

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

Juliana Battisti

Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade

Porto Alegre

2016

Juliana Battisti

Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões.

Porto Alegre

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Vice-reitor: Rui Vicente Oppermann

INSTITUTO DE LETRAS

Diretora: Jane Tutikian

Vice-diretora: Maria Lucia Machado de Lorenci

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Solange Mittman

Coordenadora Substituta: Profa. Rita Lenira de Freitas Bittencourt

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B336 Battisti, Juliana

Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade/ Juliana Battisti – 2016.

251. f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Instituto de Letras / Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões.

1. Práticas de letramento. 2. Comunidade rural. 3. Escola do campo. 4. Eventos de letramento. 5. Comunidade e escola. I. Simões, Luciene Juliano. II. Título.

CDD 370.19346

Bibliotecária responsável: Andreli Dalbosco CRB-10/2272

Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação

Av. Bento Gonçalves, 9500 - Campus do Vale

Caixa Postal 15002 - 91501-970 - POA -RS

Fone 0xx 51 3308-6699 / Fax 0xx51 3308-6712

E -mail: ppglet@ufrgs.br/ Home Page: <http://www.ufrgs.br/ppgletras/>

Juliana Battisti

Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural no interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões/ UFRGS

Profa. Dra. Luciana Piccoli/ UFRGS

Profa. Dra. Simone Mendonça Soares/UFSM

Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles/UNIPAMPA

À comunidade de Linha Butiá: aos pais, responsáveis, professores e crianças que me acolheram e abriram as suas mochilas, as portas das suas casas e salas de aula, que confiaram em mim e que permitiram compreender um pouco de suas vidas. Eu não poderia ter escolhido melhor lugar para realizar a minha pesquisa de mestrado.

À Rita, minha cártica, por ter refletido, discutido, quando eu não mais via, quando estava perdida. Como vou devolver toda a tua doação? Essa travessia também é tua.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação foi elaborada com o tempo dividido entre sala de aula de escola pública, cursinho popular e cursos livres. Muitas vezes, as vozes dos participantes desta pesquisa eram sobrepostas pelas vozes dos meus alunos. Embora tenha sido difícil gerenciar essas muitas identidades, as interações com os sujeitos em cada um desses espaços enriqueceram as interpretações lançadas neste estudo e na minha vida.

De praxe, o processo de escrita de uma dissertação de mestrado é solitário. O meu não foi assim, porque tive encontros com pessoas que, com generosidade invejável, projetaram-me para construir meu processo de aprendizagem. Corro o risco de não conseguir mencionar todas as pessoas que compartilharam essa luta comigo, mas quero agradecer pontualmente a algumas delas:

À professora Luciene Simões, por aceitar orientar essa minha jornada investigativa, pela paciência em entender quando eu precisei de tempo para me recuperar das coisas da vida e da pesquisa. Pela sabedoria dos nossos encontros em torno desse e de tantos outros trabalhos.

À Caroline Seberino, que, por ser a pessoa mais generosa que eu conheço, enviou-me seu projeto de mestrado sobre o qual me inspirei para desenhar minha pesquisa. Obrigada, por me oferecer um mundo investigativo instigante e por ter sido minha interlocutora mais acolhedora. Obrigada, por ser minha companheira de trabalhos e minha melhor dupla neste mestrado: “Como a gente trabalha bem juntas, né?”

À Juliana Roquete Schoffen, minha orientadora de iniciação científica, trabalho de conclusão e projeto inicial de mestrado, por me manter sua orientanda mesmo depois de eu ter mudado de rumo. Por tantos aprendizados compartilhados, por me oferecer encontros nos quais sempre aprendo mais sobre ser professor, pesquisador e ser gente.

À Rita, por ter me acolhido e feito o que nunca pensei que uma pessoa pudesse fazer por mim. Não há palavras para agradecer tamanha dedicação, tamanha sensibilidade, tamanha ajuda. Eu sigo os teus passos.

À Bibiana Cardoso, por ser meu referencial teórico ambulante e amigo. Por me despertar o desejo de ser como ela quando eu crescer; pelo exemplo de humildade brilhante, pela genialidade latente; pela motivação que me fez continuar.

À Simone Soares, por doar o seu tempo para a leitura gratuita e discussão dos meus dados, fazendo considerações com afeto e sabedoria.

À professora Luciana Piccoli, por ter doado algumas horas do seu tempo para ouvir o desespero de uma mestranda que ela nunca tinha visto na vida. São pessoas como tu que me fazem permanecer no mundo acadêmico e ter esperança de que ele pode, sim, tocar e chegar na real vida das pessoas, no mundo lá fora. Obrigada por apontar caminhos para minha pesquisa, mas, antes disso, obrigada por ser quem és!

À professora Simone Sarmento, por ser porto seguro na Linguística Aplicada. Por ser professora nata, por acolher e valorizar os diferentes tipos de saberes. Tu és minha outra inspiração para essa vida docente e de gente.

Ao professor Pedro Garcez, por me incutir à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e por me preparar, antes mesmo da escritura do projeto, para ser pesquisadora.

À Andreli, por ser sempre e para sempre a minha melhor amiga. Dos dois aos cem anos. Por me aceitar sempre de volta e me acolher de forma carinhosa, projetando a completude de uma amizade.

Ao meu grande amigo e colega de apartamento Abel Prates, pela inteligência e perspicácia, por me ensinar tanto com tanta calma e sabedoria durante nossas conversas diárias. Por me orientar a complexificar meu pensamento, a tentar interpretar de outra e de diferentes formas, a ir sempre mais fundo, a duvidar e a ter certeza. O que eu aprendi contigo, Abel, não se aprende em aula nenhuma de pós-doc. Tu está nessa dissertação nos bastidores, mas a gente sabe que sem eles, nada acontece.

À Kétina Timboni, por entender minhas angústias e indignações com esse mestrado. Por me ouvir, me entender, compartilhar e me fazer acreditar que a confiança entre colegas é a base de qualquer bom trabalho.

Às minhas colegas maravilhosas de mestrado Caroline Neves, Janaína Conceição e Maiara Viégas, por compartilharem momentos de quase desistências e por me convencerem a continuar.

Às minhas amigas lindas da vida e da docência Simone Brod, Fancy Borges, Aline Rosa e Ana Baratz, por significarem o sentido da palavra amizade.

À Ana Paula Scholl, por ter me acompanhado nos momentos mais complicados desse caminho. Por me mandar áudios me tranquilizando, por estar comigo, me ensinar, me orientar a seguir. Obrigada, Ana, por ser tão completa na nossa amizade.

Às mulheres maravilhosas, poderosas, amigas, inteligentes, divas e geniais Raquel Luz e Ananda Vargas, pela inspiração, encorajamentos, empoderamentos e ensinamentos nas mesas de bar e nos chats do facebook.

Ao Programa de Português para Estrangeiros, pelas inúmeras possibilidades de crescimento profissional e acadêmico que me ofereceu ao longo desses cinco anos de trabalho.

Às nove famílias que me acolheram ao longo do meu processo formativo desde que eu decidi sair da minha comunidade rural. Sim, eu vivi em nove casas diferentes até o dia de hoje e não há gratidão suficiente no mundo que expresse o meu sentimento de admiração por essas pessoas que arrumaram um cantinho das suas casas, me fizeram membra das suas famílias, mudaram a minha vida. Vocês me fizeram entender que a missão de cada ser humano nesse mundo é lutar com o outro, pois a peleia alheia é **sempre** a tua peleia também. Só a luta muda a vida!

Por último e, sim, o mais importante: à minha família, por enfrentar junto comigo as dores e por me dar colo nas perdas. Por entenderem meus erros, por enxugarem minhas lágrimas. À minha

mãe, agradeço pela paciência em me ouvir e em não medir esforços para que meu trabalho desse certo. Mãe, muito da minha alteridade vem de ti. Tu és uma das pessoas mais sensíveis à dor do outro que eu conheço. Obrigada por me deixar a melhor herança que tu poderias. Ao meu pai, que se assumiu meu motorista depois do grave acidente de carro que sofri durante a geração de dados para esta pesquisa e que entendeu meu trauma. Por ouvir, durante todas as viagens que fizemos, os meus gritos desesperados para ir mais devagar, porque eu pensava que iríamos capotar novamente. Por deixar a plantação que sustenta seis pessoas esperando enquanto me aguardava na porta da casa das crianças para eu realizar as entrevistas com as famílias, mesmo não entendendo direito o que aquilo significava. Pai, tu que sempre diz que não fala muito, porque não sabe se expressar com as palavras. Hoje, forma uma filha em estudos da linguagem! Ao meu irmão, por me buscar na escola inúmeras vezes e fazer com que tudo isso fosse mais divertido. À minha irmã, por ser minha companheira e aguentar a luz do quarto ligada até às quatro da manhã, não sem reclamar. À minha avó, que me fazia mates doces enfeitados com Três Marias, porque não entendia o que eu fazia tanto tempo na frente do computador. Obrigada, vocês são o que me constitui, vocês são meu orgulho. Esse escrito e toda a minha dedicação é para vocês, seus lutadores dessa vida. Na minha testa, os nossos suores escorrem juntos!

"Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". Paulo Freire (1987, p.68).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever as orientações de letramento de crianças de uma turma de primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual, localizada na zona rural do sul do Brasil, bem como investigar a presença e os usos da escrita das crianças e dos seus familiares fora do contexto escolar. A pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo de nove meses, que envolveu a geração de dados etnográficos na escola e na comunidade por meio de observação participante, gravação audiovisual das aulas, entrevistas com os professores e membros da comunidade, registros fotográficos e coleta de documentos. A fundamentação teórica que orientou todo o processo investigativo está baseada nos Novos Estudos sobre Letramentos (HEATH, 1982,1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 2007), os quais entendem letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e que estão inscritas em um contexto cultural específico. Os principais conceitos que guiam este trabalho são o de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998), eventos de letramento (HEATH, 1982) e práticas de letramento (BARTON, 2007). Por meio da análise dos dados, concluímos que há, dentro da escola, orientações de letramento alinhadas à valorização de um conhecimento construído socialmente e que está diretamente conectada à configuração socioeconômica dos grupos que fazem parte da comunidade investigada. A escrita medeia um encontro entre a vida que está fora da escola e a vida que se faz dentro, estabelecendo determinadas funções para o letramento. Nessa escola, saber ler e escrever serve para: ser agricultor; ser cidadão do mundo; ser pesquisador. Além disso, constatamos que as crianças e os seus familiares são membros de um grupo social que usa a escrita de diferentes maneiras e para diversos propósitos em suas vidas e que as crianças acabam por se envolver em práticas de letramento ligadas ao mundo adulto, seja como participantes ou apenas observadores. Além disso, averiguamos que há uma relação complexa entre identidades social de gênero/ser agricultor e letramentos. O presente estudo pretende dar visibilidade às práticas de letramento dos membros e das crianças que vivem em uma comunidade rural em diferentes contextos, abrindo caminhos para que a instituição escolar reconheça e valorize o conhecimento que essas pessoas trazem para a escola, desconstruindo uma visão deficitária sobre populações rurais.

Palavras-chave: Letramento na zona rural. Práticas de socialização com a língua escrita. Encontro entre comunidade e escola.

ABSTRACT

This study aims to describe the literacy orientations of children from first and third grades of an elementary public school located in a rural area in southern Brazil, as well as to investigate the presence and uses of writing at school, at home, and in other scenarios. The study involved nine months of ethnographic fieldwork, with participant observation, audiovisual recording of classroom settings, interviews with teachers and other members of the community, photographic records, and document collection. The entire theoretical investigative framework is based on the New Literacy Studies (HEATH, 1982.1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 2007), which understand literacy as a set of social practices involving reading and writing inscribed in a specific cultural context. The main concepts that guide this work are literacy (BARTON, HAMILTON, 1998), literacy events (HEATH, 1982) and practices of literacy (BARTON, 2007). From the data analysis, we could conclude that there is, in the school, literacy guidelines aligned with the promotion of a socially constructed knowledge, and it is directly connected to the socio-economic configuration of the groups who are part of the community. Writing mediates a connections between life that is out of school and life that happens inside of it, establishing determined functions for literacy. In this school, reading and writing are used to: be a farmer; be a citizen of the world; be a researcher. In addition, we found that children and their families are members of a social group that uses writing in different ways and for different purposes, as well as the children end up getting involved in literacy practices related to the adult world, either as participants or observers of them. Moreover, we found that there is a complex relationship between social identities of gender, the social identity of being a farmer, and literacies. This study aims to give visibility to the literacy practices of members and of children living in a rural community in different contexts, opening ways for the school institution to recognize and to value the knowledge that these people bring to school, deconstructing a deficit view of rural populations.

Keywords: Literacy in rural areas. Socialization practices through written language. Meeting between community and school.

LISTA DE SIGLAS

AFUBRA: Associação dos Fumicultores do Brasil.

EMATER: Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia

NSL/NEL: New Literacy Studies /Novos Estudos sobre Letramentos

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Escalrecido

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto da placa da encruzilhada que dá acesso à Linha Butiá: 03/01/2015.....	30
Figura 2 - Gráfico do número de alunos matriculados na rede municipal e estadual desde a emancipação: 1989 - 1998.....	36
Tabela 1 - Porcentagem de reprovação no Ensino Fundamental em 2014 nas redes públicas de ensino de Montanha do Pavão.....	37
Figura 3 - Gráfico da taxa de rendimento por etapa escolar em 2014.....	37
Figura 4 - Matrículas na rede municipal na rede e estadual em Montanha do Pavão em 2014	38
Figura 5 - Localização de Montanha do Pavão	39
Figura 6 - Mapa do centrinho da comunidade elaborado pela autora	41
Figura 7 - Localização da sala do primeiro e terceiro ano na escola.....	50
Quadro 1 - Sinopse descritiva acerca das crianças matriculadas na turma observada	52
Quadro 2 - Participantes focais.....	55
Quadro 3 - Geração de dados (período abril-dezembro de 2015)	98
Quadro 4 - Quadro de controle de diários de campo.....	112
Quadro 5 - Controle de diários de campo.....	122
Figura 8 - Convite de São João confeccionado por Amália	127
Quadro 6 - Lista dos comerciantes e seus respectivos produtos para a feira agrícola.....	128
Figuras 9 e 10 - Fotos tiradas na I Feira agrícola da Augusto Cândido - 25/09/2015	129
Figura 11 - Convite para as crianças entregarem para os pais – 29/06/2015	130
Figura 12 - Cópia de duas folhas do folheto distribuído pela Emater – 29/06/2015.....	131
Figura 13 - Mãe de Amália e outros participantes acompanhando a elaboração da receita de calda Bordalesa – 29/06/2015	132
Figura 14 - Alunos no refeitório.....	135
Figura 15 - Foto do mural da escola – 23/11/2015.....	136
Figura 16 - Cópia da programação da semana pedagógica – 16/07/2015	137
Figura 17 - Pasta dos projetos 2015	138
Figura 18 - Filosofia da escola Augusto Cândido: recorte da foto tirada do mural da escola – 06/04/2015.....	142
Quadro 7 - Proposta política-pedagógica	143
Figura 19 - Projeto Vida no Campo: recorte do documento orientador do projeto.....	145
Quadro 8 - Cronograma do desenvolvimento do projeto <i>Vida no Campo</i>	146
Figura 20 - Objetivos específicos do Projeto Nascentes: recorte da folha do documento orientador do projeto.....	150
Quadro 9 - Cronograma do desenvolvimento do projeto <i>Nascentes</i>	150
Figura 21 - Crianças fazendo as brincadeiras propostas pelos alunos do primeiro e do terceiro ano após a leitura do livro Martin na praia. 10h20min	159
Figura 22 - Alunos se organizando na sala: 10h51min	160
Figura 23 - Folha da pesquisa.....	161
Figura 24 - Alunos levantam a mão para participar –10h55min	166
Figura 25 - Print retirado do vídeo do reflorestamento das nascentes: 06/08/2015	169
Figura 26 - Print retirado do vídeo do reflorestamento das nascentes: 06/08/2015	169
Figura 27 - Foto tirada da folha de Mário	176
Figura 28 - Fotos tiradas do Caderno de Tamiris enquanto fazia o gráfico	177
Figura 29 - Foto do gráfico confeccionado pelas turmas e colado no mural da escola.....	178

Figura 30 - Crianças colocando as plaquinhas na horta	180
Figura 31- Caderno de Amália	181
Figura 32 - Fabíola com sua plaquinha	182
Figura 33 - Fabíola colocando plaquinha na horta	182
Figura 34 - Quadro realizado pelos alunos	190
Figura 35 - Roberta e Camila anotando nomes das mudas.....	191
Figura 36 - Jaciara analisando a muda.....	191
Figura 37 - Quadro preenchido com as medições do acompanhamento do crescimento das árvores.	194
Figura 38 - Placa sinalizando serviço de venda de produtos de beleza.....	196
Figura 39 - Folhas instrutivas coladas na porta do forno de fumo	198
Figura 40 - Cartazes colados na porta da bodega de Lara	199
Figura 41 - Placa cuidado	200
Figura 42 - Fotos da moradora da propriedade demonstrando o uso do pH para as crianças	211
Figura 43 - Mapa dos limites da propriedade desenhado pelo morador de Linha Butiá.....	212

LISTA DE NOTAS DE DIÁRIO DE CAMPO

<i>Nota de diário de campo 1 - 20/11/2015 - Sala da secretaria</i>	<i>31</i>
<i>Nota de diário de campo 2 - 12/08/2015, casa de Camile e Vento</i>	<i>40</i>
<i>Nota de diário de campo 3 - 29/06/2015, sala de aula.</i>	<i>132</i>
<i>Nota de diário de campo 4 - 09/04/2015, sala dos professores.</i>	<i>134</i>
<i>Nota de diário de campo 5 - 20/05/2015, sala de aula.</i>	<i>134</i>
<i>Nota de diário de campo 6 - 09/04/2015, sala de aula.</i>	<i>138</i>
<i>Nota de diário de campo 7 - Elaborada a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores</i>	<i>156</i>
<i>Nota de diário de campo 8 - 13/05/2015 – apresentação do projeto Vida no Campo, sala de aula.....</i>	<i>163</i>
<i>Nota de diário de campo 9 - 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo, sala de aula.....</i>	<i>163</i>
<i>Nota de diário de campo 10 - 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo, sala grande.....</i>	<i>165</i>
<i>Nota de diário de campo 11 - 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo, sala grande do primeiro e do terceiro.....</i>	<i>170</i>
<i>Nota de diário de campo 12 - 09/04/2015, sala de aula</i>	<i>170</i>
<i>Nota de diário de campo 13 - Conversa com mãe de Tamiris: 01/07/2015, casa de Tamiris</i>	<i>170</i>
<i>Nota de diário de campo 14 - 18/05/2015, casa de Amália</i>	<i>230</i>

LISTA DE TRECHOS DE DIÁRIO DE CAMPO

<i>Trechos de diário de campo 1 - Elaborado a partir de entrevista gravada em áudio com os professores, 23/11/2015, sala dos professores.....</i>	<i>154</i>
<i>Trechos de diário de campo 2 - Elaborados a partir da conversa com os pais de Luís Bruno: 06/07/2015, casa de Luis Bruno.....</i>	<i>170</i>
<i>Trechos de diário de campo 3 - Elaborados a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores</i>	<i>171</i>
<i>Trechos de diário de campo 4 - Elaborados a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores</i>	<i>173</i>
<i>Trechos do diário de campo 5 - Elaborados a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores</i>	<i>188</i>
<i>Trechos do diário de campo 6 - Elaborados a partir de entrevista com os professores: 23/11/2015, sala dos professores</i>	<i>192</i>
<i>Trechos de diário de campo 7 - 08/04/2015, comunidade</i>	<i>196</i>
<i>Trechos de diário de campo 8 - Elaborado a partir de gravação em áudio: 05/08/2015, casa de Amália.....</i>	<i>202</i>
<i>Trechos do diário de campo 9 - 12/08/2015, casa de Anabela</i>	<i>204</i>
<i>Trecho de diário de campo 10 - Elaborada a partir de trechos gravação de áudio: 18/05/2015, casa de Amália</i>	<i>215</i>

LISTA DE VINHETAS NARRATIVAS

<i>Vinheta narrativa 1 – Elaborada a partir de notas do diário de campo: 06/04/2015 - Sala da secretaria.....</i>	<i>20</i>
<i>Vinheta narrativa 2 - Elaborada a partir de trechos do diário de campo: 03/01/2015</i>	<i>30</i>
<i>Vinheta narrativa 3 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 03/01/2015, comunidade de Linha Butiá</i>	<i>41</i>
<i>Vinheta narrativa 4 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 09/04/2015, comunidade.....</i>	<i>42</i>
<i>Vinheta narrativa 5 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 29/06/2015, sala da secretaria da escola.....</i>	<i>42</i>
<i>Vinheta narrativa 6 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 12/08/2015, casa de Camile.....</i>	<i>44</i>
<i>Vinheta narrativa 7 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 06/04/2015, comunidade.....</i>	<i>45</i>
<i>Vinheta narrativa 8 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 06/05/2015, secretaria da escola.....</i>	<i>49</i>
<i>Vinheta narrativa 9 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 13/04/2015, apresentação da pesquisadora.....</i>	<i>107</i>
<i>Vinheta narrativa 10 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 24/06/201, sala de aula.....</i>	<i>127</i>
<i>Vinheta narrativa 11 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 29/06/2015, sala de aula.....</i>	<i>129</i>
<i>Vinheta narrativa 12 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 29/06/2015, pátio da escola.....</i>	<i>131</i>
<i>Vinheta narrativa 13 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 24/06/2015, venda de Lara.....</i>	<i>133</i>
<i>Vinheta narrativa 14 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 18/05/2015, quadra de futsal.....</i>	<i>135</i>
<i>Vinheta narrativa 15 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 16/07/2015, sala dos professores.....</i>	<i>137</i>
<i>Vinheta narrativa 16 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 18/05/2015, reunião semana na sala dos professores</i>	<i>139</i>
<i>Vinheta narrativa 17 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 08/04/2015, primeira observação participante na escola.....</i>	<i>140</i>
<i>Vinheta narrativa 18 - Elaborada a partir de notas de campo: 06/04/2015, conversa com Pedro e Rodrigo na sala da direção</i>	<i>141</i>
<i>Vinheta narrativa 19 - Elaborada a partir de notas de campo: 20/11/2015, conversa com Rodrigo na sala da direção</i>	<i>141</i>
<i>Vinheta narrativa 20 - Elaborada a partir de gravação em áudio da entrevista com os professores, 23/11/2015, sala dos professores.....</i>	<i>148</i>
<i>Vinheta narrativa 21 - Elaborada a partir de notas de campo: 16/07/2015, conversa com Rodrigo na secretaria.....</i>	<i>152</i>
<i>Vinheta narrativa 22 - Elaborada a partir do diário de campo: 22/04/2015 , conversa com Rodrigo na secretaria da escola.....</i>	<i>153</i>
<i>Vinheta narrativa 23 - Elaborada a partir da gravação da reunião de planejamento semanal:</i>	

