidade para onde fomos, em maio de 2000, e ficamos por cinco dias, entre reuniões e conversas, para apresentar o nosso projeto de pesquisa de campo, seus objetivos e posicionamentos políticos. Em nosso segundo encontro com representantes do MST (junho de 2000), fomos pela primeira vez ao assentamento onde faríamos nossa pesquisa. Lá chegando, o Setor de Educação incumbiu-se de nos apresentar ao pessoal da escola *Crescendo na Prática*. Passamos, desta feita, 20 dias no assentamento, conhecendo a escola, a história do assentamento, a lógica de funcionamento daquele novo

ambiente em que estávamos entrando e, principalmente, tentando identificar os sujeitos que participariam de nossa pesquisa e o período em que esta poderia se realizar.

Na escola, fomos apresentados a duas professoras e a um professor de Língua Portuguesa que lá trabalhavam. As professoras haviam feito Magistério, na mesma época, início dos anos 1980, e estavam vivendo momentos distintos de formação política e profissional junto à comunidade Sem Terra, enquanto que o professor tinha se formado havia dois anos. Uma vez que as práticas do professor não se diferenciaram tanto das práticas de uma das professoras envolvidas na pesquisa, preferimos focalizar nosso olhar sobre o contexto de sala de aula das duas professoras, que, como já dissemos anteriormente, eram representativas dos dois grupos de professores que trabalhavam na escola.

Uma professora, doravante identificada como professora militante, havia participado da criação da escola *Crescendo na Prática* e estava em processo de formação continuada. Esta professora tinha se formado no curso de Magistério, no Maranhão, em 1984, e estava em sala de aula havia oito anos, lecionando Língua Portuguesa. Por motivos pessoais, ela tinha migrado para o Pará, onde ingressou no Movimento Sem Terra em 1993. Com esse ingresso, como relatado em entrevistas, ela começou a participar de cursos de formação de professores e a contribuir com a construção do Setor de Educação no Estado do Pará.

No período de nossa pesquisa de campo, esta professora estava em processo de formação profissional no MST, participando do curso Pedagogia da Terra (analisado no Capítulo II, seção 2.5), e tendo já participado de Seminários, Oficinas, Encontros, Congressos,

a fim de conhecer e praticar as políticas organizativas do Movimento.⁴⁰ Na fala transcrita abaixo, esta professora, participando da organização da caravana que levaria 70 alunos da escola para a *II Jornada dos Sem Terrinha*, acima referida, fez a seguinte análise de sua trajetória como professora.

"Hoje eu vejo a minha prática assim mudada porque ela era à base do livro, quadro e giz, porque foi a forma como eu tinha sido formada, né?... a partir do Movimento que eu comecei a participar de estudos... eu comecei a ler os materiais do Movimento... eu fui descobrindo e fui tentando aprender a fazer diferente... a dar mais valor para as discussões, para a participação no dia-a-dia da escola, das crianças".

(Entrevista concedida em 09/10/2000).

Percebe-se, neste depoimento, que a análise da realidade feita por essa professora sofreu uma mudança, à medida que o envolvimento com o projeto de formação Sem Terra provocava reflexões sobre suas práticas escolares anteriores, ligadas ao processo de formação – *“foi a forma como eu tinha sido formada”* – no curso de Magistério. A professora apropria-se de novas práticas escolares, assumindo o processo de formação Sem Terra como uma descoberta – *“eu fui descobrindo e fui tentando aprender a fazer diferente”* – que lhe teria permitido, nos termos de Thompsom (1995), um “processo de ‘tornar próprio’ algo que lhe era

⁴⁰ Uma das principais características dos eventos do MST, como pudemos perceber em vários deles (cursos “Realidade Brasileira”, Jornada Sem Terrinha, IV Congresso Nacional), é o envolvimento dos participantes em brigadas que visam a garantir a organização e o funcionamento do evento. Por exemplo, no IV Congresso do MST, em Brasília (2000), do qual participamos como visitante, a primeira tarefa do grupo vindo do *Assentamento Palmares* foi realizar uma assembléia para escolher representantes para trabalharem nas brigadas de saúde, educação (*Ciranda Infantil*), limpeza, cozinha, segurança e coordenação do Congresso. Este tipo de participação é visto pelo MST como uma forma de aprender fazendo ou, como argumentou Frei Betto, em palestra no III curso “Realidade Brasileira” (20/02/2001): “assim o conhecimento entra pelos poros do sujeito e aí não tem jeito de ele não aprender”.

alheio, novo, estranho” (p. 409), como era o caso das práticas participativas apresentadas pelo contexto da formação Sem Terra.

Thompson (1995), analisando os processos de recepção e apropriação de mensagens de produtos da comunicação, explica que esse “tornar próprio” é “um processo ativo e potencialmente crítico” (p. 409), em que as pessoas estão constantemente envolvidas em um esforço para compreender e dar sentido às mensagens que recebem. A partir dessa nova perspectiva, a professora passa a trazer para sua sala de aula textos publicados em diferentes suportes (livros, revistas, Cadernos do MST), que tratam de questões pertinentes para a formação crítica do aluno, em consonância com o projeto de letramento em que estava envolvida e com a perspectiva lingüístico-textual apreendida no Curso Pedagogia da Terra, em que estava envolvida desde 1998 (Turma Salete Stronzak).

Daí considerarmos que suas práticas a caracterizam como uma professora Sem Terra, como definido por Caldart (2000), ou seja, uma professora que combina em si três componentes identitários, que se entrecruzam e se constituem mutuamente no processo de formação profissional desenvolvido no âmbito do MST: 1) a condição de mulher e "toda a rede de significação que isto envolve do ponto de vista humano, social, político e histórico" (p. 187); 2) o ofício de educador e sua preocupação específica com a dimensão pedagógica da luta e da organização dos alunos, dos filhos ou de qualquer ser humano com quem se relacione; e 3) a participação na luta pela terra e na organicidade do MST, que produz novos sentidos, tanto para a condição de mulher, quanto para o ofício de educador.

Além de lecionar Língua Portuguesa (5^a à 8^a série), esta professora fazia parte da coordenação da escola, onde ocupava o cargo de Supervisora, e contribuía, devido a sua

participação no curso Pedagogia da Terra e no Setor de Educação do MST, para a implementação do projeto Ciranda Infantil e de atividades de formação profissional que visavam a aproximar os professores, vindos da cidade de Parauapebas, ao projeto pedagógico da escola *Crescendo na Prática*. No fechamento desta tese, a professora militante havia deixado as funções de coordenação e supervisão, passando a contribuir na Associação de Produção e Comercialização do Assentamento Palmares (APROCPAR).⁴¹

A segunda professora do estudo será identificada como professora municipal,⁴² haja visto suas práticas coincidirem com as do grupo de professores vinculados ao município, tanto política quanto pedagogicamente. Esta professora estava trabalhando na escola *Crescendo na Prática* havia sete meses se formara no curso de Magistério, no Piauí, em 1985, tendo lecionado em escolas públicas do Piauí (Canavieira e Landri Sales) e do Pará (Curionópolis e Parauapebas), durante 18 anos, nas séries iniciais do então 1º Grau e em turmas de alfabetização de adultos (Mobral). Durante entrevistas, esta professora expressava a necessidade de participar de cursos de formação – “*deve ter muita coisa nova no ensino de português que eu nem imagino*” (entrevista concedida em 03/09/2000) —, mas esta compreensão parecia não implicar em uma real aproximação aos cursos que o Setor de Educação oferecia, principalmente os realizados fora do Assentamento Palmares:

“Olha, eu já participei de um curso, uma oficina, eu acho aqui na escola, mas eu não estou muito certa do que vou fazer não. Eu estou chegando ainda, né?”

⁴¹ No período de nossa pesquisa de campo, essa Associação administrava as seguintes atividades no assentamento: projeto de beneficiamento de arroz e farinha, avicultura, suinocultura e criação de gado leiteiro, além da comercialização da produção de feijão, arroz e mandioca.

⁴² Esta denominação foi usada em Caldart (1997) para diferenciar os professores do MST daqueles ligados à rede municipal de ensino e que estavam se inserindo no recém criado curso de Magistério do MST. Neste trabalho utilizaremos esse termo para identificar os professores que passaram a trabalhar na escola *Crescendo na Prática* após sua institucionalização.

Eu ainda estou me acostumando com o ritmo daqui. Eu ainda não sei o que eu quero mesmo: se eu vou me aposentar, me aquietar, ou se eu vou continuar dando aula, não sei mesmo, porque eu estou muito preocupada com os estudos dos meus filhos e eu acho que se eu me dedicar num estudo longe, ficar muito tempo fora de casa, pode me atrapalhar em casa... pode prejudicar meus filhos”.

(Entrevista concedida em 03/09/2000).

Como se pode observar na fala acima, esta professora ainda estava se adaptando à escola e pensando no que faria dali em diante. Seu dilema estava entre seguir seu trabalho profissional ou pedir sua aposentadoria, o que lhe daria mais tempo para se dedicar aos filhos, à família, preocupação constante em suas declarações. Quanto aos cursos de formação, esta professora nos relatou ter participado de apenas uma oficina na escola e que a distância onde os cursos aconteciam – “*eu acho que se eu me dedicar num estudo longe, ficar muito tempo fora de casa, pode me atrapalhar em casa*” – e o tempo que demandaria ficar ausente de casa eram as razões para que ela tivesse dúvidas sobre se deveria se envolver com o projeto de formação oferecido pelo MST.

Em janeiro de 2002, ano do início da primeira turma do curso Pedagogia da Terra, em convênio com a Universidade Federal do Pará (UFPA), encontramos 18 professores ligados à escola *Crescendo na Prática*, em uma turma de 40 professores de assentamentos dos Estados do Pará, Maranhão e Piauí. Procuramos nos informar sobre esta professora e ficamos sabendo que ela tinha preferido não participar do curso, por motivos familiares. Já em 2003, verificamos que esta professora estava cursando Filosofia em uma universidade do Maranhão, que funciona no município de Parauapebas (PA).

No período de nossa pesquisa, esta professora lecionava várias disciplinas e séries na escola pesquisada: Língua Portuguesa (5^a e 6^a série), Ciências (5^a a 8^a série), Estudos

Amazônicos (5^a a 8^a série) e Educação Artística (5^a e 6^a série), somando uma carga horária de 240 horas-aula por mês. Como pudemos observar em nossas caminhadas pelos corredores da escola, em todas as disciplinas que lecionava, a professora municipal sustentava seu trabalho em sala de aula nas orientações de livros didáticos. No ensino de Língua Portuguesa, ela trabalhava com dois livros didáticos: um, *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, para leitura, e o outro, *Linguagem e Realidade*, para o ensino de gramática, que, como esta professora nos relatou em entrevista, era utilizado desde anos anteriores em turmas de 4^a série.

Das turmas das duas professoras, escolhemos para observação e acompanhamento as aulas de Língua Portuguesa de 5^a série, por reconhecermos que essa série representa uma grande dificuldade para os alunos, devido à alternância de professores e de disciplinas na carga horária e o fato de ser assumido, nessa série, que a escrita e a leitura já devam ter sido aprendidas nas séries anteriores. A turma da professora municipal (5^a A) estudava no turno da tarde e era composta por alunos na faixa etária de 12 a 16 anos de idade. Esses alunos vinham de um processo de escolarização (1^a a 4^a séries) mais recente e sem interrupções, e estavam freqüentando a escola *Crescendo na Prática*, em sua maioria, desde a entrada de suas famílias na luta pelo assentamento. As aulas observadas nessa turma ocorriam com dois horários seguidos (horários encaixados), o que facilitava o trabalho da professora, uma vez que, guardando uns 20 minutos para atrasos e brincadeiras dos alunos, ainda lhe restava uma hora para desenvolver seu trabalho.

A turma da professora militante (5^a D) era composta por alunos de 16 a 21 anos de idade, que vinham de processos de abandonos e repetências de séries anteriores. Alguns deles já tinham constituído família e todos tinham de trabalhar. No semestre de nossa pesquisa de

campo, as aulas de Língua Portuguesa nessa turma ocorriam, na sua maioria, em horários soltos e/ou nos últimos horários, como pode ser observado no Quadro 5, abaixo, em que expomos o horário de aulas de ambas professoras.

Quadro 5

Horário de aulas dos sujeitos de pesquisa

Dias da Semana	Municipal	Militante
Segunda-feira	17.30 – 18.15h / 18.15h – 19.00h	19.00h – 19.45h / 19.45h – 20.30h
Terça-feira	-----	22.15h – 23.00h
Quarta-feira	15.00h – 15.45 / 15.45h – 16.30h	22.15h – 23.00h
Quinta-feira	15.00h – 15.45 / 15.45h – 16.30h	19.45h – 20.30h / 22.15h – 23.00h

Devido ao horário das aulas da turma 5^a D, como percebemos em reclamações em sala de aula e em entrevistas, os alunos sentiam muita dificuldade em frequentar as aulas e mesmo em estar motivados para participar das atividades propostas pela professora militante, pois, em sua maioria, tinham de trabalhar em casa ou na roça durante todo o dia, como pode ser visto nos relatos abaixo:

“Eu trabalho em casa de manhã até as 4.00h da tarde. Eu lavo louça, varro a casa, busco água, lavo roupa, faço comida e limpo o terreiro”.

“A gente tem que acordar às cinco da matina pra ir pra roça, a gente sai de lá das Três Voltas ((área no assentamento onde se fazem as plantações)) umas seis horas... então dá tempo da gente ter trabalhado muito, né?”.

(Entrevistas realizadas com uma aluna e um aluno do horário noturno, em 09/09/2000).

Embora se tratasse de turmas (5^a A: diurno, 5^a D: noturno) diferentes quanto aos seus relacionamentos em sala de aula, com seus colegas, com seus professores e com o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa, como evidenciaremos em nossas análises no Capítulo IV, os laços sociais dos alunos dessas turmas se assemelhavam bastante, na medida em que todos, com poucas exceções, haviam participado do processo de conquista do assentamento e da escola, junto com seus pais, como eles se orgulhavam de lembrar:

“Essa escola foi uma conquista nossa, né?”.

“A gente foi pra frente da prefeitura, todo mundo, né? os alunos, os professores, nossos pais, né? aí gente ficou acampado lá até a prefeitura receber a gente e acertar que ia fazer nossa escola”.

“No começo a gente estudava num barracão de palha, quando chovia molhava tudo, né? os cadernos, os papéis, né? que a gente usava pra escrever. A gente sentava tudo nuns pedaços de pau velho que serviam de cadeira”.

“Pra conquistar essa escola aqui foi uma luta danada... a gente passou muito tempo lutando, brigando, teve até greve de fome lá na prefeitura uma vez pra poder a prefeita receber a gente”.

“Não foi ninguém não que trouxe essa escola pra cá, não, fomos nós que construímos essa escola aqui, com a nossa luta, os professores, nossos pais, a gente foi várias vezes em caminhada até lá em Parauapebas pra poder ter essa escola aqui, né?”.

(Relatos feitos por alunos, de ambas turmas, realizadas em diferentes datas durante o período de nossa pesquisa de campo).

Alguns desses alunos estavam envolvidos em atividades de grupos (Grupo de Jovens) ou de brigadas (Brigada Vermelha, por exemplo), que tinham por objetivo desenvolver algum tipo de trabalho coletivo no assentamento ou na escola. Como veremos nas redações escritas por alguns deles (Capítulo IV, seção 4.3), esses alunos estavam construindo seus processos de

identificação com a comunidade e de apropriação do discurso Sem Terra, principalmente, nas suas vivências sócio-culturais no assentamento, mas também na escola, onde, de acordo com o professor, poderiam ter acesso a práticas valorizadas na comunidade Sem Terra, como a leitura de materiais escritos pelo MST.

3.5. A pesquisa e os dados gerados em campo

A pesquisa de campo no *Assentamento Palmares* e na escola *Crescendo na Prática* durou praticamente todo o segundo semestre letivo de 2000. Neste período, observamos atividades fora de sala de aula, organizadas para a comunidade do assentamento e/ou para a comunidade escolar, e atividades em sala de aula de Língua Portuguesa (5ª série). Nosso objetivo, com essa observação-participante, foi o de documentar eventos de letramento que nos permitissem, na feitura desta tese, discutir a influência do projeto Sem Terra na escola pesquisada e nas práticas de letramento dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa de campo, tendo como foco o conflito entre os projetos de letramento em disputa na escola.

Para fazer esta discussão, geramos dados⁴³ na escola, em seu ambiente mais amplo, e em sala de aula. Os dados gerados fora de sala de aula foram obtidos em atividades, como palestras, assembléias, debates, reuniões, que envolveram em suas realizações toda a

⁴³ Mason (1997) utiliza o termo *gerar* dados, em vez de *coletar* dados, argumentando que a maioria das perspectivas qualitativas de pesquisa científica rejeitaria a idéia de um pesquisador como coletor de informações, completamente neutro em relação ao ambiente de pesquisa. Ao invés disso, essa autora advoga que o pesquisador deve ser visto como um construtor ativo de conhecimento sobre o mundo.

comunidade e cumpriam objetivos diferentes. Entre as palestras realizadas, participamos de uma sobre o perigo da proximidade com as torres de transmissão de energia da Eletronorte, que passam nas terras do assentamento. Outra foi com um representante da Fundação Nacional de Saúde (FNS), que fez uma explicação sobre malária, dengue e leishmaniose, doenças epidêmicas na região. Esses eventos foram organizados pelas suas instituições de origem e agendadas de acordo com a conveniência da Fumep.

Geramos também dados em eventos organizados pela Coordenação do assentamento, pela Coordenação da escola e pelo Coletivo de professores, organizados na escola e/ou no Setor de Educação do MST. Na sua maioria, esses eventos tinham dinâmicas de participação transpostas de práticas sociais típicas da comunidade Sem Terra, comuns na vida de todas as pessoas na comunidade, como a mística, a assembléia, a reunião, a brigada, e tinham por objetivo, de forma geral, discutir a escola que o MST projeta para o meio rural brasileiro e suas relações com a comunidade em que está inserida. Seleccionamos dois desses eventos para as nossas análises, expostos no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6

Eventos de letramento selecionados para análise

Dia	Evento de Letramento
15/09/2000	A mística Sem Terra na escola
25/09/2000	Brigada comunitária da escola

No contexto de sala de aula dos sujeitos de nossa pesquisa, observamos 24 aulas da professora militante e 30 aulas da professora municipal. Organizamos essas aulas em unidades de ensino, reunindo, assim, em uma unidade, todas as aulas que discutiam o mesmo tópico ou os mesmos textos-base, e seguiam os mesmos objetivos e as mesmas estratégias interacionais, como exposto nos Quadros 7 e 8, abaixo:

Quadro 7

Dados gerados na sala de aula da professora militante

Unidade de Ensino	Dia(s)	Tópico(s)
Re-começando com a escrita	16, 17, 21 & 22/08/2000 (5 aulas)	*Produção de redação (narrativa); dramatização e leitura de redações; gramática a partir das redações
A mídia em sala de aula	23, 24 & 28/08/2000 (5 aulas)	*Leitura de 4 artigos jornalísticos sobre o papel da televisão; audição de música com mesmo tema; redação de sobre o tema debatido
Prova de informática	30/08 e 04/09/2000 (3 aulas)	* Gramática (classes de palavras); exercício com a prova de informática
“ <i>Para que ensinar Português na escola?</i> ”	06, 11 & 13/09/2000 (4 aulas)	*Debate sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola; produção de redação com tema livre; comentários sobre os textos com tema livre
Conceitos Sem Terra em sala de aula	14/09/2000 (2 aulas)	*Leitura e discussão de fábula “ <i>A comunidade dos Gatos</i> ”, publicada em Caderno do MST
“ <i>Aprendendo a ser cidadão</i> ”	18/09/2000 (2 aulas)	*Atividade escrita: escreva uma reclamação, um agradecimento e uma proposta; dramatização em forma de locução de rádio comunitária
O avesso	04 & 05/10/2000 (3 aulas)	*Gramática

Quadro 8

Dados gerados na sala de aula da professora municipal

Unidade de ensino	Dia(s)	Tópico(s)
Leitura e redação com tema livre	17, 21 & 24/08/2000 (6 aulas)	*Leitura no livro didático; produção de texto a partir de palavras soltas; leitura de redações por parte dos alunos e gramática
Gramática 1	24 & 30/08/2000 (4 aulas)	*Gramática (grau dos substantivos) e exercício
Desenho e redação	04 e 11/09/2000 (4 aulas)	*Produção de texto a partir de desenho; leitura de redações por parte dos alunos e gramática
Gramática 2	13, 14, 18 & 20/09/2000 (8 aulas)	*Gramática (gênero, número e grau dos adjetivos e grau superlativo) e exercício no quadro negro
“A vida nas grandes cidades”	21 & 25/09/2000 (4 aulas)	*Produção de texto sobre a vida nas grandes cidades; leitura de redações por parte dos alunos
Respondendo na escrita	27/09 e 04/10/2000 (4 aulas)	*Produção de texto a partir de perguntas; leitura de respostas pelos alunos

Desses dados, selecionamos para as análises, no Capítulo seguinte (seção 4.2), seqüências interacionais e fragmentos de aulas e/ou de falas de alunos ou das professoras, que nos permitem evidenciar os dois projetos de letramento que orientavam as práticas dos professores da escola e, ao mesmo tempo, suas relações em sala de aula, com seus alunos, com a disciplina estudada, com a escola, com o projeto Sem Terra.

Capítulo IV
Práticas de letramento na escola *Crescendo na Prática*

Capítulo IV – Práticas de letramento na *Crescendo na Prática*

Neste capítulo, analisaremos a influência da formação Sem Terra no ambiente pesquisado, discutindo como essa formação ocupa a escola, com suas práticas e discursos, gerando nela espaço de luta e de organização. Estamos utilizando a metáfora⁴⁴ da ocupação da escola, como o faz Caldart (2000), para entender como esse projeto produz “a consciência da necessidade de aprender” (p. 137) na escola formal, historicamente voltada para a manutenção das estruturas sociais vigentes e para a exclusão, já que seleciona quem pode ou não fazer parte de práticas de prestígio na sociedade. A metáfora da ocupação da escola revela os sentidos de enfrentamento da condição histórica desta instituição, na medida em que implica assumir que o acesso à escola tem sido negado aos menos favorecidos e que essa não se encontra preparada para receber os Sem Terra, muito menos, “para atender aquela demanda de estudo e formação que justificaram a decisão de ocupá-la” (p. 139).

Tendo em vista as limitações históricas da instituição escolar, mas levando em consideração que estamos falando de uma escola em situação específica, ligada às dinâmicas de tomada de consciência e elaboração ideológica de uma comunidade determinada, com todas as suas implicações para os sujeitos, como proposto em Bakhtin (ver Capítulo I – seção 1.2), partimos do pressuposto de que as práticas construídas no contexto pesquisado podem revelar mudanças nas formas de construir o conhecimento escolar, pois expõem o confronto entre dois projetos antagônicos: o da comunidade Sem Terra, com suas políticas de inclusão social, e o do

⁴⁴ Caldart (2000, p. 137) utiliza o termo *expressão* no lugar de *metáfora*, como preferimos.

projeto escolar oficial, com seus programas, fichas e calendários, que exclui aqueles que não falam a sua língua, que não partilham de suas práticas.

Adotamos uma perspectiva de análise que nos comprometesse com a metáfora da ocupação da escola, buscando, a partir dos objetivos propostos por nossa tese – discutir os significados atribuídos à educação e à escola no contexto do projeto de letramento Sem Terra e como esse projeto estaria sendo implementado em uma determinada escola pública de assentamento de reforma agrária –, contribuir para as reflexões sobre como esse projeto enfrenta as determinações oficiais da escola e, com isso, implementa uma agenda paralela, que mantém o vínculo dessa instituição aos seus propósitos e interesses.

Para realizar esta discussão, dividiremos este capítulo em três seções: na primeira, analisaremos uma mística e uma brigada, que, em conjunto, devem nos permitir evidenciar as relações da escola com a comunidade e os modos pelos quais o projeto Sem Terra se confronta com o projeto escolar; na segunda seção, analisaremos as práticas de letramento construídas em sala de aula, focalizando as turmas de Língua Portuguesa (5^a série) das duas professoras envolvidas em nossa pesquisa; na terceira, analisaremos redações escritas por alunos dessas turmas, com o objetivo de descrever elementos textuais que revelam os efeitos das práticas de letramento produzidas nas salas de aula focalizadas, bem como a influência e a apropriação do discurso Sem Terra na escrita do aluno.

4.1. Eventos de letramento Sem Terra na escola

Os eventos de letramento (uma mística e uma brigada), analisados nesta seção, tinham por objetivo criar espaços para discussão dos valores, costumes, princípios, dos sentidos da vida em coletividade e da importância da escola na vida da comunidade. Esses eventos eram transpostos do contexto da luta do MST para o contexto escolar, visando a fazer circular discursos da comunidade Sem Terra na escola e a fazer frente ao discurso oficial da Fundação Municipal de Ensino de Parauapebas (Fumep), que estava se instituindo na escola e impondo restrições que ameaçavam a efetivação do projeto original da *Crescendo na Prática*.