20/05/2015, sala dos professores.	155
Vinheta narrativa 24 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 20/05/2015, pátio da escola.....	156
Vinheta narrativa 25 - Elaborada a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores	157
Vinheta narrativa 26 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 13/05/2015, aula de apresentação do projeto Vida no Campo.....	159
Vinheta narrativa 27 - Elaborada a partir de gravação em áudio: 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo.	165
Vinheta narrativa 28 - Elaborada a partir de trechos do diário de campo - Primeira visitação às nascentes: 09/04/2015, casa da moradora de Linha Butiá.....	171
Vinheta narrativa 29 - Elaborada a partir de vídeo gravado no dia 21/05/2015, sala de aula .	174
Vinheta narrativa 30 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 14/05/2015, sala de aula.....	179
Vinheta narrativa 31 - Elaborada a partir de vídeo gravado na aula do dia 20/05/2015.....	181
Vinheta narrativa 32 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 08/04/2015, corredor da escola.....	185
Vinheta narrativa 33 - Elaborada a partir de trecho de diário de campo: 23/11/2015, sala de aula.....	187
Vinheta narrativa 34 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/08/2015, reflorestamento.....	191
Vinheta narrativa 35 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 11/08/2015, sala de aula.....	193
Vinheta narrativa 36 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 08/04/2015, comunidade.....	197
Vinheta narrativa 37 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 04/08/2015, casa de Mário	199
Vinheta narrativa 38 - Elaborada a partir de gravação em áudio: 05/08/2015, casa de Amália.....	201
Vinheta narrativa 39 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2016, casa de Tamiris.....	203
Vinheta narrativa 40 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 14/05/2015, sala de aula.....	204
Vinheta narrativa 41 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 18/05/2015, biblioteca	205
Vinheta narrativa 42 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 20/05/2015, sala de aula do pré-escolar.....	205
Vinheta narrativa 43 - Elaborada a partir de diário de campo: 24/06/2015, casa de Mário	206
Vinheta narrativa 44 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 10/08/2015, casa de Mário	206
Vinheta narrativa 45 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2015, casa de Tamiris.....	207
Vinheta narrativa 46 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/07/2015, casa de Luis Bruno	207
Vinheta narrativa 47 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 03/10/2015, salão da comunidade de Linha Butiá.....	208
Vinheta narrativa 48 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/07/2015, casa de	

<i>Fabíola</i>	209
<i>Vinheta narrativa 49 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/07/2015, casa de Fabíola</i>	210
<i>Vinheta narrativa 50 - Elaborada a partir de trechos do diário de campo: 03/12/2015, sala de informática da escola</i>	212
<i>Vinheta narrativa 51 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 08/06/2015, sala dos professores</i>	213
<i>Vinheta narrativa 52 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 23/11/2015, sala da secretaria</i>	214
<i>Vinheta narrativa 53 - Elaborada a partir de diário de campo: 18/05/2015, quadra de futebol</i>	215
<i>Vinheta narrativa 54 -Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 18/05/2015, casa de Amália</i>	216
<i>Vinheta narrativa 55 - Elaborada a partir de gravação de áudio: 01/07/2015, casa de Tamiris</i>	218
<i>Vinheta narrativa 56 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2015, casa de Tamiris</i>	218
<i>Vinheta narrativa 57 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2015, casa de Tamiris</i>	219
<i>Vinheta narrativa 58 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 10/08/2015, sala de aula</i>	219
<i>Vinheta narrativa 59 - Elaborada a partir de notas de diário de campo - 06/07/2015, casa de Luis Bruno</i>	224
<i>Vinheta narrativa 60 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo, 21/05/2016, pátio da escola</i>	226

SUMÁRIO

1 EU SOU DE DENTRO E EU SOU DE FORA, EU SOU AGRICULTORA E SOU ESTUDANTE, SOU PROFESSORA E PESQUISADORA, EU VOU E EU VOLTO	20
2 LÁ EM LINHA BUTIÁ É ASSIM: TRAÇANDO O CONTEXTO DA PESQUISA.....	34
2.1 MONTANHA DO PAVÃO	34
2.2 LINHA BUTIÁ	38
2.3 A ESCOLA AUGUSTO CÂNDIDO: HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO FÍSICA	44
2.4 OS PARTICIPANTES	46
2.5 OS PARTICIPANTES FOCAIS	50
3 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS SOCIAIS	58
3.1 OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS	58
3.2 RELAÇÕES IMPORTANTES ENTRE OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS DO LETRAMENTO E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA.....	67
3.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE LETRAMENTOS SOCIAIS	71
3.4 LETRAMENTO E ESCOLA	76
3.5 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO NA ZONA RURAL.....	82
4 UMA SAFRA DE DADOS: EM BUSCA DE SABER FAZER PESQUISA INTERPRETATIVA	90
4.1 BREVE INCURSÃO SOBRE A ORIGEM DA PESQUISA ETNOGRÁFICA E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO	90
4.2 PESQUISA INTERPRETATIVA E PESQUISA ETNOGRÁFICA	93
4.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	101
4.4 ANÁLISE DOS DADOS E PROSA ANALÍTICA	104
5 PRÁTICAS HIBRIDIZADAS DE SOCIALIZAÇÃO: O ENCONTRO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA.....	126
5.1 “Ó, TU PODE CONVIDAR A TUA MÃE, O TEU PAI, OS VIZINHOS”: A COMUNIDADE ESCOLAR E SEU ENVOLVIMENTO COM O TEXTO ESCRITO.....	126
5.2 “A GENTE FAZ DO NOSSO JEITO”: OS PROJETOS NA AUGUSTO CÂNDIDO.....	140
5.3 PRÁTICAS HIBRIDIZADAS DE SOCIALIZAÇÃO: A COMUNIDADE NA	

ESCOLA, A ESCOLA NA COMUNIDADE	157
5.4 LETRAR PARA SER AGRICULTOR	173
5.5 LETRAR PARA INTERVIR: SER CIDADÃO DO MUNDO.....	183
5.6 LETRAR PARA SER PESQUISADOR	189
6 CIRCULAÇÃO E USOS DA ESCRITA EM LINHA BUTIÁ.....	196
6.1 PAISAGENS E USOS DA ESCRITA NA COMUNIDADE	196
6.2 A INTERAÇÃO COM A ESCRITA NAS FAMÍLIAS E NA COMUNIDADE	200
6.3 A ESCRITA QUE CIRCULA ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE.....	210
6.4 AS CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA FORA DA ESCOLA.....	214
6.5 IDENTIDADES SOCIAIS IMPORTANTES: ENCAMINHAMENTOS A SEREM APROFUNDADOS.....	220
7 A SAÍDA DE LINHA BUTIÁ: A ENTREGA DAS ARROBAS, DAS CONSIDERAÇÕES ACADÊMICAS E DAS PERSPECTIVAS DE NOVAS PESQUISAS	231
7.1 RETORNO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	232
7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS	241
ANEXO A – Parlenda	247
ANEXO B – Termo de consentimento dos responsáveis legais	248
ANEXO C – Termo de assentimento das crianças	250
ANEXO D – Termo de consentimento dos adultos	251

1 EU SOU DE DENTRO E EU SOU DE FORA, EU SOU AGRICULTORA E SOU ESTUDANTE, SOU PROFESSORA E PESQUISADORA, EU VOU E EU VOLTO

Vinheta narrativa 1 – Elaborada a partir de notas do diário de campo: 06/04/2015 - Sala da secretaria

Estamos na sala da secretaria, Pedro, Rodrigo e eu, tomando chimarrão, sentados em uma roda. Explico meu projeto de mestrado e em como eu me interessei em estudar sobre os letramentos de crianças que vivem na zona rural. Saliento que isso tem a ver com a minha história de vida, com saber mais sobre as crianças que vivem na zona rural e que são, por vezes, esquecidas, com levar para dentro da academia um tema que não é discutido na faculdade.

(Rodrigo e Pedro se entreolham)

Rodrigo salienta a importância de eu me interessar em pesquisar sobre esse tema e estar tão engajada nessa discussão por ser uma pessoa "de dentro", por ter vivido essa experiência.

Este trabalho tem como objetivo examinar os significados da escrita em uma comunidade rural do Sul do Brasil, com 330 habitantes, situada no centro do Rio Grande do Sul. A proposição deste estudo deve-se, principalmente, a minha trajetória de vida na zona rural e a minha condição de imigrante para a cidade “grande” para me formar em Letras em uma universidade Federal do Sul do Brasil. A circulação entre esses dois cenários, rural e urbano, dão forma e cor aos questionamentos e à busca que proponho construir neste texto. Destaco, de antemão, que as experiências vividas ultrapassam as aprendizagens construídas e compartilhadas nas ricas interações com os participantes de pesquisa. Em contrapartida, as mesmas páginas consolidam uma investigação comprometida em perseguir um dos meus principais questionamentos, advindo do entrecruzamento e da hibridização entre a minha *Vida no Campo* e a minha vida na academia. Além de ser um processo de construção de uma investigação, os dois anos durante os quais cursei o mestrado e a escrita deste trabalho dizem muito sobre minha autoconstrução como pesquisadora e também como professora e agricultora. Os meses que passei na escola e na comunidade, onde realizei a observação participante ao longo do ano de 2015, permitiram-me desenvolver uma sensibilidade mais acurada sobre o que acontece no aqui e no agora dentro e fora da sala de aula, no aqui e no agora da vida de pessoas que, além de todas as outras ações que fazem no mundo, também vão para a escola.

Nesta introdução, explicarei como cheguei ao tema desta pesquisa, perpassando por minha trajetória pessoal, antes de entrar na universidade, e por minhas experiências acadêmicas, que

foram sendo modificadas ao longo de descobertas e motivações específicas.

Vivi, até meus 19 anos, no interior do município de Montanha do Pavão¹, ajudando meus pais na agricultura de subsistência e na agricultura comercial de pequeno porte. Com quatro anos de idade, comecei a frequentar o pré-escolar, onde permaneci durante dois anos. Como eu já sabia as tarefas da Carine, minha professora no primeiro e segundo ano de pré-escola, de trás pra frente, em 1995, no meu segundo ano de pré, fui incumbida de ajudar meus colegas que tinham mais dificuldade, principalmente na leitura. Desde então, lembro de ter faltado às aulas apenas por motivo de doença, afinal de contas, meus colegas poderiam precisar de mim. Foi aqui que decidi ser professora.

A escola de Linha 25, onde permaneci até meus onze anos, era pequena: recebia cerca de 60 alunos, do pré-escolar à sexta série, todos da mesma comunidade. Meus colegas chegavam à escola caminhando, pois o programa nacional de transporte escolar ainda não havia sido implantado no município. Em 2002, finalizei meu Ensino Fundamental e iniciei o Ensino Médio na cidade de Montanha do Pavão. Para chegar até à escola estadual do município que oferecia a possibilidade de conclusão da educação básica, eu pegava um ônibus que demorava uma hora e vinte minutos. Para voltar, o mesmo trajeto. Lembro que, nessa época, a rotina da roça concorria com as tarefas escolares: pela manhã, minha família e eu realizávamos os deveres do campo, interrompidos pela tarde, quando eu ia até a escola de Montanha do Pavão. Pela noite, depois de voltar para casa, terminava as tarefas rurais anteriormente iniciadas.

Em 2007, com 17 anos, finalizando o Ensino Médio, conheci meu primeiro namorado. Ele, que me via lendo a maior parte do tempo do final de semana, disse: “Do jeito que tu gosta de estudar, poderia entrar na UFRGS”. Essa é uma das memórias mais frescas que tenho da minha vida, mesmo depois de 8 anos, pois lembro que olhei para ele e perguntei: “UFRGS, o que é isso?” Tinha 17 anos quando ouvi pela primeira vez o nome dessa universidade, foi também quando eu soube que existia algo chamado universidade pública, uma universidade onde não se paga para estudar. Claro que, hoje, a UFRGS é, para mim, muitas outras coisas antes de ser uma universidade gratuita.

¹ O nome do município, bem como o nome de todos os participantes da pesquisa são fictícios. Silva (2007) explica que eleger um nome fictício vai além da questão da ética e da preservação das identidades, pois significa que os participantes são, no relato de pesquisa, personagens construídos a partir de acontecimentos, situações, falas e atitudes selecionadas pelo pesquisador. O município de Montanha do Pavão conta com 7.673 mil habitantes, sendo que 6.001 desses vivem na zona rural. Dados disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=430245>.

Em 2008 tentei o vestibular da UFRGS. Por pouquíssimos pontos, não logrei passar e, hoje, sabendo da existência de chamadas posteriores à primeira, fico me perguntando se não fui chamada mais tarde. Essa é uma informação que agora, com internet, o que na época não tinha, procuro não buscar. Após a reprovação, resolvi fazer um ano de cursinho na cidade vizinha da minha casa e fui aprovada no vestibular de 2009. Iniciei o curso de Letras e a condição de ser do interior fez com que, ao longo da minha história de vida acadêmica, houvesse diversos momentos de enfretamento de dificuldades, principalmente em relação aos entendimentos que eu tinha sobre como participar da vida acadêmica ou o que era, para mim, aprender.

Durante os primeiros semestres da graduação, percebi que algo de diferente acontecia entre meus repertórios e aqueles exigidos pelos professores e apresentados pelos colegas. Lembro que sempre realizava todas as tarefas solicitadas, fazia todas as leituras com atenção, porém, no momento da aula, geralmente ficava calada, ouvia: anotava e sempre pensava que nunca tinha feito uma leitura tão boa quanto a que os colegas faziam. Rotulava-me inferior, por não conseguir construir relações e comparações com aspectos da minha vida de fora da academia. E, na verdade, como eu iria fazê-lo? Com o que eu iria comparar aquele mundo das letras, que nada falava sobre o que eu conhecia, com a minha vida da roça? Fiquei, durante toda a graduação, perseguindo a falta, punindo a leitura errada que realizava, maltratando meus escritos.

Certo dia, encaminhando-me para o fim do curso, ao relevar algumas das minhas muitas angústias em relação a um plano de aula, um docente do curso de Letras me falou: “é que tu não tem muito repertório para ser professor de português. Vocês, que vêm do interior, têm mais dificuldade.” Eu ouvi isso e aceitei como uma verdade, fiquei com ainda mais vergonha de mim, de estar naquele lugar, ocupando uma vaga de quem realmente merecia, de quem realmente seria um bom professor de português, de espanhol; de quem poderia ter a capacidade de ser um bom pesquisador e estudante. Assim como afirma Mendes (2015), situações como essas me levaram (e ainda me levam) a indagar quais são as concepções ideológicas que permeiam esse tipo de discurso, já que é claro que nele está envolto um juízo de valor que nega a diversidade e certa bagagem cultural, além de responsabilizar o indivíduo por suas condições sociais. Me levam a indagar quem constitui atualmente os corpos docentes das universidades públicas no que diz respeito à representatividade das minorias.

Passado algum tempo, aquela frase ainda ressoava no que eu fazia e pensava sobre a minha condição de gente da roça dentro do curso de Letras de uma universidade pública. Com

um pouco mais de maturidade, comecei a refletir sobre meus passos no ensino superior, afinal de contas, mesmo sentindo que meus repertórios de vida realmente eram diferentes daqueles de meus colegas, eu me considerava uma boa estudante, no caminho de tornar-me uma boa professora. Essa provocação, e apenas atualmente a nomeio assim, enraizou-se em dois vieses definidores da minha trajetória de vida acadêmica e cidadã futura: um viés motivador e um revelador.

Revelador, pois comecei a entender o porque de me sentir tão diferente e deficitária em relação às leituras e posicionamentos que me eram exigidos. Esses posicionamentos, no entanto, não eram construídos conjuntamente, mas, ao contrário, pressupostos: um estudante que entra na universidade, independentemente de onde vem, precisa, necessariamente, possuir um repertório esperado. Coloco o pronome indefinido antes de repertório porque, para mim, ninguém sabe exatamente que tipo de repertório é esse, mas sabe-se que ele existe e é critério de avaliação consolidado.

Também revelador porque me dei conta de que nenhuma vez no curso de graduação foi sequer mencionada a educação do campo como possibilidade de trabalho para os futuros professores. Parece que há apenas um modelo de escola, apenas um tipo de aluno e apenas uma cidade para se atuar profissionalmente. Essa constatação fez com que eu lançasse inúmeras perguntas: o que os professores do curso de Letras sabem sobre a educação no campo? Que repertório eles têm para abordar essa especificidade? Algum momento, nas mais de 3090 horas de curso, algum docente mostrou-se curioso para conhecer como é uma escola no campo ou, ainda, mostrou-se consciente da existência de professores que dão aula na zona rural? E se eu quiser ser uma professora em uma escola do campo, qual seria a mediação oferecida por esses professores para auxiliar na formação de uma professora de português e de espanhol que quer atuar em tal meio? O déficit, afinal, é de quem?

O tema da educação no campo não é restrito ao curso de Pedagogia, como muito escutei ao questionar o motivo de nunca termos sequer tocado no tema durante as aulas, cursos livres e palestras promovidos pelo programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (“Ah, Ju, mas lá na Faculdade de Educação devem falar sobre isso”). A escola onde fiz a pesquisa, por exemplo, recebe alunos do pré-escolar ao nono ano do Ensino Fundamental II. É uma escola Estadual e seu corpo docente é constituído por professores de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, formados em Letras em universidades federais e particulares de todo o estado. A resolução

CNE/CEB nº 2, de 28 abril de 2008 (BRASIL, 2008), traz pela primeira vez em um documento normativo a denominação Educação do Campo e determina, em seu art. 1º, que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

Ao realizar leituras sobre a luta para a educação no e do campo, percebi que esse é um tema de minorias e, sendo minoria, é algo constantemente ignorado no currículo obrigatório da graduação, afinal, em meio a tantos pontos a se debater, tem de se esquecer intencionalmente de algum. Nesse sentido, Conceição, Alexandrini e Neves (2015), em artigo intitulado *O que se ensina quando não se ensina?* lançam a reflexão sobre o que significa a escolha pela leitura de um livro em detrimento de outro no que diz respeito ao debate das identidades negras do país. Ao planejar, o professor deve refletir o quanto uma escolha descarta outras possibilidades, o quanto um determinando plano de trabalho está alinhado aos discursos dominantes que excluem questões essenciais a serem debatidas na vida dos alunos. Podemos pensar o mesmo no que se refere à educação no campo, pois não oferecer esse tema na discussão durante a formação é não questionar o que está sendo deixado de lado por outras escolhas hegemônicas. Ou seja, não formar o professor também para a educação no campo é não pôr em causa a inexistência de um tópico nas disciplinas da graduação em licenciatura em Letras que abarque o trabalho com uma Educação que carrega muitas especificidades e que exige do professor um posicionamento informado sobre, além de outros aspectos, as identidades sociais que constituem uma sala de aula no campo.

Quando se fala em minoria, faz-se uma relação imediata com números e quantidades pequenas. Contudo, a publicação feita pelo Inep/Mec sobre o Panorama da Educação do Campo (2006) traz dados que constata um grande contingente de pessoas que vivem no campo:

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural. (BRASIL, 2006, p.12)

Vejo hoje a necessidade latente de trabalhar a visibilidade da população que vive no campo, que também vai para a escola e que não deve ter como modelo uma sala de aula baseada em um sistema urbanizado de ensinar e aprender. A educação básica para o campo deve ser elaborada com ela e para ela com vistas à construção de uma escola diferente, para pessoas que têm trajetórias singulares de vida que pouco tem a ver com a centralidade do mundo urbano.

Por tais motivos, considero essencial frisar a importância de estudos que mostrem a realidade do campo, o quanto esse contexto é singular e não deficitário. Acredito que a pesquisa aqui relatada pode abrir possibilidades de desnaturalizar o senso comum² em relação à diversidade cultural dessas pessoas que comumente são tachadas como “sem cultura”. Além disso, acredito que esse relato de pesquisa possa possibilitar aos docentes mais uma oportunidade de conhecer como se configura uma comunidade e uma escola do campo para que possam atuar com mais confiança e realizarem práticas efetivas nesse contexto social. Mendes (2015), em sua tese de doutorado, propõe-se a analisar eventos de letramentos de crianças que viviam em uma comunidade da zona rural e justifica a temática investigativa alegando a importância de existirem pesquisas centradas em conhecer e interpretar cada vez mais a vida dessas crianças dentro e fora da escola, já que, historicamente, há uma concepção que continua insistindo na incapacidade de grupos sociais como os que vivem na zona rural.

Historicamente, uma visão preconceituosa em relação a esses grupos começa a ser constituída no momento da entrada das crianças das camadas populares na escola e início dos processos de alfabetização e letramento nesse espaço institucional. Para professores que acreditam, por exemplo, estar lidando com uma suposta “homogeneidade” na composição das turmas de alunos, a diversidade presente em grupos de alunos de meios populares se torna um inconveniente. Isso ocorre porque, para alguns profissionais, parece ser difícil perceber esse grupo como potencialmente capaz e portador de saberes cotidianos. (MENDES, 2015, p.16)

Retorno às questões que originaram este trabalho de pesquisa e explico meu viés motivador, que me levou a investigar práticas de letramento dentro da universidade em minha pesquisa para a conclusão do curso (BATTISTI, 2013). Minha orientadora na época, a professora Juliana Roquele Schoffen, e eu nos propomos a investigar o que havia de ofertas de ensino de

² O antropólogo Clifford Geertz (1998) trata o senso comum como um sistema cultural dotado de símbolos compartilhados por uma comunidade determinada. Muitas dessas práticas culturais do senso comum resultam em naturalizações atribuídas a um grupo social que desconsideram que os membros do grupo fazem parte de uma categoria social. Esse sistema tende a considerar as características culturais como pertencentes à natureza e não à cultura.