Nesta seção, analisaremos esses dois eventos, focalizando o modo pelo qual eles se constituíram como práticas de resistência às restrições oficiais e refletem, no nível macro, a identidade do grupo social e, no nível micro, os modos de construção dessa identidade na escola, nas suas práticas e discursos. Dessa forma, suas análises devem nos mostrar: (1) como o projeto Sem Terra ocupa a escola pesquisada e mobiliza práticas comunitárias para confrontar-se com o projeto escolar oficial; (2) como esse projeto se revela nas práticas dos sujeitos envolvidos nessas atividades; e (3) como se constituía o ambiente onde se situavam as práticas de letramento das professoras envolvidas em nossa pesquisa e também as redações de seus alunos, analisadas nas seções 4.2 e 4.3, respectivamente.

4.1.1. A mística Sem Terra na escola

A mística, recriada da herança da Igreja Católica, como vimos no Capítulo II, visa a consolidar valores políticos e éticos no processo de formação do "sentimento de pertença" ao

MST e "cumpre funções de ordem ideológica, psíquica e política" (Haddad e Di Pierro, 1994, p. 24). Em atividades de formação de professores Sem Terra, ou em qualquer atividade coletiva do Movimento, como Encontros, Congressos, Caminhadas, Marchas, os programas sempre dedicam um espaço para a realização dessa prática social que, ainda de acordo com Haddad e Di Pierro, teria por objetivo "resgatar a unidade e renovar o carisma do MST, retomando permanentemente seus objetivos, métodos e conteúdos mais abrangentes" (p. 24).

Durante o período de nossa pesquisa de campo, pudemos observar a realização de três místicas na escola. Dessas, duas foram realizadas durante reuniões da coordenação do assentamento, tendo como foco o compromisso político das lideranças e o papel da escola no contexto de luta da reforma agrária; a terceira foi realizada durante uma atividade coletiva na escola, que consistiu em um debate sobre política educacional, focalizando as diferenças entre o projeto escolar (institucional) e o projeto Sem Terra.

Destacamos para análise essa terceira mística, pelo fato de ela ter acontecido dentro de um evento (um debate) convocado pela coordenação do assentamento, em conjunto com a coordenação da escola, visando ao enfrentamento com a prefeitura da cidade de Parauapebas, que, devido à proximidade das eleições municipais, havia proibido a realização de debates políticos no interior das escolas da rede municipal de ensino. A mística foi realizada como forma de introduzir o tema do debate e envolver o grupo como uma coletividade que se identifica com um projeto determinado. Discutiu-se nela, portanto, o modelo de escola que o MST pretende construir no meio rural brasileiro, em oposição ao projeto escolar, marcado pelas limitações históricas da escola (cf. Bourdieu & Passeron, 1972).

Na dinâmica da mística, um aluno segurava uma folha de cartolina com os dizeres "A escola que temos", uma aluna segurava uma folha com os dizeres "A escola que queremos", e uma terceira se deslocava do meio do público presente e colava faixas de papel nas cartolinas (FIG. 5). Enquanto isso, uma professora-alfabetizadora lia o poema "Imagine Professor", distribuído pelo Coletivo Nacional de Educação do MST (ver Anexo 5), que fala de uma escola onde se possa estudar e trabalhar, onde os alunos possam se divertir, se preparar e se organizar “para assumir a LUTA de seu POVO...”.



Figura 6: Professores e alunos da *Crescendo na Prática* encenando a mística "A escola que queremos", em 15/09/2000.

Enquanto a professora-alfabetizadora lia o poema, dando um ar solene à atividade, a aluna com as faixas de papel se deslocava entre as pessoas presentes e preenchia os espaços vazios das cartolinas: na cartolina que trazia os dizeres "A escola que temos", a aluna colou faixas com as seguintes palavras, previamente preparadas pelo grupo de professores e alunos que planejaram a mística: *autoritarismo*, *individualismo*, *violência*, *autoeficiência* e *decoreba*,

e na que trazia os dizeres "*A escola que queremos*", colou faixas com as palavras: *cooperação, responsabilidade, participação, coletividade, companheirismo, organização e compromisso*, acentuando, assim, na contraposição desses termos, as diferenças existentes entre os dois projetos de letramento em disputa na escola.

Com isso, antes mesmo de o debate começar, ao trabalhar com a oposição entre termos representativos de duas visões de escola, essa mística aproximou os participantes da atividade ao universo discursivo da comunidade Sem Terra e, de maneira direta e simples, identificou a escola que se quer construir aos princípios que orientam a organização e o funcionamento do assentamento, ao projeto emancipatório de letramento Sem Terra, de acordo com as discussões feitas no Capítulo II (seção 2.3) desta tese.

O enfrentamento entre esses dois projetos esteve relacionado à formação Sem Terra, na medida em que a professora militante, envolvida em nossa pesquisa, incentivou os alunos e a sua colega (a professora-alfabetizadora) na elaboração e realização da mística. As 10 pessoas envolvidas na realização dessa mística, entre alunos, professores e membros da comunidade, sabiam da importância de realizá-la antes do debate, mas, ao mesmo tempo, se perguntavam sobre o que e como a fariam, como percebemos nas conversas preparatórias para a atividade.

Com o término do debate, em entrevista à professora militante envolvida em nossa pesquisa, perguntamos sobre sua participação, tanto na mística quanto no debate, ao que ela respondeu, enfatizando a necessidade de se criar espaço para que a educação seja vivida como uma prática social cooperativa, em que as pessoas se eduquem entre si. Essa perspectiva revela a sua apreensão de uma das principais noções do projeto Sem Terra, a de que a capacitação deve ser construída através de uma “atividade objetificada” (MST, 1996, p. 12), em que cabe

ao educador construir um tipo de situação que provoque a aprendizagem pela ação e solução de problemas postos pela realidade.

Em outro ponto dessa entrevista, essa apropriação se revela na forma como a professora analisa o seu lugar na atividade realizada na escola:

“A gente que tem mais experiência, que já foi em vários seminários, encontros, congressos, tem que ajudar a formar novas pessoas. Várias pessoas aí falaram, eu não precisava falar, "ah, tem que falar", não, a gente tem que formar pessoal na comunidade, senão a gente fica só e o Movimento não cresce”.

(Entrevista realizada no dia 15/09/2000).

Percebe-se acima que a professora assume que o lugar do professor-capacitador deve ser o de criar espaço para conquistar novos aliados para o projeto de letramento Sem Terra. Essa forma de ver o lugar do professor revela, ao mesmo tempo, sua preocupação em formar novos membros para a comunidade – *“a gente tem que formar novas pessoas”* – e seu envolvimento com o projeto Sem Terra: – *“senão a gente fica só e o Movimento não cresce”*. Esse envolvimento fica evidente nos sentidos que a forma pronominal *“a gente”* produz em seu discurso: de um lado, os laços de solidariedade da professora com um grupo específico de pessoas (eu + outros), provavelmente o grupo de professores do MST, – *“a gente que tem mais experiência”* – e, de outro, a relação com o discurso Sem Terra (eu + lideranças), preocupado em formar militantes que possam assumir a direção do Movimento em suas regiões.

A análise da mística, aqui focalizada, nos mostra que o conflito, tão necessário quanto o consenso para a coesão do grupo (Simmel, 1983), vivido na escola entre os dois projetos em disputa, se dava a partir da ação de professores militantes, que, de forma deliberada, envolviam

a escola na realização de eventos, que tinham por objetivo resistir à política da Fumep, interrompendo seus programas, atrasando seus prazos, enfim, re-significando a escola como um ambiente de organização social, de fortalecimento do projeto do grupo e de valorização de práticas sociais que implicam em uma nova forma de ver a educação.

Na seção a seguir, analisaremos outro evento, realizado nesse contexto com o objetivo de manter presente na escola a noção de educação defendida pelos Sem Terra e, ao mesmo tempo, de incentivar os alunos a refletirem sobre o papel dessa na vida da comunidade. Antes de seguirmos, vale informar que esse evento foi realizado como continuação do processo iniciado no debate em que aconteceu a mística “*A escola que queremos*” e, ainda, para suprir a ausência de comemorações da Semana da Pátria, ocorrida havia menos de 15 dias e que passara em branco na *Crescendo na Prática*, dado seu vínculo com o programa oficial e o enfrentamento da comunidade Sem Terra a este programa.

4.1.2. A brigada comunitária na escola

No contexto da ação formativa do MST, a brigada é uma prática social que serve para aglutinar, organizar e manter as pessoas atentas as suas tarefas no cotidiano da luta pela reforma agrária. Sua realização pode atender a diferentes objetivos: criar espaços de formação técnica e profissional ou de construção dos sentimentos de pertença ao Movimento, tal como unir um grupo de professores Sem Terra que deve alfabetizar uma determinada área, por exemplo. Na escola pesquisada, observamos essa prática social sendo realizada para envolver a comunidade da escola, em especial, os alunos, em atividades, como a que analisaremos nessa

seção, que os motivassem a reconhecer o espaço escolar com um ambiente que pode estar vinculado as suas demandas, as suas vidas e interesses.

Denominamos a atividade analisada nessa seção de brigada comunitária na escola, pois ela foi realizada pela comunidade Sem Terra como forma de enfrentar o projeto escolar que estava sendo incorporado na dinâmica da escola e, ao mesmo tempo, manter o debate sobre a educação que se quer construir no meio rural. Essa brigada foi realizada com todas as turmas da *Crescendo na Prática*, em dias e horários diferentes, visando a envolver os estudantes em permanente debate sobre as práticas que estavam sendo construídas na escola e o papel dessa instituição na vida da comunidade. Sua dinâmica consistiu na discussão, em grupo, de oito perguntas, retiradas de um material pedagógico do MST, na escrita de respostas para essas perguntas e na leitura dessas respostas em voz alta diante das turmas reunidas na realização da atividade. Participamos da atividade do dia em que foram envolvidas duas turmas de 5^a e 6^a séries do turno da noite. Nessa participação, pudemos observar a relação que a comunidade Sem Terra mantinha com a escola e as formas de organização social que essa comunidade impunha em sua dinâmica.

Os alunos foram organizados em cinco grupos de discussão e cada grupo teve de escolher, de acordo com a determinação da coordenação do evento, um coordenador, para organizar as discussões sobre as perguntas postas, um secretário, para escrever as respostas, um representante do grupo, para fazer a leitura em voz alta diante da reunião das três turmas participantes, e uma palavra de ordem para identificar cada grupo.

Como dissemos acima, essa atividade foi desenvolvida a partir da discussão de oito perguntas, que, no nosso entender, evidenciam a preocupação de se refletir sobre o papel que a escola desempenha na formação da comunidade. No Quadro 9, abaixo, observamos essa preocupação materializada nessas perguntas que orientaram a atividade e que revelam a intenção pedagógica de discutir, de um lado, como a escola pode contribuir para o fortalecimento da comunidade (perguntas: 1, 4, 6 & 7) e, de outro, como ela está atuando na formação de seus alunos (perguntas: 2, 3, 5 & 8).

Quadro 9

Perguntas que orientaram a brigada comunitária na escola

Para responder por escrito em grupo

- 1. A escola está participando da luta dos assentados?*
- 2. A escola está preparando os alunos para a vida?*
- 3. O que precisa ser melhorado em nossa escola?*
- 4. A escola comemora as datas importantes da classe trabalhadora?*
- 5. O que a escola está fazendo para superar antigos hábitos escolares?*
- 6. Como a escola pode ajudar a desenvolver os novos valores apregoados pelo Movimento Sem Terra?*
- 7. De que forma a escola pode comemorar, junto com o assentamento, as datas importantes da classe trabalhadora?*
- 8. A escola no assentamento está ensinando os alunos a obedecer ou a participar e decidir? Cite alguns fatos.*

A preocupação em manter os vínculos da escola com o projeto Sem Terra, como percebemos em nossa pesquisa de campo, estava presente também em diferentes atividades, como na pintura de murais na escola, na organização de eventos sociais e políticos (festas e

comícios), ou no ambiente de sala de aula de professores militantes, que refletiam a orientação pedagógica de envolver os alunos “em várias experiências de trabalho prático e com utilidade real”, como “na arrumação da escola, na horta, em uma pequena lavoura” (MST, 1999, p. 4). Após o término da atividade, perguntamos a uma das professoras envolvidas na organização do evento sobre a importância das discussões feitas naquela noite e obtivemos a seguinte resposta:

“A atividade de hoje foi pra gente manter o compromisso da nossa escola com a nossa raiz. Quando a gente começou, quando a gente começou a se organizar pra construir a escola, todas as atividades eram tiradas pelo coletivo, pelo grupo, né? e isso a gente tem que manter senão perde, né? a nossa idéia de escola”.

(Entrevista concedida em 25/09/2000).

Nessa fala, fica evidente o conflito entre os objetivos do projeto original da escola e os atuais: percebe-se que a professora se solidariza com atividades comuns antes da institucionalização da escola, afirmando que a *Crescendo na Prática* precisa manter o compromisso com seu projeto original, ou seja, com práticas “*tiradas pelos grupos*”. Os laços de solidariedade dessa professora com tais práticas podem ser demonstrados no modo como a forma pronominal “*a gente*” vincula o locutor à história da escola – “*quando a gente começou*” – e a um grupo de professores na escola que sentem a necessidade de manter a luta – “*isso a gente tem que manter senão perde, né? a nossa idéia de escola*” – ou seja, como vimos no Capítulo I (seção 1.1), o uso dessa forma revela o envolvimento do sujeito com a coletividade.

Devido à grande frequência dessa forma pronominal no discurso dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, buscamos algumas explicações para o seu uso em estudos da

área da sociolinguística. Esses estudos descrevem aspectos da utilização dessa forma, que inclui o ouvinte e outras pessoas, presentes ou ausentes no momento da interlocução, como participantes da mesma posição-sujeito. Os estudos de Lemos Monteiro (1991) revelam que a impessoalidade verbal que segue o uso dessa forma pronominal se coaduna com a noção de amplitude em que esse pronome é empregado, enquanto que Mateus (1983 apud Lopes, 1998) afirma que o processo de pluralização que essa forma implica “é um fator de ilimitação, não de multiplicação” (p.?) do falante.

Do ponto de vista discursivo, como analisado no discurso de lideranças por Payer (1993, p. 26), a utilização dessa forma pronominal é entendida como um mecanismo que identifica o movimento de descentralização do sujeito, de um lugar pré-existente, o do “eu-lavrador”, para um lugar de liderança (*nós, a gente*), que fala sobre um “ele-lavrador”: um lugar de quem se engajou em um determinado discurso que regula o seu campo de saber enquanto liderança e o diferencia da posição anteriormente ocupada.

Em nossos dados, o uso da forma “*a gente*” está ligado ao movimento de constituição de um sujeito solidário: um sujeito Sem Terra (eu + coletividade), que partilha as propostas da comunidade Sem Terra e que busca se solidarizar e se alinhar ao universo discursivo de seu interlocutor. A emergência desses laços de solidariedade na brigada que estamos analisando pode ser percebida na entrevista acima, quando a professora se posiciona como membro da coletividade – “*a gente precisa manter*” –, e também no depoimento de uma aluna, gravado em um dos grupos de discussão da brigada, em que essa forma pronominal localiza o locutor no mesmo lugar que seus interlocutores (eu + vocês) e o autoriza a falar como membro da

coletividade: “*nós não tivemos oportunidade quando a gente era criança, né? estamos tendo nossa oportunidade agora, então, eu acho assim que a gente tem que assumir que...*”.

Ao envolver os alunos no registro escrito de suas opiniões sobre o papel da escola na comunidade, a brigada comunitária na escola se constituiu em um evento de letramento voltado para manter a comunidade em permanente discussão sobre o projeto que estava se construindo e suscitar o interesse dos alunos em participar mais ativamente. Desta relação de responsabilidade surgia um descontentamento, entre os professores mais engajados nas discussões sobre os rumos da escola, pois se percebia, como eles nos relatavam em conversas informais, que a institucionalização estava acarretando uma mudança na perspectiva *Crescendo na Prática*, evidente não só na construção do muro, que a isolou da comunidade, mas também na perspectiva escolar de ensino que se impunha e que, gradativamente, estava sendo incorporada às práticas de sala de aula, através, principalmente, das determinações da Fumep e das práticas dos professores municipais.

A realização da brigada em análise estava localizada nesse contexto de conflito, uma vez que teve como objetivo manter vivas as orientações que deram origem à escola, como vimos na declaração de uma professora, acima, e no quadro de perguntas trabalhadas nesse evento. Nas respostas dadas pelos grupos de discussão para todas as perguntas desse quadro (ver Anexo 6) e, em específico, para a questão (5), destacada no Quadro 10,⁴⁵ a seguir, podemos observar como o projeto Sem Terra se mostrava no cotidiano da escola.

⁴⁵ Como não tivemos acesso ao material escrito pelos alunos, as respostas registradas nesta tese, no Anexo 6 e no corpo do texto, se referem às transcrições das leituras que os grupos realizaram como parte da atividade.

Quadro 10

Respostas dadas pelos grupos de discussão

Questão (5): *O que a escola está fazendo para superar antigos hábitos escolares?*

Respostas dos Grupos:

Grupo (1) - *Criando novos espaços e formas de aula.*

Grupo (2) - *Está trabalhando em conjunto para poder melhorar esse problema, reunindo os alunos em classes coletivas e, assim, discutindo os problemas escolares.*

Grupo (3) - *Ela está tomando novas decisões, discutindo entre jovens, adultos e crianças para que ensinamos nossos filhos superar nossos hábitos que podem trazer algo muito ruim no futuro.*

Grupo (5) - *Ela não está fazendo nada, se ela está nós não estamos sabendo.*

Grupo (6) - *Formando brigadas de estudo sempre, para avaliar os problemas de nossa escola com a comunidade, com a escola, professores e alunos.*

Percebemos, no quadro acima, que, das cinco respostas dadas pelos grupos, apenas uma nega que a escola estava fazendo alguma coisa para superar antigos hábitos escolares, enquanto as outras quatro disseram que a escola vem desenvolvendo práticas sociais e espaços de discussão – “*novos espaços e formas de aula*”, “*tomando novas decisões*”, “*formando brigadas de estudo*” – não comuns à instituição escolar, que, conforme as que pudemos observar, visavam a envolver a comunidade em processos permanentes de discussão sobre os

projetos em disputa na escola e, com isso, criar fóruns para socializar a sua perspectiva e seus objetivos quanto ao projeto escolar.



Figura 7: Brigada comunitária na escola: professores e alunos organizados em atividade de debate e escrita na escola.

Nesse sentido, a brigada de letramento, em conjunto com a mística “*A escola que queremos*”, analisada anteriormente, possibilitou a reflexão sobre as práticas da escola e o seu lugar na vida da comunidade: revelou na prática a execução de princípios e dinâmicas pedagógicas Sem Terra que se confrontam com o projeto escolar oficial. Como veremos na seção a seguir, a implementação desse projeto em sala de aula se dava de forma mais complicada, haja visto esse ambiente estar a cargo de professores, na sua maioria, comprometidos com a execução do programa oficial da Fumep, e não do projeto Sem Terra.

4.2. As práticas de letramento em sala de aula

Em sala de aula, o conflito dos projetos em disputa na escola se mostrava mais favorável ao projeto de letramento escolar, seguido pela maior parte dos professores da escola, ou seja, aqueles que cumpriam as orientações pedagógicas da Fumep. Esse grupo de professores não demonstrava estar comprometido com o projeto Sem Terra, como observamos em conversas, em que afirmavam estarem cumprindo suas obrigações e que não queriam se envolver com as questões da comunidade. Havia, dentre esses professores, alguns, como vimos no Capítulo III (seção 3.3), que estavam em processo de aproximação à lógica de funcionamento da escola, como podemos ver na resposta de um dos professores municipais à pergunta “*O que tu achas de trabalhar na escola Crescendo na Prática?*”:

“No meu dia-a-dia na escola Crescendo na Prática acontece sempre mudanças. Com a continuação do trabalho vou ficando habituada com as novidades que acontecem na escola”.

(Resposta de professor residente em Parauapebas, a questionário escrito).

O outro grupo de professores⁴⁶ tendia a produzir práticas pedagógicas voltadas para a re-significação da escola como uma instituição comunitária. Esse grupo também reproduzia práticas escolares, com seus condicionamentos e restrições, mas, como analisaremos a partir das práticas de uma professora militante, percebemos que esse grupo, por estar em processo de formação permanente junto à comunidade Sem Terra, oferecia também resistência ao programa oficial da Fumep, com seu calendário, orientações e listas mínimas de conteúdos a serem

⁴⁶ Minoria entre os professores formais da escola (sete professores), se não levarmos em conta os professores-alfabetizadores de jovens e adultos (EJA), formados pelo MST para alfabetizar, seja na escola, na casa ou na roça, as famílias assentadas.

cumpridos, e espaço para que os alunos pudessem participar de maneira mais equitativa dos processos de construção de conhecimento.

Tendo em vista estas distinções e as práticas construídas nos contextos desses grupos de professores, podemos dizer que a maioria dos profissionais da escola pesquisada produzia a lógica do letramento escolar, na medida em que as suas práticas estavam “centrada(s) na viabilização imediata da tarefa institucional do professor”, voltadas para o preenchimento do “tempo/espaço da aula com atividades” e para o cumprimento da “matéria prevista no programa” (Signorini, 2000a, p. 250). Por sua vez, o outro grupo centrava seu trabalho “na viabilização do potencial emancipatório do acesso às práticas letradas” (p. 248) e no engajamento dos alunos em práticas instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do desenvolvimento do indivíduo e da comunidade (cf. Kleiman, 2000b, p. 242).

Em respostas dadas à pergunta “*Suas práticas em sala de aula condizem com o projeto da escola?*”, esse segundo grupo afirmava:

“Sim, pois não penso que sou 80, 70, 60%, mas anda longe de ser insignificante. Sempre tento educar para libertar, embora não alcance todos os objetivos”.

“Sim, porque eu procuro trabalhar de forma participativa e cooperativa e, na medida do possível, relaciono o conteúdo com a realidade”.

“Sim, porque nós da alfabetização também trabalhamos uma educação libertadora e, mais do que nunca, trabalhamos a consciência política dos alunos”.

“Sim. Trabalho a realidade do aluno e coloco o mesmo como centro da educação”.

“A minha prática não está totalmente compatível, mas afirmo que não é somente conservadora. Está sendo uma preocupação minha levá-los a pensar,

criar e dar suas opiniões, tentando sempre trabalhar a realidade do nosso meio”.

(Resposta de professores militantes, a questionário escrito).

Em conjunto, essas respostas revelam a apropriação do discurso de um projeto com objetivos emancipatórios, traduzido em enunciados, como *“educar para libertar”*, *“relaciono o conteúdo com a realidade”*, *“trabalhamos a consciência política dos alunos”*. A primeira e a última respostas nos revelam a apreensão de um dos principais objetivos do projeto freireano, qual seja, gerar no professor um sentimento de militância, expresso, nas respostas acima, na autocrítica à suas práticas – *“embora não alcance todos os objetivos”*, *“A minha prática não está totalmente compatível, mas afirmo que não é somente conservadora”* – e no esforço de envolver, permanentemente, os alunos – *“Está sendo uma preocupação minha levá-los a pensar...”* – em atividades que os posicionem como membro de uma comunidade específica (Freire, 1982; Freire & Shor, 1987; Freire & Macedo, 1990).

No contexto de salas de aula onde realizamos nossa observação-participante, encontramos práticas de letramento que nos permitem localizar as duas professoras envolvidas em nossa pesquisa como representantes das perspectivas dos dois projetos em disputa na escola e que podemos caracterizar como dois tipos de projeto de letramento, um autônomo e escolar, e o outro ideológico, situado, emancipatório. Nas sub-seções a seguir, discutiremos esses projetos, a partir das práticas e dos relacionamentos das professoras envolvidas em nossa pesquisa, focalizando elementos que revelam características desses projetos.

4.2.1. O contexto da professora municipal

Para analisar as características do projeto escolar de letramento no contexto de sala de aula da professora municipal, focalizaremos, em primeiro lugar, as estratégias interacionais predominantes nesse contexto e, em seguida, a concepção de leitura que orienta as práticas e as relações com a escrita construídas na sala de aula dessa professora. Buscaremos descrever esses dois aspectos de aula, entendendo que eles estão relacionados, de acordo com Erickson (1984), às estruturas de participação social (*social participation structure*), que organizam o acesso à palavra em sala de aula, e às estruturas de atividades acadêmicas (*academic task structure*), que regulam o objeto de estudo. Ainda segundo esse autor, a estrutura de atividade acadêmica é entendida como uma série de restrições provindas do relacionamento com objeto de estudo, enquanto que a estrutura de participação social diz respeito às restrições na forma como esse objeto é construído na interação.

Centramos, nesta seção, sobre as práticas da professora municipal, construídas em aulas de leitura, redação e gramática, a partir das estratégias interacionais realizadas por ela na construção do seu ambiente de ensino. Para descrever essas estratégias, utilizaremos a tipologia estabelecida por Shultz, Florio e Erickson (1982), que nos servirá de parâmetro para estabelecer analisar as práticas interacionais encontradas em ambas salas de aula.