Língua Portuguesa na Universidade, como essas ofertas eram constituídas, que tipo de público as procurava e por quê. Uma das descobertas do trabalho foi a percepção das práticas institucionais do mistério, discutido pelos estudos sobre letramento acadêmico e referenciados a partir de investigações de Lillis (1999, 2001). Conforme a autora, essas situações desenham um quadro intitulado de “práticas institucionais do mistério”, que tratam das confusões decorrentes da suposta transparência e objetividade da linguagem que circula dentro da universidade. Elas se constituem a partir de um panorama no ensino superior onde não são explicadas as convenções de escrita que dominam na academia, já que se parte do pressuposto de que o estudante entra na universidade dominando-as.

Tais estudos destacam que existe, frequentemente, um desconhecimento sobre as regras que envolvem a escrita no ensino superior, um exemplo disso é que as linguagens se modificam conforme as disciplinas, professores e instituições, de uma forma velada e obscura. Além disso, geralmente, os professores solicitam a produção de um texto e não explicam nem trabalham de forma detida o gênero que terá de ser produzido. Dessa forma, as convenções de escrita que são privilegiadas na academia permanecem implícitas, pois os docentes acreditam que os alunos já as conhecem e que, como alunos *ideais*, não há necessidade de a escrita e a leitura serem pontos de discussão. Não dando a oportunidade para o aluno desenvolver suas competências de leitura e de escrita a partir da reflexão sobre o próprio texto e sobre o próprio processo de leitura, os estudantes se sentem perdidos e confusos no momento da escrita, já que ela não é entendida como um processo, mas sim como um fim, realizada em apenas uma etapa. Lillis (2001) destaca que a solução não é simplesmente ensinar a organização do gênero acadêmico, mas sim localizá-lo como prática social dentro do contexto situado, deixando claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas nessa esfera.

Além disso, ouvir os depoimentos dos alunos tratando das justificativas de estarem se matriculando em espaços de ensino de Língua Portuguesa dentro da universidade apresentou-se como mais um gerador de questionamentos de pesquisa para mim: de onde esses estudantes vêm? Por que estão sentindo tantas dificuldades em ler, escrever e se posicionar no mundo acadêmico? Como se constituem repertórios de letramentos dentro da academia e fora dela? Essas dificuldades têm a ver com a escola básica pública ou com as práticas de letramento desses alunos?

Com todas essas perguntas, meu projeto de mestrado estava pronto e se propunha a

realizar uma pesquisa etnográfica que acompanhasse os caminhos de alguns estudantes dentro da universidade, mapeando o que lhes era solicitado para participar do mundo acadêmico em relação à leitura e à escrita. Tínhamos o objetivo de levantar as práticas letradas exigidas e descobrir aquelas que os estudantes possuíam, a fim de tentar compreender possíveis distanciamentos entre esses dois repertórios, que poderiam ser geradores de dificuldades e levar a maus desempenhos acadêmicos ou até mesmo ao abandono da universidade.

No dia de entrega do projeto de dissertação, contudo, apareceu uma pedra no caminho que, hoje, torna-se esta dissertação. Às cinco da manhã, do dia 14 de outubro de 2013, pela última vez, revisava meu projeto de dissertação e resolvia me dar um descanso antes de ler de novo as 14 páginas do documento. No meu intervalo de 20 minutos, entrei no Facebook e vi que havia muitos amigos que estavam compartilhando um vídeo da escritora e jornalista Eliane Brum. Ela falava sobre o papel que a escola tem em fazer com que as crianças e jovens assumam a responsabilidade pela narrativa da própria vida e inicia com a leitura de um texto de uma menina de Canguçu, que tinha passado pelas etapas eliminatórias das Olimpíadas de Língua Portuguesa³. O texto da menina AC versava sobre a dificuldade de estudar no campo, do abandono permanente de um mundo desvalorizado e esquecido. Da vida longe da linguagem de casa e da comunidade; da vida que não diz o que precisa, porque a linguagem não é aceita. Me vi naquele texto e senti as palavras batendo nas minhas lembranças: desde que tinha entrado na Letras, tentei esconder a minha identidade de agricultora. Quando me apresentava, em diferentes ocasiões, a informação de que eu tinha vivido 19 anos da minha vida ajudando meus pais na agricultura de subsistência era renegada, escondida e disfarçada pelo sotaque roubado de Porto Alegre. Escondi-me durante toda a graduação da minha vida anterior à universidade e percebi que me envolver em uma pesquisa sobre escrita acadêmica talvez não tocasse onde, nesse momento, eu estava realmente motivada a tocar, a pesquisar, a descobrir. O meu desejo era me tornar uma pesquisadora sobre as crianças que vivem no campo. Eu queria olhar para quem talvez poucos se interessassem em pesquisar. A pesquisa sobre escrita acadêmica poderia esperar e, ainda, ser objeto de estudo para outros estudantes e professores. Mas a pesquisa sobre as crianças que vivem na minha comunidade, no mundo de onde eu vim, teria de ser meu interesse agora.

Entreguei meu projeto de mestrado sobre a escrita na universidade, fiz a entrevista e fui aprovada. No entanto, depois de entregá-lo, comecei a pensar em refazer a minha rota de

³ Link disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QNVQcy-N10M>.

pesquisa. Nessa minha reorganização, conheci e me aproximei de uma colega de mestrado, a Caroline Seberino, que compartilhou o seu projeto no qual se propunha a investigar a relação das crianças da Ilha das Flores com o mundo escrito. Relacionei aquele contexto ao mundo rural e percebi a quantidade de questões de pesquisa que eu poderia levantar e a riqueza que eu tinha, o tempo todo, nas minhas mãos, e que desprezava. Foi quando estudar sobre letramento de crianças que vivem na zona rural tornou-se, definitivamente, minha grande meta profissional e pessoal. Como o tema de interesse de pesquisa havia sido modificado, também seria necessária a mudança de orientação, já que a professora Luciene Simões tem um histórico consolidado em pesquisas sobre letramento de crianças dentro da linha de Linguística Aplicada.

Montando meu novo projeto de mestrado, motivada pelos estudos de Jung (2009), Bortolini (2009) e Silva (2012), decidi que queria compreender como as crianças de anos iniciais de escolarização interagem na escola a partir da escrita e, influenciada pela pesquisa seminal de Heath (1982, 2012), detalhada no terceiro capítulo deste trabalho, sobre as interações entre os adultos e crianças durante eventos de letramento em âmbito familiar, decidi que também queria visitar suas casas para ver de perto o que faziam com o texto escrito.

A nova investigação, então, seria em torno dos eventos de letramento dos quais participavam crianças de uma turma do primeiro ciclo de uma escola da zona rural, dentro das suas casas, na comunidade e na sala de aula. Desse modo, o meu trabalho de pesquisa está configurado em torno de três amplos eixos de investigação: a) observação e descrição de como os textos circulavam dentro da sala de aula e da escola, com que funcionalidade e como os participantes interagem com ele e com os outros participantes; b) descrição dos eventos de letramentos dos quais as crianças participavam na sua família e c) descrição dos eventos de letramentos dos quais as crianças participavam na comunidade⁴.

Após alguns meses de apreciação do projeto pelo comitê de ética da universidade, a pesquisa foi aprovada. No entanto, a investigação não foi realizada na comunidade onde nasci. Minha primeira ideia era justamente essa: investigar práticas letradas na minha comunidade, Linha 25. Porém, minha mãe, que foi minha professora nos anos iniciais, não havia conseguido fechar os papéis da sua aposentadoria e ainda lecionava na escola. Minha orientadora e eu interpretamos esse fato como um dificultador da pesquisa que estava sendo proposta. Todo o tipo

⁴ Assim como Jung (2009) o conceito de comunidade é entendido neste trabalho conforme a perspectivaêmica dos participantes, os quais entendem esse lugar como o local onde são sócios e onde podem participar de grupos como clube de mães, grupo de futebol, grupo de oração.

de pesquisa é modificado pela presença do pesquisador, que é influenciado pelo contexto de pesquisa, porém, essa relação seria muito difícil de ser administrada, já que o estranhamento, pressuposto metodológico da etnografia, deveria ser um princípio constante em exercício. O estranhamento, para Erickson (1989), é um esforço de questionamento constante sobre aquilo que faz parte de um contexto familiar ao pesquisador. Se quem se propõe a investigar possui um envolvimento com o campo de pesquisa, com os participantes, se tem conhecimento ou memórias ativas sobre determinadas identidades sociais, tende a interpretar as ações de quem está observando a partir de seus padrões de interação. O exercício de estranhamento é justamente tentar tornar estranho o familiar.

Com a decisão de que abandonaria o local original de pesquisa, comecei a pensar em possibilidades de escolas que, possivelmente, me acolheriam e que tivessem uma configuração parecida com a da minha escola e comunidade: ser uma escola pequena do campo e em uma comunidade constituída por agricultores que tivessem o tabaco como cultura principal. Procurar configurações que se parecem ou até mesmo a ação de procurar algo específico para estudar constituem-se como problema quando se trata de pesquisas no campo da antropologia. No entanto, acredito que a imaturidade em relação ao ser pesquisador origina os erros que cometi antes, durante e depois da geração de dados, mas que demonstram que perceber que se está errando significa um passo importante no processo de autoconstrução da identidade do pesquisador.

Conversando com algumas amigas professoras dos municípios dos arredores de Montanha do Pavão, recebi a notícia de que a maioria das escolas localizadas no interior foram fechadas e os alunos enviados para escolas polos nos centros dos municípios. Possivelmente, isso também acontecerá com as 19 escolas distribuídas pelo interior de Montanha do Pavão. Contudo, isso ainda não é uma realidade, já que quase 80% da população do município vive na zona rural.

Dessa forma, voltei os olhos para as escolas de Montanha do Pavão e aquelas que estavam aos arredores da minha comunidade. Isso porque pensei na dificuldade de deslocamento do local onde realizaria a pesquisa: não há transporte público no município, todos os dias eu teria que negociar com meus pais a viagem. Com essas condições, decidi visitar a Augusto Cândido, escola de Linha Butiá, comunidade vizinha de Linha 25, onde ainda fica a casa da minha família. A Augusto Cândido foi também a escolhida, pois tínhamos boa relação com os professores de lá e ouvimos boatos de que se tratava de um ambiente especial. No dia três de janeiro, decido

conversar com o diretor da Augusto Cândido, o Pedro.

Figura 1 - Foto da placa da encruzilhada que dá acesso à Linha Butiá: 03/01/2015



Fonte: O autor (2015).

Vinheta narrativa 2 - Elaborada a partir de trechos do diário de campo: 03/01/2015

É sábado. Estou visitando minha família devido às festas de fim de ano. Há algumas semanas, trabalho no meu projeto de mestrado e, com ele finalizado, resolvo que é hora de ir conversar com o diretor da escola onde pretendo fazer a pesquisa. São duas da tarde e o tempo está bem amarrado, nublado, faz um calor ameno. Minha mãe resolve que vai me levar até a casa do diretor Pedro, pois ela conhece onde ele mora. Minha mãe, Clarissa, vai dirigindo até lá com o carro da família. A comunidade, chamada Linha Butiá, fica a 20 minutos da minha casa e é vizinha da minha comunidade, Linha 25. Todo o percurso é de estrada de chão. A estrada é bastante ruim e muito esburacada. Da minha casa até a escola da comunidade não há transporte público, nem transporte pago disponível. Chegamos na encruzilhada onde eu passava todos os dias da minha adolescência com a finalidade de chegar na única escola do município com Ensino Médio na Montanha do Pavão. Essa encruzilhada é chamada de raia ou Vila Seca por todos os moradores da região. Para a direita vamos até Linha Butiá, para a esquerda, vamos até a cidade Montanha do Pavão.

A proximidade com o objeto de estudo foi um dos pontos essenciais para a elaboração dessa caminhada. Contudo, mesmo não realizando a investigação na Linha 25, o exercício de estranhamento e distanciamento, inerentes ao processo de pesquisa, fez-se necessário. Dessa forma, procurei trabalhar para que minha ligação com um cenário tão familiar atuasse, ao longo da pesquisa, como um facilitador, e não o contrário, proporcionando um olhar privilegiado, porém crítico, ético e coerente. Importante dizer que ser alguém de dentro, alguém que passou anos sendo membro de uma comunidade na zona rural, tornou possível a realização dessa pesquisa. No dia 20 de novembro de 2015, quando realizei uma das últimas

visitas à escola, Rodrigo, coordenador pedagógico, em uma conversa na secretaria, revelou:

Nota de diário de campo 1 - 20/11/2015 - Sala da secretaria

Rodrigo: “Outras três pessoas já quiseram fazer trabalho aqui.”

Olho para Rodrigo e pergunto:

Juliana: “Trabalho?”

(Rodrigo me olha com uma expressão de tranquilidade)

Rodrigo: “Assim, que nem o teu. De mestrado.”

Fico um instante em silêncio e volto a perguntar, sem saber se deveria:

Juliana: “E vocês não aceitaram por quê?”

Rodrigo: “Por que a gente viu que não ia ter contribuições de volta. Que eram trabalhos que só vinham aqui pra tirar. O teu não é assim.”

Até aquele momento, eu não tinha me dado conta de quanto ser de dentro foi importante para me conceder o acesso ao campo de pesquisa. Muito além disso, já que, conforme Erickson (1989), o acesso em si não serve para nada se o pesquisador não for capaz de gerar confiança nos participantes a ponto de ter acesso à informação necessária. Ter acesso aos participantes, ter a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido ainda não garante que há uma confiança construtiva de uma observação que logre ver do ponto de vista êmico o que acontece nas interações.

No dia seis de abril de 2015, realizei minha primeira aproximação ao campo de pesquisa, levando para Pedro (diretor), Rodrigo (coordenador pedagógico) e Andrea (professora da turma em que realizei as observações) uma cópia do meu projeto de dissertação. De abril a dezembro, participei da rotina escolar da Augusto Cândido e, durante todos esses meses, muitas dúvidas surgiram em relação a levar a cabo uma pesquisa de cunho etnográfico. Havia realizado, no ano anterior, apenas um exercício de observação participante em uma sala de aula para o trabalho final de uma disciplina da pós-graduação⁵ e lido relatos de pesquisa que tinham a observação participante como método principal de pesquisa. Além disso, não tinha nenhuma outra experiência em estar tanto tempo investigando os mesmos lugares e as mesmas pessoas e escolhendo, a todo momento, quais decisões metodológicas tomar para conseguir gerar os dados necessários que respondessem as minhas perguntas de pesquisa e fossem pertinentes para o tema investigado. Todos os dias eu ia até a escola com o carro da minha família, com meu caderno de anotações, caneta na mão, tentando, por vezes de forma desesperada, realizar anotações que contemplassem o maior número de detalhes possíveis, que fossem considerados relevantes para a pesquisa.

⁵ A disciplina Leituras Dirigidas - Pesquisa antropológica sobre a linguagem de crianças e jovens, ministrada pela professora Doutora Luciene Juliano Simões, no semestre 02/2014.

Após haver passado por ajustes, principalmente em suas perguntas de pesquisa, a presente dissertação tem como objetivo principal descrever, no contexto rural, as práticas de letramento de seis participantes de uma classe multisseriada, primeiro e terceiro ano, de uma escola localizada no município de Montanha do Pavão, além das práticas de suas famílias e dos membros da comunidade de Linha Butiá, onde vivem. Para isso, investigo os eventos de letramento que acontecem dentro da sala de aula, na escola e nas atividades propostas por ela como um todo, nas interações familiares e nas interações entre membros da comunidade. As perguntas de pesquisa que procuro responder são:

- a) as crianças e seus familiares se envolvem fora da escola em atividades em que o texto escrito é central para a sua realização? Quem os manuseia? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?
- b) Como a escrita circula na comunidade? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?
- c) Na escola e na sala de aula, as crianças se envolvem em eventos em que o texto escrito é central para sua realização?
- d) Há eventos de letramento, dentro da escola que remetem a conhecimentos da comunidade? Se sim, quais eventos são esses? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?
- e) A comunidade escolar se envolve com o texto escrito? Se sim, quais eventos são esses? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

Nos nove meses de contato com a escola e com a comunidade, foram realizadas 55 visitas para realizar observações participantes em variados eventos da comunidade, dentro e fora da escola. Um caderno de notas, um gravador de áudio, duas filmadoras, duas câmeras fotográficas e uma câmera de celular foram materiais utilizados durante todas as minhas observações. Diariamente, depois de ter passado por vezes mais de 8 horas na escola, registrava todas as interações baseada em minhas anotações no diário de campo e acessava os materiais utilizados naquele dia. Os diários de campo demoravam muito a serem redigidos, pois exigiam seleção de dados pertinentes, tendo em vista as perguntas de pesquisa, concentração para descrição detalhada dos eventos e organização constante. O processo de seleção, segmentação e análise de dados levou mais de cinco meses de voltas constantes aos dados gerados. Além do retorno constante, buscava leituras que me ajudassem

a compreender o que estava acontecendo ali do ponto de vista êmico. Os dados que dão corpo a toda esta dissertação foram considerados representativos das interpretações que construí sobre as práticas de letramento dessas crianças e dessa comunidade.

As análises dos dados desta pesquisa têm como base teórica os estudos sobre letramento provenientes dos Novos Estudos sobre Letramentos (NEL ou *New Literacies Studies*, NSL), (HEATH, 1982, 1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 2007), os quais entendem letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e que estão inscritas em um contexto cultural específico. Os principais conceitos que guiam este trabalho são o de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998) eventos de letramento (HEATH, 1982) e práticas de letramento (BARTON, 2007). A orientação teórico-metodológica é a pesquisa observacional qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1989), (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994), a qual lida com a investigação de fenômenos sociais e privilegia e atenta para a perspectiva dos participantes. Acredito que pesquisas sobre as orientações de letramento e o acesso ao mundo da escrita em comunidades rurais continuam sendo necessárias, pois elas podem desmistificar essa visão preconceituosa dos saberes dos sujeitos que vivem no campo.

No que concerne à estrutura deste trabalho, no capítulo 2 apresento o contexto da pesquisa, o município de Montanha do Pavão, a comunidade de Linha Butiá e as primeiras observações na escola Augusto Cândido. No capítulo 3, apresento o escopo teórico utilizado para a constituição dessa pesquisa e, conseqüentemente, da análise dos dados realizada. No capítulo 4, explico sobre a abordagem teórico-metodológica adotada, a geração de dados e os procedimentos de análise dos mesmos. Nos capítulos 5 e 6, apresento as asserções da pesquisa e os dados que as sustentam em seções que buscam permitir que o leitor seja coanalista e chegue às interpretações junto com a pesquisadora. Por fim, no capítulo de conclusão, retomo as perguntas de pesquisa e apresento minhas considerações finais, refletindo sobre as práticas de letramento dos membros de uma comunidade da zona rural, baseada nas interpretações sobre o uso da escrita nessa comunidade.

2 LÁ EM LINHA BUTIÁ É ASSIM: TRAÇANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo pretende apresentar o contexto da pesquisa, o município de Montanha do Pavão, a comunidade de Linha Butiá e a Escola Augusto Cândido, construindo o cenário onde os participantes vivem e interagem em relações sociais. Para uma melhor compreensão das formas de socialização vividas na comunidade e no município e com a finalidade de inserir o leitor no mundo dos membros de Linha Butiá, descrevo detalhadamente o contexto e os participantes para que o leitor se aproxime desse universo e possa coanalisar os dados à medida que lê. Na seção 2.4, explicitarei como aconteceu a inserção no campo de pesquisa, algumas mudanças de rumo decorrentes das modificações da escola e o primeiro dia de observação participante na turma do primeiro e terceiro anos. Trago também a apresentação dos participantes focais da pesquisa e os critérios que me levaram a realizar essa seleção.

2.1 MONTANHA DO PAVÃO⁶

A investigação aqui proposta foi realizada em uma comunidade rural do interior do estado do Sul do Brasil com crianças em fase inicial de escolarização, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. A comunidade está localizada em um pequeno município do Rio Grande do Sul que, de acordo com os dados do IBGE do último Censo, realizado em 2010, tem 7.673 mil habitantes em uma área territorial de 265, 427 Km², sendo que a densidade demográfica é de 28,91 habitantes por km². Do total de habitantes, 3.937 são homens e 3.736 são mulheres. 79,3% dos homens e 77,06% das mulheres do município vivem na zona rural. O total da população residente na zona rural é de 6.001 pessoas. São 660 as pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Quanto ao saneamento básico, apenas 0,3% da população rural do município tem saneamento do tipo adequado. O valor do rendimento nominal mediano mensal *per capita* dos domicílios particulares permanentes - rural é de 520,75 reais. 7.255 pessoas são da religião católica apostólica romana. O total de pessoas, entre 18 e 24 anos de idade, que não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam frequentando a escola é de 544 pessoas. O total de pessoas, entre 18 e 24 anos de idade, que frequentavam o ensino superior

⁶ As informações que compõem este capítulo foram retiradas do livro que conta a história do município de Montanha do Pavão: LENHARD, J. B. *Boqueirão do Leão: seu povo e sua cultura*. Boqueirão do Leão: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998.

é de 148 pessoas. O índice de desenvolvimento humano do município é de 0,700, sendo que a incidência da pobreza é de 18,33%.⁷

De acordo com Lenhard (1998), Montanha do Pavão foi habitada inicialmente por algumas famílias de açorianos que se instalaram neste local e fundaram um povoado por volta de 1800.

Os açorianos, fixados nesta região, trabalharam cerca de 120 anos, quando chegaram os primeiros descendentes de italianos (1920) representados pela família Vedoy, os quais predominam até hoje nesta região. Os alemães estabeleceram-se posteriormente, formando uma miscigenação étnica. (LENHARD, 1998, p.8).