A tipologia estabelecida por esses autores é constituída de cinco configurações:

1. *Tipo I*: o falante primário fala com um ouvinte primário de cada vez;
2. *Tipo II*: o falante primário fala, indistintamente, com todo o grupo, que participa como ouvinte primário, podendo ser solicitado a qualquer momento pelo falante primário, o interlocutor de maior poder na interação;

3. *Tipo III*: todos os falantes presentes na interação podem acessar o piso conversacional a qualquer momento, sem que suas falas sejam entendidas como interrupção;
4. *Tipo IV*: vários falantes, ouvintes primários, falas sobrepostas e diversos pisos conversacionais;⁴⁷
5. *Tipo V*: o falante primário fala com todo o grupo, que deve proferir o mesmo enunciado, em coro, ao pedido do falante primário.

Tendo em vista essa tipologia, pode-se afirmar que, de forma geral, as práticas construídas no contexto da professora municipal tendiam a reproduzir os tipos de estruturas de participação social em que o falante primário exercia mais nitidamente seu poder. Nesse contexto, os alunos, antes do começo da aula, interagiam em um ambiente de muitas conversas paralelas e estabeleciam diferentes estruturas de participação social (*tipos III e IV*, principalmente), constituídas pela presença de diversos pisos conversacionais simultâneos. Essas estruturas se dissolviam no instante em que a professora iniciava a aula – “*vamos parar*”, “*olha aqui, pessoal*”; “*não quero conversa*”, “*shhiii*”, “*pessoal, na aula de hoje... PESSOAL, NA AULA DE HOJE...*” – e estabelecia arranjos interacionais tipicamente escolares, como o modelo IRA (iniciação-resposta-avaliação), estabelecido por Sinclair & Coulthard (1975), que convencionamos chamar de “*estruturas de falas alternadas*”, “*estruturas de aula-expositiva*” e “*estruturas de confirmação*”.

⁴⁷ O termo *fala sobreposta* refere-se à ocorrência de falas que se sobrepõem e em que os tópicos discursivos sejam diferentes; o termo *fala simultânea*, por sua vez, será assumido como a ocorrência de turnos superpostos, em que haja a coincidência de enunciados ou parte deles: mesmo tópico discursivo (adaptado de Marcuschi, 1986). Quanto ao termo *piso conversacional*, estamos utilizando-o como o direito de acesso ao turno de fala (cf. Shultz, Florio e Erickson, 1982).

Essa tipologia foi criada a partir de suas semelhanças com as estruturas de participação social estabelecidas por Shultz, Florio & Erickson (1982), em específico, as estruturas de *tipo I, II e V*. A “estrutura de falas alternadas” é uma estrutura de tipo I, na qual o professor garante espaço de participação para um aluno de cada vez, deixando os demais interlocutores fora da interlocução; a “estrutura de aula-expositiva” é uma estrutura de tipo II, na qual o professor interage com os alunos somente para aferir o envolvimento desses na atividade de escuta; por sua vez, a “estrutura de confirmação” é estrutura de participação social de tipo V, por meio da qual o professor estabelece um piso conversacional e todos os alunos participam da interação dando em coro, geralmente, uma resposta já fornecida pela professora.

O uso dessas estruturas de participação reproduz um ambiente típico da perspectiva do letramento escolar, como percebemos no contexto das aulas da professora municipal, na medida em que sustenta práticas que a escola legitima e perpetua. Vejamos, a seguir, um exemplo de “estrutura de confirmação”:

Seqüência (1)⁴⁸

(Unidade de ensino: “*Leitura e redação com tema livre*” – aula de leitura (17/08/2000): os alunos acabaram de fazer a leitura do texto “Lar desfeito”, do livro ALP (Análise, Linguagem e Pensamento), em pé e em voz alta diante da professora. A professora avalia suas leituras – “*está muito boa*”, “*está mais ou menos*”, “*está precisando melhorar mais*”, “*está fraca*” - e segue direto para a interpretação do texto lido, registrado a seguir).

/.../

⁴⁸ Ver Anexo 7.

01. P: *Olha só, aqui fala o seguinte “José e Maria estavam casados há vinte anos e eram muito felizes um com o outro, tão felizes que um dia na mesa a filha mais velha reclamou ‘você nunca brigam?’”, quer dizer que ela... ela admirou aquilo... os pais dela eram tão amigos... ela nunca viu eles brigando e aí ela foi e perguntou se eles nunca brigavam. QUEM FOI QUE PERGUNTOU pra ... para os pais?*

02. Axx: *a filha ... a filha mais velha.*

03. P: *A FILHA MAIS VELHA, não foi isso? aí eles falaram o que? que eles eram tão felizes, né? que um dia na mesa o pai dela perguntou “você nunca brigam?”, foi ela que perguntou ao...sim, foi ela que PERGUNTOU PROS...?*

04. Axx: *PA::i::s:*

05. P: *aos pais... sim... “José e Maria se entreolharam e José respondeu...”, quer dizer que eles olharam um para o outro, assim quando ela fez a pergunta, eles se olham um pro outro “e José respondeu: não minha filha sua mãe e eu não brigamos. Nunca brigaram?” ...então foi ela que perguntou “nunca brigaram?, quis saber Vitor”, quer dizer que já foi o outro filho, “quis saber Vitor, o filho do meio”... quer dizer que aí ele já queria saber por que que nunca tinha havido briga entre o pai e a mãe... então “claro que já brigamos” ... aqui foi o pai que respondeu, né? O PAI. “claro que já brigamos, mas sempre fizemos as pazes. Na verdade briga mesmo nunca tivemos, desentendimento como todo mundo, mas sempre nós demos muito bem”, quer dizer que ele falou pra ela pra ele ... pros filhos que briga mesmo de verdade assim eles nunca tiveram uma briga de briga de luta ... de faca ... ((risos dos alunos)) que acontece assim entre os casais, né? mas briguinha assim que eles ... e logo faziam as pazes e tudo fica bem. FOI ISSO QUE VOCÊS ENTENDERAM?*

06. Axx: *FO::i::*

07. P: *muito bem.*

/.../

Segundo Cicourel (1985), em práticas interacionais como essa, o professor tende a agir como informante, como animador e como avaliador. Conforme observamos na seqüência acima, nos movimentos enunciativos que a professora faz, a fim de construir o sentido do texto, a função de informante se mostra nos turnos (1), (3) & (5), quando ela retoma trechos do texto (entre aspas na seqüência), que servem de base para um processo de parafraseamento, realizado a partir de perguntas seguidas de uma explicação, como se vê nos turnos (1) & (5) – “*quer dizer que ela.. ela admirou aquilo.*”, “*quer dizer que eles olharam um para o outro assim quando ela fez a pergunta, eles se olham um pro outro*” –, que reproduz as idéias do texto original, ou seja, informa a que interpretação os alunos devem chegar.

A função de animador pode ser vista na elaboração de perguntas didáticas, nos diferentes turnos, que funcionam para dar espaço para os alunos preencherem lacunas: — “*PERGUNTOU PROS...?*” – com informações já fornecidas, para verificar a compreensão:— “*não foi isso?*”, “*né?*” – do aluno em relação à interpretação que está sendo feita, e para organizar o fluxo da interpretação: “*áí eles falaram o que? que eles eram tão felizes*”. No turno (7), percebemos a função avaliadora, explicitada no momento em que a professora, após ter recorrido à interpretação dada como parâmetro para a avaliação – “*FOI ISSO QUE VOCÊS ENTENDERAM?*” –, avalia positivamente a resposta dos alunos, dada em coro, como é característico da “*estrutura de confirmação*”: - “*muito bom*”.

A estruturação da participação dos alunos em sala de aula está em sintonia com aquela que o próprio objeto de ensino mostra reproduzir. A última pergunta do turno (5) – “*FOI ISSO QUE VOCÊS ENTENDERAM?*” – evidencia a concepção autoritária de leitura, “que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada” (Kleiman, 1998, p. 23). Essa concepção não propicia a interação professor – aluno – texto e inviabiliza a construção de sentido do texto por parte dos alunos, revelando a tese da autonomia do texto escrito, segundo a qual o sentido está no texto e cabe ao leitor a tarefa de decodificá-lo, e a reprodução de uma prática que inviabiliza as relações intertextuais que o processo de leitura pode propiciar. Essa concepção está relacionada à perspectiva escolar de letramento, como se pode observar na seqüência abaixo:

Seqüência (2)⁴⁹

(Unidade de ensino: “*Leitura e redação com tema livre*” – aula de redação (21/08/2000): a professora, dando andamento à leitura e interpretação do texto “*Lar desfeito*”, pede que os alunos digam 10 palavras que se relacionem ao tema do texto lido; os alunos falam as seguintes palavras: “*briga*”, “*separação*”, “*desconfiança*”, “*ciúmes*”, “*desentendimento*”, “*discussão*”, “*reclamação*”, “*traição*”, “*mentiras*” e “*ódio*”; a professora pede que essas palavras sejam usadas em uma redação).

/.../

8. P: *Então é o seguinte, vocês, vão me dar, me falar, dez palavras relacionadas ao tema aí que está acontecendo entre uma família em que o lar está sendo desfeito... em que ele se acaba... cada aluno diz uma palavra...*

⁴⁹ Ver Anexo 8.

9. A1: separação

10. P: antes da separação...

11. Axx: briga.

12. P: briga, muito bem.

((a professora segue pedindo palavras do campo semântico do texto “Lar desfeito”)).

13. P: vocês vão criar uma estória, inventar uma estória...não precisa ser uma estória verdadeira... vocês vão inventar, mas contem como se fosse uma estória verdadeira, e nessa estória tem que ter todas essas palavras que tem aqui no quadro...

14. A2: professora, professora, onde é pra fazer o texto?

15. P: eu vou dar uma folha pra cada grupo passar a limpo o trabalho.

16. A3: professora... professora... qual é o título, professora, da estória?

17. P: vejam só ... vocês vão dar um título a esse texto... um título a esse texto... eu não quero o título que tem lá no texto do livro... como foi o título lá do texto do livro? “lar desfeito”, não foi isso?

18. Axx: foi.

19. P: então, eu não quero “lar desfeito”...vocês vão dar outro título de texto que tenha o mesmo significado... que dá a mesma idéia de um lar desfeito, viu? cada um vai fazer a sua estória... vai formar o seu texto bem feitinho com palavras corretas, usando a pontuação direitinho, bem caprichadinho... façam o borrão no caderno, em uma folha de caderno pra fazer o borrão... que depois eu vou dar uma folha de papel pra vocês passarem a limpo bem bonitinho pra me entregar.

((os alunos falam todos ao mesmo tempo: impossível de entender alguma coisa))

20. P: esse grupo já tem o título pra o texto dele ... já tem o título dele.

21. A4: nós também ... briga em família

22. P: isso... isso é um título ... olha bem ... presta atenção...

((os alunos ficam tentando construir o título do texto com a professora))

23. P: vejam só vocês vão formar um texto e nesse texto não pode faltar nenhuma palavra... vocês estão com as palavras no caderno... as palavras estão no quadro...

/.../

Um primeiro elemento que evidencia o projeto escolar de letramento dessa professora ocorre na orientação pedagógica de realizar uma atividade de escrita a partir de palavras relacionadas ao texto lido, que remete a sua própria intenção de utilizar o texto do livro didático como intertexto para suas práticas de ensino de leitura e redação. De fato, como analisam Assis, Silva & Matêncio (2000), essa prática se reproduz, de modo geral, em nossas escolas, na medida em que nelas predomina um trabalho que mobiliza textos-modelo “como protótipo da expansão lingüística, da qual os alunos devem apropriar-se” (p. 5).

Na seqüência acima, essa prática está evidente no turno (8) – “*vão me dar, me falar, dez palavras relacionada ao tema aí que está acontecendo entre uma família em que o lar está sendo desfeito*” –, no turno (19) – “*vocês vão dar outro título de texto que tenha o mesmo significado...*” – quando a professora explicita a ligação entre o texto lido e o texto a ser escrito e no turno (23) – “*vejam só vocês vão formar um texto e nesse texto não pode faltar nenhuma palavra... vocês estão com as palavras no caderno... as palavras estão no quadro...*” – onde ela explicita que as palavras trabalhadas a partir do texto do livro didático sejam utilizadas nas redações a serem escritas pelos alunos.

Essa orientação oferece ao aluno o modelo de texto que deve ser escrito, como podemos observar na preocupação da professora em exigir textos – “*bem feitinho com palavras corretas, usando a pontuação direitinho, bem caprichadinho*” –, também presente em outras aulas em que a professora orientava:

“Escrevam assim em uma folhinha que você ainda não escreveu, que está limpinha assim, né? nessa folha assim que você vai fazer o seu texto, tá?” (21/09/2000).

“Vocês respondem primeiro no caderno, depois passam a limpo pra essa folha aqui... mas eu quero bem bonitinho, bem feitinho, as palavras todas certinhas, tá certo?” (27/09/2000).

Percebemos, também, que esse projeto se estabelecia com o apoio dos alunos, que acatavam as orientações da professora e colaboravam com suas realizações: – “onde é pra fazer o texto?”, “qual é o título, professora, da estória?”. Em algumas situações, entretanto, os alunos expressaram alguma resistência ao projeto da professora, como no caso, bastante significativo do ponto de vista do conflito entre as perspectivas construídas na escola, ocorrido na unidade de ensino “A vida nas cidades grandes”, quando um aluno passou a aula de escrita inteira discutindo com a professora, pois não queria escrever um texto sobre algo, como ele afirmou, que não conhecia: “eu nunca morei em uma cidade grande, como eu vou saber?”. Em resposta, a professora o excluiu da lista dos alunos que iriam para a *Jornada dos Sem Terrinha*, evidenciando, assim, uma atitude de resistência sendo reprimida justamente em um contexto social que forma para essa prática.

A estratégia pedagógica de utilizar o texto do livro didático como modelo de expansão do vocabulário também pode ser percebida na aula de leitura de redações, que fecha a unidade de ensino “Leitura e redação com tema livre”, que vimos analisando nas seqüências anteriores. Na seqüência abaixo, a professora revela que o texto “Lar desfeito” havia sido usado como forma de preparar o terreno para a produção de textos escolares, ou seja, de redações⁵⁰

⁵⁰ Assis, Silva & Matêncio (2000) expõem que esse gênero textual é caracterizado por desconsiderar aspectos contextuais da realidade interlocutiva da linguagem, comuns em situações de interação que não aquelas de sala de

atreladas ao tema e ao título, que evidenciam mais um elemento do projeto de letramento escolar que vinha se reproduzindo nas práticas de sala de aula da professora municipal.

Seqüência (3)⁵¹

(Unidade de ensino: “*Leitura e redação com tema livre*” – aula de leitura de redações (24/08/2000): a professora pede que os alunos leiam as redações escritas na aula anterior; após a leitura de todas as redações, a professora dá andamento à sua agenda, retomando a sua principal característica: o trabalho com o ensino de gramática).

/.../

24. P: *Todos já leram o texto, todo mundo já? ... não falta nenhum mais? então, gente olha, foi difícil formar esse texto?*

25. Axx: *já.*

26. P: *não foi difícil ... tenho certeza que não foi difícil ... foi legal a estorinha de vocês que vocês criaram, o que está faltando é só... o assunto da estória, eu já sei que vocês sabem formar bem a estória, o que está faltando só é::: assim, é que têm muitas palavras repetidas... (...) a estorinha de vocês foi engraçada, a estória ... é, foi bem é::: eu gostei da estorinha que vocês formaram... as palavras que foram do livro que estavam no texto estavam incluídas, tá? e depois é que eu é::: eu vou ter que ficar com esse texto comigo... depois eu vou ler ele para ver mais detalhadamente assim o que é que eu, que eu, vocês têm que fazer... se vocês colocaram tudo direitinho, como eu queria que colocasse, tá? eu não sei que dia vai ser, porque se a gente ficar diretamente todas as*

aula, como: por que escrevo? para quem escrevo? de que lugar social escrevo? que efeitos de sentido quero provocar? que efeitos de sentido NÃO quero provocar? o que sei sobre o assunto de que vou tratar?.

⁵¹ Ver Anexo 9.

aulas nesse texto vai é::: vai atrasar muito a nossa gramática, mas vai ter outra aula, outro dia que eu vou voltar com esse texto e aí eu vou ler com vocês pra gente conversar é::: dialogar sobre eles, tá bom? (...) agora vamos ver aqui... vamos ver aqui essas palavras aqui, gente... gato, animal, quarto, rio e sala estão no grau nor-

27..P + Axx:mal.

28. P: grau normal, agora gato ... gato está no grau normal, agora gatinho ou gato... pequeno, vamos gente vamos ler também...

29. P + Axx: gato, gatinho ou gato pequeno.

30. P: o gato está no tamanho nor-...

31. P + Axx: mal.

32. P: gatinho ou gato pequeno, está no grau di-mi-nu-...

33. P + Axx: tivo

34. P: pode ser gatinho ou gato pequeno. animal, está no tamanho nor-...

35. Axx: mal.

36. P: normal... animalzinho está no grau di-mi-nu-

37. Axx: tivo

38. P: ou também pode ser animal pe-...

39. Axx: queno.

40. P: quarto está no tamanho?

41. Axx: normal

42. P: normal, quartinho está no grau?

43. Axx: diminutivo.

/.../

Na seqüência acima, percebemos a reprodução de uma prática que pode ser encontrada em qualquer escola brasileira, qual seja, a utilização da escrita (redação) como mecanismo de aferição dos conteúdos trabalhados, isto é, da estrutura de participação acadêmica, que, de acordo com Erickson (1982), restringe as formas como alunos, objeto de estudo e professor podem se relacionar em sala de aula. Essa prática demonstra o vigor do projeto escolar de letramento, que oferece o vocabulário e o modelo a ser seguido na escrita de um texto, que deve cumprir as exigências do professor: – *“as palavras que foram do livro que estavam no texto estavam incluídas”* – *“se vocês colocaram tudo direitinho, como eu queria que colocasse, tá?”*.

A distância entre esse projeto e o mundo dos alunos se mostra no efeito de distanciamento da professora em relação a esse mundo, produzido pelo uso constante da forma pronominal “vocês”, que mantém o professor à parte, como aquele que sabe: – *“depois eu vou ler ele para ver mais detalhadamente assim o que é que eu, que eu, vocês têm que fazer”* – e também na preocupação da professora em retornar ao trabalho com a gramática – *“se a gente ficar diretamente todas as aulas nesse texto vai é::: vai atrasar muito a nossa gramática”* – e na própria forma como o ensino de gramática era construído nesse contexto, como pode ser visto a partir das últimas linhas do turno (26), em que a professora conclui a atividade de leitura de redações e inicia, imediatamente, um nova atividade, que reproduz um ensino muito semelhante ao praticado na primeira fase do Ensino Fundamental (1^a a 4^a série).

O trecho referido, iniciado na última linha do turno (26), é bastante representativo de todo o conjunto de aulas de gramática dessa professora, observadas durante o período de nossa pesquisa de campo (15 aulas); ele demonstra a tendência à infantilização dos alunos

(adolescentes), que se evidencia também nos seus textos escritos, como mostraremos na próxima seção. Essa infantilização pode ser percebida, na seqüência (3), na forma como a professora conduz os alunos a um lugar de passividade diante do conhecimento, que deve ser adquirido pela repetição, e também no freqüente uso do diminutivo em suas orientações:

“Vamos ler quietinhos” (17/08/2000).

“Faz assim um bonitinho, limpinho, tá bom? eu quero um desenho bem bonitinho, tá?”
(04/09/2000).

“Agora prestem atenção aqui que vou explicar bem devagarzinho pra vocês entenderem” (11/09/2000).

“Muito bem. agora fique quietinho, enquanto seus colegas terminam também”
(25/09/2000).

“Todo mundo bem caladinho pra ouvir tudo direitinho” (04/10/2000).

Podemos afirmar que as análises da organização social do ambiente de sala de aula e as concepções de leitura e letramento da professora municipal revelam que suas práticas de letramento reproduzem relações sociais e acadêmicas típicas de qualquer escola e ratificam as relações institucionais (cf. Bourdieu & Passeron, 1972), contrariando, portanto, o projeto da escola *Crescendo na Prática*. Porém, embora de forma muito incipiente, pudemos observar a influência do projeto Sem Terra nessa sala de aula, na unidade de ensino em que a professora pediu para que os alunos escrevessem respostas para a seguinte pergunta: *“Se você tivesse o poder de transformar a nossa comunidade para melhor, como você a deixaria nas seguintes áreas: educação, saúde, transporte, comunicação, lazer, esporte, higiene, água, estradas e emprego?”* (aula do dia 27/09/2000).

Além da temática, bastante próxima às preocupações da comunidade Sem Terra, que pode ser relacionada à política de formar sujeitos capazes de projetar o futuro, a professora desenvolveu a discussão pretendida, através da mesma dinâmica que havia presenciado, dois dias antes, no contexto da brigada comunitária da escola (analisada na seção 4.1.2). Porém, essa aparente transposição para sala de aula de uma experiência nova tinha mais que ver com a própria característica escolar de suas práticas do que com uma decisão didática, fruto da reflexão sobre as práticas que estava construindo, uma vez que o calendário burocrático continuou determinando a dinâmica em sua sala de aula, como se pode constatar com o encaminhamento da última aula do período de nossa observação-participante: *“Amanhã é a prova e semana que vem a gente tem que voltar correndo para a matéria nova, porque a gente só está se atrasando com a matéria”* (04/10/2000).

4.2.2. O contexto da professora militante

Na sala de aula da professora militante, observamos um total de 24 aulas, organizadas em sete unidades de ensino (ver Capítulo III – seção 3.5). Nas unidades de ensino de leitura e produção de texto, a formação da professora militante se mostrou evidente, através de atividades didáticas que tornavam a sala de aula um ambiente voltado para as discussões de temas relevantes para a comunidade. O projeto de letramento que orientava essas atividades pode ser discutido a partir das características desse contexto que mais chamaram a atenção durante o período de nossa observação-participante: (1) a utilização do gênero assembléia política como modelo de participação em sala de aula; (2) a valorização das contribuições dos

alunos; (3) o trabalho com diferentes textos nas aulas de leitura; e (4) a concepção de leitura que sustentava o trabalho da professora militante.

Em relação à primeira característica, vejamos as estratégias interacionais que prevaleciam nessa sala de aula, tendo em mente os tipos de estruturas de participação, estabelecidos por Shultz, Florio & Erickson (1982), expostos na sub-seção anterior. Do ponto de vista de sua organização, dado a proximidade entre a professora e os alunos, no sentido de pertença a um grupo, essa sala de aula era marcada por permanentes sobreposições de fala e pela ocorrência de vários pisos conversacionais. Estabeleciam-se, predominantemente, as estruturas de *tipo III e IV*, uma vez que, mesmo com a aula em andamento, alguns alunos tendiam a não colaborar com o processo e atrapalhavam as atividades, tirando a atenção dos demais, que estavam envolvidos nas atividades propostas pela professora.

Diante dessa resistência, a professora tendia para uma ação de aparente “passividade”, e não de reprimenda, como característico em relações pedagógicas tradicionais. Essa “passividade” – “*Eu fico só apreciando*”, “*se eu estiver atrapalhando vocês avisam, tá?*” – se constituía em uma forma de deixar os próprios alunos, aqueles cinco ou sete mais presentes em sala de aula, tentarem controlar os colegas mais dispersos, mais resistentes à escola e às tarefas propostas pela professora: – “*peessoal, pára aí, bora prestar atenção*”.⁵²

De forma geral, essa sala de aula era arrumada em círculo ou em pequenos grupos de quatro ou cinco alunos: somente nas aulas da unidade de ensino “*O avesso*”, a professora deixou os alunos arrumados em fileira. Nas aulas de leitura, especificamente, nos momentos de

⁵² Percebemos nessa sala de aula, dentre os 15 alunos que se revezavam nas aulas dessa professora, que quatro ou cinco estavam ali como forma de ter um espaço de encontro, de lazer, enquanto que os outros demonstravam mais interesse pela escola, mesmo que, às vezes, também tenham revelado pouco caso com a escola.

discussão e/ou interpretação dos textos trazidos para leitura em sala de aula, a professora estabelecia um arranjo interacional, que convencionamos chamar de “*aula-assembléia*”, semelhante ao *tipo III*, com suas consideráveis sobreposições de fala, mas organizado a partir de regras de participação em assembléia comunitária, que garantem que todos possam falar e ser ouvidos em sala de aula, como se pode ver na seqüência (1), abaixo.

Seqüência (1)⁵³

(Unidade de Ensino “*Conceitos Sem Terra em sala de aula*” – aula de leitura (14/09/2000): leitura da fábula “*A comunidade dos gatos*”, publicada pelo MST, em que a professora e seus alunos explicitam a estrutura de participação que prevalecia nas aulas de leitura).

/.../

1. *P: todos leram a estória, então, vamos fazer um esforço pra explicar o que entenderam, o que conseguiram entender do texto lido.*
2. *A4: eles colocaram o gato no buraco, aí fizeram uma assembléia para...*
3. *A7: o que eu entendi é que era uma família, um grupo de gatos, que eles viviam muito felizes, se divertiam, e com o passar do tempo começaram a comer uns e outros e coisa e tal e de repente eles começaram a ver que um deles virou tigre...*
4. *A8: professora, o que eu entendi é que...*

((muitos alunos começam a dar, ao mesmo tempo, as suas opiniões))

5. *P: A8, deixa a A7 concluir e depois você fala.*

⁵³ Ver Anexo 10.

6. A7: *já acabei, professora.*

7. P: *olha, meu povo, não pode ser assim. quando um colega, uma colega está falando, a gente tem que esperar pra chegar a nossa vez. é como na assembleia, lembra?*

8. A3: *na assembleia de Deus?*

9. P: *não, meu anjo, na assembleia do Movimento, lá no palhoção, eu já vi todos vocês lá, lembram como é?*

10. A4: *quando a gente quer falar a gente levanta a mão.*

11. A5: *a gente tem que pedir vez pra falar e espera ela chegar, não é isso, professora?*

12. P: *é, é isso. então, quando uma colega, um colega estiver falando, não vamos interromper não, tá? quem quiser falar é só levantar a mão, tá certo? que depois a gente chama e passa a palavra. A8, então, fala o que você queria.*

/.../

Após a leitura da fábula “A comunidade dos gatos”, a professora iniciou a discussão sobre o tema sem organizar a participação dos alunos, que, imediatamente, começaram a esboçar suas posições simultaneamente, diminuindo as possibilidades de compreensão das suas contribuições. Dadas essas várias sobreposições de falas, que impossibilitavam o entendimento e andamento da atividade, a professora interrompeu o processo interpretativo e, com o apoio de dois alunos (turnos 10 & 11) – “quando a gente quer falar a gente levanta a mão”, “a gente tem que pedir vez pra falar e espera ela chegar, não é isso, professora?” – estabeleceu (nos turnos 7, 9 & 12) o modelo de participação pretendido para o desenvolvimento da atividade;

conseguindo, assim, seguir o seu plano de trabalho, qual seja, “*promover situações que despertem os alunos para os diversos tipos de leitura que estão presentes no seu cotidiano*”.⁵⁴

Com essa prática interacional, freqüente em todas suas aulas de leitura, essa professora conseguia, em meio ao turbilhão que a sala de aula se transformava em certos momentos, garantir espaços para que todos pudessem participar das atividades propostas. Em outras aulas, também percebemos instruções que visavam a organizar o ambiente de sala de aula para o debate sobre o tópico proposto, como podemos ver nos fragmentos abaixo:

“Olha, meu povo, um de cada vez, tá certo? se não a gente não se entende”
(17/08/2000).

“Deixa ele falar, ele pediu antes do A3, fala A7,...” (18/08/2000).

“Agora a gente vai ouvir o que os grupos têm a dizer... vamos ver... esse grupo aqui, enquanto eles estiverem falando quem quiser falar vai logo levantando a mão que depois eu chamo” (24/08/2000).

“Um de cada vez que é pra gente poder se entender melhor... quando alguém quiser falar e só levantar a mão que eu encaminho daqui” (24/08/2000).

“Olha, vamos ver por grupo, certo? cada um fala de uma vez, sem agonia, sem bagunça, é só levantar a mão e pedir a palavra, que todo mundo vai poder falar sua opinião. Vamos lá... vocês aqui... é a vez do grupo de vocês... tentem falar o entendimento de vocês, o entendimento que vocês fizeram dessa leitura”
(28/08/2000).

“Agora que a gente viu a apresentação de todos os grupos, vamos ver o que cada um de nós pensa sobre o que o colega escreveu. Não adianta sair atropelando, espera a sua vez de falar, enquanto isso escuta o colega, para poder tirar a sua conclusão” (18/09/2000).

Esses fragmentos, em conjunto, demonstram que a professora militante utilizava regras de participação social conhecidas de todos em sala de aula, tentando garantir que os

⁵⁴ Trecho extraído de um dos planos de aula dessa professora, exposto no Anexo 11.

alunos pudessem se envolver em reflexões sobre questões que afetam a comunidade, fortalecendo, assim, os laços de solidariedade ao projeto da Sem Terra, através da socialização de discussões e temáticas presentes no cotidiano do assentamento e da escola, o que demonstra o caráter situado desse projeto. Para que esse projeto pudesse se realizar, portanto, era preciso, antes, fazer os alunos entenderem que escutar é pré-requisito para a socialização de conceitos e para processos reflexivos: *“enquanto isso escuta, para poder tirar a sua conclusão”*, *“Agora a gente vai ouvir o que os grupos têm a dizer”*.

A segunda característica do projeto de letramento desse contexto que nos chamou atenção está relacionada à valorização da fala dos alunos. Estratégias com esse fim se mostraram em processos de construção mútua do conhecimento (dialogia professor-aluno), em que a professora, socializando temas comunitários, se localizava na construção de sentido como mediadora das contribuições apresentadas pelos alunos. Essa posição se assemelha bastante àquela assumida por essa professora na mística *“A escola que queremos”*, quando ela afirmou que o lugar do professor-capacitador deve ser o de organizar para a efetivação do projeto, ou seja, provocar espaço para que os princípios ideológicos do Movimento possam ser discutidos no ambiente escolar e, com isso, possam formar novos membros para a comunidade.

Desse lugar, como podemos ver na seqüência abaixo, a professora acessava o turno de fala somente para fazer andar o processo interpretativo, como resultado do tipo de participação social estabelecido e da intenção pedagógica de fazer com que todos os alunos pudessem participar da construção do conhecimento em sala de aula.

Seqüência (2)⁵⁵

(Unidade de ensino “*Conceitos Sem Terra em sala de aula*” – continuação da aula de leitura iniciada acima (14/09/2000): a professora, tendo organizado a estrutura de participação “*aula-assembléia*”, segue para a interpretação do texto com os alunos).

/.../

13. P: *pra gente fazer assim uma relação com esse texto, aonde conta a estória da comunidade dos gatos, com a nossa realidade, como vocês fariam, hein? como vocês fariam uma reflexão relacionando o texto com a realidade aqui na nossa vila?*

14. A5: *professora... o tigre comeu mais e mais gatos e aí o restante dos gatos, que ficou, né? inventaram de... tiveram uma idéia... fizeram uma assembléia na beira do rio à noite e decidiram pegar o gato. Aí:: um pulou em cima dele com a corda e o tigre nhac, o outro pulou, não sei se foi com um pedaço, sei que ele pulou em cima também e o tigre comeu ele...*

15. P: *e a partir de quando eles conseguiram derrotar o tigre?*

16. A6: *professora, depois de uma assembléia que eles inventaram de cavar um buraco, depois de uma semana, cavaram um buraco e taparam com pau fino e folha seca e o tigre vinha urrando e berrando e puft no buraco e aí acabou a estória.*

17. A9: *assim, professora, os gatos... assim... cada um imaginava que podia destruir o tigre sozinho e aí não conseguia e nhac... o tigre se dava bem...o tigre devorava todo gato que tentava sozinho, mas aí..... assim, no final do texto... eles... assim... decidiram na assembléia que iam pegar o tigre juntos.*

18. P: *ah:::..... resolveram na assembléia... certo... e o tigre foi destruído... mas essa derrota só veio*

⁵⁵ Ver anexo 10.

por quê?

19. A6: *eu acho que... não foi porque foi feito pela comunidade, não?*

20. A3: *porque eles se juntaram, professora, e foram resolver o problema junto.*

21. A7: *foi professora, porque eles se juntaram e aí no final eles ainda fizeram uma festa pra comemorar... aí eles diziam viva, viva a comunidade, viva o trabalho.*

22. P: *viva o trabalho...*

23. A9: *coletivo.*

24.P: *ah:::, o trabalho coletivo.*

/.../

A participação dos alunos é valorizada, na medida em que o processo interpretativo do texto não foi concluído de imediato pela professora, mas, ao contrário, foi prolongado, para que os alunos pudessem esboçar suas interpretações, como se pode ver no turno 18. A professora, esvaziando seu lugar de falante primário e tornando as relações em sala de aula menos assimétricas, limitou-se a resgatar a fala do aluno e a socializá-la, através do parafraseamento do conteúdo enunciado – “*resolveram na assembléia...*”.

Nesse mesmo turno, a professora expande e repete as respostas que vinham sendo dadas por vários alunos – “*e o tigre foi destruído...*” – para, em seguida, pedir mais e novas informações – “*mas essa derrota só veio por quê?*” – o que levaria os alunos a construírem suas conclusões, a partir da compreensão de elementos significativos e representativos do texto. A valorização da interpretação do aluno pode também ser analisada na forma como a

professora aderira ao mundo dos alunos, através do uso da forma pronominal “*a gente*” em seu discurso: – “*pra gente fazer assim uma relação com esse texto*”, “*agora a gente vai ouvir o que os grupos têm a dizer...*” (aula do dia 24/08/2000), “*agora que a gente viu a apresentação de todos os grupos...*” (aula do dia 18/09/2000).

Como observamos no processo de transcrição das fitas geradas em seu contexto de ensino, essa professora utilizava frequentemente a forma pronominal “*a gente*”, ao invés da forma “*eu*”. Analisando 18 aulas transcritas, localizamos a presença de 247 ocorrências da forma pronominal “*a gente*” e 160 ocorrências da forma “*nós*” (ambos conjuntos relacionados ao lugar de liderança assumido com o envolvimento ao projeto Sem Terra) e 37 ocorrências da forma “*eu*”, ocorridas, predominantemente, em momentos de narrativas pessoais. Em entrevista, a professora militante elaborou deste modo a freqüência da forma pronominal “*a gente*” em seu discurso:

“Eu falo muito a gente, é? Não sei o que é. Talvez seja um costume do Movimento, né? porque aqui tudo a gente decide é no coletivo, né? então fica difícil de alguém dizer ‘eu decidi tal coisa’, muito difícil, né?”.

(Entrevista concedida em 07/10/2000).

A professora acreditava que o uso da forma “*a gente*” estava associado a sua participação no Movimento Sem Terra – “*Talvez seja um costume do Movimento, né?*” – e, principalmente, ao fato de todos os problemas do assentamento e do Movimento serem discutidos no grupo, visando a uma solução em comum para o grupo, e não para os indivíduos separadamente. Em seções anteriores, mostramos que essa forma servia para alinhar os locutores (professoras e/ou alunos) ao grupo de professores do MST, às lideranças do assentamento, ao discurso Sem

Terra (eu + coletivo). O uso dessa forma pronominal se mostrava presente no discurso da professora militante, como forma de esvaziar sua posição de falante primário da interação, estabelecendo uma atmosfera de camaradagem entre ela e os alunos, de modo a incluí-los no contexto de aprendizagem como co-responsáveis e co-participantes, e não meros coadjuvantes.

As terceira e quarta características, que revelam a perspectiva de letramento construída na sala de aula aqui focalizada, podem ser discutidas conjuntamente, uma vez que dizem respeito ao trabalho com diferentes textos em sala de aula e à concepção de leitura que orienta esse trabalho. No nosso entender, a prática intertextual que orientava o trabalho da professora militante, e a concepção de leitura que o fundamentava, estavam ligadas ao objetivo de formar no aluno a noção de que a leitura e o posicionamento na sociedade se constroem da relação estabelecida entre diferentes textos, como se pode observar na seqüência abaixo:

Seqüência (3)⁵⁶

(Unidade de ensino “A mídia em sala de aula” – aula de leitura (23/08/2000): a professora entrega três textos jornalísticos e expõe o objetivo da aula. A leitura desses textos, somados a mais dois sobre o mesmo tema, foi trabalhada por mais quatro aulas e resultou na produção coletiva de redações).

/.../

1. P: *Então, a intenção é que a gente discuta a influência da televisão... na vida da gente, principalmente nesse período, que nós sabemos disso, né? nesse período de campanha eleitoral. A gente não tem assim uma clareza sobre o que é a televisão, então a gente devia estudar um pouco sobre a televisão nesses textos, porque a gente ainda ouve assim “ah é tão boa a Globo”, “o SBT passa novelas maravilhosas” ... “ah eu adoro a usurpadora”... será que são boas mesmo? ruhm?... pessoal, a gente tem que ter um olhar crítico em tudo que a gente ver. então, a gente*

⁵⁶ Ver Anexo 12.

tem que ver, né? o que esses artigos falam sobre ela, né? pra depois buscar outras fontes, que também venham tratando do mesmo tema, que é pra gente ver como que fala cada texto e aí, então, tirar as nossas conclusões.

Fica evidente, nessa seqüência, que a professora procurava fazer da aula de leitura um espaço de debate de temas pertinentes para a formação crítica dos alunos, como podemos observar quando ela questiona o senso comum – “*será que são boas mesmo? uhm?*” –, por exemplo, apontando a necessidade de se construir uma perspectiva crítica sobre todo material acessado (televisivo, escrito, auditivo). Podemos verificar, também, como suas práticas assumem um caráter intertextual – “*pra depois buscar outras fontes*” – na forma como envolve os alunos na leitura de vários textos, trazendo, com isso, diferentes vozes (Bakhtin, 1989), consoantes e/ou dissonantes, que podem favorecer o debate – “*que é pra gente ver como que fala cada texto e aí, então, tirar as nossas conclusões*” – e a construção de posicionamentos críticos: – “*a gente tem que ter um olhar crítico em tudo que a gente vê*”.

Essa concepção de leitura está em sintonia com a noção, exposta por Freire (1982), de que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra escrita e que esta, por sua vez, “*implica a continuidade da leitura daquela*” (p. 22), assim como com o projeto do curso Pedagogia da Terra (matriz acadêmica da formação da professora militante), que orienta que o trabalho com a linguagem na escola deve ser feito para criar a consciência de que a linguagem é a principal forma de atuar, de influenciar, de intervir no mundo social (cf. Unijuí, 1997).

Essa concepção se revela: (1) na superação da dependência de apenas um suporte textual, o livro didático, em sala de aula; (2) na seleção de textos, voltados para a inserção dos

alunos em práticas de leitura que partem do princípio de que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin, 1989, p. 123); e (3) na variedade de situações enunciativas (dramatização, debate, locução de rádio), desenvolvidas pela professora militante, como podemos perceber na descrição da unidade de ensino “*Aprendendo a ser cidadão*” (18/09/2000), a seguir.

Essa unidade demonstra que a escrita era utilizada nesse contexto para se fazer uma reflexão que pudesse ser útil aos alunos, assim como para formar neles a capacidade de expressar, tanto na escrita quanto na oralidade, seus posicionamentos políticos e visões de mundo. Nessa unidade, a professora realizou as seguintes atividades pedagógicas: (1) dividiu a turma em grupos; (2) propôs uma atividade escrita em grupo, em que os alunos tiveram que escrever uma reclamação, um agradecimento e uma proposta; (3) pediu a leitura dos textos escritos em forma de notícia de rádio; e (4) discutiu as questões expostas nos textos dos alunos (MST, violência no assentamento/escola, higiene, uniforme).

Percebe-se, nessa descrição, que se trata de um ensino de leitura e escrita consistente com um projeto emancipatório de letramento, na medida em que o ambiente escolar, a leitura e o texto escrito são vistos como espaço de discussão sobre temas que podem ser relacionados aos problemas da comunidade, como a professora militante afirmou no fechamento da unidade de ensino “*Conceitos Sem Terra em sala de aula*”:

“Temos que fazer a reflexão em cima do nosso texto pra gente não sair do caminho traçado: a nossa terra está crescendo e tem gente que quer ela só pra si. O texto está

contando uma estória de gatos, né? mas nós temos que lembrar que poderia estar contando a estória nossa aqui de Palmares”.

(Aula do dia 14/09/2000).

Nesse fragmento, a professora explicita o projeto de letramento que orienta suas ações, assumindo o texto como espaço de construção de sentidos que podem contribuir para a compreensão do mundo social e dos projetos em disputa na sociedade – *“Temos que fazer a reflexão em cima do nosso texto pra gente não sair do caminho traçado”*. Esta proposição ecoa a fala da liderança analisadas no Capítulo II (seção 2.2), que afirma que *“Os livros, além de trazer a importância, a história de vida dos grandes lutadores do povo, também trazem as histórias de lutas dos povos, as vitórias, as derrotas, as lições que essas lutas nos fornecem”*.

Porém, essa perspectiva de letramento não se estabelecia sem conflito com os alunos, como podemos analisar, a partir da realização das unidades de ensino *“Prova de Informática”* e *“O avesso”*, relacionadas aos enfrentamentos cotidianos existentes na escola. A primeira unidade foi realizada para retomar as questões da prova de Língua Portuguesa⁵⁷ e em resposta à disputa instalada entre os professores da escola, que declaravam estar sendo testados juntos com seus alunos nessa prova. Da mesma forma, esse conflito pode ser visto na unidade de ensino *“O avesso”*, durante a qual professora desenvolveu práticas contrárias ao que vínhamos presenciando durante todo o período da pesquisa. Sobre a realização dessa unidade de ensino, em entrevista concedida em 10/10/2000, a professora relatou:

⁵⁷ Essa prova foi aplicada como critério para a participação no Curso de Informática que a escola estava promovendo naquele período. Essa prova foi elaborada pelos três professores de Língua Portuguesa da escola, porém, em reunião, foram os dois professores municipais que definiram o perfil da prova, demonstrando, com isso, as dificuldades da professora militante em implementar sua perspectiva.

“Aquele aula foi para que os alunos vejam a diferença entre um ensino que propõe a discussão de temas diferentes, que trabalha a partir de textos, de outro que simplesmente joga a gramática no quadro, para ser copiada”.

Percebe-se que, mesmo nos momentos de aparente impedimento do projeto Sem Terra, as práticas dessa professora eram situadas, uma vez que resultavam de circunstâncias específicas, e visavam a se contrapor às orientações oficiais da escola. Porém, devido à tendência da professora em polarizar o ensino de Língua Portuguesa entre o uso do texto e o da gramática, como se pode inferir do relato acima, esse impedimento se mostrava pernicioso às práticas da professora, que interpretava as cobranças dos alunos como apelo por aulas de gramática, e não como uma possível crítica à sua forma de trabalhar com o texto.

Essa polarização fica evidente na unidade de ensino *“Para que ensinar Língua Portuguesa na escola”*, em que os alunos expressaram suas opiniões – *“falar melhor”*, *“usar as palavras”*, *“produzir textos”*, *“se comunicar melhor”*, *“escrever certo”*. Nas respostas dos alunos, são percebidas duas exigências básicas do grupo de referência da própria professora: *“falar melhor”* – é uma prática bastante incentivada na comunidade Sem Terra, uma vez que os jovens da escola devem assumir lugares de liderança, e para tal eles precisam *“se comunicar melhor”*, para dar conta das demandas que a realidade apresenta; a segunda exigência, *“produzir texto”*, é, da mesma forma, importante na formação Sem Terra, que envolve os estudantes de escolas de assentamento e acampamento em concursos de redação, como forma de motivar os alunos para a participação em práticas valorizadas na sociedade.

Porém, a ausência da palavra *“leitura”* nas respostas dos alunos foi interpretada pela professora como cobrança por aula de gramática, como revela a fala seguinte:

“Não saiu nada, nada, de leitura... é muito forte dentro dessa disciplina a questão da gramática... o ensino do português, da língua portuguesa, se resume no aprender a gramática e o pior é que é de uma forma separada, pegando os conteúdos que as secretarias fornecem, os pronomes, verbos, advérbios, conjunções, preposições”

(Aula do dia 06/09/2000).

A professora, nessa passagem, excluiu a possibilidade de relacionar as respostas dos alunos à necessidade de um aprofundamento do trabalho textual. De fato, no decorrer da pesquisa de campo, não encontramos nenhum momento em que a professora tenha voltado ao texto como forma de instrumentalizar os alunos a entenderem o seu funcionamento, seus mecanismos de coerência e coesão, por exemplo, fundamentais para a construção de qualquer texto. Ao contrário, como também podemos entender da análise da unidade de ensino *“Conceitos Sem Terra em sala de aula”*, em que a professora utilizou a fábula *“A comunidade dos gatos”*, esse trabalho textual acabava ficando no preenchimento de lacunas, mesmo que mais dialogicamente, na construção do sentido pretendido pela professora.

O conflito entre a professora e o projeto oficial da escola parecia, portanto, estar imobilizando seu trabalho, na medida em que ela não conseguia interpretar as cobranças dos alunos em outra direção, como podemos observar também na seqüência abaixo:

Seqüência (4)⁵⁸

(Unidade de ensino *“Para que ensinar Português na escola”* – aula-debate (06/09/2000): a professora estabelece a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa; depois de um longo debate, se posiciona sobre o tema e pergunta para os alunos o que deve ser feito para contemplar suas expectativas).

⁵⁸ Anexo 13.

/.../

1. P: *E aí, o que vocês acham? vamos voltar reforçando o que nós já vimos ou vamos seguir em frente...*

2. Axx: *vamos voltar reforçando, professora.*

3. P: *.como manda a secretaria de educação?*

4. A3: *voltar, professora.*

((todos os alunos dizem que preferem voltar reforçando))

5. A4: *professora, eu não aprendi quase nada, professora.*

/.../

A resposta do aluno (turno 4) demonstra o conflito de expectativas na sala de aula pesquisada, uma vez que seu pedido por reforço não está necessariamente comprometido com o programa oficial da escola. Ao enfatizar em sua resposta o verbo “*voltar*”, esse aluno deixa a cargo da professora que tipo de retorno ela deveria fazer, caso quisesse atender às demandas dos alunos, ou seja, que ele não estava defendendo um trabalho “*como manda a secretaria de educação?*” (turno 3). Percebe-se que as estratégias de ensino da professora militante, centradas no texto, revelam uma formação lingüístico-textual de qualidade técnica fora do padrão de nossas escolas públicas. Porém, essa formação se revela conflitante em relação às expectativas dos alunos, o que pode justificar alguns problemas que estavam ocorrendo em sala de aula, como a resistência de alguns deles em participar das atividades, em colaborar com a perspectiva da professora, em entender em que tipos de práticas sociais estavam sendo envolvidos: “*professora, eu não aprendi quase nada, professora*” (turno 5).

As unidades de ensino voltadas para a leitura de textos realizadas na sala de aula dessa professora mostraram falhas, na medida em que se esgotavam nas discussões temáticas. Não

havia devido retorno ao texto, lugar onde o autor deixa suas marcas e pistas para a construção de sentido. Os alunos continuavam tendo dificuldades para escrever seus textos, pois não possuíam domínio dos aspectos formais da escrita. Não estamos, com isso, negando a importância das práticas construídas nesse contexto, porém ressaltamos que ainda refletiam o projeto escolar, na medida em que privilegiavam textos e gêneros e não a prática social, que pode, essa sim, motivar a participação efetiva dos alunos, como foi presenciado na escola quando a prática social foi central, como na mística e na brigada, analisadas na seção anterior.

O trabalho com textos e gêneros devem gerar movimentos de ação em direção da realidade que circunda o estudante, o que significa assumir que o conhecimento produzido na escola deve estar voltado para que seu estudante possa intervir na realidade, que o material apreendido em sala de aula possa ser usado para a construção da vida, tanto nos arredores da escola quanto nas relações institucionais que conferem poder à comunidade a que pertence. Dessa forma, entendemos ser necessário apontar que o predomínio do político sobre o acadêmico pode garantir um projeto de letramento emancipatório, em que “aprender a escrever envolve muito mais do que a aprendizagem de recursos textuais legitimados” (Kleiman, 2000b, p. 236), envolve a consciência de que a leitura e a escrita têm de ser apreendidas em função de um projeto maior, não como uma finalidade em si mesmas, mas para reivindicar, por exemplo, algo junto a alguém, a alguma instituição do Estado, em favor da comunidade e/ou do sujeito. Para esse objetivo se realizar, ressaltamos, seria necessário também um devido balanceamento entre essas duas perspectivas, visando a garantir que os estudantes possam se expressar, tanto na escrita quanto na oralidade, de forma compatível com o contexto em que estejam inseridos.

4.2.3. Resumo das práticas de letramento em sala de aula

De acordo com as análises realizadas, podemos resumir que as práticas dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa revelam, predominantemente, práticas interacionais e concepções de letramento, leitura e de ensino de Língua Portuguesa, mais relacionadas ao projeto de letramento escolar ou ao projeto de letramento emancipatório, dadas as suas relações com práticas, de um lado, tradicionalmente encontradas em nossas escolas e que atuam no interesse do cumprimento dos programas oficiais e, de outro, que entendem que o letramento, ampliando a noção de alfabetização exposta por Macedo (1990), está “situada(o) dentro de uma teoria da produção cultural e encarada(o) como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado” (p. 90) em suas experiências.

No Quadro 11, abaixo, apresentamos características desses dois projetos, a partir das análises feitas nas práticas de sala de aula dos sujeitos de nossa pesquisa.