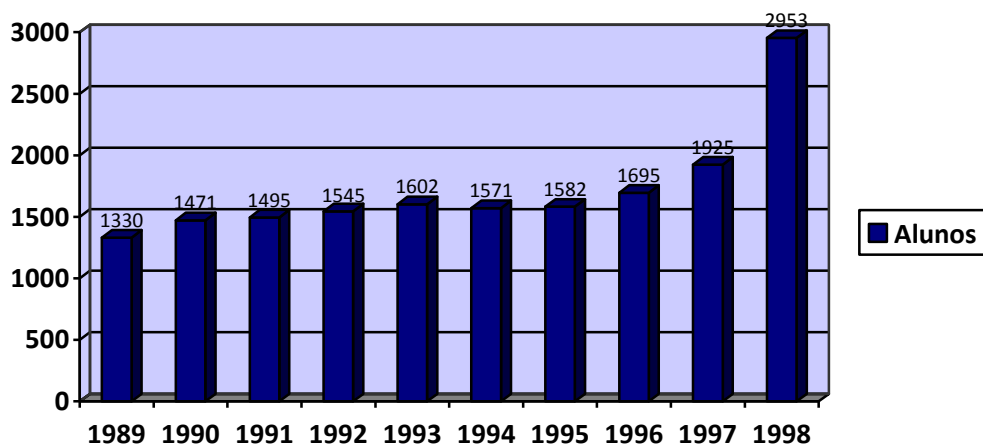
O município tem sua economia baseada na agricultura e sua principal cultura é o fumo. Cerca de 95% das famílias planta tabaco e nele tem sua principal fonte de renda. Outras fontes de renda são a avicultura, suinocultura, piscicultura, setor leiteiro e o reflorestamento. Em relação às indústrias, há 30 empresas de pequeno porte registradas, sendo que a maioria delas é de exploração de madeira e metalúrgica.

Em relação às comunicações, atualmente conta com uma agência de Correios e telégrafos e uma via telefônica via ramais. A primeira torre de telefone celular foi ativada em 1998 no centro da cidade. Atualmente, existe uma emissora de rádio no município, criada em 2001, que oferece programação das seis da manhã às dezenove horas da noite.

No que se refere à educação, antes de Pavão se emancipar de Juazeiro, em 1987, esse setor recebia pouca atenção devido à distância do município sede. Segundo Lenhard (1998), o fato de não haver escolas próximas aumentou o número de analfabetos na região. Após a expansão das redes estadual e municipal, as matrículas foram aumentando gradativamente. Abaixo, trago o levantamento realizado por Lenhard (1998) até o ano de 1998.

⁷Dados disponíveis em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430245&search=rio-grande-do-sul|boqueirao-do-leao|infograficos:-informacoes-completas>>

Figura 2 – Gráfico do número de alunos matriculados na rede municipal e estadual desde a emancipação: 1989 - 1998



*Nota: total de alunos matriculados: 16.270.
Fonte: adaptado de Lenhard (1998).

O autor destaca que duas das principais causas desse aumento se relacionam ao oferecimento do transporte escolar gratuito em algumas comunidades e ao fornecimento de material didático-pedagógico ao corpo docente e discente. No mesmo livro, o autor analisa os movimentos gerais de classes de 1989 a 1998 e destaca que a reprovação na primeira série do Ensino Fundamental foi uma constante durante os primeiros anos de análise: em 1989, dos 179 alunos que encerraram o ano na primeira série, 82 foram reprovados. Em 1990, de 158 alunos, 71 reprovaram. A partir dessas estatísticas, a secretaria da educação de Pavão procurou uma consultoria com a Universidade de Santa Conceição do Sul para ministrar cursos de formação de professores, desenvolvendo temáticas como “a construção do conhecimento e a formação da cidadania; o currículo como construção coletiva do saber, a interdisciplinaridade e o currículo do Ensino Fundamental e Educação infantil”. Após essas oficinas de formação, o autor destaca que houve um aumento significativo no número de aprovações, passando para 88% em 1996. Em 2014, a taxa de reprovação no primeiro e segundo ano foi de 0%.⁸

⁸ Dados retirados do portal QEdu, que reúne informações de *sites* oficiais do governo. Esses dados estão disponíveis em: <http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>.

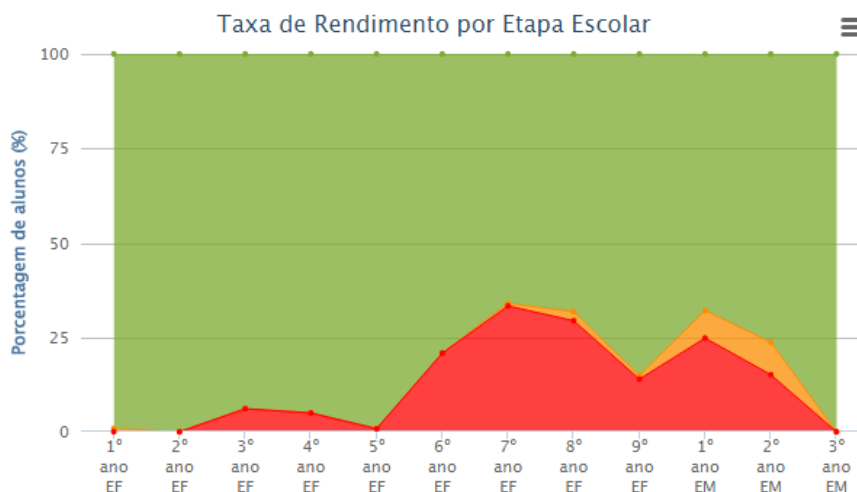
Tabela 1 - Porcentagem de reprovação no Ensino Fundamental em 2014 nas redes públicas de ensino de Montanha do Pavão

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,9% 2 abandonos	99,1% 115 aprovações
2º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 95 aprovações
3º ano EF	6,1% 8 reprovações	0,0% nenhum abandono	93,9% 110 aprovações
4º ano EF	5,0% 7 reprovações	0,0% nenhum abandono	95,0% 117 aprovações
5º ano EF	0,8% 2 reprovações	0,0% nenhum abandono	99,2% 139 aprovações

Fonte: Brasil (2014).

Atualmente, o maior nível de reprovação do município está concentrado no sétimo ano do Ensino Fundamental II, com uma taxa de 33,3% de reprovação.

Figura 3 – Gráfico da taxa de rendimento por etapa escolar em 2014 em Montanha do Pavão



Fonte: Brasil (2014).

Hoje a rede estadual é constituída por seis escolas, as quais atendem cerca de 1.000 alunos. A rede municipal é atendida por 13 escolas, 589 alunos e 57 professores.⁹

Figura 4 - Matrículas na rede municipal na rede e estadual em Montanha do Pavão em 2014



Fonte: Brasil (2014).

2.2 LINHA BUTIÁ¹⁰

Linha Butiá é uma das 23 comunidades do município de Montanha do Pavão, localizada a 13km da sede, 19,4km de Boca do Rio, 16km de Bravo, 84km de Santa Conceição do Sul e 54,1km de Aparício Borba, seus municípios vizinhos.

Sobre o desbravamento da área e o nome do lugar, segundo relato dos moradores, em 1933, essa região era coberta por matas nativas e, para cultivá-las, era necessário derrubá-las e queimá-las. Devido às constantes queimadas, essa região recebeu popularmente o nome de Mato Queimado, que posteriormente passou a ser chamada oficialmente de Linha Butiá, pois as matas eram formadas por árvores de Butiá. Instalados os primeiros moradores, surgiu a primeira casa comercial em 1938.

⁹ Dados fornecidos pelo gabinete do prefeito do município de Montanha do Pavão no dia 20 de novembro de 2015.

¹⁰ Os dados desta seção sobre a comunidade de Linha Butiá foram retirados de um documento escrito por Pedro, diretor da Augusto Cândido, e por Rodrigo, coordenador pedagógico. Esse histórico foi fruto de um pequeno projeto realizado pelos alunos de Rodrigo no ano passado.

Figura 5 – Localização de Montanha do Pavão



Fonte: adaptado de Google (2015).

Em 1953, um dos moradores doou uma área de terra (60mx 120m) à Mitra Diocesana de Sorriso Feliz, capital do estado, onde foi instalada a Primeira Capela, a qual foi inaugurada em novembro do mesmo ano. Como não havia prédio específico no qual se pudessem administrar aulas, usou-se a capela. As aulas começaram em abril do ano de 1954, com 59 alunos. Em 1960 foi construído o prédio de caráter particular, tendo apenas duas professoras. Em 1978, formou-se a primeira turma de oitava série. Em 18 de dezembro de 1990, foi criada, através do Decreto Estadual nº 33.755, a Escola Estadual de 1º Grau Augusto Cândido, publicado no Diário Oficial do dia 19/12/1990, autorizado o funcionamento pela Portaria/SE nº 000703, de 10 de Junho de 1991. Em 20 de março de 2001, foi alterada a sua designação através da Portaria Nº 00097 e publicada no Diário Oficial no dia 21/03/2001, para Escola Estadual de Ensino Fundamental Augusto Cândido, cujo nome continua até a presente data.

Atualmente a comunidade é formada por várias entidades constituídas juridicamente, tais como:

- a) Clube de Mães Damas da Caridade;
- b) sociedade Católica, Cultural, Recreativa e Esportiva;
- c) A. C.P.M. Da Escola Estadual de Ensino Fundamental Augusto Cândido;
- d) conselho Escolar da Escola;
- e) associação Telefônica e Hídrica;
- f) associação de Agricultores.

A comunidade é constituída por 124 famílias, as quais tiram seu sustento da agricultura,

cerca de 330 pessoas, sendo 65 pessoas idosas e 27 crianças¹¹. As origens se mesclam entre italianos, alemães e portugueses. Segundo Rodrigo, algumas pessoas de mais idade falam as línguas italiana e alemã.

A vida social da comunidade se resume em festas comunitárias, bailes, jogos de futebol e eventos promovidos pela escola. Uma atividade festiva destacada no histórico da comunidade é a festa do Rei dos Motoristas e dos Padroeiros, durante a qual os candidatos passam de casa em casa para pedir donativos que são transformados em valores de dinheiro e revertidos em votos. O candidato que tiver mais votos é o Rei dos Motoristas do ano.

Por ser uma comunidade de difícil acesso, ainda há uma grande dificuldade no que tange à comunicação. O sinal do telefone celular é restrito, apenas pega na frente da igreja da comunidade e em alguns pontos específicos.

Nota de diário de campo 2 - 12/08/2015, casa de Camile e Vento

Juliana: “Aqui pega celular?”

Camile: “É difícil pegar. Uma vez pegava bem, mas faz um ano que não pega nada. Pegava tudo, Tim, Vivo, Claro. Agora lá na Marieli pega bem Tim.

Juliana: “E como vocês fazem quando é pra ligar pra alguém?”

Camile: “A gente vai lá na tia. Ela tem aqueles de antena, o RS rural.”

Nas casas em que visitei, apenas dois jornais locais circulavam: *O Pavão e Folha da Serra*. Há televisão e rádio e, algumas famílias possuem também TV por assinatura, computador, tablet e Smartphone. Das nove casas em que estive, apenas na de Amália havia a possibilidade de acesso à internet por meio de computador e celular.

Não há nenhuma rua pavimentada na comunidade, seguindo a característica das demais que constituem o município. Nas visitas que realizei às crianças focais, percebi que muitas famílias moravam cerca de 2km distantes umas das outras. Em outros pontos da comunidade, formam-se pequenas vilas, com 3 ou 4 casas próximas, estabelecendo uma rede de cooperação na vizinhança. A comunidade tem também um pequeno centrinho, onde acontecem os eventos e estão localizadas as vendas.

¹¹ Dados fornecidos pela agente de saúde da comunidade de Linha Butiá que mantém os dados atualizados dos habitantes da comunidade.

Vinheta narrativa 3 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 03/01/2015, comunidade de Linha Butiá

É sábado e é a primeira vez que vou até Linha Butiá, prestando atenção em sua constituição e nos cenários que montam a rotina da comunidade. Hoje, não há movimentação alguma. Não há ninguém fora das suas casas neste sábado de calor. Passamos pelo centrinho da comunidade de Linha Butiá, constituído pelo salão da comunidade, pela igreja, campo de futebol e pela escola. Há também, do lado da escola, um bar e duas vendas. Cinco casas depois da igreja, chegamos na casa de Pedro.

Figura 6 - Mapa do centrinho da comunidade elaborado pela autora



Fonte: adaptado de Google (2015).

As ruas da comunidade não têm nome e as casas não são numeradas. A única maneira de encontrar a casa de alguém é perguntar aos moradores da comunidade ou informar-se com alguns conhecidos antes de partir para o lugar, assim como fiz com Rodrigo, que me informou e me ajudou a elaborar mapas e escrever legendas para a localização das casas das crianças.

Vinheta narrativa 4 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 09/04/2015, comunidade

São nove da manhã. Saímos do pátio da escola depois de Bruna, Andrea, Jaciara e Caroline darem as orientações para a visitação às nascentes. Cícero está junto com Silvano. Os dois se aproximam de mim e perguntam:

Cícero: “Sora, qual é o número da tua casa?”

Juliana: “Minha casa não tem número, a tua tem?”

Cícero: “Não. A minha não tem.”

Silvano: “Ah, mas lá em Pavão tem, por que lá é cidade.”

Vinheta narrativa 5 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 29/06/2015, sala da secretaria da escola

Resolvo perguntar para Rodrigo onde ficam as casas das crianças, pois essa semana gostaria de iniciar com as visitas. Vou em direção à secretaria e pergunto a Rodrigo se ele pode me explicar onde ficam as casas, pois não conheço muito bem a comunidade nesse sentido.

Rodrigo: “De quais crianças tu quer saber?”

Juliana: “Anabela, Luís Bruno, Mário, Fabíola e Tamiris.”

Rodrigo: “Ok. Tu sabe a estrada que vai ali pra comunidade de Águas Negras, né?”

Juliana: “Sim, sei.”

Rodrigo: “Tá, aí tu vai reto e entra à direita da casa do Carlos Lates.”

Juliana: “Hum. Não sei quem é. Mas meu pai vai junto, acho que ele deve saber.”

Rodrigo: “Ah, teu pai¹² vai junto? [faz uma expressão de alívio]. Teu pai conhece tudo aqui. Depois de entrar ali, tu vai reto e depois vai virar à esquerda. Aí vocês passam reto na casa das gêmeas filhas do Adir. Antiga casa do Adir, não a nova.”

Sei que há mais que um Adir na comunidade, por isso pergunto:

Juliana: “Adir do quê?”

Rodrigo: “Linares. Vai ter do lado esquerdo um chiqueirão de porco e um forno de fumo. Indo mais um pouco vai ter uma porteira bem grande. Aí tu entra na porteira. Mas tem que ver com o Luís Bruno qual é a estrada que o pai dele está usando, porque sempre tem uma melhor que a outra, ou que está fechada. Aí tu vai pegar a esquerda e vai reto. Em cima do morro vai ser a casa do Luís Bruno. Programa para ir no mesmo dia pra casa da Fabíola também. Ela mora bem perto da tua prima, casada com o Lúcio. Sabe onde ela mora?”

Juliana: “Eu não sei.”

Rodrigo: “Mas teu pai deve saber. Imagina, na casa do Lúcio, ele sabe. Aí é ir até a casa do Lúcio e, ao invés de entrar no Adir, vai reto. Vai ter uma descida até a casa do Lúcio. Passa reto e pega a primeira à direita. Passa as instalações do meu tio, o Fernando. Vai ter uma subidona e pega à direita. Tem que pedir pra Fabíola também por onde eles estão entrando, se por baixo ou por cima.”

Há iluminação pública nas ruas do centrinho e também em alguns pontos distribuídos pela comunidade. A casa de Pedro e da professora do pré-escolar, Anne, são as únicas casas que têm uma cerca de madeira delimitando a propriedade. O pátio das casas se confunde com a

¹² Além de estar nos agradecimentos desta dissertação, quero pontualmente agradecer ao meu pai, por ter sido uma pessoa fundamental nesta pesquisa. Sem ele e seus saberes geográficos da comunidade de Linha Butiá, seria impossível eu chegar até à casa das crianças sozinha.

estrada geral¹³, no centrinho, e com as estradas secundárias que adentram a comunidade e que levam às casas. Essas são, na sua maioria, casas de madeira.

O comércio local resume-se em quatro casas comerciais: no centrinho, há duas bodegas¹⁴, uma na frente e outra do lado da escola e, na raia, cerca de 1,5km dali, há a bodega de Lara, mãe de Mário, participante focal desta pesquisa; comércio de pedras e lajes de areia; duas serrarias de madeira; duas oficinas mecânicas. Não há nenhum outro estabelecimento comercial ou de prestação de serviços na comunidade. Todos os outros serviços devem ser procurados na cidade de Montanha do Pavão, tais como: bancos, açougues, mercados maiores, lojas de eletrodomésticos, lojas de roupas e calçados, cartórios, lotéricas, posto de saúde, hospital, farmácias, dentista. Ou seja, os moradores de Linha Butiá, para pagar uma conta, retirar dinheiro, PRONAF¹⁵, aposentadoria, buscar serviços de saúde, devem se dirigir à cidade de Montanha do Pavão para fazê-lo. Nas visitas realizadas às casas dos moradores, percebi que há uma grande circulação dos habitantes para a cidade justamente por conta da falta de serviços encontrados em Linha Butiá ou proximidades. Quem não tem veículo próprio, precisa esperar o único ônibus que passa na comunidade para ir até a cidade ao meio-dia e que retorna às seis da tarde. Este ônibus é o transporte terceirizado contratado pela Secretaria de Educação para levar os alunos da comunidade de Linha Butiá e de duas outras vizinhas até a escola de Ensino Médio da cidade. Se não fossem os alunos, não haveria nenhum transporte disponível.

A época de colheita do fumo (novembro a fevereiro) envolve muitas pessoas e empresas, ofertando oportunidades de empregos e modificando o cenário da comunidade, pois é a principal fonte de renda das famílias. Outro comércio bastante acentuado é o de lenha de acácia e eucalipto. Cultivam-se, também, milho, feijão, cana-de-açúcar, batata doce, aipim, etc.

¹³ Estrada geral é a estrada mais utilizada e é importante em algum sentido: dá acesso à cidade de Montanha do Pavão, dá acesso a outros municípios, dá acesso aos pontos turísticos.

¹⁴ Bodega é o nome que os membros da comunidade dão aos lugares onde há produtos para comercialização, bar e espaço para jogos de carta e sinuca.

Vinheta narrativa elaborada a partir de notas de diário de campo: 29/06/2015:

Depois do intervalo, entro na secretaria para oferecer um chimarrão a Rodrigo que me pergunta como vão as visitas às famílias. Digo que estou fazendo, mas que já é a segunda vez que vou na casa de Anabela e não encontro ninguém. Rodrigo ri e diz: “Acho que tu vai ter de vir aqui nas bodegas para encontrar eles mesmo.”

Trecho de diário de campo, 12/08/2015

Estamos sentadas na área de Camile, conversando sobre para quais lugares eles vão fora da comunidade e pergunto:

Juliana: “E pra fazer rancho vocês fazem onde?”

Camile: “Aqui na bodega mesmo, aqui no Veto.”

¹⁵ “O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) destina-se a estimular a geração de renda e melhorar o uso da mão de obra familiar, por meio do financiamento de atividades e serviços rurais agropecuários e não agropecuários desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas comunitárias próximas.” http://www.bcb.gov.br/pre/bc_atende/port/PRONAF.asp#1

Há dois templos religiosos: igreja católica e igreja Assembleia de Deus. A católica fica localizada ao lado do salão comunitário e em frente à escola Augusto Cândido. A Assembleia de Deus é gerenciada por uma família da comunidade e está localizada a 700 metros do centrinho. Toda a turma do primeiro e do terceiro anos, as crianças focais e suas famílias participam da igreja católica, por isso, apenas acompanhei as cerimônias religiosas católicas. Durante o tempo em que fiz a pesquisa, as celebrações e cultos religiosos aconteciam aos domingos. Havia também missas, uma vez por mês, ou em eventos comemorativos da comunidade. Nas quintas-feiras passaram a acontecer correntes de oração para orar pelos doentes da comunidade.

Vinheta narrativa 6 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 12/08/2015, casa de Camile

Estamos sentadas na área da casa de Camile, mãe de Anabela. Estamos conversando sobre como eles participam da comunidade e Camile, depois de falar que participam dos jogos de futebol, das missas e cultos e também dos eventos da escola, lembra que agora a família também está indo às quintas-feiras para rezar pelos doentes da comunidade.

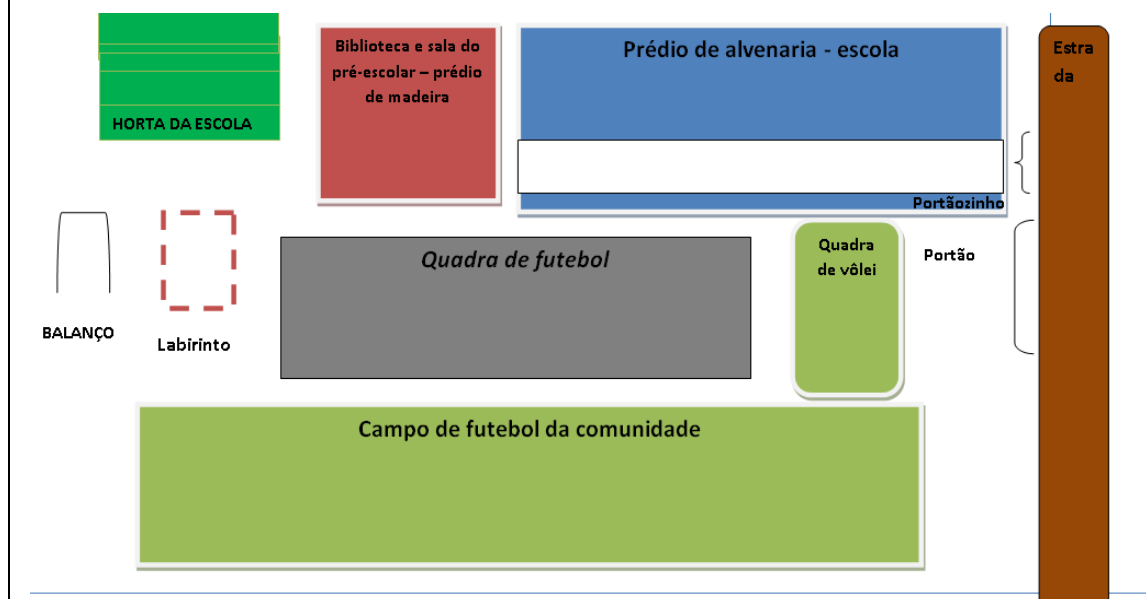
Camile: “A gente está indo de quinta agora fazer a reza para as pessoas doentes da comunidade, a gente reza e pede por aqueles que estão doentes, cada um faz a sua intenção. Quinta tinha bastante gente, estava cheia a igreja. Começa por causa da Carina e da Simone. Hoje eu não sei para quem eles vão colocar.”

2.3 A ESCOLA AUGUSTO CÂNDIDO: HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO FÍSICA

A Escola Augusto Cândido iniciou as atividades educacionais no ano de 1954, em uma capela, com 59 alunos. Em 1960 foi construído o prédio de caráter particular com nome de Escola particular Hilderbrando de Melo. Em 1968, a prefeitura de Juazeiro, cidade vizinha, adquiriu um terreno onde foi construída a Escola Municipal Hilderbrando de Melo. Em 1990, foram cessadas as atividades da escola privada, pelo decreto de criação N° 00097 de 20/06/01, e o nome foi alterado para Escola Estadual de Ensino Fundamental Augusto Cândido. Atualmente, participam da escola 64 alunos, todos filhos de agricultores, 10 professores e 3 funcionários.

Vinheta narrativa 7 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 06/04/2015, comunidade

O caminho da minha casa até a escola não tem nenhum centímetro de asfalto. Chego na raia. Viro à direita e vejo alguns trabalhadores com suas cangas de boi, trabalhando na roça, arando a terra. A escola fica exatamente no meio da comunidade. Chego à escola por volta das oito da manhã. O portão de ferro da escola está totalmente aberto, convidando a entrada. Coloco o carro dentro do pátio da escola, em cima da grama. A escola é constituída por dois prédios. O maior deles, o de alvenaria, recebe as turmas do primeiro ao nono ano. O segundo é o prédio antigo da escola com dois andares, de madeira e alvenaria, que comporta atualmente a biblioteca e a sala do pré. No prédio de alvenaria, no turno da manhã, fica a sala da direção, ao lado a sala de informática com 17 computadores completos, os quais são usados por professores, pais, alunos e ex-alunos, ao lado esquerdo, a sala do quarto e quinto anos, ao lado do primeiro e terceiro, ainda na esquerda a sala dos professores, os banheiros, a cozinha junto com o refeitório, e ainda a sala do segundo ano. Há um corredor, que passa por todas as salas, longo e comprido, cerca de 20 metros. Em uma extremidade dele fica a sala da direção; na outra, a sala do segundo ano. Na frente da escola, há um gramado gigante e uma quadra de vôlei e outra de futebol. A de vôlei é de grama, a de futebol de cimento. Toda a área da escola é envolta por uma cerca de arame.



Ainda no prédio misto, no térreo, estão organizados os materiais do Programa *Mais Educação*¹⁶, que iniciou no ano de 2012. Na outra repartição, estão organizadas as ferramentas para uso da horta e da estufa. Na estufa, são sendo produzidas hortaliças e verduras dos mais variados tipos, que são usados na merenda; o excedente é vendido e/ou doado aos alunos da comunidade. Além da produção de hortaliças e verduras, produzem-se mudas em estilo “Float”, sendo que as sobras são vendidas para as pessoas interessadas. Os professores e alunos

¹⁶ O Programa Mais Educação, partindo da perspectiva da educação integral, é uma estratégia do Ministério da Educação que visa a ampliação da jornada escolar e a organização curricular.

aproveitam este espaço para ser cenário e tópicos de muitas aulas. A construção da estufa (8m de largura X 20m de comprimento) localiza-se ao lado esquerdo do prédio de material. Nesse mesmo prédio, existe mais uma sala que serve para depósito de lixo para reciclagem, onde o mesmo é separado e vendido.

A escola hoje funciona em dois turnos: manhã e tarde. As aulas, na parte da manhã, iniciam às 7h45min e encerram às 11h45min. Na parte da tarde, as aulas iniciam às 13h e encerram às 17h. Grande parte dos alunos que vêm à escola está contemplada com o transporte escolar, feito por três carros contratados pela prefeitura que pegam e largam as crianças na frente das suas casas. Porém, para dar conta da demanda, os carros começam a buscar algumas crianças às 11 horas da manhã, quando ainda faltam 45 minutos para terminar o turno escolar. Esse carro segue para a comunidade vizinha de Linha Butiá, onde busca um estudante do turno da tarde que frequenta o oitavo ano e que optou por frequentar a Augusto e não a escola estadual de Montanha do Pavão.

Na parte da manhã, estudam os alunos da Educação Infantil, do 1º ao 5º ano e na parte da tarde os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. A Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos) é oferecida na escola através de uma extensão da rede municipal. A turma participa de todos os projetos e atividades desenvolvidas pela escola. O município oferece um professor, alguns recursos didáticos e pedagógicos e merenda. Os alunos que frequentam a escola são oriundos da comunidade de Linha Butiá e de várias comunidades vizinhas: Porteirinha, Linha 25, Sete Passos, Alto do Irajá.

Durante a observação participante, tive contato com os variados grupos que compõem a comunidade escolar: corpo técnico, corpo docente, discente, pais/responsáveis e famílias. Na próxima seção, descreverei os participantes que se tornaram relevantes para a construção desta pesquisa.

2.4 OS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa, que dão vida à comunidade escolar da Augusto Cândido, selecionados para serem descritos neste trabalho, não o foram intencionalmente. As interações se tornaram altamente relevantes para os significados alcançados e construídos a partir do exercício interpretativo. No decorrer da observação, fui percebendo que alguns membros me trouxeram

informações inestimáveis em relação a como a comunidade se organizava e consolidava os significados.

Minha relação com a merendeira Noemi e com a faxineira Tere, logo de início, consolidou-se. Era para Noemi que eu enviava mensagens via *Facebook* para saber das atividades da escola quando estava na capital do estado, já que eu havia observado que ela sempre entrava nas redes sociais antes de a aula iniciar, na hora do intervalo e na hora do almoço, antes de lavar a louça. Como na escola não havia sinal de celular, Noemi me informava sobre a programação do dia na escola, isso porque, muitas vezes, o que havia sido planejado não era cumprido, era modificado ou cancelado. Tere, por sua vez, sempre que chegava à escola, me informava sobre o que estava acontecendo, onde estavam os alunos, professores e como eu poderia fazer para conseguir alguma informação.

Em relação ao corpo docente, no turno da manhã, trabalhavam, no início do campo, quatro professores mais o coordenador pedagógico e o diretor. Em meados de julho, a professora Anne foi incorporada à equipe devido à aposentadoria de meio turno de Bruna e ficou responsável pela turma do pré-escolar. Descrevo a seguir os professores que foram os participantes mais importantes para a minha investigação:

- a) Jaciara, responsável, no turno da manhã, pela biblioteca e, pela tarde, dava aulas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II. Está desde 1983 na escola com uma carga horária de 40 horas semanais e mora na comunidade vizinha de Sete Passos. Já está aposentada, mas manteve sua carga horária. Em uma conversa que tivemos fora da escola, Jaciara me conta que continua trabalhando para ajudar o filho que está fazendo faculdade na universidade federal.
- b) Bruna, professora do quarto e quinto ano, dá aulas há 22 anos pelo estado na Augusto. Pelo município, já ministrou aulas para o Ensino Fundamental I em diversas comunidades, inclusive na Linha 25 onde, em 1997, foi minha professora. Bruna mora na comunidade, há 150 metros da escola.
- c) Andrea, professora do primeiro e terceiro ano, está na escola há 10 anos e mora em frente à Augusto. É casada com Rodrigo e tem um filho na escola, no pré-escolar.
- d) Caroline, professora do segundo ano, deu aulas durante 17 anos no município de Santa Conceição do Sul e depois entrou para a rede estadual. Há treze anos dá aulas na Augusto e mora na comunidade de Pedreira Alta.

- e) Rodrigo, coordenador pedagógico, está na escola desde 2009. É formado em educação física e já deu aulas em outras escolas. Começou na Augusto há nove anos, saiu para dar aulas em outras escolas e há quatro anos trabalha exclusivamente em Linha Butiá.
- f) Pedro, diretor, mora há 60 metros da escola e está na escola desde 1983, quando ainda pertencia à iniciativa privada. Por um período, trabalhou como supervisor da Secretaria Municipal de Educação e desporto de Juazeiro. Ao total, já são 26 anos trabalhando somente na Augusto.

No dia três de janeiro de 2015, realizei minha primeira conversa com Pedro na sua casa e solicitei seu consentimento¹⁷ para a realização da pesquisa. No mesmo dia, conversei com Bruna¹⁸, para explicitar os objetivos e, também, pedir seu consentimento. Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética da UFRGS, retornei à escola para apresentar-me oficialmente no dia seis de abril de 2015. Nesse dia, Pedro me informa sobre a mudança de professora das turmas que eu observaria. Andrea ficou responsável pela turma do primeiro e do terceiro anos, Bruna ficou com a turma do quarto e quinto.

¹⁷ Termos de consentimentos utilizados estão nos anexos desta dissertação.

¹⁸ Neste dia, Pedro havia me dito que Bruna daria aula para o primeiro e terceiro anos e que seria bom conversar com ela antes de enviar o projeto de pesquisa, por que ela deveria estar ciente e aceitar ou não a minha entrada.

Vinheta narrativa 8 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 06/05/2015, secretaria da escola

Viro à direita e logo vejo Pedro e Rodrigo na sala da direção tomando um chimarrão e preenchendo um documento de prestação de contas no computador. Vejo que é um documento de prestação de contas, pois minha mãe sempre trazia para preencher os mesmos em casa. A sala da direção tem um balcão para atendimento, alguns armários e dois computadores. Entro dando bom dia e eles me recebem com um abraço e pedem para eu me sentar. Início falando que, essa semana, eu pretendia realizar a aproximação de campo da pesquisa e que eu gostaria de saber algumas coisas sobre a escola e a comunidade para conhecer um pouco mais. Ao me oferecer chimarrão, Pedro lembra da nossa conversa de janeiro e me explica que teve de fazer uma mudança com as turmas da Bruna. O motivo da mudança foi o decreto publicado pelo atual governo que estabeleceu a mudança de ciclos para anos. Tal decisão gerou grandes modificações na distribuição das turmas no início do ano letivo. Bruna sempre trabalhou com o primeiro, segundo e terceiro anos, mas, com a mudança, eles dividiram o primeiro ciclo, deixando o primeiro e o terceiro anos juntos numa mesma sala e o segundo ano separado, já que há alunos com problemas de aprendizagem e que precisam de mais atenção. A Bruna, então, ficou com o quarto e o quinto anos. Pedro me aconselha a conversar com Andrea, que é responsável pela turma de primeiro e terceiro anos, e explicar sobre a possibilidade de realizar a investigação na turma dela. De antemão, ele me garante que irá consentir. Rodrigo e eu saímos da direção e caminhamos pelo corredor até a sala de Andrea. Rodrigo pergunta se ela pode vir até nós por um minuto. Andrea orienta a tarefa para os alunos e, enquanto faz isso, Rodrigo vai até a sala dos professores. Andrea sai para conversar comigo. Me apresento, mas Andrea balança afirmativamente a cabeça, pois já sabe quem sou. Conheço seu irmão e sua irmã, com quem tenho contato frequente. Explico sobre minha formação, minha pesquisa e sobre a conversa que eu tive com Pedro e com a Bruna no começo do ano, quando havíamos acordado de fazer a pesquisa na turma de 1º a 3º anos dela. Com as mudanças de planos da escola, ocorreram, conseqüentemente, uma mudança de planos na execução da pesquisa também. Peço o consentimento dela para que eu possa acompanhar a turma dela. Andrea consente e se diz interessada em ler meu projeto de mestrado. Combino com ela que amanhã passarei na escola para deixar uma cópia do projeto para ela e esclarecer possíveis dúvidas. Agradeço com um abraço. Retorno sozinha para a sala da direção e peço licença para conversar com Bruna para explicar por que eu não iria mais acompanhar a sua turma. Rodrigo diz para um aluno que havia ido ao banheiro chamar Bruna. Bruna aparece na sala, me abraça e senta na roda de chimarrão. Explico sobre a mudança e que eu gostaria de permanecer com as turmas do primeiro ciclo. Bruna entende e diz que está disposta a ajudar no que for necessário. Bruna permanece conosco, tomando chimarrão.

Logo no primeiro dia, tive de lidar com as mudanças de docentes das turmas. Isso seria um problema se Andrea não quisesse aceitar minha presença em sua sala de aula. A turma observada, que reunia os alunos do primeiro e do terceiro ano do ensino fundamental, contava com nove alunos. Seus nomes fictícios são: Mário, Anabela, Amália, Fabíola do primeiro ano, Luís Bruno, Tamiris, Bárbara, Silvano e Cícero, do terceiro ano. Esses estudavam na sala à esquerda da sala dos professores e ao lado da sala do quarto e quinto anos, conforme foto adiante:

Figura 7 - Localização da sala do primeiro e terceiro ano na escola



Fonte: A autora (2015).

Essa é a maior sala da escola e recebia todos os alunos quando todo o turno da manhã se reunia para realizar atividades conjuntas, principalmente quando as tarefas realizadas eram em torno dos projetos. Além disso, a sala da turma era utilizada para oferecer as oficinas organizadas pela Emater¹⁹ e também a entrega dos boletins para os pais. A pesquisa previa uma aproximação prévia a esse conjunto de alunos e posterior seleção de cinco participantes focais. Para a escolha, além da observação da vida escolar das crianças, realizei uma entrevista semiestruturada com a professora Andrea e um levantamento das principais características dos nove alunos e da constituição das suas famílias. Como a observação de todas as nove crianças da turma, incluindo a vida das famílias, suas casas e as atividades realizadas fora e dentro da escola era impossível de ser realizada dentro dos limites de um trabalho de mestrado, escolhemos para acompanhar de forma mais detalhada, seis das nove crianças, cujos perfis serão descritos na seção seguinte.

2.5 OS PARTICIPANTES FOCALIS

Este relato de pesquisa foi construído a partir de entrevistas e de observação participante distribuída em nove meses na comunidade com as crianças, suas famílias, funcionários da escola

¹⁹ As oficinas da *Emater*, conforme depoimento dos participantes, é frequente na escola e na comunidade. A *Emater* é uma assessoria de assistência e extensão rural social gratuita que promove a garantia de direito aos diversos públicos do meio rural e suas organizações. Oferece serviços como palestras nas escolas e nas comunidades rurais. A assessoria parte de uma chamada pública, ou seja, é necessário que exista uma solicitação de alguma entidade para que o serviço possa acontecer. No caso em estudo, tal chamada é feita pela escola.

e moradores que também se tornaram participantes deste estudo. Descrevo agora como os participantes focais foram escolhidos e o que levou a olhar para as interações dessas crianças de forma detalhada. No projeto de mestrado, estava previsto que os participantes focais seriam escolhidos da seguinte maneira:

Os sujeitos focais da pesquisa serão, no máximo, cinco crianças em período de alfabetização. Os critérios para a seleção dos sujeitos focais de pesquisa serão: crianças frequentes na escola, crianças alunas do primeiro ciclo de alfabetização, acesso aos participantes e às informações (mediante permissão das famílias e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE). Neste grupo serão feitas observações de atividades escolares, e de atividades de que participem em sua família ou outros espaços sociais, nas quais a escrita integre as interações verbais, bem como entrevistas semiestruturadas (BATTISTI, 2014, p. 19).²⁰

Ao realizar as primeiras observações, analisei as nove crianças que participavam da turma e os critérios previamente elaborados. Todas eram crianças frequentes na escola, todas eram crianças pertencentes ao primeiro ciclo, e seus responsáveis haviam assinado o termo de consentimento. Dessa forma, decidi realizar uma entrevista com Andrea para conhecer um pouco mais de cada família e de cada aluno. No dia 03 de junho de 2015, conversei com Andrea, na sala dos professores. Dessa entrevista, elaborei um quadro sinóptico de categorias que surgiram e que se mostraram relevantes no que dizia respeito às orientações de letramento das crianças. As categorias analisadas e que constituíram o quadro sinóptico, levando em conta todos os participantes da turma foram as seguintes: gênero, idade, ano escolar, frequência escolar, responsável pela criança na ficha da escola, constituição familiar, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, profissão do pai, profissão da mãe, donos das terras onde plantam, donos das terras onde moram, mãe trabalhar por dia, pai trabalhar por dia, crianças que vivem na comunidade, participação da mãe na escola, participação do pai na escola, auxílio dos pais na vida escolar, auxílio das mães na vida escolar.

²⁰ Projeto de mestrado encaminhado à plataforma Brasil.

Quadro 1 - Sinopse descritiva acerca das crianças matriculadas na turma observada

CATEGORIAS	AMÁLIA	ANABELA	FABIOLA	MÁRIO	BÁRBARA	CÍCERO	LUÍS BRUNO	SILVANO	TAMIRIS
Gênero	F	F	F	M	F	M	M	M	F
Idade	7	6	6	6	8	8	8	8	8
Ano	1°	1°	1°	1°	3°	3°	3°	3°	3°
Frequência escolar	Não veio um dia	Não veio um dia	Não veio um dia	Não veio um dia	Não veio um dia	Veio todos os dias	Veio todos os dias	Veio todos os dias	Veio todos os dias
Responsável pela criança na ficha da escola	Mãe	Pai	Mãe	Mãe	Mãe	Pai	Pai	Mãe	Mãe
Constituição familiar	Pai, mãe e irmãos morando em casa e que estudam na mesma escola e um irmão que estuda em Montanha do Pavão	Pai e mãe	Pai e mãe	Pai e mãe	Pai, mãe e irmãos. Pai divorciado. Mãe divorciada. Meio irmãos. Irmão menor vai no pré-escolar.	Pai. “Não sei onde está a minha mãe”	Pai, mãe, irmãos e sobrinha. Sobrinha deixada pela irmã de 18 anos para a avó cuidar. Sobrinha tem 2 anos. Irmã está na cidade	Pai, mãe e irmã. “Ele é temporão.” (diário de campo)	Pai, mãe, irmãs. Moram com ela somente pai, mãe e irmã gêmea. Irmã maior é casada, irmã do meio mora na cidade
Escolaridade do pai	Quarta série	Oitava série	Ensino Médio completo	Oitava série.	Oitava série.	Ensino Médio.	Colégio agrícola incompleto.	Ensino Fundamental incompleto	Quinta série
Escolaridade da mãe	Fundamental incompleto	Oitava série	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	Oitava série.	Não conseguimos informação.	Oitava série.	Oitava série	Quinta série
Profissão do pai	Agricultor. Era motorista na cidade até ano passado.	Agricultor e oficineiro do <i>Mais Educação</i> nas quartas pela tarde	Agricultor	Agricultor	Motorista de caminhão para um mercado da cidade.	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor
Profissão da mãe	Dona de casa/agricultora	Dona de casa/agricultora	Dona de casa/agricultora	Cuida da venda da família/agricultora	Dona de casa/agricultora	Não sabem	Dona de casa/agricultora	Dona de casa/agricultora	Encostada
Donos da terra onde moram	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Donos da terra onde plantam	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Arrendam terra	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Mãe trabalha por dia?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Continua

CATEGORIAS	AMÁLIA	ANABELA	FABÍOLA	MÁRIO	BÁRBARA	CÍCERO	LUÍS BRUNO	SILVANO	TAMIRIS
Pai trabalha por dia?	Sim	Sim – na época da colheita de fumo	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Crianças que moram na comunidade	Sim	Sim	Na divisa com a comunidade vizinha.	Sim	Não	Na divisa com a comunidade vizinha.	Sim	Sim	Sim
Participação da mãe na escola	Vem quando chamada	Vem quando chamada	Vem quando chamada	Vem quando chamada	Participação mais frequente	Não	Vem quando chamada	Vem quando chamada	Vem quando chamada
Participação do pai na escola	Quando chamado	Vem quando chamado	Vem quando chamado	Vem quando chamado	Vem quando chamado	Vem quando chamado	Vem quando chamado	Vem quando chamado	Vem quando chamado
Auxílio da mãe nas tarefas de casa	Ajuda	Ajuda	Ajuda	Ajuda muito	Não, pois não precisa.	Não	Não	Não. Irmã ajuda	Ajuda.
Auxílio do pai nas tarefas de casa	Não ajuda	Não ajuda	Não informado	Não ajuda	Não ajuda	Não ajuda	Ajudava, mas agora não ajuda mais	Não ajuda	Não ajuda

Fonte: A autora (2015).²¹

Após uma reanálise dessas categorias, revisamos a literatura sobre as orientações de letramento de crianças e iniciamos a selecionar nossos cinco participantes focais de forma a diversificar cada uma das atividades e configurações de cada participante e de suas famílias. Historicamente nas pesquisas sobre letramento, é importante considerar a representatividade dos dois gêneros: masculino e feminino, por isso, essa categoria se tornou relevante e nos fez reservar o acompanhamento de dois meninos e duas meninas de cada turma necessariamente. A orientação ocupacional dos pais também se tornou importante, pois a partir dela podemos definir diferentes contatos com a escrita realizados pelas crianças e pelos adultos. Dessa forma, consideramos, comparados as outras mães, interessante a ocupação da mãe de Mário, Lara, pois ela, além de ser agricultora, é a responsável pela bodega da família, o que pensamos indicar uma orientação diferente de letramento. Pelo relato de Andrea, Fabíola é a única criança que não auxilia os pais na agricultura e mantém um contato maior com o mundo urbano, pois seus avós moram em Juazeiro, vão até a cidade grande realizar atividades de lazer, como ir ao shopping, visitar uma amiga da mãe, fazer compras. O pai de Amália trabalha por dia nas lavouras de outras pessoas da comunidade e leva Amália e os irmãos junto para ajudar. Porém, pelo relato do

²¹ Elaborado pela autora a partir de entrevista com a professora da turma e dos documentos de registro escolar.

próprio irmão, Amália já sabe cobrar o preço do seu trabalho por dia. Exatamente na época em que eu estava realizando trabalho de campo, a família de Amália estava envolvida em uma investigação criminal e, por isso, tiramos Amália do quadro de participantes focais e a substituímos por Anabela. Quando eu já tinha visitado Anabela, Amália se mostrou interessada que eu fosse até sua casa, pois ela também queria que eu conversasse com seus pais. Dessa forma, decidi reconsiderar os dados gerados com Amália e manter Anabela como participante focal. O pai de Anabela participava da escola como oficinairo do *Mais Educação*, mantendo uma relação mais constante com a escola.