Quadro 11

Características das salas de aulas pesquisadas

Projeto de letramento escolar	Projeto de letramento emancipatório
1. Papéis sociais mais rígidos (controle sobre a turma, sobre o tópico da aula e sobre quem deve, quando e o que falar).	1. Papéis sociais menos rígidos (flexibilidade na agenda, re-direcionamento da interação).
2. Uso do livro didático, tanto para leitura e interpretação, quanto para o ensino de gramática.	2. Uso de diferentes materiais escritos (livros, revistas, cadernos publicados pelo MST) e gêneros textuais: intertextualidade.
3. Valorização do programa e do calendário oficial.	3. Valorização de práticas comunitárias (assembléia, mística, brigada).

Na seção seguinte, veremos os efeitos desses dois projetos de letramento em redações produzidas por alunos, entendendo que essas podem refletir tanto o contexto imediato, as expectativas dos alunos em relação aos objetivos de suas professoras, quanto o ambiente mais amplo, os textos que circulavam no assentamento e na escola no período de suas produções.

4.3. A produção textual na escola *Crescendo na Prática*

Nesta seção, analisaremos redações produzidas por alunos no contexto de sala de aula das duas professoras focalizadas, como forma de discutir os efeitos de suas práticas e da influência do MST nas suas produções escritas. Partimos do pressuposto de que esses alunos vêm vivenciando processos de socialização, como os que vimos apresentando nas seções anteriores (mística e brigada), que os relacionam a saberes sociais, valores, normas e papéis característicos do grupo social a que pertencem e que influenciam suas formas de ver o mundo. Ou seja, trata-se de redações de alunos em processo de tomada de posição ideológica (Bakhtin, 1989), que podem repercutir um problema social, como a violência, por exemplo, solicitando a presença da polícia na escola, mas que também podem expor que a polícia é indesejável na escola e no assentamento, uma vez que estava relacionada à *Guerrilha do Araguaia*, ocorrida na década de 1970 na região conhecida como Bico do Papagaio, e ao *Massacre de Eldorado dos Carajás*, que aconteceu em 1996, a menos de 130 km do assentamento (ver Anexo 1).⁵⁹

⁵⁹ Esses fatos históricos estavam muito presentes nas conversas na comunidade, principalmente o segundo, já que familiares de assentados de *Palmareis* estiveram envolvidos no conflito com a Polícia Militar do Estado do Pará,

Dividimos esta seção em duas partes: na primeira, analisaremos os efeitos das práticas construídas em ambas salas de aula pesquisadas na produção escrita dos alunos, comparando um conjunto de redações das duas professoras quanto ao gênero que serve como modelo, enquanto que, na segunda parte, analisaremos elementos textuais que nos revelam o intertexto e a apropriação do discurso Sem Terra nos textos escritos pelos alunos.

4.3.1. A produção textual nas salas de aula das duas professoras

As análises já realizadas nos mostraram que as práticas das professoras envolvidas em nossa pesquisa se diferenciavam, tanto na forma como se davam os processos interacionais em sala de aula, ou seja, os lugares ocupados pelas professoras e pelos alunos no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, como no conteúdo de ensino privilegiado por cada uma delas. Esses encaminhamentos se refletiam também na aula de redação, cujas produções serão agora discutidas, mediante a análise comparativa entre dois conjuntos de redações escritas em ambas salas de aula.

Tais redações foram produzidas perante solicitação das professoras, que pediram que os alunos escrevessem redações com tema livre. Das doze redações escritas na sala da professora municipal, dez são características de textos escolares, ou seja, são produções feitas para cumprir a tarefa pedida pela professora: são redações “*certinhas*”, “*limpinhas*”, enquanto que as outras duas redações mobilizam questões e temas relacionados à comunidade Sem Terra. Dentre essas dez redações escolares, observam-se três cópias: duas de textos produzidos

que, com o apoio do então governador Almir Gabriel, assassinou 19 trabalhadores e trabalhadoras rurais e deixou dezenas de feridos.

pelo MST – *“Bandeira do MST”* e *“Educação de jovens e adultos”* – que, mesmo sendo cópias, no nosso entender, demonstram a circulação do gênero “cartilha política” na comunidade pesquisada, e uma é cópia de – *“Cachinhos de ouro”* – texto de literatura infantil. As outras sete redações escolares desenvolvem temas genéricos do universo escolar infanto-juvenil, como pode ser inferido de seus títulos: *“Paisagem tropical”*, *“A árvore”*, *“A bandeira nacional”*, *“A vida na roça”*, *“A fazenda”*, *“O campo de futebol”*, *“A borboleta Liliane”*.

As duas redações não-escolares produzidas pelos alunos da professora municipal desenvolvem temas políticos e reproduzem o discurso do MST, articulando elementos discursivos que revelam a vivência desses alunos na construção política do assentamento e os seus envolvimento com textos e discursos postos em circulação na comunidade pelo MST. Essas duas redações se mostram como exceções nessa sala de aula, pois não estão relacionadas às práticas da professora, que, como vimos na seção 4.2.1, eram semelhantes às práticas escolares da primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Por sua vez, das onze redações escritas no contexto de sala de aula da professora militante, seis tratam de temas que fazem parte do repertório típico dos gêneros escolares, e cinco apresentam temas não-escolares, relacionados à realidade política do país. As seis redações não-politizadas tematizam questões adultas (namoro, caçada, festa, trabalho), como pode ser percebido em seus títulos – *“Um amor sem fim”*, *“Duas meninas abandonadas”*, *“O caçador e seus cachorros”*, *“O Passeio”*, *“Trabalho de uma mulher”*, *“Menino de rua”*. Dentre as cinco redações mais politizadas, uma – *“O grupo de amigos”* – é uma composição híbrida, pois mistura elementos neutros, típicos de redações escolares – *“Numa manhã muito bonita”*, *“Já à noite fomos ao parque e andamos no carrossel”* – com elementos políticos de crítica à

práticas político-eleitorais de candidatos – *“conversamos muito sobre política, porque tem políticos que prometem o céu e a terra para no dia da eleição ganhar nosso voto, mas na verdade eles só querem ganhar para roubar o dinheiro que vem para educação, para a saúde e etc”* -, relacionado ao universo não-escolar, emancipatório, da política do grupo.

As outras quatro redações tratam de temas que reproduzem parcialmente textos políticos que circulavam na escola no período de nossa pesquisa, como, por exemplo: (1) *“Definir a chegada: intensificar o combate aos inimigos do povo”*; (2) *“Repartir o latifúndio e produzir alimentos em abundância para toda população brasileira”*; (3) *“O significado da ALCA”*; e (4) *“Propostas gerais para um projeto popular para o Brasil”*,⁶⁰

Dividimos o conjunto das redações analisadas de acordo com o Quadro 12, abaixo:

Quadro 12

Temas das redações escritas pelos alunos

Natureza dos Temas					
Professora	Infanto-juvenil	Adulta	Cópia	Política	Política (Cópia)
Municipal	7	0	1	2	2
Militante	0	6	0	5	0

⁶⁰ Títulos de panfletos políticos que circulavam no assentamento e na escola no período de nossa pesquisa de campo.

Acreditamos que a característica infanto-juvenil das redações produzidas na sala de aula da professora municipal, ao contrário do que se pode supor, não está necessariamente determinada pelo fato de terem sido produzidas por alunos matriculados em uma série regular do Ensino Fundamental e de faixa etária inferior à dos alunos da professora militante, mas sim às práticas tradicionais da professora, pois, como demonstra a literatura, mesmo alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contextos de professores com práticas tradicionais, tendem a ser infantilizados, tanto pelo professor quanto pelos materiais didáticos utilizados, e a reproduzir o modelo escolar ensinado na infância, o que os leva a produzirem textos, da mesma forma, com temas escolares infantis (ver Kleiman & Signorini, 2000).

Ao contrário dessa situação, em contextos de sala de aula de professores com formação política, como observamos durante nossa pesquisa na escola *Crescendo na Prática*, mesmo alunos de 10 a 13 anos podem produzir textos mais politizados, engajados em temas adultos, como o apresentado no Quadro 13, a seguir, escrito por uma aluna de 13 anos, matriculada na 3ª série do Ensino Fundamental da escola pesquisada, e publicado no livro “*Desenhando o Brasil*” (1999b), resultado do I Concurso Nacional de Redações e Desenhos, promovido pelo MST em 1998.

Quadro 13

Texto de aluna da escola, publicado no livro “*Desenhando o Brasil (MST, 1999b)*”

O Brasil que queremos

Olhando para o Brasil fora da tevê podemos perceber a miséria em que vive esse povo: massacre de trabalhadores, massacre de crianças de rua, impunidade dos assassinos, famílias que moram debaixo de pontes, sem terra pra cima e pra baixo.

Está mais que na hora de mudar. Queremos um Brasil de igualdade, onde todos tenham um pedaço de terra para trabalhar, onde não haja violência, nem desemprego, nem sem teto.

Queremos um país onde todas as crianças possam ter o direito de estudar e conseguir garantir um futuro melhor para suas vidas, um Brasil sem massacres, sem crianças de ruas.

Queremos também para o Brasil um governo que tenha compromisso com os trabalhadores, que governe dependendo da necessidade do povo, que seja eficiente, trabalhador e honesto, pois estamos cansados de ouvir discursos de demagogos.

Chega de miséria, chega de injustiça!

Queremos viver em um país socialista (em negrito no original).

Esse Concurso é um dos eventos de letramento que o MST constrói, pensando na escrita de alunos de escolas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Ou seja, trata-se de uma das formas desenvolvidas pelo Movimento Sem Terra para envolver a comunidade escolar em discussões de temas de seus interesses e da realidade brasileira, e de

levar os estudantes a pensarem e a escreverem textos sobre esses temas: já foram realizadas quatro versões desse Concurso: o Primeiro, em 1998, com o tema: “*O Brasil que Queremos*”, o Segundo, em 1999, com o tema: “*Feliz Aniversário MST*”, o Terceiro, em 2000, com o tema: “*Brasil, quantos anos você tem?*”, e o Quarto, em 2002, com o tema: “*Compromissos com a terra e com a vida*”.

4.3.2. A apropriação do discurso Sem Terra nas redações políticas

Nesta subseção, analisaremos, nas redações⁶¹ de alunos de ambas professoras, a presença de elementos textuais (intertextualidades), que revelam a apropriação do discurso Sem Terra, entendendo que essas redações respondem, como dissemos mais acima, não somente às ações das professoras, interlocutores do contexto imediato dos alunos-escritores, mas também ao meio social que envolve esses alunos, ou seja, à comunidade Sem Terra, sua orientação apreciativa da realidade e seu horizonte discursivo.

Para desenvolvermos nossas análises, utilizaremos a noção de intertextualidade, que nos ajudar a evidenciar os processos de absorção e/ou apropriação de discursos no texto escritos dos alunos. De acordo com Koch (1991), esse conceito está diretamente relacionado ao fato de um texto estar sempre e incondicionalmente em relação com outros textos, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo ou refutá-lo. Essa autora faz uma distinção entre “intertextualidade em sentido amplo” e “intertextualidade em sentido estrito”, apresentando as diferentes características dessas duas formas de intertextualidade. Para cumprir

⁶¹ Para apresentação no corpo da tese editoramos as redações dos alunos. As versões originais estão nos anexos, identificados no corpo do texto.

nossos objetivos, focalizaremos somente a intertextualidade em sentido estrito, ou seja, aquela que diz respeito à “a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (Koch, 1991, p.532).

Segundo essa autora, entre os tipos de intertextualidade em sentido estrito, podem-se considerar os seguintes: “de conteúdo x de forma e conteúdo”, “explícita x implícita”, “das semelhanças x das diferenças” e “com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciado genérico” (p. 532). Dentre esses, focalizaremos somente as intertextualidades de conteúdo, de forma e conteúdo e das semelhanças, mais evidentes nas redações selecionadas para análise, como veremos a seguir.

4.3.2.1. Redações de alunos da professora municipal

Dentre as redações dos alunos da professora municipal selecionamos para análise as duas exceções mencionadas acima, ou seja, aquelas com temas políticos (ver Anexo 14). Esses textos foram produzidos em um evento de letramento em que a professora pediu aos alunos que fizessem um desenho sobre algum objeto que havia na comunidade e depois escrevessem uma redação a partir do desenho feito. A primeira redação analisada foi escrita por uma das alunas mais dedicadas em sala de aula, ou seja, das mais preocupadas em dar conta das tarefas que a professora pedia. Para a sua redação (Quadro 14), essa aluna fez um desenho de uma escola (FIG. 8), muito semelhante à escola na qual cursara toda sua primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, a *Crescendo na Prática*, antes de sua institucionalização e da construção do prédio onde funciona atualmente (FIG. 9).

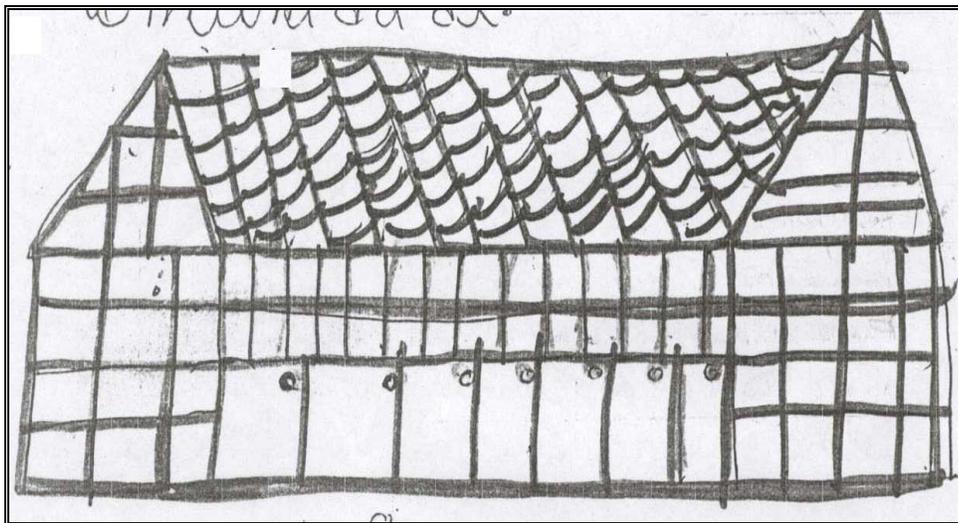


Figura 8: Desenho feito por uma aluna para a escrita da redação “A escola”.



Figura 9: A escola *Crescendo na Prática*, antes de sua institucionalização e da construção de seu atual prédio.

Quadro 14

Texto de aluna da professora municipal

A Escola

É muito interessante para nós. Quem não gosta de estudar não gosta da vida.

Eu sempre gostei de estudar porque é muito bom estudar. Quem vai pra escola e não se interessa o que vai fazer na escola?

Porque quem não estuda não está fazendo nada na vida, quem estuda se esforça, tem direito de ser alguma coisa na vida. Você pode estudar em um colégio de palha, em um de tábuas, em um de alvenaria, mas se interessar aprende: pode ser debaixo de uma árvore, mas se se interessar aprende.

Basta se interessar tudo que a gente faz com trabalho. Todo tempo é tempo de estudar: quem estuda é feliz, quem não estuda é infeliz.

Tem gente que vai para escola só para não ir para roça trabalhar, só para os pais gastarem dinheiro comprando materiais. Para que gastar dinheiro com uma pessoa que não se interessa?

Final

Observamos, no texto acima, que a aluna elabora um texto assertivo, doutrinário. Para isso, ela faz uso: (1) de perguntas retóricas, que não precisariam de respostas, pois essas seriam de conhecimento comum – “*Quem vai pra escola e não se interessa o que vai fazer na escola?*”; (2) da modalização deôntica – “*Basta se interessar*” – revelada no uso de uma linguagem de norma, daquilo que se deve fazer (Koch, 1987, p. 78), que visa a regular a conduta do aluno que não quer estudar; e (3) de frases curtas e declarativas, no presente

(atemporal, sempre válido), que criam um efeito de objetividade, típico de provérbios, que expressariam verdades universais: “*quem estuda se esforça, tem direito de ser alguma coisa na vida*”, “*quem não gosta de estudar não gosta da vida*”.

Do ponto de vista enunciativo, a aluna mobiliza vozes do projeto Sem Terra – “*Você pode estudar em um colégio de palha, em um de tábuas, em um de alvenaria, mas se se interessar aprende*” – e de um enunciador genérico – “*Todo tempo é tempo de estudar: quem estuda é feliz, quem não estuda é infeliz*” –, que produz enunciações que pertencem a toda uma comunidade, como é o caso dos provérbios e ditos populares (cf. Koch, 1991). Dessa forma, ela se relaciona à comunidade Sem Terra – “*Para que gastar dinheiro com uma pessoa que não se interessa?*” –, expressando valores e crenças de quem sabe o que quer, o valor que a escola representa para essa comunidade e, especialmente, a forma discursiva freqüente nos materiais postos em circulação na comunidade, sempre diretos e assertivos.

Percebe-se também, nesta redação, a expressão do mito do letramento – “*quem estuda é feliz, quem não estuda é infeliz*” –, o que não é de se estranhar, dada a pregação comum desse mito nos meios de comunicação brasileiros, no senso comum, e mesmo nos discursos de autoridades que passaram a vida toda na escola, como demonstramos na introdução desta tese. Em relação a esse mito, podemos dizer que os membros do Movimento Sem Terra ora o reproduzem, como no exemplo em análise e na fala de uma de suas lideranças, que não cansa de afirmar que “*quem não estuda é um pária na sociedade*”, ora o rejeitam, como observamos nas elaborações feitas no Capítulo II (seção 2.2 & 2.3), onde demonstramos que o letramento Sem Terra é visto, tanto por lideranças quanto por formuladores desse projeto, como forma de garantir aos trabalhadores rurais condições para que possam intervir política e

profissionalmente no cotidiano dos assentamentos e/ou acampamentos, assim como na luta institucional que a reforma agrária implica.

A segunda redação política que surgiu no contexto da professora municipal, escrita por um aluno também envolvido com a escola desde seu início e filho de militante, encontra-se editada no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15

Texto de aluno da professora municipal

Brasil MST

O MST já se espalhou pelo Brasil todo e já assenta muitas famílias. Já tem muitas famílias com suas terras e trabalhando, plantando, colhendo e produzindo seu próprio alimento e de muitas pessoas do Brasil de várias regiões: sul, norte, nordeste, centro-oeste.

Tem muitas cidades, vilas, dando empregos para muitas pessoas, implantando indústrias de muitos alimentos, como arroz, feijão, milho, etc.

E também foram muitas lutas vencidas, teve mortes, sangue derramado: matando muitas pessoas como se fossem animais.

E o Brasil tem muitos policiais corruptos que matam sem dó, sem chorar uma lágrima. Os trabalhadores só querem trabalhar, mas o governo não quer dar uma terra.

A relação desse aluno com a comunidade pode ser percebida, no texto acima, a partir da noção de “intertextualidade das semelhanças”, ou seja, aquele tipo de intertextualidade em sentido estrito, como exposto por Koch (1991), a partir de Sant’Anna (1985), que “incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa e, freqüentemente, para apoiar nele a sua

argumentação” (p. 533), como acontece, por exemplo, em casos de parafraseamento e argumentação por autoridade. Esse processo se mostra na redação analisada, na medida em que o aluno-escritor se apropria do discurso da luta, veiculado pela comunidade Sem Terra na escola e no assentamento, encadeando seus argumentos e posições políticas. Observa-se essa apropriação nas passagens do segundo e terceiro parágrafos, que reafirmam a importância da reforma agrária – *“muitas cidades, vilas, dando empregos para muitas pessoas, implantando indústrias de muitos alimentos”* –, e no enfrentamento entre trabalhadores, de um lado, e governo, de outro – *“os trabalhadores só querem trabalhar, mas o governo não quer dar uma terra”* – que revela a posição da comunidade Sem Terra assumida pelo aluno.

Essas duas redações demonstram os posicionamentos dos alunos-escritores e a influência não das práticas construídas pela professora, interlocutor mais próximo, mas sim dos processos de socialização, construídos no seio da comunidade Sem Terra, uma vez que são mobilizados discursos que circulavam no assentamento e nos ambientes construídos pela formação Sem Terra, e não os fornecidos nas aulas da professora municipal.

4.3.2.2. Redações de alunos da professora militante

As redações selecionadas da sala de aula da professora militante (ver Anexo 15) foram escritas em uma aula em que se vinha discutindo a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola. A professora relatou, em entrevista, que os alunos deveriam escrever sobre a importância da Língua Portuguesa na escola, porém, como um aluno reclamou, dizendo que a ela sempre pedia que eles escrevessem sobre um assunto que ela queria ver tematizado,

ela, então, decidiu mudar seu planejamento de aula e pedir para que os alunos escrevessem uma redação com tema livre, ou seja, tema semelhante ao proposto pela professora municipal, flexibilizando sua agenda e se movendo em direção às expectativas dos alunos.

Essas redações foram selecionadas porque duas abordam temas que reproduzem o discurso Sem Terra e uma, indo além dessa reprodução, aborda o tema de enfrentamento ao discurso político dominante. Vejamos a primeira redação desse tema, no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16

Texto de aluno da professora militante

O país que nós queremos.

Todos os cidadãos brasileiros têm um sonho de que algum dia o nosso Brasil venha a melhorar.

Que fique um país com riquezas: não só de dinheiro, mas sim de saúde para todos nós.

E também espero que os nossos novos governantes já sejam melhor para que o nosso país mude.

Mude de bom para melhor.

e que o novo governo do ano 2000

crie emprego para todas as pessoas.

Porque senão como os desempregados vão sustentar suas famílias?

É assim que eu penso e também é o meu sonho e eu espero que se realize.

Nessa redação percebemos elementos textuais apropriados do discurso eleitoral do MST e do Partido dos Trabalhadores (PT), bastante presente no período em que esse texto foi produzido, devido às eleições para Prefeito e Vereadores, realizadas no segundo semestre de 2000. Esses elementos podem ser entendidos a partir da noção de “intertextualidade de conteúdo”, como definida por Koch (1991), que ocorre quando o locutor assimila conceitos e termos comuns, já utilizados em outros textos. Esse movimento de assimilação pode ser recuperado nas proposições do aluno, muito semelhante ao discurso direto e objetivo que o MST circulava na escola – “*E que o novo governo do ano 2000 crie emprego para todas as pessoas*” – e nas justificativas políticas relacionadas à realidade social vivida no país – “*Porque senão como os desempregados vão sustentar suas famílias?*”.

Vejamos a segunda redação, no Quadro 17.

Quadro 17

Texto de aluno da professora militante

Descobrimo o Brasil

Quando os portugueses chegaram há 500 anos encontraram um país de natureza exuberante, praias com muito sol e variedades de cores e tipos em sua fauna e flora tropicais. Esse cenário natural certamente contribuiu para tornar os brasileiros um povo orgulhoso e alegre, criativo e orgulhoso de sua herança.

Assim como Cabral descobriu uma terra mágica e se encantou com ela, vamos nós também viver a emoção dessa descoberta.

O tema dessa redação está diretamente relacionado ao tema do “3º Concurso de Redações Para Escolas e Alunos de Assentamento e Acampamento”, como vimos acima, “*Brasil, quantos anos você tem?*”. A professora militante, durante todo o período de nossa pesquisa, sempre reservava momentos de suas aulas para informar sobre esse Concurso e motivar os alunos a participarem. Uma das formas de motivação era lembrar a conquista da escola *Crescendo na Prática* nas duas primeiras versões desse concurso: em 1998, no 1º Concurso, com o tema “*O Brasil que queremos*”, foi selecionada a redação da aluna da 3ª série reproduzida nessa tese, e, em 1999, no 2º Concurso, com o tema “*Feliz aniversário MST*”, um desenho de um aluno da 4ª série.

A relação desse texto com o universo discursivo Sem Terra pode ser entendida através da noção de “intertextualidade de forma e conteúdo”, ou seja, pela forma como o texto imita ou parodia estilos, registros ou variedades de língua (Koch, 1991., p. 533), tendo em vista obter efeitos específicos. Percebemos esse movimento latente nessa redação, já que o aluno-escritor imita o texto de divulgação do referido Concurso – “*Assim como Cabral descobriu uma terra mágica e se encantou com ela, vamos nós também viver a emoção dessa descoberta*” –, incorporando-o e construindo, com isso, um efeito de engajamento para seu texto.

No Quadro 18, a seguir, apresentamos uma redação que se caracteriza pela refutação do discurso político dominante.

Quadro 18

Texto de aluno da professora militante

A nossa realidade no país

O Brasil tem várias riquezas, mas onde o povo passa fome. Falam que o nosso governo atual é uma beleza, mas não percebem que a nossa riqueza não serve para a população e, mas do que tudo, gente sem mentalidade de decidir o futuro da nação brasileira.

Olhando o Brasil vimos que ainda as pessoas têm preconceito com outras pessoas que são deficientes mentais e outros porque são negras.

O Brasil de pessoas desempregadas, um Brasil de violência, de tanta prostituição. Um Brasil onde o pobre morre de fome.

Brasil de injustiça onde os burgueses falam mais alto.