Em relação às crianças do terceiro ano, a mãe de Tamiris está em uma situação diferente: ela é encostada²² por conta de uma perna com trombose. Pelo relato de Andrea, Tamiris é uma menina muito diferente fora da escola: fala mais, interage mais com outras pessoas. Luís Bruno conta diariamente sobre os trabalhos que realiza na propriedade junto com seu pai, que consta como responsável por Luís Bruno na ficha da escola. Como escolhemos apenas um menino como participante focal do primeiro ano, resolvemos que seria Luís Bruno justamente por apresentar essa relação mais íntima com a identidade de agricultor. Tamiris, Amália, Anabela, Luís Bruno e Mário moram na comunidade. Fabíola mora na comunidade de Porteirinha. Desses, quem mora mais perto da escola é Amália, cerca de 500 metros da escola. Fabíola e Luís Bruno moram a mais de 7 km da escola.

Todas as famílias moram em casas feitas com madeiras reaproveitadas de outras construções. As casas são extremamente simples, com pouquíssimos móveis. Nas paredes de todas elas, encontrei retratos de familiares em eventos de aniversário ou casamento e das crianças em formaturas do pré-escolar, indicando uma valorização do letramento escolar.

²² Encostada é uma pessoa que está impedida de exercer sua atividade por doença ou por acidente, que continua recebendo uma renda mensal pelo INSS sem trabalhar. O cálculo do valor a ser recebido é feito a partir da análise das últimas contribuições.

Quadro 2 – Participantes focais

Nome	Informações gerais	História do participante
Tamiris	Terceiro ano Feminino Oito anos	Tamiris mora com sua mãe, seu pai e sua irmã gêmea, Tamara. Dorme na cama da mãe, junto com a irmã, mesmo tendo um quarto só para as duas. Nesse quarto, há, contudo, apenas uma cama de solteiro para ambas dormirem. Também há uma cômoda com produtos de higiene pessoal, um armário e a bicama, onde são guardados materiais escolares antigos e jornais e revistas. O pai de Tamiris concluiu a quinta série e é agricultor/agregado e divide a safra com seu patrão. A mãe de Tamiris, Rosane, é encostada, por conta de uma trombose na perna e também estudou até a quinta série. A família vive com os 50% por cento da safra de fumo que dividem com o patrão, com a aposentadoria por invalidez de Rosane e com o bolsa família ²³ que ganham das duas filhas mais novas. Tamiris tem ainda duas irmãs mais velhas que já saíram de casa: uma com 25 anos casou, tem um filho e mora na comunidade. A outra, 23, deixou de concluir o Ensino Médio para ir para a cidade trabalhar em um supermercado. Tamiris passa a tarde brincando com Tamara e com Anabela. Elas brincam de casinha, de bonecas e de acompanhar os adultos na roça, mas não ajudam, só ficam olhando.
Anabela	Primeiro ano Feminino Seis anos	Anabela é filha única e mora com sua mãe, Camile, e com seu pai, Vento. Anabela tem um quarto só para ela, mas não dorme nele, pois não tem televisão e gosta de olhar novela antes de dormir. Camile tem 22 anos e diz que aprendeu a lidar com o fumo só depois de casar com Vento, aos 16 anos. Antes disso, o pai dela trabalhava na serraria e ela não precisava ajudar na roça de fumo. Anabela ajuda a fazer as tarefas de casa, como varrer, e gosta muito de ir na escola. A renda da família se limita à plantação de fumo, em terras arrendadas, e ao trabalho de Vento no <i>Mais Educação</i> como monitor da horta da escola. Vento e Camile tem o Ensino Fundamental completo.

Continua

²³ É um programa desenvolvido pelo Governo Federal que visa ajudar as famílias que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza a superarem essa situação. A iniciativa do Programa visa estimular a geração de renda e a permanência das crianças na escola para criar condições de crescimento econômico e social a médio e longo prazo. As famílias que tem renda mensal de até R\$ 77,00 por pessoa são consideradas extremamente pobres podem receber o benefício. Já as famílias que possuem uma renda de até R\$ 154,00 se encontram em situação de pobreza e também podem se beneficiar do bolsa família. Informações retiradas de <http://calendariobolsafamilia2015.com.br/bolsa-familia-2016/>.

Nome	Informações gerais	História do participante
Amália	Primeiro ano Seis anos Feminino	Amália mora com seus pais e com seus dois irmãos. Sua mãe, Joelma, é dona de casa e agricultora. O pai, Nilo, é agricultor e trabalha por dia nas roças de quem quiser contratar. Amália tem um quarto só para ela. Os irmãos dormem juntos e são maiores: um está indo em Montanha do Pavão, e os outros dois frequentam a Augusto pela tarde. Joelma e Nilo não chegaram a concluir o Ensino Fundamental I, e, pela fala de ambos, se arrependem muito. Amália é a única criança que tem computador com acesso a internet em casa, mas, segundo Joelma, ela não pode usá-lo, pois é muito pequena, só usa para pintar e escrever.
Mário	Primeiro ano Seis anos Masculino	Mário é filho único e mora um pouco com os pais, Lara e Marlon, um pouco com seus avós. “Lá tem o play dele, aí ele fica bastante lá.” Lara trabalha na bodega, administra, faz encomendas, atende os clientes, vende Avon nas casas e ajuda Marlon na roça de fumo. Lara tem o Ensino Médio incompleto e Marlon o Ensino Fundamental completo. Marlon é agricultor, trabalha somente com o fumo. Mário acompanha Lara na venda, mas ela afirma que “esse não é um ambiente pra ele”. A plantação é compartilhada com os pais de Lara e Mário e costuma acompanhá-los, mas não ajuda.
Fabíola	Primeiro ano Seis anos Feminino	Fabíola é filha de Alana e Ebráilon, mora com os pais e dorme no quarto deles. Ela tem um quarto só para ela, mas, por conta de um pesadelo, há cerca de um ano atrás, nunca mais conseguiu dormir sozinha. Os pais plantam fumo nas suas próprias terras e trabalham sozinhos. Alana e Ebráilon têm o Ensino Médio completo: ela concluiu na cidade de Juazeiro, Ebráilon em Montanha do Pavão. Encontro na casa de Fabíola livros didáticos de Alana do seu Ensino Médio e livros de histórias da escola. Alana fala que não consegue se acostumar com a vida no interior, porque é tudo muito longe, não tem nada para fazer. Fabíola olha muita televisão e DVDs e brinca sozinha, pois não há nenhum vizinho muito próximo para brincar.
Luís Bruno	Terceiro ano Oito anos Masculino	Luís Bruno é o último dos três filhos de Carla e Lauro. Luís Bruno dorme com o seu irmão maior, que vai na escola pela tarde. A filha mais velha, 22, está na cidade trabalhando e deixou sua filha para os pais cuidarem, por não ter condições de sustentá-la na cidade. Carla tem o Ensino Fundamental completo e Lauro não finalizou o colégio agrícola. A irmã de Luís Bruno terminou o Ensino Médio em Montanha do Pavão e Lauro quer que os dois meninos vão ao colégio agrícola quando chegarem ao Ensino Médio. A família planta fumo, tem plantações para subsistência e estão construindo um chiqueirão de porco.

Fonte: A autora (2015).

Durante os meses de trabalho investigativo, fui refletindo e fazendo levantamentos sobre

as orientações e atividades de letramento das crianças e de suas famílias. Após o trabalho de campo, com os dados já sistematizados, muitas vezes voltei ao banco e busquei padrões de generalizações. Acreditando que o exercício interpretativo é um movimento de entrada e de saída, ao selecionar trechos de diários de campo, busquei amparo na literatura sobre letramento para embasar as asserções analíticas que apresento no capítulo 5 e 6. Os principais conceitos e referenciais bibliográficos serão apresentados a seguir.

3 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS SOCIAIS

A cultura escrita tem sido objeto de interesse de várias disciplinas e, ao mesmo tempo, terra de ninguém. Historiadores, antropólogos, filólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, linguistas, linguistas aplicados e estudiosos da literatura, por exemplo, desenvolvem pesquisas sobre letramento em diferentes países e línguas (BUNZEN, 2014, p. 7).

O objetivo deste capítulo é apresentar a noção de letramento numa perspectiva de prática social situada e os estudos seminais nesta área. Na seção 3.1, apresento os principais pressupostos dos Novos Estudos sobre Letramentos (*New Literacies Studies*) e da visão social sobre as práticas letradas, a partir de uma visão antropológica do objeto escrita. Na seção 3.2, apresento debates essenciais acerca de diferentes temas - reflexões sobre ser letrado, sobre alfabetização, letramento e analfabetismo, entre outros - e os localizo historicamente nas investigações. Na seção 3.3, discorro sobre os principais conceitos que compõem as unidades de análise desta pesquisa, por meio dos quais analiso e seleciono dados essenciais para responder às perguntas de pesquisa. Na seção 3.4, apresento considerações e relações entre pesquisas sobre letramento e práticas escolares no Brasil. Por fim, na seção 3.5, apresento pesquisas nacionais e internacionais sobre práticas de letramento em comunidades localizadas em zonas rurais.

3.1 OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS

À medida que o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo já existente nas sociedades receptoras, elas o adaptam e corrigem segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais: como dizem Kulich e Stroud, a questão não é qual o impacto que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento (STREET, 2014, p. 124).

Os Novos Estudos sobre Letramentos se constituem como base teórica e epistemológica orientadoras deste trabalho e estão alinhadas à visão social dos usos da língua escrita. A abordagem advinda desse campo caminha para ampliar a compreensão teórica e prática do fenômeno do letramento em diferentes contextos e para expandir as reflexões metodológicas desse campo de estudo. Tendo em vista que todos os grupos sociais, em culturas complexas e letradas, possuem formas singulares de participação e de relação com a cultura escrita e que esses modos singulares não são inferiores ou superiores, mas diferentes (BARTON, 2007), tal perspectiva deseja alcançar um entendimento sobre o que as pessoas fazem e de que modo interpretam o que fazem com a escrita em diferentes domínios das suas vidas, bem como a

construção de significados a partir de fontes escritas e como tal construção pode variar de uma comunidade para outra.

O letramento²⁴ é entendido como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e interações específicas (STREET, 2014). Esses estudos, que têm como principais autores Heath (1982, 1983), Street (2014), Barton (2007), Barton e Hamilton (1998), compreendem o letramento como prática social; ou seja, têm como foco o entendimento dos significados atribuídos pelos sujeitos às práticas sociais localizadas nas quais ocorrem os usos da leitura e da escrita. Os pesquisadores defendem uma visão particular de língua real, em que a natureza da linguagem e o letramento são entendidos nas práticas sociais concretas. “O estudo das práticas de letramento começa com uma agenda diferente e conceitualiza e investiga de modo diferente as relações entre língua, letramento e sociedade” (STREET, 2014, p. 24).

Barton e Hamilton (1998) apresentam uma série de proposições que definem letramento:

O letramento é [mais bem] compreendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos; o letramento é historicamente situado; existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida; as práticas de letramento têm propósitos diferentes e se encaixam em metas sociais e práticas sociais mais amplas (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 113, tradução nossa²⁵).

Os usos da leitura e da escrita variam consideravelmente de sociedade para sociedade em diferentes períodos: “as práticas de letramento mudam e novas práticas se adquirem, com frequência, por meio de processos informais de aprendizagem e de construção de sentido”²⁶ (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 113). Letramento é uma visão histórico-antropológica do objeto escrita, segundo a qual se admite que em torno dela estão as práticas de uma sociedade e

²⁴ “O leitor terá notado que, nesta dissertação, do mesmo modo que de um para outro autor de referência no campo, há uma alternância entre a forma singular ‘letramento’ e a forma plural ‘letramentos’. O emprego do plural, no contexto desta discussão, busca enfatizar que não há possibilidade de um genérico expressar, num movimento expressivo homogeneizador, toda a pluralidade das práticas de letramento presentes em nossa vida social. Vemos esta como uma escolha linguística significativa, como todas. Aqui, a alternância busca ter como efeito de sentido exatamente a ênfase na questão da diversidade de interpretações sociais e práticas no que toca à escrita como realidade social, o que não significa que vejamos o genérico singular, ‘letramento’, como algo homogêneo. Um bom exemplo comparativo seriam termos como ‘língua portuguesa’ – seu emprego é corrente em textos que veem essa realidade social como diversa e variável, sem, necessariamente, empregar a cada vez (ou talvez sem nunca empregar) um plural, tal como ‘línguas portuguesas’.

²⁵ La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos; la literacidad se halla situada históricamente; existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida; las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.

²⁶ Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.

que essas práticas jogam sobre ela diferentes interpretações e diferentes valores, ou seja; o nosso jeito de interpretar a escrita não é o único possível e o valor que a escola dá à escrita não é o único aferido pelos membros das sociedades.

A concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita é a base do modelo ideológico de letramento, proposto por Street (2014), em oposição ao modelo autônomo, vinculado aos trabalhos de Hildyard e Olson (1978), Olson (1997), Goody (1968). Os primeiros estudos sobre os impactos sociais da escrita investigam a diferença entre as modalidades falada e escrita de uma língua, defendendo que os povos que possuem a cultura escrita são superiores aos povos que não a possuem. Conferem, assim, à escrita o poder de promover a transformação e evolução social: indivíduos que dominam o sistema escrito são vistos como evoluídos em suas habilidades cognitivas; logo, podem promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico da sua sociedade. Essa visão é associada ao modelo que Street (1984) chama de autônomo, que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos e nas suas capacidades de lidar com o texto escrito. Para os autores ligados a visões autônomas, o letramento é uma ferramenta neutra e universal, que pode ser aplicada de forma homogênea, com resultados homogêneos, em todos os contextos sociais e culturais.

Voltada para uma visão etnocêntrica e hierarquizante, essa tradição de pesquisa acredita que a escrita é uma tecnologia neutra que leva, automaticamente, as sociedades a progressos sociais e cognitivos, estabelecendo, dessa forma, relações causais sempre que um indivíduo se apropria da escrita. Tais estudos estão alinhados à “grande divisão” (STREET, 2014), pois tendem a buscar diferenças entre culturas e entre grupos sociais por meio de oposições como pensamento lógico/pré-lógico, primitivo/moderno, concreto/ científico (STREET, 2014); nesse conjunto de estudos, tais binômios vêm associados ao binômio escrito/oral. Entre as modalidades escrita e oral do uso das línguas haveria, de acordo com essa visão, o que Street chamou de “grande divisão”, associada a tantas outras distinções atribuídas às culturas de escrita.

A principal repercussão desses estudos foi, de acordo com Sito (2010), a representação política da escrita como um fator de divisão social e cognitiva entre as sociedades: aquelas que possuíam a escrita eram mais desenvolvidas cientificamente e civilizadas; as outras pertenciam a uma cultura primitiva, não letrada, sendo, assim, impedidas de atingir um processo mental e social como na primeira. Goody (1968) e outros autores do modelo autônomo acreditam que um

indivíduo que possui a escrita, possui também um conjunto de processos cognitivos superiores, que podem ter a capacidade de transformar a organização social (SILVA, 2012).

Expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito. As avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos (BUNZEN, 2014, p. 9).

O modelo autônomo, segundo Street (2014) olha para o fenômeno do letramento como um conjunto de competências individuais e avalia o que muda no pensamento e na mente quando o sistema da escrita é adquirido. Porém, essa análise neutraliza os aspectos culturais e ideológicos e não leva em conta as condições sociais e econômicas dos cidadãos ditos iletrados. Nessa perspectiva, “dar” o letramento para as pessoas pobres e analfabetas é equivalente a oferecer a salvação para a melhoria de seu status econômico e processamento cognitivo, não considerando, para tal, as raízes ideológicas e culturais, históricas dessas pessoas. Nessa concepção, o letramento só possui consequências positivas, benéficas, já que ele produz efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas.

Nessa concepção, alguém poderia se sentar em grandes cidades, na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares. Para ilustrar essa concepção, cito uma situação bastante exemplar: estive em Gana com algumas pessoas que estavam pensando um programa de alfabetização para 15 línguas diferentes, que começaria com o mesmo material e seria simplesmente traduzido através do país, como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada letramento (STREET, 2010, p. 37).

O início da década de 1980 marca uma mudança nas tendências dos trabalhos sobre a escrita, iniciando com o trabalho seminal de Scribner e Cole (1981), que investigaram os Vai, uma comunidade de fala, na Libéria. Os Vai criaram um sistema de escrita diferente e independente do sistema de escrita alfabético aprendido na escola e do letramento árabe para realizar transações pessoais, como escrever cartas, fazer contas, registrar narrativas. Os pesquisadores montaram tarefas experimentais, denominadas tarefas cognitivas, com base na observação de tarefas que os Vai realizavam em seu cotidiano e que envolviam os significados sociais e culturais das práticas escritas. Elas abrangiam cinco domínios: pensamento abstrato; categorização taxionômica; memória; raciocínio lógico e conhecimento reflexivo sobre linguagem (SCRIBNER; COLE, 1981). As conclusões são de que não há

evidências empíricas que possam comprovar a presença de um tipo de pensamento em um grupo que vai à escola nem a ausência desse pensamento em um grupo que não é escolarizado. Ser ou não ser letrado, em termos de escolarização ou diferentes modos de escrita, não são categorias que determinam as habilidades mentais entre os grupos.

A partir desse estudo surge uma nova perspectiva que analisa o uso da língua escrita sob um ponto de vista social e culturalmente localizado. Dessa forma, é possível entender que existem variadas maneiras de os membros de uma comunidade lidarem com o texto escrito e que essas mudam conforme os lugares, as situações e os participantes envolvidos em uma interação localizada. Assim, o modelo ideológico olha para o mesmo fenômeno do letramento como sendo um conjunto de práticas vinculadas ao texto escrito e adota uma perspectiva etnográfica culturalmente sensível, que olha para o que as pessoas fazem com o texto que circula nas suas vidas.

A orientação dos Novos Estudos sobre Letramentos não dispensa aspectos técnicos da linguagem (cognição, psicolinguística), mas os integram aos contextos localizados e às práticas do discurso das estruturas do poder que fazem parte do cotidiano das pessoas. Ao estudar tais práticas letradas e dar atenção aos textos que ali circulam, agrega-se a perspectiva das práticas aos estudos dos textos, abarcando, dessa forma, o que as pessoas fazem com eles e quais são os significados que elas atribuem à escrita segundo sua visão de mundo. “Em nosso trabalho, as práticas seguem sendo centrais e nos levam a examinar a forma como os textos se encaixam nas práticas da vida das pessoas e não ao contrário” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 115, tradução nossa²⁷).

Trabalhos baseados na metodologia etnográfica de pesquisa mostram como suposições acerca do que pertence a cada modalidade – falada e escrita – são extremamente contestadas por relatos baseados em práticas autênticas de uso da língua em determinadas situações comunicativas, desnaturalizando as supostas diferenças recorrentes nos discursos acadêmicos e nos de senso comum. Street (2014) relata o trabalho de Shuman (1986)²⁸, que descreve os usos da escrita e da fala entre adolescentes na *Philadelphia High School* para demonstrar que alguns aspectos, como o distanciamento, geralmente atribuídos à modalidade escrita, são encontrados

²⁷“En nuestro trabajo, las prácticas siguen siendo centrales y nos llevan a examinar la forma como los textos encajan en las prácticas de la vida de la gente y no viceversa.”

²⁸ SHUMAN, A. *Storytelling rights: the uses of oral and written texts by urban adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

também nas interações orais, como (“ele disse que ela disse”), e que aspectos geralmente atribuídos ao discurso falado, como proximidade, podem ser encontrados em interações escritas, como na edição de rascunhos escritos de letras de *rap*. Street (2014) cita a pesquisa realizada por Biber (1988) e destaca que poucas são as diferenças gerais delegadas à fala e à escrita, considerando, inclusive, inadequada a noção de um *continuum* unidimensional que abarca os diferentes comportamentos linguísticos entre os contextos oral e escrito. Biber (1988) afirma que o tuvaluano falado no Pacífico Sul não é menos complexo, mais envolvente e mais dependente do contexto do que o tuvaluano escrito e que as características estruturais não dependem necessariamente de o discurso ter sido produzido em uma ou outra modalidade.

As relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicitadas em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos estruturais isolados (universais) das modalidades falada e escrita (STREET, 2014, p. 24).

Para Street (2014), a análise deve partir não das diferenças entre as duas modalidades, pois, dessa forma, o foco deixará de ser o contexto e o espaço onde elas acontecem. O ponto de partida, assim, deve ser a língua real, o discurso como prática social. Somente então torna-se possível investigar de que modo convenções particulares são criadas para levar a cabo uma determinada interação.

Trata-se de estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados, os discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas (ROJO, 2007, p. 1762).

Os textos, conforme Barton (2007), são apenas uma parte do que é o letramento, que vai muito além de estruturas e organizações textuais. O letramento é carregado de princípios epistemológicos, construídos socialmente, não é uma habilidade neutra, técnica, opaca e desprendida das teias sociais. O modelo ideológico instaura questionamentos sobre os letramentos dominantes e marginalizados, sobre a linguagem e o poder na nossa sociedade, opondo-se, assim, à neutralidade pressuposta no modelo autônomo. Oferece uma visão culturalmente sensível, carregada de princípios epistemológicos construídos na interação social e de versões sempre particulares de significados.

O letramento, nesse sentido, é sempre controverso, em seus significados e em suas práticas, por isso, versões particulares são sempre "ideológicas" e estão sempre enraizadas em uma determinada visão de mundo e de um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras (GEE, 1991; BESNIER & STREET, 1994). (...) As maneiras pelas quais professores ou facilitadores e seus alunos interagem já são uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido e as ideias sobre letramento mantidas pelos participantes, especialmente pelos novos alunos, e sua posição nas relações de poder (STREET, 2010, p. 78, tradução nossa²⁹).