Nessa terceira redação, o aluno-escritor utiliza elementos textuais que demonstram propriedades da “intertextualidade das diferenças” (Sant’Anna, 1985, Koch, 1991), que consistiriam na representação de algo já dito para propor uma leitura diferente e/ou contrária. O intertexto dessa redação é o discurso político dominante, que é trazido para ser refutado, como evidenciado pelo uso do operador argumentativo “mas”, que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias ao discurso dominante. No primeiro parágrafo da redação, esse operador argumentativo estabelece a oposição entre o que o senso comum enuncia – “*O Brasil tem várias riquezas*”, “*Falam que o nosso governo atual é uma beleza*” – e a conclusão a que

o aluno-escritor quer chegar – “*mas onde o povo passa fome*”, “*mas não percebem que a nossa riqueza não serve para a população*” – na sua crítica à realidade brasileira.

As análises demonstram que os alunos-escritores dessas redações mobilizam o discurso do MST e práticas de leitura, apreendidas em seus processos de ocupação, acampamento e assentamento de reforma agrária, e também em seus processos de escolarização, permeados por textos voltados para a formação política. Isto pode ser compreendido pelo fato de a educação, em seu sentido amplo, estar relacionada à mudança de comportamento, de linguagem, hábitos, formas de expressão, opiniões, níveis de conhecimento, podendo ser instrumento para a tomada de consciência e a elaboração ideológica, envolvidas na participação política em entidades classistas, que se configuram em termos de partilha dos mesmos objetivos, discursos, textos.

Considerações finais

Considerações finais

A pesquisa documental que realizamos sobre o MST nos permitiu entender as formas de luta organizada desse Movimento, que visam a construir um sujeito capaz de se envolver na luta institucional pela reforma agrária, assim como no mundo da cultura letrada. Essa leitura nos permitiu entender que esse sujeito é, ao mesmo tempo, o cidadão que debate sobre a necessidade de linhas de créditos, programas educacionais e/ou projetos de produção para os assentamentos de reforma agrária, junto aos organismos do Estado, e o que corta os arames farpados dos latifúndios que dominam o meio rural brasileiro.

Por sua vez, a experiência etnográfica construída durante a pesquisa de campo nos forneceu uma proximidade a esse sujeito, a qual determinou que nossas análises respeitassem as condições culturais e históricas impostas ao contexto pesquisado, entendendo que sua ação, por mais comprometida que estivesse, poderia estar reproduzindo relações de poder antagônicas à posição política projetada.

Seria ingenuidade de nossa parte achar que poderíamos encontrar um contexto escolar que estivesse realmente transformado e contribuindo para a real efetivação da metáfora da ocupação da escola, uma vez que reconhecemos que o poder dos sistemas ideológicos instituídos é muito maior e mais consistente, do ponto de vista estrutural, do que as resistências desenvolvidas em algumas organizações da sociedade civil, comprometidas com a transformação social. A escola, um dos principais aparelhos do Estado, segue elitista e não ensinando um conhecimento útil aos menos favorecidos que, via de regra, acabam reproduzindo o tão propalado mito de que a escola pode garantir ascensão individual e social.

Dessa forma, não esperávamos muito do contexto pesquisado, embora tivéssemos a expectativa de encontrar algumas diferenças, dado o caráter educativo da participação política em lutas sociais. Essas diferenças, que podem não ser tão significativas, se pensarmos no sistema escolar como um todo, podem ter valor para outras escolas de assentamento de reforma agrária, que vivem os mesmos dilemas encontrados no ambiente de nossa pesquisa, que revelaram que ainda há alguma possibilidade de se continuar tendo a escola como um lugar de transformação e de inclusão social, até porque essa instituição é a principal agência de letramento de milhares de brasileiros.

Com base em nossas perguntas de pesquisa – a) quais os significados atribuídos à educação e à escola no contexto do projeto de letramento Sem Terra? e b) como esse projeto estaria sendo implementado em uma escola de assentamento de reforma agrária? –, podemos concluir que a influência do projeto Sem Terra no meio rural brasileiro vai além das possíveis re-significações que poderiam estar em andamento no contexto escolar, na medida em que não se esgota nesse ambiente, ao contrário, abrange práticas formativas e organizacionais que revelam o caráter ideológico, situado e emancipatório de um projeto com características típicas de sociedades revolucionárias, que trabalharam prioritariamente na expansão, antes de tudo, do horizonte cultural de suas classes populares.

A metáfora da ocupação da escola demonstrou o nosso interesse analítico em observar os dilemas vividos na escola pesquisada, nas relações de poder, dominação e resistência, que subjazem a esse contexto, e também nossos compromissos com o fortalecimento de uma classe social, historicamente destituída de direitos em nossa sociedade. Procuramos, assim, responder às perguntas de nossa pesquisa, tendo em vista que desvelar as

formas de resistência dessa comunidade no seu projeto de letramento e em práticas sociais cotidianas em uma escola de assentamento de reforma agrária significaria evidenciar como esse projeto inclui milhares de brasileiros em práticas sociais de prestígio, que podem estar contribuindo para a conformação de novos sujeitos, em um ambiente dominado pelo descaso e pelo apagamento institucional: o meio rural.

Para fazer essa discussão, encontramos na pesquisa documental e etnográfica que realizamos o motivo e o lugar do *continuum* entre escrever a tese e ser remontado ao contexto (memorações) e às discussões feitas no âmbito dos estudos de letramento. Construimos, com isso, as condições para demonstrar que a escola, mesmo sendo base para a reprodução das ideologias dominantes, pode também servir a outra lógica, ou seja, pode estar a serviço dos interesses e propósitos de uma comunidade que a reivindique e a tome como forma de buscar resolver seus próprios problemas e demandas.

Muitas questões nesse fazer ficaram de fora e, certamente, pedem outras pesquisas, outros tempos e aprendizagens, dessa formação profissional permanente, que estamos aprendendo a construir em nossa experiência acadêmica. Porém, no geral, o desenvolvimento desse trabalho nos mostrou que o projeto analisado promove a possibilidade do surgimento de práticas comunitárias, que valorizem a história de luta da classe trabalhadora e suas próprias experiências, enquanto classe social, como forma de buscar a necessária transformação da sociedade e da escola em um espaço de luta e superação de valores antagônicos ao interesse da classe trabalhadora, qual seja, poder desfrutar de uma vida digna, como as classes mais favorecidas econômica e culturalmente o fazem.

As práticas das professoras focalizadas, em conjunto, nos revelaram o conflito entre os projetos de letramento em disputa na escola e a necessidade de seguir insistindo em formarmos professores comprometidos com processos de letramento situados, que fortaleçam o grupo em que trabalhem. Para tanto, afirmamos a necessidade de inclusão em programas de formação de professores o debate sobre a importância da natureza da linguagem, da interação e de uma noção de escrita emancipatória, cujo significado não seja autônomo do contexto social, mas aconteça na relação entre as pessoas e em suas relações com as instituições do Estado.

Usar a linguagem em sala de aula, nessa perspectiva, seria um processo que refletiria a luta pelo poder na sociedade e os embates entre os projetos políticos em disputa. O uso da linguagem, ao contrário do que a escola enfatiza, não é desinteressado e neutro, mas deve ser visto como impregnado pelo mundo social que a envolve. Daí necessitarmos de políticas de formação profissional que levem em consideração uma concepção de linguagem e leitura voltadas para a superação de práticas escolares tradicionais, expressas através de um discurso pedagógico autoritário, ainda hoje muito presente no ambiente escolar.

Dado esse fato, acreditamos na importância de elaborarmos, em cursos de formação de professores, uma perspectiva de discurso pedagógico dialógico, que reconheça o outro da interação como um intérprete-autor de todo material estudado/trabalhado, e como produtor, ele próprio, de um outro texto. Essa perspectiva é constituída de uma dupla orientação: (1) para os outros discursos como processos constitutivos do próprio movimento enunciativo; e (2) para o outro da interlocução, colocado na fala como condição de compreensão de sua argumentação.

Em termos de prática pedagógica, isso pode ser entendido como forma de discutir, com professores em formação, que o processo de construção do conhecimento precisa do discurso para se estabelecer e do outro da interlocução para se efetuar. Essa perspectiva de discurso pedagógico pede interlocutores, e não ouvintes, que devem, dentro de um processo planejado, tornar-se parte integrante das decisões a serem tomadas no ambiente escolar. Esta prática pode abrir caminho para que a disciplina estudada extrapole o conteúdo programático de forma deliberada e que práticas sociais comunitárias ocupem a cena de nossas salas de aula.

Acreditamos que o desenvolvimento do professor está ligado ao seu compromisso com a escola, com a comunidade, com seus alunos. Daí entendermos que a necessidade de revigorar a atividade docente e a possível transformação do espaço escolar em um espaço de conscientização deve passar pela discussão do papel que os professores podem e devem ocupar na luta política de suas comunidades e na formação de alunos que entendam a escola como mais um ambiente da luta para o fortalecimento da comunidade.

Dessa forma, devido ao nosso entendimento do professor como um intelectual que pode colaborar diretamente na formação da sociedade, esse sujeito torna-se essencial no processo de desenvolvimento humano, na medida em que passa a ser visto como responsável por provocar a consciência crítica e a autonomia dos alunos, em diferentes situações enunciativas na escola e em sala de aula, que devem conduzir à aprendizagem, à conscientização política e à reflexão sobre as posições ideológicas em disputa na sociedade e seus discursos. Para a efetivação desses compromissos, só o fazer-refletir poderá indicar os caminhos, os rumos desta práxis transformadora: somente a partir do entendimento de que ocupar a esfera institucional significa, rejeitando a idéia corrente de que nela “*não há nada a se*

fazer”, lutar por uma escola comunitária, que acabe com a estrutura tripartida (diretoria/professor/aluno) que inviabiliza e, em muitos casos, coíbe práticas sociais significativas para seus membros.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- ABELÉM, A. G. & HÉBETE, J. Assentamentos da reforma agrária na fronteira amazônica. In: SCHIMDT, B. V., MARINHO, D. N. C. & ROSA, S. C. (Orgs.). *Os assentamentos de reforma agrária no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- ASSIS, J. A., GUIMARÃES SILVA, J. Q. & MATÊNCIO, M. L. M. “Explorando as representações do texto escrito”. In: revista SCRIPTA, 2000.
- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1989.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Londres: Blackwell Publishers, 1994.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998.
- BOFF, L. *Igreja, carisma e poder: ensaios de eclesiologia militante*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. “Sentido sociopolítico de mística”. In: *Mística e Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *A escola é mais que escola na... Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- _____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E., CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H. E RICHARDSON, K. *Research Language: Issues of Power and Method*. Londres e Nova York: Routledge, 1992.
- CAMPOS, S. “A formação de uma professora Sem Terra: reflexos do processo na prática escolar”. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- CAVALCANTI, C. M. “A pesquisa do professor como parte da formação continuada em curso de magistério indígena no Acre”. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COMPARATO, F. K. *A ação política do MST*. Universidade de São Paulo (USP): Dissertação de Mestrado, 2001.
- COSTA, L. M. *Discurso e conflito: dez anos de disputa pela terra em Eldorado do Carajás*. Belém: UFPA/NAEA, 1999.
- CICOUREL, F. *Parole sur Parole ou lê metalanguage dans la classe de langue*. Didactique des Langues Étrangères, Cle International, 1985.
- DILLON, D. R., O'BRIEN, D. G. & RUHL, J. D. *The evolution of research: from ethnography to collaboration*. Second International Invitational Qualitative Research in Education Conference. University of Georgia, 1989. Mimeo.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ERICKSON, F. Classroom as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structures in lesson. In: WILKINSON, L. C. (Org.). *Communicating in the classroom*. Nova York: Academic Press, 1982.

_____. School, literacy, reasoning and civility and anthropologist's perspective. *Review of Educational Research* 54 (4), 1984a.

_____. "What makes school ethnography 'Ethnographic'?" *Anthropology and Education Quarterly*, vol 15 (1), 1984b.

_____. Culture difference and science education. *Urban Review* 18 (2), 1986a.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. Nova York: MacMillan, 1986b.

_____. Conceptions of School Culture: an Overview. *Educational Administration quarterly* 23 (4), 1987.

ERICKSON, F & SHULTZ, J. "When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence". In: Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development, 1(20), 1977.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres: Longman, 1989.

FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Que reforma agrária? Texto publicado em mídia eletrônica: <http://www.dataterra.org.br>, maio, 2002.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Reunidos; Cortez, 1982.

- _____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e Ousadia: cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, P & MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GRAFF, H. J. *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century*. Nova York: Academic Press, 1979.
- _____. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOODY, J (Ed.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- _____. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- _____. *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press (1987).
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUEDES-PINTO, A. L. “Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora-alfabetizadora”. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- _____. *Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora. A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. *A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS)*. Brasília: INEP, 1994.
- HAMILTON, M. BARTON, D. & IVANIC, R. *Worlds of Literacy*. Londres: WBC, Bridgend, 1994.
- HEATH, S. B. “Questioning at home and at school: a comparative study”. In: SPINDLER, G. (Org.). *Doing the ethnography of schooling*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston. 1982.
- _____. *Ways with words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. Introdução. E um início: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: KLIEMAN, A. (Org.). *Interações assimétricas. Trabalhos em Lingüística Aplicada 18* (Número especial), 1991.
- _____. (Org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. “Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy”. In: OLIVEIRA, M. K. & VALSINER, J. (Orgs.). *Literacy in human development*. Nova York: Ablex, 1998a.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1998b.
- _____. “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função”. In: KLEIMAN, A & SIGNORINI, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000a.

- _____. “Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas”. In: KLEIMAN, A & SIGNORINI, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000b.
- _____. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, A & SIGNORINI, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- KOCH, V. I. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. “Intertextualidade e Polifonia: um só fenômeno?” São Paulo: DELTA, vol 7, n2, 1991.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. Universidade de Campinas (Unicamp): Tese de Doutorado, 1998.
- LEMOS MONTEIRO, J. *Os pronomes pessoais no português do Brasil*. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Tese de Doutorado, 1991.
- LOPES, C. R. S. Nós e A gente no Português Falado Culto do Brasil. São Paulo: DELTA, vol 14, n2, 1998.
- MACEDO, D. “Alfabetização e pedagogia crítica”. In: FREIRE, P & MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. 1986.
- MARTINS, J. de S. *Reforma Agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- MARX, K. O 18 de Brumário de Louis Bonaparte. In: MARX, K. & ENGELS, F. *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Avante, 1982.

- MASON, J. *Qualitative researching*. Londres: Sage Publications, 1996.
- MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MATEUS, M. H. (Org.). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.
- MOITA LOPES, L. P. “Etnografia Crítica: um Paradigma de Pesquisa em Linguística Aplicada”. São Paulo: Intercâmbio, Anais do 3°. INPLA, PUCSP, 1993.
- _____. “Linguagem/Interação e Formação do(a) Professor(a)”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (3), 1994.
- _____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NOVAES, R. R. *De corpo e alma: catolicismo, classes sociais e conflitos no campo*. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.
- OFFE, C. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema, 1992.
- OLSON, D. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- ONG, W. (1986): “Writing is a Technology that Restructures Thought”. In: BAUMAN, G. (Org.). *The Written Word: Literacy in Transition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- PAYER, O. M. *Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- RIBEIRO, M. Educação básica do campo: um desafio dos trabalhadores da terra. Texto publicado em mídia eletrônica: <http://www.bnaf.org.br>, abril, 2000.
- ROCHA, M, L, A. A proposta de educação do MST e a educação formal na vila Palmares II. Universidade Federal do Para (UFPA): Monografia de Conclusão de Curso, 1999.

- ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercados de Letras, 1998.
- SANT'ANNA, A. R. de. *Paródia, Paráfrase e Cia*. São Paulo: Ática, 1985.
- SHULTZ, J., FLORIO, S. & ERICKSON, F. "Where's the floor? Aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and in school". In: GILMORE & GLATTHORN (Eds.), *Children in and out of school*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, 1982.
- SIGNORINI, I. "Esclarecer o ignorante": a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. São Paulo: ESP, Vol. 15, no. 1 e 2, 1994.
- _____. "A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares". In: KLEIMAN, A & SIGNORINI, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000a.
- _____. "O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer". In: KLEIMAN, A & SIGNORINI, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000b.
- SILVA, E. M. *A luta pela nossa terra*. Belém: Unigraf, 1998.
- SILVA, J. G. *Reforma agrária brasileira – na virada do milênio*. Campinas: ABRA, 1996.
- SIMMEL, G. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- SOARES, M. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- STÉDILE, J. P. & FERNANDES, B. M. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. “Literacy practices and literacy myths”. In: SALJO, R. (Ed.), 1988.

_____. (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995.

TERZI, S. B. *A construção da leitura. Uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1995.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1993.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VENDRAMINI, C. *Consciência de classe e experiências sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Universidade Federal de São Carlos (UFSC): Tese de Doutorado, 1997.

Documentos consultados

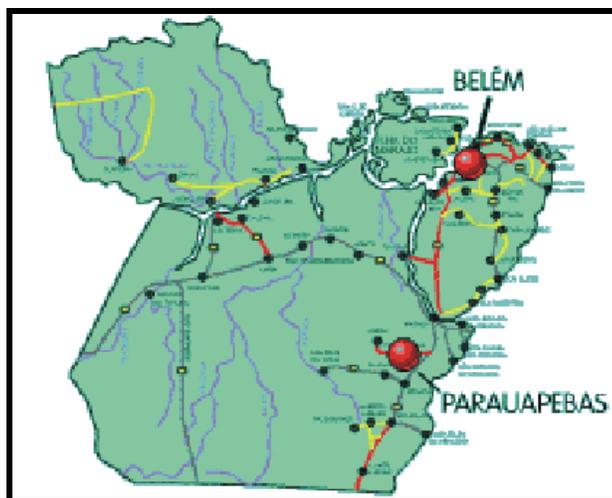
Documentos consultados

- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*. Caderno de Educação (3). São Paulo: MST, 1994a.
- _____. *Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem*. Caderno de Educação (4). São Paulo: MST, 1994b.
- _____. *Princípios da Educação do MST*. Caderno de Educação (8). Porto Alegre: MST, 1996.
- _____. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Caderno de Formação (18). São Paulo: MST, 1999a.
- _____. *Desenhando o Brasil: trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos*. São Paulo: Lidador, 1999b.
- _____. *Mulher Sem Terra*. São Paulo: GH Gráfica e Editora, 2000a.
- _____. “Carta aos Sem Terra do Brasil”. In: *Jornal Sem Terra*, ano XVIII, no. 203, ago. 2000b.
- _____. *Pedagogia do MST: acompanhamento das escolas*. Boletim Informativo, 2001a.
- _____. *Escola Nacional Florestan Fernandes: principais cursos que serão realizados na Escola Nacional*. Documento publicado em mídia eletrônica: <http://www.mst.org.br/campanha/escola/escola2.html>, 2001b.
- _____. *Imagens da Terra: trabalho e vida nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. CD-ROM, 2002a.
- _____. *Programa Nacional de Formação: uma tarefa especial do MST*. Documento publicado em mídia eletrônica: <http://www.mst.org.br/campanha/formacao/formacao3.html>, 2002b.
- _____. *O MST e a Educação*. Documento publicado em mídia eletrônica: <http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar.html>, 2003.

UNIJUÍ. *Projeto Interdepartamental de Curso de Graduação em Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de reforma Agrária*. Ijuí, 1997. Mimeo.

Anexos

Anexo 1: A localização geográfica do Assentamento Palmares e a vila desse assentamento



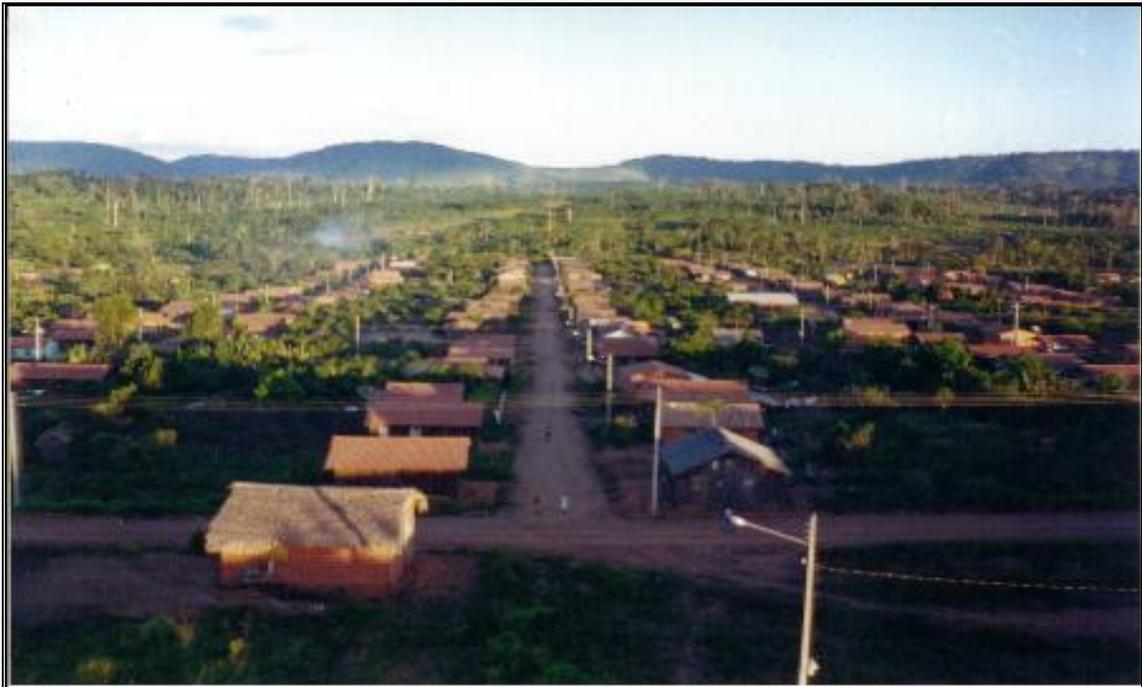
A cidade de Parauapebas em relação à capital do Estado do Pará.



Região sul e sudeste do Pará, marcadas por grande presença de migrantes e de conflitos históricos.



A agrovila do Assentamento Palmares, localizado na região sudeste do Estado do Pará.



Após ter sido desmatado para a construção da vila, os assentados desenvolveram política de reflorestamento da vila para garantir um clima mais ameno e fartura de frutas.

Anexo 2: A escola “*Crescendo na Prática*”



Crianças do Assentamento brincando em frente a escola em 1997.



A escola depois de sua institucionalização (1999): novas instalações e novos problemas.



Corredor interno de um dos blocos da escola *Crescendo na Prática*.

Anexo 3: Informativo do Curso de Informática com divisão das vagas oferecidas



INFORMATIVO DO CURSO DE INFORMÁTICA EM NOÇÕES BÁSICAS

Funcionamento das turmas na segunda-feira e quarta-feira, sendo **04** alunos por uma hora-aula com o total de **32** alunos.

Funcionamento das turmas na terça-feira e quinta-feira, sendo **04** alunos por uma hora-aula com o total de **32** alunos.

Funcionamento das turmas na sexta-feira, sendo **04** alunos por duas horas-aula com o total de **16** alunos.

O curso terá durabilidade em média de dois meses atendendo o total de **80** participantes.

Distribuição dos Participantes:

Setor de Educação	→	06 vagas
Setor de Saúde	→	02 vagas
Setor de Comunicação	→	03 vagas
Setor de Produção	→	02 vagas
Coordenação	→	05 vagas
Alunos de 3ª a 8ª séries	→	62 vagas
Total	→	80 vagas

Distribuição dos Participantes por séries:

3ª Série	→	06 alunos	5ª Série	→	16 alunos
TR-II	→	09 alunos	6ª Série	→	08 alunos
2ª Etapa(supletivo)	→	06 alunos	7ª Série	→	04 alunos
4ª Série	→	09 alunos	8ª Série	→	04 alunos

- *Elaboração dos testes classificatórios visando os conteúdos trabalhados nas respectivas séries até o mês de Agosto, sendo nas disciplinas: Português e Matemática com o total de 10 questões em múltiplas escolhas. (Responsáveis professores das respectivas séries).*
- *Os alunos de 3ª a 8ª série interessados no curso deverão fazer as inscrições para participarem do teste classificatório até o dia 31 de Agosto. Local: Secretaria da Escola.*
- *Apresentação do horário de aplicação dos testes dia 1º Setembro de 2000.*
- *Aplicação dos Testes Seletivos dia 02 de Setembro de 2000.*
- *Resultado dia 05 de Setembro de 2000.*
- *Matriculas para o curso dia 06 e 07 de Setembro de 2000.*
- *Apresentação dos horários de funcionamento do curso dia 09 de Setembro de 2000.*
- *Início das aulas dia 11 de Setembro de 2000.*

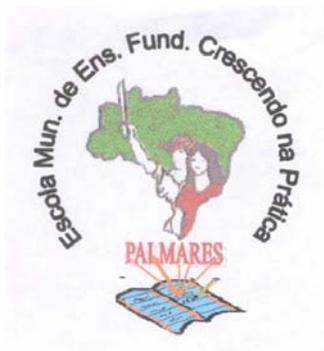
Observações.:

- *Em caso de empate nas notas do teste classificatório, prevalece o aluno de idade elevada.*
- *O aluno do curso com três faltas consecutivas não justificadas estará eliminado do curso.*
- *Caso o aluno não faça a sua matrícula nos dias marcados estará cedendo sua vaga de acordo com a classificação.*
- *Taxa de R\$ 5,00 no ato da matrícula e mais R\$ 5,00 dia 07 de Outubro, para ajuda de custo dos Instrutores e outras necessidades possíveis.*

Atenciosamente,

Setor de Educação

Anexo 4: Histórico da escola *Crescendo na Prática*



Parauapebas, 17 de maio de 99

HISTÓRICO DA ESCOLA MUN. DE ENS. FUND. CRESCENDO NA PRÁTICA

A Escola Crescendo na Prática iniciou suas atividades educacionais no acampamento em Marabá, organizado pelo Setor de Educação do MST. Na luta pelo Cinturão Verde (terra para agricultores) em Setembro de 1994.