Os estudos sobre letramento considerados a partir do ponto de vista antropológico têm como propósito entender a escrita como um objeto de cultura. Como tal, a escrita tem, para todos os fins práticos, um sentido que não está no texto, mas que emana de como os textos se inserem nas práticas de interação social. Considerada assim, a escrita vai ser extremamente diversificada como objeto de cultura, já que cada grupo social terá suas significações para os textos que circulam em suas esferas de atividades sociais. Dizer que a investigação pretende entender como os textos circulam em um determinado grupo significa que se objetiva investigar, por exemplo, como o casamento funciona em um grupo a partir do ponto de vista antropológico, já que, historicamente, o casamento é uma prática social que varia de um grupo para outro. Assim como ser homem ou ser mulher são práticas que variam conforme o grupo social.

Neste campo, os investigadores pesquisam o que as pessoas fazem com a escrita, que lugar social ela ocupa em um determinado grupo e para um determinado grupo, procurando não estabelecer relações de hierarquia. Resulta que a escrita não é algo em si mesmo, mas o é dentro de um determinado grupo, para determinadas pessoas que fazem coisas no mundo, cujas atividades podem estar orientadas por um texto escrito. Não pode haver, dentro dessa perspectiva, uma característica intrínseca que define aprioristicamente esse objeto. Isso tem uma consequência: o sentido da escrita não é autônomo. É essa a contribuição antropológica dos Novos Estudos sobre Letramentos e que está mergulhada em uma interpretação cultural do objeto escrita.

É importante salientar que, dentro das Ciências Sociais, da Antropologia, da Pedagogia, da Linguística, áreas a que se vincula este trabalho, há um grande debate do que é realmente cultura, compreendida de forma distinta de acordo com a época em que é considerada. Ressalta-

²⁹Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always "ideological", they are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others (Gee, 1991; Besnier & Street, 1994). (...). The ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations of power.

se assim que aquilo que busco investigar vincula-se ao debate surgido a partir do fim da década de 1980, que considera a escrita como um objeto de cultura. A visão de cultura daquela antropologia é demarcada pela visão de cultura como algo emergente das interações contingentes dos seus membros e não como algo depositado ou como um patrimônio estático, como a sua língua ou sua literatura. Geertz (1989), em coletânea que reúne seus ensaios relacionados direta e explicitamente com o conceito de cultura, leva adiante uma visão particular do papel que a cultura desempenha na vida social a partir da perspectiva da antropologia interpretativa. O autor se utiliza da etnografia para falar de culturas - no plural -, acreditando que somente um trabalho etnográfico rigoroso é capaz de oferecer um entendimento do que de fato acontece na vida das pessoas, no real fato da vida. (GEERTZ, 1989). Geertz é representante de uma linha simbólica, que acredita que a cultura deve ser entendida a partir da compreensão de um conjunto unificado de sistemas que compõem a vida do homem, como o mito, a religião, a arte, a escrita, a comunicação, a moda, os hábitos sociais e que, a partir do entendimento de seus significados, de ações e de suas inter-relações, pode-se compreender o que é cultura.

O conceito de cultura que eu defendo (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1989, p. 4).

Dessa forma, não é adequado qualificar grupos sociais como sem cultura, ou como carentes de cultura, pois isso quer dizer que eles não existem (SOARES, 2002). Todos os termos que remetem ao sentido de déficit, de falta, de ausência cultural, são ligados a uma visão que hierarquiza culturas e que não aceita os diferentes modos de interpretação da vida. Esse entendimento, advindo do campo antropológico dos estudos da escrita, gera uma consequência em relação às metodologias adotadas por pesquisadores e estudiosos que se interessam por compreender os significados dos letramentos dentro de uma determinada comunidade. O objetivo de alcançar um entendimento aprofundado sobre o que é a escrita se constitui não a partir da análise de textos escritos, outrossim, de uma visão atenta para o que os membros de um grupo social fazem com a escrita, como com ela interagem e o que realizam com ela ou por causa dela, por meio de métodos etnográficos.

A pesquisa sobre a antropologia dos letramentos não focaliza a discussão sobre norma, sobre língua legítima. Mesmo que haja uma forte relação entre esses objetos investigativos, o foco é observar a interpretação que diferentes grupos sociais têm sobre a escrita. Não é que não seja fundamental, no sentido de ser um fundamento, na perspectiva dos letramentos sociais, entender a discussão da escrita como poder, mas essa discussão tem um diferencial, porque acrescenta uma asserção que justifica as pesquisas arraigadas na área: não mais se entende que dar acesso à interpretação da escrita do poder seja o único jeito de libertar; ao contrário, o único jeito de libertar é legitimar as outras interpretações da escrita como tão boas quanto essa escrita historicamente legitimada. Essas outras interpretações são aquelas que, localizadas, remetem ao que significa a escrita em um evento social para um determinado grupo, como em uma cerimônia religiosa para rezar, em uma venda ou mercado para intercambiar produtos de compra e venda, em uma imobiliária para cobrar o aluguel.

Dessa forma, letramento é um lugar social que a escrita ocupa para um grupo e para a sua coletividade e, por consequência, para seus membros. Ao contrário da tradição discursiva cognitivista, fala-se, aqui, em membro e não em indivíduo, pois nessas pesquisas o indivíduo é considerado um membro de um grupo social. Quando se fala em letramento de um indivíduo, desvinculado dos grupos sociais dos quais participa, se está, em consequência, fazendo referência ao processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades autônomas do sistema de escrita. O questionamento sobre o processo de socializar para o letramento também é considerado nas pesquisas que seguem os pressupostos dos Novos Estudos sobre Letramentos: como um membro se torna membro também pelas práticas letradas que compartilha com seu grupo social? Todos nós, nesse sentido, temos letramento, que mobilizamos e deslocamos o tempo inteiro, para todos os lugares e nas esferas sociais nas quais circulamos. Dessa forma, o foco no contexto é o que torna reais as práticas letradas que são descritas nos trabalhos dos Novos Estudos sobre Letramentos e que serão descritas nesta dissertação.

3.2 RELAÇÕES IMPORTANTES ENTRE OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS DO LETRAMENTO E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Discuto a seguir, conforme proposto no início desse capítulo, os termos basilares que hoje constituem a rede investigativa e prática dos estudos sobre letramento: letramento, alfabetização, e ser letrado. Embora muito utilizados, principalmente na área de Letras e Educação, são pouco discutidos no sentido de compreender o que eles significam ao longo da história e de que forma contribuíram – e contribuem - para as investigações realizadas sobre os usos da escrita.

Em termos amplos, a palavra *literacy* já tem tradição ao significar intercâmbio com a cultura escrita ou ao fazer relação com o adjetivo “letrado”. A partir da década de 1970, apareceu um campo de pesquisa que entendia, na tradição anglófona, *literacy* numa relação com as ações que se faz com a escrita e não com o conhecimento técnico da escrita, com o processo da tecnologia alfabética e com o processo de se chegar a esse conhecimento. A palavra “letrado” sofreu a mesma modificação e passou a ser associada com letramento e não com culturas hegemônicas, consideradas, no sentido antropológico contemporâneo, como apenas mais uma forma de cultura. Tal noção considera que conhecer artes visuais canônicas é cultura do mesmo modo que o é saber bordar ponto de cruz e saber interpretar os gráficos e receitas para construir o motivo em uma toalha de banho.

Na língua inglesa, por exemplo, o que afirmamos parece estar muito claro: a palavra *literacy* aglutina várias das acepções que disputam os sentidos em português, e não há um acordo sobre a melhor forma de traduzi-la. O termo, que já fora bastante traduzido por “alfabetização” e, depois, por “cultura escrita”, passou a ser traduzido por “letramento” a partir da década de 1990. Isso aconteceu porque, na língua inglesa, não é possível encontrar um termo como “alfabetização” como o entendemos no Brasil. Tal processo não está vinculado a um período escolar preciso: trata-se de habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas e sempre aprimoradas pelo sujeito em convívio com as sempre mutantes culturas escritas. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 27).

A palavra letramento em português foi criada, então, para expressar as relações sociais com a escrita que excedem a alfabetização, essa ficando restrita ao domínio do código – relativamente ao domínio cognitivo e que tem a ver com a tecnologia. Essa ambiguidade já existia em inglês, o que não quer dizer que, há cem anos, a palavra *literacy* significava o que significa hoje. *Literacy* carregava outro tipo de ambiguidade, que era mais associada a certa equivalência entre ser letrado e ser culto.

Nos estudos da linguagem e nos estudos da educação inicial, a palavra alfabetização é usada para denominar o processo de aprender e adquirir a capacidade de lidar com a escrita alfabética. Contemporaneamente, a palavra letramento é usada para falar do processo de se socializar ou do espaço de socialização que há em grupos sociais e, em consequência, entre seus membros nas interações por meio da escrita.

Soares (2004) alerta que a discussão sobre letramento no Brasil iniciou de forma diferente, em comparação com outros países. A autora aponta que é em meados dos anos 1980 que se começa um debate de forma mais intensa sobre letramento no Brasil, *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal e *literacy* e *illiteracy* na Inglaterra. Embora se tratem de países geográfica, cultural e economicamente distintos, houve em todos, no mesmo período, uma “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 2). Tais termos, nos países estrangeiros, começaram e continuam a ser debatidos de forma independente em relação à discussão da alfabetização e de aquisição da língua escrita. No Brasil, a discussão sobre letramento, contudo, surge conectada ao processo de alfabetização, o que leva a uma ainda frequente confusão dos dois processos, mesmo que as produções acadêmicas venham alertando sobre essa diferenciação.

Mesmo acontecendo ao mesmo tempo, o surgimento da palavra “letramento” se deu por razões distintas e que estão associadas à ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e no conceito de alfabetização.

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. (SOARES, 2004, p. 6).

Na França, o *illettrisme* foi a palavra utilizada para denominar jovens do chamado quarto mundo que possuíam pouco domínio das competências de leitura e escrita. Esses queriam participar do mundo do trabalho, mas não conseguiam ser inseridos nele, mesmo tendo o domínio do sistema de escrita, já que haviam passado pelo processo de escolarização. Nos EUA, nos anos de 1980, as palavras *literacy* e *illiteracy* começaram a aparecer constantemente após a

constatação de que jovens saídos do Ensino Médio “não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita” (KIRSCH; JUNGEBLUT, 1986, p. 2). Essas palavras não se referiam às pessoas que tinham adquirido o sistema de escrita inicial, ou seja, essas palavras não estavam dentro do campo da alfabetização inicial: “o problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas na *literacy* (no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita)” (SOARES, 2004, p. 7). Isso não significa que, em ambos os países, tem se deixado de pesquisar sobre o processo de aprendizagem inicial da escrita, porém, os dois processos são tratados de forma independente, levando em conta as especificidades de cada domínio: das práticas sociais letradas e da alfabetização inicial.

No Brasil ocorre um movimento inverso: o surgimento da palavra “letramento” se deu de forma vinculada ao processo de alfabetização, às habilidades de uso da leitura e da escrita e não às práticas sociais que envolvem o texto escrito. Mesmo tendo surgido com a finalidade de expressar as relações sociais com a escrita, que excedem a alfabetização, essa ficando restrita ao domínio do código e às habilidades cognitivas, os termos “alfabetização” e “letramento” comumente são confundidos, sobrepostos, ou até mesmo fundidos, o que torna necessária a explicitação de quando se trata de investigações sobre letramentos. Soares (2004) aponta que há uma tendência em se colocar os dois conceitos juntos, nem que seja para traçar diferenças em relação aos processos, o que acaba por diluir as particularidades de cada um dos fenômenos. Para a autora, ocorre, com as mudanças de paradigmas construtivistas para socioculturais de alfabetização, nos anos 1990, a reprodução de alguns equívocos em relação ao processo de alfabetização, que podem explicar sua desinvenção e sua posterior reinvenção (SOARES, 2004).

Passou-se, assim, conforme a autora, a depreciar que a construção do sistema de escrita pela criança seja um objeto de conhecimento inerentemente linguístico, composto por aprendizagens específicas do sistema alfabético, ortográfico, fonético, fonológico. Com a mudança de paradigma, falar em método de alfabetização adquiriu uma conotação negativa, já que, automaticamente, são ativados conceitos tradicionais, tais como método fônico, silábico, global etc., “como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7). Alfabetização seria, então, o processo de aquisição das habilidades básicas para o manejo da tecnologia da escrita, como habilidades de decodificação de fonemas, habilidades motoras, organização espacial do texto na

folha etc. O letramento, por sua vez, implicaria as atividades várias ligadas aos usos da escrita e o exercício efetivo e competente da escrita.

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter adquirido a nível de letramento: não tendo adquirido tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 92).

Soares (2004), ao defender a instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico, acredita que ela não pode estar dissociada do fenômeno do letramento, pois é impossível que alguém acredite que o aprendizado do código grafofônico e do domínio dos processos de codificação e decodificação possam ocorrer de forma acidental e natural somente por meio do convívio intenso com a escrita que está presente e exerce um papel nas práticas sociais.

A questão tem se colocado, particularmente nos Estados Unidos, e começa a se colocar assim também entre nós, em termos de antagonismo de concepções, uma oposição de grupos a favor e grupos contra o movimento que tem sido denominado a “volta ao fônico” (*back to phonics*) – como se, para endireitar a vara, fosse mesmo necessário curvá-la para o lado oposto, ou como se o pêndulo devesse estar ou de um lado, ou de outro. É essa tendência a radicalismos que torna perigosa a necessária reinvenção da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Dessa forma, a autora defende a necessidade do reconhecimento das especificidades dos dois fenômenos, pois envolvem conhecimentos, habilidades, competências diferentes e específicas, sem, contudo, serem considerados dissociáveis. Sendo fenômenos de ordens diferentes, são demandados procedimentos de ensino e aprendizagem que deem conta das especificidades, sem, entretanto, delimitar uma relação de precedência de um em relação ao outro. Disso decorre o reconhecimento da necessidade de se letrar alfabetizando, o que implica uma perspectiva de ensino que abarque o uso de diversos gêneros textuais acessíveis à criança fora da escola nos processos de ensino desenvolvidos em sala de aula, mas que se caracteriza por não haver independência e precedência entre eles (SOARES, 1998). A palavra “letramento” recobre o sentido de ser tanto um processo quanto uma situação. A alfabetização recobre somente o sentido de processo de aquisição de língua escrita. Conforme ratifica Piccoli e Camini (2012, p. 20):

São processos de aprendizagem diferenciados e, portanto, pressupõem diferentes formas de ensino. Para ensinar a associação grafema-fonema, por exemplo, as intervenções seriam da ordem da alfabetização; em propostas de leitura de um gênero textual presente na comunidade escolar, as intervenções seriam da ordem do letramento.

Dessa forma, é igualmente importante, sob essa perspectiva, o reconhecimento da cultura local do aluno para que, nos dois processos, apareça o trabalho com os múltiplos letramentos, que podem ser pontos de partida para ações educativas e para interações com a escrita e sua aprendizagem (STREET, 2014). Tendo isso em vista, é importante que se entenda como são construídas as relações entre o contexto local e o contexto escolar, no sentido de compreender se há uma valorização das experiências individuais das crianças ou dos membros dessa comunidade quando se está falando em ensinar a língua escrita. Minhas perguntas de pesquisa buscam entender essa relação, descrevendo, analisando e interpretando os eventos de letramento nos quais a comunidade, as famílias e as seis crianças focais participam e dão significado à escrita, conforme apontado no primeiro capítulo desta dissertação.

3.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE LETRAMENTOS SOCIAIS

A visão ideológica do que seja um grupo social, ou mesmo um membro letrado de um grupo social, articula-se, na pesquisa e nos estudos contemporâneos do letramento, com os conceitos intrinsecamente relacionados de eventos e de práticas de letramento. Shirley Brice Heath usou pela primeira vez, na acepção adotada pelo presente trabalho, o termo "evento de letramento" em sua pesquisa, Heath (1982), realizada nas comunidades por ela chamadas de Maintown, Roadville e Trackton, localizadas na região do Piedmont dos estados da Carolina do Norte e Carolina do Sul, nos EUA. Considerado seminal no campo da antropologia dos letramentos, a pesquisa objetivou acompanhar os usos da leitura e da escrita de crianças dentro e fora da escola e relacioná-los a padrões ideológicos e culturais mais amplos da comunidade. O termo central insere, na discussão pedagógica, a questão dos sentidos da escrita por aqueles que estão aprendendo a escrever. Heath (1982, 1983) levanta questões essenciais sobre o desenvolvimento da linguagem oral, sobre os problemas de comunicação nas casas, na escola e no trabalho.

A autora conclui que quando a escola propõe para as crianças atividades de leitura e escrita que não lhes são familiares, elas tendem a ter um menor desempenho escolar, isso porque os significados atribuídos à leitura e à não escrita estão relacionados à vida das crianças fora da escola, à sua cultura, às ideologias, aos ambientes e ao valor atribuído por essa comunidade à escrita. Para realizar o estudo, Heath (1982, 1983) utilizou como unidade de análise os eventos de letramento: "qualquer ocasião em que a escrita integra a natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos" (HEATH, 1982, p. 93, tradução nossa³⁰). A partir desse trabalho, os eventos de letramento, assim definidos, tornaram-se a principal unidade de análise de pesquisas posteriores sobre letramento, permitindo direcionar o olhar para uma ação observável dos participantes e, assim, descobrir como as pessoas constroem significados a partir de uma fonte escrita. Esse é um conceito chave que pretende examinar a natureza das estratégias, dos processos e das interações em que os participantes se encontram. É nessa natureza entender o papel da linguagem escrita. As estratégias que os participantes usam para construir o significado a partir do texto escrito só é possível de ser observada na interação, no evento. Os eventos de letramento serão os episódios observáveis que constituirão as unidades de análise adotadas neste estudo. Importante destacar que em estudos em que se investiga a relação da criança com a língua escrita, é importante que o pesquisador esteja atento às interações que acontecem com os adultos e com outras pessoas que fazem parte de sua vida social. A criança não vive sozinha no mundo, ela tem o seu grupo. Isso, na antropologia da infância, é essencial, já que ser criança, exercer o papel de ser criança muda de um grupo social para outro.

Falar em termos de eventos de letramento é necessário para descrever como o letramento é realmente usado na vida das pessoas. Um exemplo óbvio de um evento de letramento é quando um adulto lê uma história para uma criança à noite. Este é um evento de letramento interessante na medida em que é muitas vezes um evento regular com padrões repetidos de interação. Tais eventos são importantes para a compreensão de como as crianças e os adultos aprendem o letramento. O termo é mais amplo do que isso, porém, e inclui qualquer atividade que envolve a palavra escrita. (BARTON, 2007, p. 35).³¹

³⁰Any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes.

³¹Talking in terms of literacy events is necessary to describe how literacy is actually used in people's everyday lives. An obvious example of a literacy event is when an adult reads a story to a child at night. This is an interesting literacy event in that it is often regular event with repeated patterns of interaction. Such events are important in understanding children's and adults' learning of literacy. The term is broader than this though, and includes any activity which involves the written word.

Por isso, nesta pesquisa, todos os adultos e outras crianças que interagem com os participantes focais, que são crianças de seis a oito anos, são também foco de observação. Essa atitude metodológica foi tomada, pois ela oferece uma geração de dados que permite interpretar como a escrita, como um conjunto de práticas socialmente relevantes, varia de grupo para grupo.

Essa noção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever e caracterizar *quando, onde e como* as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita. (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

Street (2003) observa que o termo evento de letramento é derivado da Sociolinguística, a partir da expressão evento de fala, frequentemente usado na pesquisa sobre letramento: “Foi usado pela primeira vez em relação à alfabetização por A. B. Anderson et. al. (1980)³², que o definiram como uma ocasião durante a qual uma pessoa "tenta compreender sinais gráficos” (STREET, 2003, p. 77). Segundo Kleiman (2007), os eventos de letramento não se diferenciam de outras situações da vida social, pois envolvem uma atividade na qual os participantes mobilizam os seus saberes de forma coletiva e somativa para determinados propósitos.

Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa. (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Barton (2007) define o conceito de práticas de letramento como sendo “modos mais gerais, ligados à cultura, de utilizar o letramento, aos quais as pessoas recorrem num evento de letramento.” (BARTON, 2007, p. 37). Ou seja, as práticas de letramento relacionam situações de atividades letradas do dia a dia às ideologias e concepções mais amplas ou gerais sobre a utilização de textos e em contextos sociais localizados. Ao observar situações cotidianas relacionadas à leitura e à escrita, pode-se inferir quais são os significados que esses eventos sociais têm para os membros de uma interação em relação aos outros eventos e ao grupo a que pertencem.

³² ANDERSON, A. B. et al. Low-income children’s preschool literacy experiences: some naturalistic observations. *Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognitions*, n. 2, p. 59-65, 1980.

O conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 19).

Os termos são as duas unidades básicas de atividades sociais de letramento. Ambos são usados no plural caracterizando a pluralidade do quadro de letramentos em que um membro circula e com os quais interage em sua comunidade.

O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

Ainda em relação aos conceitos, Street (2014) observa que os pesquisadores devem tomar cuidado para não separar evento de prática, pois isso pode levar ao isolamento da situação somente ao momento em que o conceito evento pode ser aplicado, o que pode levar a algo somente descritivo, que nada diz sobre os significados antropológicos que estão sendo construídos. Portanto, separar os conceitos torna as diferenças entre eles visíveis a quem está comprometido em investigar a relação entre os momentos em que a escrita tem um papel para os participantes e que estão conectados intrinsecamente com o que as pessoas fazem nas suas vidas.

No cenário brasileiro, os modelos postos à discussão por Street (1984) foram mobilizados e apresentados pelas pesquisadoras Angela Kleiman e Magda Soares. Disseminadoras de pesquisas no campo dos letramentos, as autoras se utilizam da abordagem dos Novos Estudos sobre Letramentos para compreender o letramento em termos de práticas sociais. Conforme Bunzen (2014), as concepções teóricas, conceitos e questões metodológicas do campo da etnografia e da antropologia influenciaram os pesquisadores brasileiros nos últimos vinte anos. Dentre eles, o autor aponta também para Tfouni (1998), Terzi (1995), Signorini (2001), Rojo (2009), Marinho e Carvalho (2010). Além desses, uma rica interlocução foi criada com os estudos realizados no contexto Francês: autores como Roger Chartier, Anne Marie-Martier, Jean Hébrard impulsionaram interessantes reflexões sobre a compreensão das práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço.