Em Novembro de 94, o acampamento mudou para Parauapebas, a Escola ficou desativada dois meses por estar em local inconveniente (em frente a Câmara Municipal de Parauapebas).

Houve novamente mudança de acampamento, fomos para o chamado Zé de Areia. O Setor de educação reorganizou a Escola, a mesma voltando a funcionar com o apoio Técnico Pedagógico da SEMED de Parauapebas. Onde os professores trabalhavam somente por amor a luta, sem ajuda de custo e aprendendo com a realidade dos alunos e da nossa Sociedade.

A Escola não tinha estrutura adequada, as criança sentavam em bancos improvisados de madeira grosseira. Devido a Escola não ser reconhecida as criança não tinham direito a merenda escolar, dificultando o processo educacional.

Saímos do Zé de Areia (acampamento anterior) e ocupamos a fazenda Rio Branco no dia 15 de Maio de 1995, continuando o trabalho educacional da mesma forma. Ex.: Sem remuneração salarial, merenda escolar, estrutura adequada etc.

No dia 02 de Abril de 1996 a Escola foi reconhecida e os funcionários foram contratados.

Dia 05 de Abril de 1996 a Escola recebeu seu primeiro treinamento pedagógico do MST em Imperatriz do Maranhão, onde todos os funcionários participaram.

A partir daquele momento passamos a honrar seu nome, realizando todas as atividades coletivamente em transformação de um novo homem e uma nova mulher.

No dia 12 de Junho de 1996 houve a necessidade de mudarmos da vila provisória para a vila definitiva, tomando a construir outro galpão provisório (de pau-a-pique) funcionando as atividades educacionais no mesmo, nos anos de 1997, 1998, Janeiro e Fevereiro de 99. De acordo com o processo burocrático das leis governamentais, foram excluídos a maioria dos professores que iniciaram este processo, vindo de Parauapebas, professores para dar continuidade.

De acordo com o acontecido, da Escola provisória ter sido queimada e a Escola definitiva estar quase concluída, passamos a trabalhar no novo prédio a partir de março de 99. Onde a mesma tem as dependências necessárias.

QUANTITATIVOS DE TURMAS DE ACORDO COM OS ANOS DE FUNCIONAMENTO

1994 Sete turmas
1995 Dez turmas
1996 Dezesesseis turmas
1997 Dezoito turmas
1998 Vinte e uma turmas
1999 Vinte e uma turmas

Anexo 5: Mística na escola: “A escola que queremos”



MST

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
Reforma Agrária: Pôr Um Brasil Sem Latifúndio!

IMAGINE PROFESSOR...

Roseli Caldart

IMAGINE uma ESCOLA DIFERENTE...
IMAGINE uma ESCOLA com muitas crianças...
Todas elas podendo trazer para dentro da Escola,
Seus sonhos, seus desejos, suas perguntas, seus problemas...
IMAGINE uma Escola que se preocupe em educar as crianças para um mundo de justiça e de ternura...
Que misture SONHO E REALIDADE; que ajude as pessoas a entender como é possível fazer o sonho virar realidade.
IMAGINE uma Escola onde as crianças não apenas estudem...
Uma ESCOLA onde elas estudem, trabalhem. Se divirtam, se amem... uma Escola onde se preparem e se organizem para assumir a LUTA do seu POVO...
IMAGINE uma Escola onde não seja o professor aquele que tudo sabe, tudo ensina, tudo manda...
IMAGINE uma Escola onde os alunos sejam os comandantes...
Organizados, responsáveis, capazes de decidir o que fazer, para que fazer e como fazer as atividades dentro e fora da sala de aula...
IMAGINE um professor que é capaz de ser COMPANHEIRO de seus alunos; que os ajude a se tornar SUJEITOS ; que seja firme nas orientações, duro no cumprimento das decisões, terno no relacionamento com todos...
IMAGINE uma Escola onde não haja castigos, caras feias, intolerância.
Uma Escola onde todos se sintam COMPANHEIROS,
Alunos, professor e pais ...
Companheiros a tal ponto que consigam abrir mão de pequenas alegrias individuais, sempre que isso seja necessário para o avanço e o bem-estar do COLETIVO...
IMAGINE uma Escola que faça diferença, enfim, na vida das pessoas; na vida das crianças, dos professores; na vida da comunidade, NA LUTA PÔR ESSA VIDA...
Uma escola onde as pessoas da comunidade entrem e participem sem receio; tragam seus problemas e também suas experiências de vida para ensinar às crianças... para aprender com as crianças ...
IMAGINE-SE aquele professor que aprende e ensina a fazer uma Escola deste tipo...
AGORA, DEIXE DE IMAGINAR...Vá à luta; vá à prática.
Conquiste companheiros.
FAÇA ESTA ESCOLA! SEJA ESTE PROFESSOR!



Professores e alunos encenando a mística "A escola que queremos"



Comunidade participando de evento de letramento na escola.

”

Anexo 6: Respostas dos estudantes na brigada comunitária na escola

Grupo 1 “Esperança para a vida”

1. *Sim, ela nos ajuda a observar a vida.*
2. *Sim que tem muito jovem que não que nada com a escola.*
3. *Principal é o respeito da parte de alguns alunos, porque se todo mundo manter sua responsabilidade não há muito problema.*
4. *Nem todas.*
5. *Criando novos espaços e formas de aula.*
6. *Sim, por meio de envolvimento da comunidade e, principalmente, entre, pais, filhos e professores.*
7. *Com união e participação.*
8. *Sim, está ensinando, mas muitos não dá a mínima importância.*

Palavra de ordem: *“Esperança para a vida e a vida para todos. Com luta conseguimos a escola que queremos”*

Grupo 2 “Juventude é força”

1. *Não, nem todos estão participando.*
2. *Sim, porque a escola está inserindo pedagogia e intervindo em problemas do dia a dia da comunidade.*
3. *Na limpeza, na participação dos alunos e, principalmente, na vigilância.*
4. *Não, porque falta ter mais trabalho sobre essas datas na escola.*
5. *Está trabalhando em conjunto para poder melhorar esse problema reunindo os alunos em classes coletivas e assim discutindo os problemas escolares.*
6. *Através do esporte para livrar os jovens das drogas e mais incentivo dos educadores.*
7. *Fazendo programações como, noites culturais, e convocando os artistas do assentamento para participar.*
8. *A escola está tentando ensinar, nem todos querem obedecer e também outros estão participando e decidindo.*

Palavra de ordem: *“Juventude é força, é organização, na luta pelo estudo, seremos campeões”*

Grupo 3 “Seguidores do Che”

1. Não. No início a escola era sempre a frente de tudo. Hoje é diferente, a escola se deixa levar por problemas internos que impedem a escola participar das lutas, das marchas e caminhadas que o Movimento convoca.
2. Ela luta por esse objetivo, mas 90% dos alunos não aceitam, achando que não são capazes, não sabendo que podem estar perdendo algo importante para suas vidas.
3. Precisa melhorar muitas coisas, por exemplo, a bagunça e o comportamento dos alunos com os professores; os palavrões em sala de aula e a falta de respeito. Os alunos estão acostumados com a educação tradicional, não tivemos oportunidade de participar da educação desde o início, temos que aproveitar esse momento e fazer com que a nossa escola seja uma escola democrática. Nós precisamos nos educar para a cidadania e participação no Movimento. Isso também é educação, contribuir com o conjunto dos companheiros e com o país.
4. Não. As datas importantes devem ser comemoradas, não só as derrotas, como também as conquistas, porque tudo isso nos trouxe até aqui.
5. Ela está tomando novas decisões, discutindo entre jovens, adultos e crianças para que ensinamos nossos filhos superar nossos hábitos que podem trazer algo muito ruim no futuro.
6. Através de educadores e alunos reunidos juntos e organizando as tarefas e trabalhos. Com esse trabalho místico desenvolvemos um trabalho de resgate da nossa história e buscar algo sempre novo.
7. Lembrando todas as datas importantes e os fatos que marcaram e aconteceram e que marcam a nossa memória e a realidade de nossa vida. Providenciar um calendário histórico a nível nacional e regional que contenha todas as datas da nossa luta.
8. *Estamos em começo de caminhada, estamos acordando para a vida. Há momentos que falhamos, mas isso nós somos os responsáveis para corrigir e tentando com isso construir um espaço democrático que é a nossa escola.*

Palavra de ordem: “*Che, Che, Che, estamos com você, somos seguidores do MST*”

Grupo 4 “Jovens em ação”

1. *Não, não está.*
2. *Sim, ela está preparando, mas algumas crianças e jovens não querem nada com a vida.*
3. *É preciso mais respeito dentro da sala e melhorar a linguagem, porque a gente vê a linguagem do povo que fala como eles tivessem na roça trabalhando.*
4. *Não, porque vieram novos educadores que tem outras culturas diferentes da nossa.*
5. *Ela não está fazendo nada, se ela está nós não estamos sabendo.*
6. *Precisamos saber que não se pode rabiscar as paredes, não rasgar os cartazes, trabalhos que os professores fazem com tanto carinho e a respeitar o próximo.*
7. *Fazendo teatro, fazendo cartazes, colocando os alunos pra fazerem pesquisas sobre essas datas.*
8. *Os professores estão ensinando a participar mais, mas alguns jovens que não estão ligando pro que elas tão falando.*

Palavra de ordem: “*Jovem, jovem, jovem, estamos nessa luta pra fazer revolução*”

Grupo 5 “Unidos pela escola”

1. *Sim, porque nas lutas e propostas da comunidade e reivindicações, professores e alunos estão preparados para contribuir.*
2. *A escola está fazendo o seu papel, professores se esforçam, mas vemos que a maioria dos jovens se dispersam e nada fazem em proveito do que aprendem nas aulas.*
3. *respeito e a moral: as roupas muito depravadas, professoras e alunos. Na estrutura: elaborar projetos que favoreça o desenvolvimento com a participação dos alunos.*
4. *Nem todas as vezes, devido atrasos de aulas, portanto ainda podemos contribuir muito mais com a comunidade.*
5. *Formando brigadas de estudo sempre para avaliar os problemas de nossa escola com a comunidade, a escola, professores e alunos.*
6. *Todo aluno possa a fazer avaliações críticas no sentido do regimento escolar, com horários de recreios e etc.*
7. *Mantendo esforços com a escola e os estudantes. Fazendo isso estaremos contribuindo e deixando as coisas, isso tudo, de lado.*
8. *A escola pode participar todas informações com os alunos e com as aplicações de recurso e etc.*

Palavra de ordem: “*Alunos juntos e determinação, juntos faremos uma escola com mais educação*”

Anexo 7: aula do dia 17/08/2000 (professora municipal)

Horário: 15.00 as 16.30h (dois horários)

Tópico: Leitura no livro didático do texto “Lar desfeito”

((os alunos acabam de fazer a leitura do texto “Lar desfeito” e a professora segue para a interpretação))

P: a leitura de vocês foi até:: mais ou menos porque têm houve alguns alunos que estão ruim demais ... como que uma palavra está escrita no livro ... é::: por exemplo, gostaria ... está escrito gostaria e o aluno lê gostava ... tem que ter muita atenção, gente ... eu já falei isso demais pra vocês no primeiro dia de aula agora após as férias ... olha, nós vamos ter muita leitura agora daqui pra frente porque vocês estão lendo o que? vocês estão lendo mu::ito ruim ... a palavra está escrito de uma forma e lê outra diferente ... não pode acontecer isso ... não é porque vocês não saibam lê ... com certeza é por falta de atenção ... mesmo muitas vezes vocês estão lendo e o sentido está em outra coisa ... não pode acontecer isso ... não fazem a pontuação direitinho ... alguns alunos aqui que lê fazendo a pontuação direitinho e a maioria leu errado ... as palavras estão escrito de uma forma e você leram diferente, vocês sabem lê ... porque quando o aluno está aprendendo lê ... quando o aluno é pequenininho na primeira série ... ele lê errado ... ele ainda não sabe ... ele está aprendendo a lê, mas quinta série já sabe lê, gente ... vocês só falta atenção ... atenção ... cuidado quando lê ... eu já falei pra vocês ... está? então ... o nosso horário só falta quinze minutos pra terminar ... não vale a pena a gente fazer o trabalho em grupo desse texto, mas nós vamos fazer pelo menos o início, porque esse texto ... o que que vocês entenderam? ... acharam? ... o que falou esse texto? qual foi o assunto? ... o tema de que fala esse texto? ... foi o que?

AXX: o lar desfeito.

P: mas o que quer dizer esse lar desfeito? que estória? que estória foi contado aí nesse texto “lar desfeito”? ... pegar o livro e acompanha aqui ... aqui no início do texto diz o seguinte ... o título do texto é o “lar desfeito” ... aí vem o início e fala assim “José e Maria estavam casados há vinte anos e eram muitos felizes um com o outro” ... tem que lê, gente ...fazendo as pontuações direitinho, gente ... por favor, vocês se dedicam ... leiam em casa ... pega ... quando vocês estiverem no horário vago um pouquinho em casa pega um livro leia a leitura, lê jornal, lê qualquer coisa que vocês vejam ... gente, tenta lê ... “gente, eu não estou lendo bem e vou me dedicar mais na minha leitura” ... tem que fazer isso ... por favor ... na próxima leitura ... é::: hoje é::: essa semana não vai mais haver leitura ... hoje é quinta, amanhã já é sexta-feira, né? então na próxima semana vai haver leitura novamente e eu quero que vocês leiam mais com muita atenção, por favor ... e eu não vou marcar leitura ... dizer assim ó “amanhã vocês vão lê essa leitura aqui ... do Lar desfeito”, por exemplo, porque aí vocês vão lê em casa e vão decorar o texto, então é assim eu chego aqui e vou falar “abram o livro na página tal ...texto tal” e vamos lê, viu? porque se eu for marcar leitura aí vocês vão até decorar e vão chegar aqui e lê o texto até cantando e não pode ser assim

((risos entre os/as alunos))

P: olha só, aqui fala o seguinte “José e Maria estavam casados há vinte anos e eram muito felizes um com o outro, tão felizes que um dia na mesma na mesa a filha mais velha reclamou ‘vocês nunca brigam?’”, quer dizer que ela ... ela admirou aquilo... os pais dela eram tão amigos... ela nunca viu eles brigando e aí ela foi e perguntou se eles nunca brigavam. QUEM FOI QUE PERGUNTÔ pra ... para os pais?

Axx: a filha ... a filha mais velha.

P: A FILHA MAIS VELHA, não foi isso? aí eles falaram o que? que eles eram tão felizes, né? que um dia na mesa o pai dela perguntou “vocês nunca brigam?”, foi ela que perguntou ao...sim, foi ela que PERGUNTOU PROS...?

Axx: PA::i::s:

P: aos pais... sim... “José e Maria se entreolharam e José respondeu...”, quer dizer que eles olharam um para o outro, assim quando ela fez a pergunta, eles se olham um pro outro “e José respondeu: não minha filha sua mãe e eu não brigamos. Nunca brigaram?” ...então foi ela que perguntou “nunca brigaram?, quis saber Vitor”, quer dizer que já foi o outro filho, “quis saber Vitor, o filho do meio”... quer dizer que aí ele já queria saber por que que nunca tinha havido briga entre o pai e a mãe... então “claro que já brigamos” ... aqui foi o pai que respondeu, né? O PAI. “claro que já brigamos, mas sempre fizemos as pazes. Na verdade briga mesmo nunca tivemos, desentendimento como todo mundo, mas sempre nós demos muito bem”, quer dizer que ele falou pra ela pra ele ... pros filhos que briga mesmo de verdade assim eles nunca tiveram uma briga de briga de luta ... de faca ... ((risos dos alunos)) que acontece assim entre os casais, né? mas briguinha assim que eles ... e logo faziam as pazes e tudo fica bem. FOI ISSO QUE VOCÊS ENTENDERAM?

Axx: FO::i:.

P: “Vera, a filha mais velha, tinha uma amiga, Nora que ...” ... essa Nora não é porque ela fosse nora , fosse casada com o filho dessa daqui ... ((risos))

P: não era o nome dela, entendeu? ou vocês acharam que essa Nora era porque era casada com o filho? não, Nora era o nome dela, era o nome dessa moça “Vera, a filha mais velha, tinha uma amiga, Nora que a deixava fascinada com suas estórias de casa”, quer dizer que ela contava estórias pra ela, né? e ela ficava é fascinada com aquilo, ficava preocupada com aquilo que ela contava ... “os pais de Nora viviam brigando” ... viu? viviam brigando, vai vê que viviam aos pontapés dentro de casa na frente da filha “era um drama. Nora contava tudo para Vera. as vezes chorava e Vera consolava a amiga, mas no fundo tinha uma certa inveja”, quer dizer que tinha inveja ... a Nora tinha inveja da Vera. por que que ela tinha inveja?

A3: porque quando a mãe dela briga ou quando o pai dela brigava...

P: porque a mãe dela ... os pais dela brigavam muito, né? e os pais da Vera não brigavam, né? por causa disso ela tinha ...inveja, não é isso? ... “Nora era infeliz, devia ser bacana ser infeliz assim”, quer dizer que ela devia sê tão bacana, tão legal, mas ela era infeliz .. por que? por causa de que?

A3: por causa da briga ...

P: por causa das brigas dos pais ... que viviam brigando. “o sonho de Vera era vê um problema em casa pra poder ver se ela se revoltava como Nora”, ter problemas como Nora, quer dizer que aí ela já estava querendo que os pais dela brigasse para ... que ficassem igual aos pais de Nora, que viviam brigando, né? então gente é o seguinte, hoje o tempo não vai dá pra nós terminar a leitura desse texto ... vocês têm que lê novamente ... eu tenho que lê e

... então vamos fazer o seguinte o título do texto foi o “lar desfeito”, nós vamos amanhã ... tem aula de português aqui amanhã?

Anexo 8: aula do dia 21/08/2000 (professora municipal)

Horário: 17.30 as 19.00h (dois horários)

Tópico: Produção de texto a partir de palavras soltas

((a professora, dando andamento à leitura e interpretação do texto “Lar desfeito”, pede que os alunos digam 10 palavras que se relacionem ao tema do texto lido; os alunos falam as seguintes palavras: “briga”, “separação”, “desconfiança”, “ciúmes”, “desentendimento”, “discussão”, “reclamação”, “traição”, “mentiras” e “ódio”; a professora pede que essas palavras sejam usadas em uma redação))

P: Bom, gente, vocês falaram que um lar é desfeito quando há uma desunião, um desentendimento na família, entre o pai, mãe e filhos,. não é isso?

Axx: é:::

P: então é o seguinte, vocês, vão me dar, me falar, dez palavras relacionadas ao tema aí que está acontecendo entre uma família em que o lar está sendo desfeito... em que ele se acaba... cada aluno diz uma palavra...

A1: separação

P: antes da separação...

Axx: briga.

P: briga, muito bem.

((a professora segue pedindo palavras do campo semântico do texto “Lar desfeito”)).

P: vocês vão criar uma estória, inventar uma estória...não precisa ser uma estória verdadeira... vocês vão inventar, mas contem como se fosse uma estória verdadeira, e nessa estória tem que ter todas essas palavras que tem aqui no quadro...

A4: professora, professora, onde é pra fazer o texto?

P: eu vou dar uma folha pra cada grupo passar a limpo o trabalho.

A2: professora... professora... qual é o título, professora, da estória?

P: vejam só ... vocês vão dar um título a esse texto... um título a esse texto... eu não quero o título que tem lá no texto do livro... como foi o título lá do texto do livro? “lar desfeito”, não foi isso?

Axx: foi.

P: então, eu não quero “lar desfeito”...vocês vão dar outro título de texto que tenha o mesmo significado... que dá a mesma idéia de um lar desfeito, viu? cada um vai fazer a sua estória... vai formar o seu texto bem feitinho com palavras corretas, usando a pontuação direitinho, bem caprichadinho... façam o borrão no caderno, em uma folha de caderno pra fazer o borrão... que depois eu vou dar uma folha de papel pra vocês passarem a limpo bem bonitinho pra me entregar.

((os alunos falam todos ao mesmo tempo: impossível de entender alguma coisa))

P: esse grupo já tem o título pra o texto dele ... já tem o título dele.

G3: nós também ... briga em família

P: isso... isso é um título ... olha bem ... presta atenção...

(os alunos ficam tentando construir o título do texto com a professora)

P: vejam só vocês vão formar um texto e nesse texto não pode faltar nenhuma palavra... vocês estão com as palavras no caderno... as palavras estão no quadro...

((os grupos estão cheio de duvidas, mas falam todos ao mesmo tempo impossibilitando a recuperação das perguntas))

Ax: professora...

P: hein? ... olha pra você formar o texto ... quando vocês vão formar um o texto você pega uma palavra desmancha e vai pega outra desmancha e isso e aquilo, então vocês vão fazer o seguinte vocês fazem um borrão no caderno de vocês mesmo e depois vocês usam a folha que eu entreguei pra passar a limpo, bem limpinho, bem bonitinho, que eu quero vê quem faz melhor que eu vou dá nota, que vai valer ponto pra prova.

(os grupos ainda ficam tirando algumas dúvidas com a professora, mas logo todos estão, no burburinho, tentando escrever seus textos)

P: ó, não é só pra um ficar fazendo o texto ... é pra se reunir todo mundo do grupo pra fazer ... não é só pra um fiará fazendo e os outro nem sabe o que está fazendo ... então vamos fazer todo mundo junto.

Ax: bora, bora, bora lá

((os grupos estão escrevendo o texto))

P: quando tiver faltando dez minutos para as sete horas é pra ter terminado

((os grupos estão escrevendo o texto: a professora durante esse tempo fica andando na sala olhando os trabalhos dos grupos. faz a chamada e ainda conversa um pouco comigo))

P: não pode esquecer de anotar os nomes...

A5: de todo mundo?

P: de todos os componentes do grupo senão depois eu não vou saber quem era de cada grupo... passa a limpo nessa folha aqui e depois coloca o nome de todos os componentes.

((os grupos ficam conversando e escrevendo o texto))

P: ó, caprichem na letra que depois vocês vão lê esse texto... aqui na frente pra toda turma ouvir o que vocês escreveram ...

A4: como?

P: vocês vão lê esse texto...

A4: iiiiii

P: cada grupo vai lê o seu texto aqui na frente

Ax: professora não vai dá pra entregar hoje, não.

P: se hoje não der, fica pra amanhã.

((os grupos continuam conversando e escrevendo. alguns/mas alunos ficam andando na sala))

P: A6, depois vocês nem sabe o que foi feito o que escreveu ... um vai escrevendo e os outros ficam atento ... tem que fiará atento no que está sendo escrito dando idéias também ...

((os grupos continuam seus trabalhos))

P: eh, esse grupo aí está assim parece só dando voltas ... A7, você é o maior aluno do grupo, mas parece que é assim a mais preguiço::sa.

Ax: professora...

P: hein?

Ax: eles tão jogando bola aqui.

P: ô gente, vocês não podem jogar bola de jeito nenhum, gente. não pode jogá bola ... fica todo mundo suado, fedendo ... a gente se sente até mal de vê assim os alunos todo melado mela o caderno suja tudo.

A5: professora, a gente já pode ir embora?

P: não

A5: a não professora, já está quase no horário

P: não, pode continuar trabalhando.

Axx: a não professora...

Anexo 9: aula do dia 24/08/2000 (professora municipal)

Horário: 17.30 as 19.00h (dois horários)

Tópico: Leitura e gramática

((Aula de leitura de redações (24/08/2000): a professora pede que os alunos leiam as redações escritas na aula anterior; após a leitura de todas as redações, a professora dá andamento à sua agenda, retomando a sua principal característica: o trabalho com o ensino de gramática))

P: A estória de vocês está legal só... as pontuações que depois eu vou ter que vê essas pontuações no texto ... as que estão direitinho ... os textos de vocês tem briga briga mas no final tudo fica bem. o outro grupo que tá faltando ...

A6: leitura do texto.

P: traz aqui o texto (risos) teu texto foi assim muito engraçado (rindo) esse texto deles foi uma briga doida ...

((os alunos ficam conversando))

P: todos já leram o texto, todo mundo já? ... não falta nenhum mais? então, gente olha, foi difícil formar esse texto?

Axx: não.

P: Todos já leram o texto, todo mundo já? ... não falta nenhum mais? então, gente olha, foi difícil formar esse texto?

Axx: já.

P: quer dizer que no final tudo fica bem (rindo) ... traz aqui ... esses textos são engraçados é uma briga briga e no final das contas tudo fica bem ...

(os/as alunos ficam conversando)

P: os dois grupos que já leram, foi difícil? foi ruim formar o texto?

Axx: foi não, professora.

P: isso, foi nada, né? não tem nada difícil ... tem falta de vontade, falta de esforço ... (andando para o fundo da sala) esse grupo aqui tá pronto pra leitura? então ... vamos continuar a leitura.

((o terceiro grupo vai pra frente da turma))

A6: leitura do texto

P: Todos já leram o texto, todo mundo já? ... não falta nenhum mais? então, gente olha, foi difícil formar esse texto?

Axx: já.

P: não foi difícil ... tenho certeza que não foi difícil ... foi legal a estorinha de vocês que vocês criaram, o que está faltando é só... o assunto da estória, eu já sei que vocês sabem formar bem a estória, o que está faltando só é::: assim, é que têm muitas palavras repetidas... (...) a estorinha de vocês foi engraçada, a estória ... é, foi bem é::: eu gostei da estorinha que vocês formaram... as palavras que foram do livro que estavam no texto estavam incluídas, tá? e depois é que eu é::: eu vou ter que ficar com esse texto comigo... depois eu vou ler ele para ver mais detalhadamente assim o que é que eu, que eu, vocês têm que fazer... se vocês colocaram tudo direitinho, como eu queria que colocasse, tá? eu não sei que dia vai ser, porque se a gente ficar diretamente todas as aulas nesse texto vai é::: vai atrasar muito a nossa gramática, mas vai ter outra aula, outro dia que eu vou voltar com esse texto e aí eu vou ler com vocês pra gente conversar é::: dialogar sobre eles, tá bom? (...) agora vamos ver aqui... vamos ver aqui essas palavras aqui, gente... gato, animal, quarto, rio e sala estão no grau nor-

P + Axx:mal.

P: grau normal, agora gato ... gato está no grau normal, agora gatinho ou gato... pequeno, vamos gente vamos ler também...

P + Axx: gato, gatinho ou gato pequeno.

P: o gato está no tamanho nor-...

P + Axx: mal.

P: gatinho ou gato pequeno, está no grau di-mi-nu-...

P + Axx: tivo

P: pode ser gatinho ou gato pequeno. animal, está no tamanho nor-...

Axx: mal.

P: normal... animalzinho está no grau di-mi-nu-

Axx: tivo

P: ou também pode ser animal pe-...

Axx: queno.

P: quarto está no tamanho?

Axx: normal

P: normal, quartinho está no grau?

Axx: diminutivo.

P: olha aqui ((apontando para o a craseado)) a a rua emburacada. enrtão vejam só Gilvan deu uma endireitada no bonezinho ... depois do buracão chegaram à (a a) rua calçada ... vejam só bonezinho está no grau diminutivo e furacão está no grau...

Axx: aumentativo.

P: tá? bonezinho está no grau diminutivo, quer dizer que é um bonezinho pequeno e buracão está no grau au-men-ta...

Axx: tivo

P: gente, buracão é a mesma coisa que buraco...

Axx: grande.

P: muito bem.

(a professora enche o lado do quadro, vai vê se os/as alunos acabaram de copiar)

P: como eu falei pra vocês: Gilvan deu uma endireitada no bonezinho ... depois do buracão chegaram à (a a) rua calçada ... bonezinho que é aqui dessa primeira frase bonezinho ele está no grau?

Axx: diminutivo.

P: quer dizer que ele é um boné pequeno, né? buracão está no grau au-men-ta-...

Axx: tivo.

P: quer dizer que ele é um buraco grande ... para indicá um tamanho maio do que o normal empregamos o substantivo no grau au-men-ta-ti-vo

Axx: aumentativo.

P: para empregá ... para indicá um tamanho maior de um substantivo nós empregamos o que? nós empregamos para indicá o tamanho maior do que o normal quer dizê será que eu eu sô do tamanho normal?

Axx: é:::

P: ou eu sou pequenina ou eu sô grande?

Axx: grande.

P: eu sô do tamanho normal ... porque meu tamanho é normal ... se eu fosse pequenininha então eu era um mulher- zinha ou uma mulher pequena se eu fosse uma mulher gorda eu era uma mulherona uma mulher grande como eu sou normal eu sô uma mulher normal eu só apenas uma mulher normal (risos) então ... para indicar um tamanho menor que o normal empregamos o substantivo no grau di-mi-nu-...

Axx: tivo.

P: tivo ... quer dizer cadeira, mesa, mesinha ou mesa pequena, viu? como eu já dei aqui algumas palavras pra vocês normal, aumentativo e diminutivo, tá? ... então para indicá um tamanho menor que o normal nós empregamos o substantivo no grau di-mi-nu-...

Axx: tivo.

P: vamo vê aqui essas palavras aqui, gente ... gato, animal, quarto, rio e sala estão no grau nor-...

Axx: mal.

P: grau normal, agora gato ... gato está no grau normal agora gatinho ou gato... pequeno, vamô gente vamos lê também ...

P + Axx: gato, gatinho ou gato pequeno.

P: o gato está no tamanho nor-...

P + Axx: mal.

P: gatinho ou gato pequeno, está no grau di-mi-nu-...

Axx: tivo

P: pode sê gatinho ou gato pequeno. animal, está no tamanho nor-...

P + Axx: mal.

P: normal ... animalzinho está no grau di-mi-nu-

P + Axx: tivo

P: ou também pode sê animal pe-...

P + Axx: queno.

Anexo 10: aula do dia 14/09/2000 (professora militante)

Horário: 19.45 as 20.30h

Tópico: Leitura e discussão de fábula: “A comunidade dos gatos”.

((A professora arruma as carteiras em círculo e explica para a turma que será feita uma leitura da fábula “a comunidade dos gatos”))

P: o meu anjo, se nós conseguimos essas cadeiras com todo sacrifício, por favor, ela é pra sentar, não é pra servir de espiador... muito bem, gente, como eu estava dizendo, vamos prestar atenção aqui na leitura que ... como é o nome?

A5: A5.

*P: que a A5 vai iniciar e depois ela passa pro próximo colega.
(a aluna começa a ler sua parte do texto)*

P: o próximo...

((outra aluna segue a leitura))

P: oh, A6, é a tua vez.

((o aluno começa a ler, mas muito baixo e palavra por palavra))

A5: lê alto que o homem está gravando.

P: deixa ele lê, segue.

((o aluno segue com a leitura))

P: muito bem, o outro...

((a leitura segue com outra aluna))

P: não estamos ouvindo...

(a aluna segue a leitura com a ajuda da colega ao lado)

P: a outra.

((a aluna do lado termina a leitura: a comunidade, então, fez uma festa para comemorar a nova vida e vitória. viva a comunidade. viva o trabalho coletivo. viva.))

P: e aí, meu povo...

A6: não olhe pra mim.

P: vocês comparam esse texto ao que da nossa realidade? até onde é parecido conosco? aonde estão os gatinhos e os gatos aqui no nosso assentamento? Vamos gente, a palavra está com vocês.

A2: A5...

P: todos leram a estória... vamos fazer um esforçozinho pra explicar o que entenderam.

A4: eles colocaram o gato no buraco, aí fizeram uma assembléia pra...

A7: o que eu entendi é que era uma família, um grupo de gatos que eles viviam muito felizes, se divertiam, e com o passar do tempo começaram a comer uns e outros e coisa e tal e de repente eles começaram a ver que um deles virou tigre...

A8: professora, o que eu entendi é que...

((muitos alunos começam a dar, ao mesmo tempo, as suas opiniões))

P: A8, deixa a A7 concluir e depois você fala.

A7: já acabei, professora.

P: olha, meu povo, não pode sê assim. quando um colega, uma colega está falando, a gente tem que esperar pra chegar a nossa vez. é como na assembléia, lembra?

A3: na assembléia de Deus?

P: não, meu anjo, na assembléia do Movimento, lá no palhoção, eu já vi todos vocês lá, lembram como é?

A4: quando a gente quer falar a gente levanta a mão.

A5: a gente tem que pedir vez pra falar e espera ela chegar, não é isso, professora?

P: é, é isso. então, quando uma colega, um colega estiver falando, não vamos interromper não, tá? A8 então fala o que você queria.

A8: Professora, eu entendi que essa...essa primeira....essa primeira parte que as meninas leram eu não entendi muito bem, como foi que elas leram nessa parte aqui que eles se perderam, mas aqui nessa parte aqui eu entendi que na comunidade tudo era dividido e que eles eram muito felizes e nessa parte aqui que eles foram passear na floresta, sei lá, e se perderam e andaram por muitos e sentaram embaixo de uma árvore, cansados, e mataram a fome deles e aí eu entendi também que depois que eles andaram mais tempo ainda e a fome foi apertando, andaram pelo caminho sem frutos, só frutos, e aí um imaginou, com a maldade dele, de comer um amigo o outro amigo dele, pra ele não poder mais comer mato, ele não agüentava mais só comer mato. aí a maldade dele foi de comer um dos amigos dele. até que aí quando ele comeu todos, todos os amigos, aí ele quase acabou com a comunidade dele.

P: pra gente fazer assim uma relação com esse texto, aonde conta a estória da comunidade dos gatos, com a nossa realidade, como vocês fariam, hein? como vocês fariam uma reflexão relacionando o texto com a realidade aqui na nossa vila?

A5: professora... o tigre comeu mais e mais gatos e aí o restante dos gatos, que ficou, né? inventaram de.. .tiveram uma idéia... fizeram uma assembléia na beira do rio à noite e decidiram pegar o gato. Aí:: um pulou em cima dele com a corda e o tigre nhac, o outro pulou, não sei se foi com um pedaço, sei que ele pulou em cima também e o tigre comeu ele...

P: e a partir de quando eles conseguiram derrotar o tigre?

A6: professora, depois de uma assembléia que eles inventaram de cavar um buraco, depois de uma semana, cavaram um buraco e taparam com pau fino e folha seca e tigre vinha urrando e berrando e puft no buraco e aí acabou a estória.

A9: assim, professora, os gatos... assim... cada um imaginava que podia destruí o tigre sozinho e aí não conseguia e nhac... o tigre se dava bem...o tigre devorava todo gato que tentava sozinho, mas aí... assim, no final do texto... eles... assim... decidiram na assembléia que iam pegar o tigre juntos.

P: ah:::::.... resolveram na assembléia... certo... e o tigre foi destruído... mas essa derrota só veio por que?

A6: eu acho que... não foi porque foi feito pela comunidade, não?

A3: porque eles se juntaram, professora, e foram resolver o problema junto.

A7: foi professora, porque eles se juntaram e aí no final eles ainda fizeram uma festa pra comemorar... aí eles diziam viva, viva a comunidade, viva o trabalho.

P: viva o trabalho...

A9: coletivo.

P: ah:::::, o trabalho coletivo.

A4: isso professora o trabalho coletivo.

P: foi com o trabalho coletivo, né? porque aí nós fomos vendo que no decorrer da estória que enquanto o tigre foi se fortalecendo, a partir de comer os amigos, porque até aí ele era um gato igual aos amigos, mas quando ele começou a comer os amigos, né? é que ele foi crescendo e virou um tigre, quanto mais ele comia, mais ele crescia, não foi isso?

Axx: foi.

P: Então, os gatos queriam resolver tudo sozinho, individualmente, pra destruí o tigre, mas nada dava certo. só a partir do momento que se uniram, que passaram a trabalhar juntos, todos pelo mesmo objetivo, é que conseguiram derrotar o tigre. primeiro eles fizeram o que? fizeram uma armadilha, aí prenderam o tigre, pra ele parar de comer os gatos e voltasse a sê um igual a eles, pra que ele diminuísse, lá no final da estória, o autor conta. aí eles conseguiram derrotar o tigre. Então o que que o texto nós leva à refletir aqui? que o trabalho coletivo e também a importância de no dia a dia, no nosso cotidiano, de tentar resolver os nossos problemas em assembléias, aonde todo mundo é igual: nenhum maior ou menor que o outro, porque, vejam só, nós temos aí um número de candidatos para ser vereador, desses que estão aí quantos gatos-tigres vão conseguir ser vereador, prefeito, que estão aqui no nosso meio, pega nossas crianças no colo, são todos tão amigos, passam a mão na cabeça dos nossos idosos, abraça nossos jovens...

Plano diário

17/09/00

Conteúdo: produção de texto

Objetivo: Promover situações que despertem os alunos aos diversos tipos de leitura que estão presentes no seu cotidiano.

metodologia: Fornecer dicas aos alunos que favoreça a produção do texto.

Dividir a turma em grupo p/ a produção.

Dramatização do texto p/ grupo, desafiando a leitura dos demais após fazer a leitura p/ comparar com a da plenária.

Anexo 12: aula do dia 23/08/2000 (professora militante)

Horário: 22.15 as 23.00h

Tópico: Leitura de textos sobre a mídia

((A professora entra na sala e vê que só tem 6 alunos, explica o que aconteceria na aula de hoje, se tivessem todos os alunos presente. Ainda tenta fazer alguma coisa: entrega três revistas de grande circulação nacional para os alunos e pede que eles leiam para a próxima aula))

P: o que vocês acham do programa do Ratinho?

A2: do Ratinho ...

P: eu acredito que todos vocês já assistiram.

A5: não ... tem hora que o Ratinho é::: tá falando certo, tem hora que ele começa a avacalhar. um dia mesmo ele ajudou nesse negócio de DNA ...

A3: é é também ele faz a maior baixaria.

(os/as alunos/as ficam falando sobre o programa: está inaudível)

P: e você A2?

A2: acho que o programa do Ratinho é bom porque ele ajuda as pessoa da seca do nordeste ... ele fala bem ... mas em outras parte ... mas nesse negócio de mulher ele fala mal.

P: e você, o que acha?

A4: eu?

P: sim

A3: o A4 só sabe lá essas coisas de gospel.

((risos entre os alunos))

P: eu não acredito que tu nunca viu o Ratinho.

A4; eu acho professora assim ... que ele ajuda muito as pessoas.

P: ele ajuda?.

A4: ele ajuda muito ... têm muitas empresas que falam pra ele não falar e ele encara ... ele fala mesmo.

(os/as alunos contam casos ocorridos no programa)

P: e você A5? está tão caladi::nho ...

A5: ah:::, professora, ele ajuda as pessoa, né?

P: ó, e tenho aqui essas revistas ... pra gente ver aqui alguns textos que falam assim do Ratinho ... é muito interessante ... só não sei se a gente ainda tem tempo ... aliás ainda tem tempo.

A3: só a gente professora?

P: a intenção é que gente veja aqui nos textos o que eles falam do programa do Ratinho.

A3: a gente está muito cansado, professora.

P: eu sei que é cansativo, mas a gente tem que ... né? resistir ao cansaço, porque já pensou se nós nos deixar levar pelo cansaço ... se o nosso horário é esse e não tem previsão de mudar até porque ainda tem que fazer muito pra gente conseguir mudar. então o nosso horário é esse e a gente tem que resistir ... porque faltando uns quatro meses pro término das nossas

aulas não dá pra mudar esse horário. eu sei que vocês ficam muito cansados ... acordam cedo pra ir pra roça e quando chegam vem logo pra escola ... eu sei que é complicado, mas a gente tem que resistir. quem de vocês têm condição de ler esses textos em casa?

A3: o A4 professora.

A4: espera aí.

P: então, a intenção é que a gente discuta a influência da televisão... na vida da gente, principalmente nesse período, que nós sabemos disso, né? nesse período de campanha eleitoral. A gente não tem assim uma clareza sobre o que é a televisão, então a gente devia estudar um pouco sobre a televisão ... nesses textos ... porque a gente ainda ouve assim “ah é tão boa a Globo”... “o SBT passa novelas maravilhosas” ... “ah eu adoro a usurpadora” ... será que são boas mesmo? uhm? ... pessoal, a gente tem que ter um olhar crítico em tudo que a gente ver. então, a gente tem que ver, né? o que esses artigos falam sobre ela, né? pra depois buscar outras fontes, que também venham tratando do mesmo tema, que é pra gente ver como que fala cada texto e aí, então, tirar as nossas conclusões. Quem pode ler esses textos para gente?

A5: eu posso.

P: então você leva uma. e tu A4?

A4. também posso.

P: tem. e tu A3?

A3: não posso, professora, tenho muito trabalho em casa...

P: e tu A2?

A2: tudo bem professora.

P: então ... vocês vão lendo em casa ... grifando algum fato interessante que vocês acharem e aí a gente retoma amanhã e aí amanhã ...

A3: tem três?

P: é::: aqui tem uma ... tu leva essa ... aqui tem outra ... ((olhando as matérias das revistas)) e aqui tem outra.

A2: qual é a página, professora? é essa aqui?

P: é. tu leva essa. então ... vocês podem começar a ler agora ...

A3: agora professora? deixa a gente ir embora ...

P: só dêem uma olhadinha nelas aqui que eu já dispenso.

Anexo 13: aula do Dia 06/09/2000 (professora militante)

Horário: 22.15 as 23.00h

Tópico: Para que ensinar Língua Portuguesa na escola?

P: como é que é A3?

A3: a gente tem um monte de trabalho...

A6: não, que negócio de trabalho.

1. P: dá licença, ele está com a palavra, depois você fala a sua opinião. continua A5.

2. A5: eu acho assim que a gente tinha que dá uma reforçada na gramática pra ver melhor porque o texto... o texto... a gente tem que sabe melhor a gramática pra fazer o texto que a gente quer.

3. P: mas, meu anjo, a partir do momento que você está estudando o texto, que é o que menos os alunos gostam, você adquire o conhecimento da gramática e de coisas que podem fazer parte de nossas vidas... o forte dos alunos é copiar no quadro, copiar no caderno, copiar no quadro, copiar no caderno, a partir do momento que a gente coloca uma proposta diferente, aí todo mundo reclama, não é só na 5ª série, é na 6ª, é 7ª., é na 8ª, é em todas as séries, quando a gente vai colocar o aluno pra pensar, ele acha ruim, até porque copiar é bem mais fácil que criar, porque criar vai depender do esforço de cada um, enquanto que copiar é só pegar aqui do quadro e colocar no caderno, é bem diferente.

A5: professora, a senhora tinha que fazer a gente gostar de português, de fazer um texto.

P: não entendi.

A5: acho assim, que a senhora tem a necessidade de criar a inteligência, uma inteligência...

A3: um programa.

P: eu criar a inteligência?

A5: não é assim a inteligência...

P: eu não sei se é a inteligência, se fosse até é é pensar, se fosse pensar num método de vocês aprenderem português da maneira que vocês estão falando aí, aliás você que falou, até que eu concordaria, em parte, mas...

A5: pra dá um jeito assim da gente gostar...

P: agora eu pergunto pra vocês, o que é realmente que vocês pensam, cada um, por aprender português? o que é o português pra cada um de vocês?

(os alunos murmuram: inaudível)

1. P: agora eu pergunto pra vocês, o que é realmente que vocês pensam, cada um de vocês, por aprender português? o que é o português pra cada um de vocês?

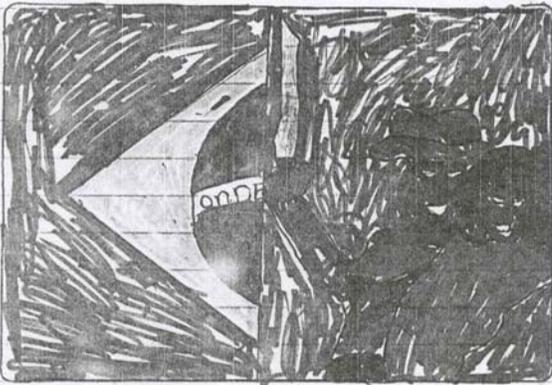
((os alunos murmuram: inaudível))

2. P: eu quero ouvi cada um...

((alguns alunos falam, ao mesmo tempo, sobre a questão posta pela professora, outros ficam ainda sem saber o que falar, outros ficam brincando))

Anexo 14: redações políticas escritas por alunos da professora municipal

aula de Português em 04.09.00
desenhe qualquer coisa que tem haver com sua comunidade.



BRASIL MST

O mst já se espalou pelo Brasil todo já
asentou muitas famílias, já tem muitos com
suas famílias trabalhando, plantando, colendo e produzindo
seu próprio alimento e de muitas pessoas do
Brasil de várias regiões sul, norte, nordeste, centro,
oeste, etc.

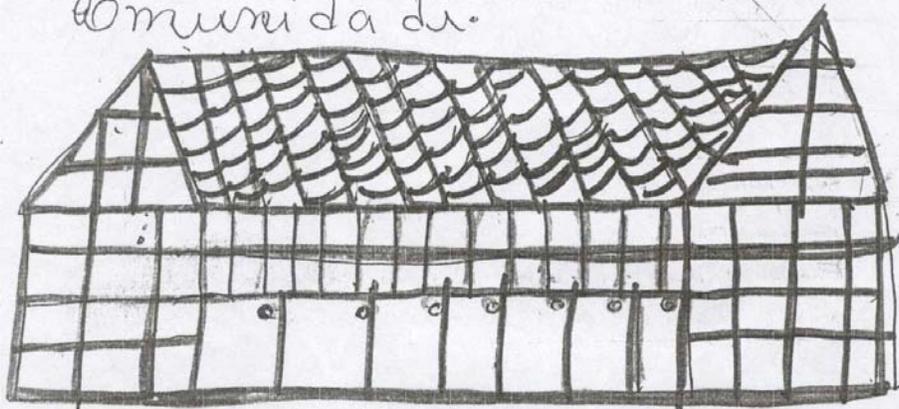
Tem muitas cidades, vilas, dando empregos
para muitas pessoas, implantando indústrias de
muitos alimentos como arroz, feijão e milho, etc.

É também foi muitas lutas vencidas,
fome, mortes sangue derramado, matando
pessoas como se fosse animais.

É o Brasil tem muitos ~~inimigos~~ policiais
corruptos que matam sem dor, sem
~~do~~ chora um lágrima, e porque os
trabalhadores que só ~~trabalha~~ que trabalha
mais o governo não que dá uma terra.

04-09-2000
Sua de Portugal

Quem quer qual quer coisa que
tem a ver com a sua
comunidade.



Escola.

É muito interessante para nós,
quem não gosta de estudar
não gosta da vida.

Eu sempre gostei de
estudar porque é muito bom
estudar quem vai para
escola e não se entedia o que
vai fazer na escola?

Porque quem não estuda não
está fazendo nada na vida quem
estuda se esforça tem direito de ser
alguma coisa na vida não é?

Pode estudar num colégio de Palma
nem de Lisboa nem de Aveiro
mas se sentir de Alentejo pode

Ser debaixo de uma Anosé mais
si entrar a Prandi.

Basta si entrar

tudo que a gente faz e com
trabalho. Todo tempo e tempo
de estudar quem estudar e fez
quem não estudar e fez

Tem gente que vai pra escola só
pra não ir pra rua trabalhar
do pra os Pais gastarem dinheiro
comprando materiais.

Pra quem gastar dinheiro com
uma pessoa que não si entrar a

Final

Autora

Anexo 15: redações políticas escritas por alunos da professora militante

Texto de Pantoquei

• O País que nós queremos.
Todos os SIDAÕES (BRASILEIROS) BRASILEIROS.
Tem um sonho que ALGUM DIA O NOSSO
BRASIL VENHA A MELHORAR.
que fique um país com riquezas não só
de dinheiro mais sim de SAÚDE PARA TODOS NÓS.
e também espero que os nossos líderes governantes.
seja melhor PARA que o nosso país mude.
muito de bem PARA melhor.
é que o novo governo do ano 2000!
criem emprego PARA TODAS AS PESSOAS.
Porque si não como os desempregados
vão sustentar suas famílias.
é assim que eu penso e também
é o meu sonho. e eu espero.
que se realize.

Comemoração dos 500 anos da descoberta do Brasil

Descobrimo o Brasil.

Quando os portugueses aqui chegaram há 500 anos,
encontraram um país de matiz exuberante e inigualável.
País com muito selvagemidade, com a floresta
em sua fauna e flora tropical. Mas também
matinal entamente contribui para formar o brasileiro
em povo alegre, criativo e...

orgulho de sua herança.
Assim como cabral descobriu uma terra mágica e
de encanto com ela, também
vivem a emoção de sua descoberta.

A NOSSA REALIDADE NO PAÍS

que tem várias riquezas mas, onde o povo
falado de boca sua que o nosso governo
é uma, beleza mas, não possuem que é
nossa riqueza não serve para a população
e mas inquietude gente sem mentalidade de
decide o futuro da nação brasileira.

Olhando o Brasil vemos que a vida
as pessoas que tem preconceito com outras pessoas
que são diferente mental. E outras porque
são negras.

O Brasil de pessoas desempregadas.
Um Brasil de violência, Brasil de tanta prostituição
Um Brasil onde o povo não se forma.

Brasil de injustiça onde os brancos falado
mas, alto.