Kleiman (1995) aborda as concepções dominantes de letramento que orientam as pesquisas sobre o ensino da escrita, trazendo para o contexto acadêmico brasileiro a definição de

letramento e dos conceitos essenciais para pesquisas nesta área. A pesquisadora focaliza a interação entre professores e alunos em aulas de alfabetização de adolescentes e adultos, contribuindo para as discussões sobre a formação de professores.

Orientanda de mestrado de Soares, Castanheira (1991) inicia suas pesquisas na área de letramento com seu seminal estudo realizado no contexto de periferia urbana com crianças no início da infância. A pesquisa interpretativa realizada pela autora investiga a relação de um grupo de crianças de camadas populares de Belo Horizonte com a escrita antes de entrarem na educação infantil e depois de entrarem no Ensino Fundamental. A pesquisadora acompanhou, em um período de três meses, crianças que estavam por entrar na pré-escola, etapa preparatória e anterior à primeira série, e que nunca haviam tido contato com essa instituição.

Essas crianças demonstraram uma relação bastante peculiar com a língua escrita: seus familiares os preparavam para a escola, aprendendo a aproveitar todos os papéis que encontravam na rua para treinar a letra, treinar o nome, treinar a escrita, brincar de escola, sendo, dessa forma, projetados pelos seus “tutores”. A preparação para a escola revela uma expectativa positiva em relação à leitura e à escrita, mas que se dissipa diante de atividades escolares descontextualizadas, como as de aprender as letrinhas separadas, a parte do corpo, desenhos e recortes. Essas crianças já estão além nas práticas de leitura e escrita que a própria escola quer que elas tenham. Dessa forma, é saliente como a escola desconhece a relação das crianças com a leitura e com a escrita fora da escola e a interação que ocorre entre a língua escrita, os familiares e as crianças. A autora constata também que parte dos profissionais da escola julga limitadas as potencialidades das crianças por pertencerem às classes populares.

Ainda nos estudos brasileiros sobre letramento, Sito (2010) retoma e formula o conceito de agência de letramento:

[...] instituições nas quais se promovem e constituem usos e valores para a escrita. Entre elas estão a família, o trabalho, as organizações e associações educativas ou de lutas políticas, por exemplo; espaços nos quais, em muitas culturas, ocorre a socialização das pessoas com o texto escrito. (SITO, 2010, p. 22).

Os anos durante os quais fui membro de uma comunidade rural levam-me a pensar que a escola é uma importante agência de letramento para os membros da comunidade. Contudo, não se pode pensar que a escola sempre tem como pressuposto garantir o acesso democrático à escrita, pois, como já mencionado, suas concepções de leitura e escrita podem estar em total

descompasso com as da comunidade. Nesse sentido, Barton (2007) argumenta que os diferentes letramentos estão associados a diferentes domínios da vida, como a escola, a casa, a família, a igreja, o trabalho e que, associados a esses domínios, podemos falar de diferentes categorias de letramento. Pode-se dizer que as duas principais categorias de letramentos são divididas em letramento dominante e vernacular. O primeiro é imposto por instituições que têm certo domínio na sociedade. O segundo é utilizado no cotidiano. Certas práticas de letramentos são legitimadas e alimentadas pelos participantes, enquanto outras, não, dentro de domínios diferentes. Por exemplo, em casa e na escola, há diferentes práticas de letramento nas quais as crianças circulam. Os eventos de letramento podem se parecer, mas os papéis assumidos pelos participantes da interação não serão os mesmos nos dois lugares, o que modifica a prática.

Realizando um exame detalhado da situação real das orientações de letramento das crianças de uma comunidade localizada na periferia de Porto Alegre, Silva (2012) investiga durante dezoito meses o modo como as crianças participam dos eventos de letramento que acontecem dentro e fora de uma creche comunitária. A autora, por meio de seu trabalho interpretativo, conclui que as crianças são membros de um grupo social que lança mão de diferentes usos e funções da escrita. Silva (2012) alerta para a relevância de a escola estar ciente desses usos recorrentes de leitura e escrita, para que, assim, espaços institucionais, como a creche comunitária, possam oferecer oportunidades de aperfeiçoamento daquilo que é significativo para aquela comunidade.

Os conceitos explicitados neste capítulo, bem como os estudos nele detalhados, foram de suma importância para a constituição das diferentes etapas de pesquisa, principalmente no que concerne à geração de dados e a separação das categorias analíticas. No capítulo analítico, retomaremos essas discussões para justificar a construção das asserções dessa pesquisa.

3.4 LETRAMENTO E ESCOLA

Estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil, sob essa perspectiva das funções sociais da escrita, são urgentes: é necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita – esse significado interfere, certamente, em sua alfabetização. (SOARES, 2003, p. 65).

Partindo do pressuposto de que “a vida entra na escola e a escola é parte da vida de todos, e que a compreensão dessa relação é importante para uma educação comprometida e responsável.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127), queremos salientar o quanto é importante que a escola reconheça os conhecimentos que as crianças trazem para a escola e que, muitas vezes, se diferenciam daqueles esperados pela mesma. Com isso, pode-se criar, como salienta Silva (2012, p. 13), “uma abertura à construção de novas e melhores formas de atuação, por parte da escola, junto a essas crianças”, fazendo com que a educação na escola possa se tornar mais significativa e diversificada. Acreditamos que adotar uma perspectiva ligada à visão dos participantes do que seja a escrita e, a partir dela, examinar qual é o significado da língua escrita para os aprendizes, é uma tarefa importante para a escola refletir sob o ponto de vista do seu próprio currículo, da sua função e daquilo que vai valorizar e mediar. Assim, de acordo com Kleiman (1995), ao permitir o desenvolvimento de práticas de letramento que se familiarizam àquelas das instituições sociais da comunidade, abre-se a possibilidade de o aluno contribuir com os conhecimentos relevantes oriundos daquilo que ele já conhece, tornando mais fácil o caminho para adequações, adaptações e transferências para outras situações da vida.

Dessa forma, investigar as práticas de letramento em uma comunidade rural é potencialmente relevante se considerarmos que as crianças que participam da escola são, antes de entrar nela, membros de grupos sociais com bagagens culturais diversificadas, muitas vezes estigmatizadas por viverem no campo e não serem expostas à cultura escrita esperada pela escola. Os Novos Estudos sobre Letramentos têm por objetivo marcar o caráter ideológico da língua escrita e estudar seus impactos sociais, desvinculando-se de uma visão hegemônica e escolarizada desses usos.

Soares (2002) afirma que nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares. Um indício disso seria o aumento e a legitimação das desigualdades sociais. Para a autora, a escola fracassa por jogar nele a responsabilidade de a escolarização depender de cada um e de seus dons. A escola aposta na ausência, naquilo que falta ao aluno, já que ele não tem condições básicas para acompanhar a aprendizagem. Outro motivo para o fracasso escolar dos alunos de classe popular seria, além da ausência de habilidades e competências, a ausência de cultura, a carência cultural que retrata uma atitude etnocêntrica: não ter uma cultura igual à das classes dominantes é ser inferior. (SOARES, 2002, p.15). A linguagem tem um papel importante nesse cenário: é ela o principal produto de uma cultura, é o

instrumento pelo qual a transmitimos. Assim como a escola não acolhe a cultura dos alunos das classes populares, também não acolhe a sua linguagem. (SOARES, 2002) Dessa forma:

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2002, p. 6).

Soares (2003) explica que as pesquisas que tentam justificar o fracasso do Brasil em alfabetização eram baseadas em uma massa de dados não integrados e não conclusivos. Algumas pesquisas se focavam mais na perspectiva do professor, outras em estados psicológicos dos alunos, outras, ainda, em condições familiares, e não havia uma integração. Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não são capazes de trazer uma colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização. Essa articulação e conciliação de resultados vêm acontecendo a partir da última década do século passado, com o surgimento do conceito de letramento e os estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos e orientados por esse novo conceito.

Os Novos Estudos sobre Letramentos se preocupam em investigar os usos da língua escrita dentro e fora das instituições, para reforçar a percepção de que as pessoas agem no mundo por meio da escrita além da agência escola e da prática de alfabetização. O aluno, ao longo de seu processo de aprendizado dos códigos da língua, também está sendo letrado, sendo que, conforme já discutido, os dois fenômenos acontecem de forma simultânea. Dessa forma, na escola, em uma perspectiva do letramento, é necessário oferecer aos alunos outras oportunidades de acesso ao texto escrito, criando novas situações em que seja necessário construir uma proficiência em determinado gênero do discurso. Para Kleiman (2007), os gêneros do discurso permitem que os alunos participem de atividades letradas de que nunca participaram antes e que podem ser programadas pelos docentes.

Como uma importante agência de letramento, é dever da escola oferecer espaços que fomentem essa experimentação em práticas sociais letradas e “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.” (KLEIMAN, 2007, p. 3). Dessa forma, com isso, pretende-se distanciar o ensino do modelo autônomo de letramento e aproximá-lo do modelo ideológico, já que,

a diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, conceber a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Dessa forma, o docente que resolve trabalhar em uma concepção de aprendizado de leitura e escrita como prática social terá de decidir quais são as práticas significativas para aquela comunidade; o que exige que ele saiba sobre a bagagem cultural desses alunos, sobre as atividades corriqueiras que os constituem como membros de um grupo social. Partir das experiências dos alunos, além de se uma tarefa complexa para o docente, é um grande desafio que vai de encontro com o que atualmente se faz nas escolas em relação ao currículo e à perspectiva de como deve acontecer o processo de ensino e aprendizagem:

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Em sala de aula, oferecer oportunidades para que aconteçam eventos de letramento é projetar a mobilização de recursos e conhecimentos daqueles que estão participando da interação. Participar de eventos de letramento que têm como tema a vida social dos alunos e a resolução de problemas voltados a alguma meta coletiva acordada pelo grupo propiciam o compartilhamento de diferentes aprendizagens e repertórios construídos pelos participantes. Kleiman (2007) defende que uma das formas de proporcionar esses momentos e levar em conta a heterogeneidade dos alunos é partir de uma perspectiva de ensino que abra mão de pré-requisitos e progressões rígidas em relação à apresentação dos conteúdos curriculares. Isso que dizer que pode haver um projeto interdisciplinar que abranja todas as turmas da escola e que ofereça os mesmos momentos de aprendizagem que se transformam quando chegam em cada sujeito e no que ele pode fazer com essa aprendizagem naquele momento.

Sabendo que os alunos têm bagagens culturais diversificadas como membros participantes de uma sociedade letrada, fica mais fácil para o professor permitir que os alunos tomem parte de forma variada das situações, criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades na situação, apótem compreensões diferentes, devido às suas aprendizagens extremamente variadas, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares e apesar das práticas homogeneizantes aprendidas na escola. Fica mais difícil, para o professor que aprende e registra a cultura do outro, negar a existência de práticas culturais diferentes e rejeitá-las *a priori*, o que torna menos conflitiva a interação. (KLEIMAN, 2007, p. 19).

Heath (1982, 1983), como já observado, traz importantes contribuições sobre orientações de letramento de crianças em três comunidades de diferentes etnias e trajetórias sociais na Carolina do Norte ao mostrar que cada uma delas tem sua própria orientação de letramento e que o modelo de letramento da classe média não pode ser considerado hegemônico e universal, já que nas três comunidades foram encontradas orientações consideravelmente diferentes. Desconhecer ou negar as orientações de letramento do grupo social a que pertence a criança é negar suas necessidades e suas trajetórias singulares.

A natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada norma padrão culta) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermediário, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e tem pouco ou nenhum acesso a material escrito. (SOARES, 2003, p. 20).

Acreditamos que a escola deva oportunizar a convivência entre letramentos distintos e a viabilização dos grupos olharem os letramentos alheios e poderem adquirir outras pautas para essa prática cultural. Nesse sentido, pensar em letramento em comunidades populares se faz muito importante, tendo em vista que muito já se falou sobre a cultura privilegiada que as crianças de classe média têm em comparação com o que as de classes populares não têm. Terzi (1995) apresenta exemplos de investigações em que a análise das histórias de leitura é puramente quantitativa, constituídas por dados sobre números de exposições da criança à leitura de histórias, à quantidade de material a ela disponível, frequência de participação, deixando de lado a investigação sobre a interação promovida com outras pessoas em torno das diferentes manifestações da escrita que cercam a criança desde o início da vida.

Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas, frequentemente, correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe

média (Gee, 1990). A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, seu déficit. Daí que os pesquisadores busquem analisar a história do letramento para averiguar o que faltou à criança e o que causou esse déficit, e não para apontar as características de letramento da comunidade e a falha da escola ao não considerar essas características e a sobrepor a ela, ou a impor, uma orientação diferente. Pressupõe-se com isso que os pesquisadores esperam que a comunidade altere a sua orientação para adequá-la à da escola e não vice-versa (TERZI, 1995, p. 45).

Como se tem explicitado até aqui, ser letrado é saber coisas sobre a escrita. Ser letrado é fazer coisas das quais a escrita participa. Ser letrado é participar de encontros sociais nos quais a escrita tem um papel, e, conseqüentemente, conhecer que papel é esse para fazer uso dela. Há muita gente que não sabe ler nem escrever e mesmo assim faz uso da escrita e, no sentido contemporâneo da palavra letrado, essa pessoa é letrada. Em grandes centros urbanos, por exemplo, não há como negar que a maioria das pessoas é letrada, pois faz uso da escrita todos os dias para exercer suas funções no mundo. Saber dessa definição de ser letrado é importante para os docentes, pois comumente se consideram as crianças que não sabem ou não conseguem circular em uma representação escolar da escrita pessoas que não sabem nada sobre ela. E muitas vezes o que elas sabem sobre a escrita vai de encontro aos valores escolares desse objeto.

Ao considerar de antemão que essas crianças não sabem nada sobre a escrita e suas funções sociais, não se procura saber o que elas sabem e, dessa forma, fica-se sem poder desconstruir, nem construir outras interpretações sobre ela. Não se trata de um sujeito que está frequentando a escola sem ter interpretado em nenhum momento anterior o valor do objeto, para que serve, como se utiliza, como as pessoas usam e sem ter se perguntado qual é a interpretação que a escola está oferecendo. No seu repertório cultural, o aluno já tem esse objeto e ele tem um sentido. Na escola, se oferece outros sentidos para esse objeto, e oferecer outros sentidos é diferente de considerar que ele não sabe nada sobre a escrita.

Importante destacar que as pessoas não são tábuas rasas à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas e perspectivas de organização curriculares parecem supor. Kleiman (2010) explica duas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa letramento do professor na Universidade de Campinas e afirma que uma das premissas do grupo é entender o processo de letramento como um processo identitário, já que oferecer a inserção na cultura escrita equivale sempre a uma perda, a um processo de aculturação inflado de violência simbólica (KLEIMAN, 2010).

Considerar o processo de letramento como identitário é se opor a uma concepção funcional da escrita baseada nas habilidades individuais e no modelo homogeneizante de cultura letrada. As trajetórias singulares de cada um dos sujeitos e de seus grupos que se envolvem em práticas letradas para atingir determinados propósitos é de crucial importância para essa perspectiva por que é o conhecimento dessas trajetórias que pode contribuir para a facilitação do acesso à escrita por grupos que foram tradicionalmente excluídos. (KLEIMAN, 2010). O interesse por esses grupos vai de encontro à perspectiva da escola, que tende a apoiar práticas de letramento dominantes, as de outras instituições poderosas e influentes no tecido social, assim como ela própria. Letramentos locais, de resistência, adquiridos em trajetórias pessoais singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio. (KLEIMAN, 2010, p. 377).

Importante destacar que as práticas escolares não deixam de ser práticas sociais só por que acontecem dentro da escola. Dentro dela, acontecem práticas que são próprias dessa esfera em termos sociais, culturais e históricos. Se as práticas recontextualizam, por meio de outros discursos, aquelas em que os alunos estão acostumados a circular, o que acontece dentro da escola pode se tornar muito mais significativo.

Todos os estudos acima citados apontam que uma importante tarefa da linguística aplicada, já destacada há muitos anos por estudiosos como Rodrigues (1966), é preocupar-se com o processo de alfabetização e letramentos. Como aponta Soares (2003), a aprendizagem da língua escrita é essencialmente a aprendizagem de um conhecimento linguístico e, por isso, deveria fazer parte da pauta dos linguistas aplicados atualmente, bem como a maneira que os diferentes letramentos da vida de um sujeito se entrecruzam com o processo de aquisição da língua.

3.5 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO NA ZONA RURAL

Esta seção é constituída por uma breve revisão de literatura sobre pesquisas que investigam as práticas de letramento em comunidades e escolas localizadas em zonas rurais, com a finalidade de analisar quais são as pesquisas atuais na área. Os trabalhos aqui descritos foram encontrados ao decorrer da minha trajetória de pesquisa e considerados de alguma forma importantes para o entendimento do panorama dos estudos sobre letramento na zona rural. Descrevo, então, estudos publicados nos últimos seis anos que ilustram um pouco do panorama das investigações que estão sendo traçadas em torno desse tema. Sendo assim, inicio com os trabalhos publicados em Língua Portuguesa e depois passo para os trabalhos em Língua Inglesa.

Sito (2010) destaca que os estudos sobre letramento passaram a ocupar um grande espaço no campo da Linguística Aplicada, travando interfaces principalmente com o a Educação. As

pesquisas seminais nessa perspectiva se caracterizam por enfatizar os contatos interculturais em cenários urbanos, desenvolvendo contribuições consistentes para a área. No entanto, são poucas as pesquisas sobre letramento no cenário rural, e muitas delas acabam por focalizar outros aspectos socioculturais e da interação dos membros da comunidade. Silva (2012), investiga a prática linguístico-pedagógica de docentes dos anos iniciais e suas influências no processo de apropriação das variedades de prestígio pelos alunos. Lima (2011) pesquisa o engajamento intelectual de alunos da zona rural nas aulas de matemática. O estudo visa a analisar como o conhecimento matemático trazido da zona rural pode auxiliar o raciocínio matemático. Vasconcelos (2013) investiga o planejamento de ações pedagógicas dos docentes e quais os aspectos das interações, representações e identificações nos eventos de letramento podem contribuir para a formação continuada docente.

Há uma notável quantidade de estudos³³ que tratam da relação entre letramento e os movimentos sindicais ligados à questão agrária, descrevendo o funcionamento de escolas de assentamento e o modo como os participantes se envolvem em práticas de letramento associados à luta pela terra. Gehrke (2010) procurou pesquisar sobre como se constituíam as práticas de escrita em escolas itinerantes no Paraná que atendiam filhos de acampados e assentados do Movimento Sem Terra. O principal questionamento da pesquisa era se as práticas de escrita, vivenciadas pelas crianças nas Escolas Itinerantes, evidenciavam relações com a produção dos enunciados da luta social pelo grupo em questão. Com base nos referenciais teóricos sobre linguística e letramento, o pesquisador analisou produções escritas dos membros do Movimento Sem Terra e dos educadores, entre outras fontes de dados que compõem a triangulação.

Outra vertente desses estudos pertencentes à área de Linguística Aplicada e que se relacionam com a questão do letramento compromete-se com a discussão do bilinguismo ou multilinguismo ou ainda das línguas minoritárias em comunidades colonizadas pelos imigrantes de diversos países. No estudo de Jung (2009), realizado no oeste do Paraná em uma comunidade multilíngue, o principal interesse era entender a identidade de gênero relacionada com as práticas de letramento e a participação escolar. Abordando a aprendizagem dos alunos a partir de práticas de letramento, a pesquisadora faz análises a partir do campo da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional para examinar como os gêneros masculino e feminino tornam-se

³³Essa constatação foi construída a partir da busca feita referente a outros anos de publicação e não somente aos últimos seis.

mais ou menos relevantes nas interações entre os sujeitos. Os dados mostram uma delineada relação entre as negociações de identidade masculina e étnica alemã que se expressava no pouco uso da língua portuguesa nos eventos letrados. Fritzen (2011) aborda as práticas de letramento em alemão introduzidas em uma escola rural depois de mudanças nas políticas linguísticas, focalizando o tema do multilinguismo dentro da escola principalmente em relação às práticas pedagógicas.

Sito (2010) realiza sua pesquisa em uma comunidade quilombola do litoral gaúcho e analisa a mudança que ocorre nas práticas de letramento de lideranças em decorrência dos diálogos que começam a acontecer com os agentes do estado para a negociação e acesso aos títulos de suas terras. Passando a participar de situações de uso burocratizado da escrita, os moradores começam a fazer uso de suportes e gêneros discursivos que passaram a ser constituintes das práticas de letramento da comunidade.

A tese de doutorado de Mendes (2015) investiga os usos, a presença e o acesso à escrita em uma comunidade rural de Minas Gerais, observando a participação de crianças dessa comunidade em eventos de letramento dentro e fora da escola. Apresento de forma mais detalhada essa tese, pois ela se relaciona de forma direta com o meu campo e objetivos de pesquisa e tem nas crianças o seu foco investigativo. Na comunidade pesquisada por Mendes (2015), a escrita circulava em diferentes espaços que envolviam os membros, tais como o posto de saúde, as visitas realizadas pela agente de saúde às casas, o controle do peso para controlar a desnutrição das crianças, o posto telefônico, onde eram feitos registros das solicitações da população (eram registrados em uma tabela o nome, data, área/cidade (DDD), tipo (se para celular ou telefone fixo, minutos e total), no comércio, na compra e na venda de produtos por meio de bilhetes levados pelas crianças ao comerciante. As crianças, por sua vez, fora da escola, se envolviam com a escrita para realizar brincadeiras como as de aulinha e adedanha e também para enviar cartas aos amigos, tentando restabelecer ou afirmar amizades (“a gente nunca mais vai brigar, tá?”). Nas casas das famílias, a pesquisadora encontrou diversos registros escritos, como bíblias adaptadas para crianças, Cds, Dvds, livros de historinhas, materiais escolares, bulas de remédio.

Na escola, a pesquisadora elabora uma interessante lista sinóptica de 25 eventos de letramento nos quais a escrita tem seu papel. Alguns dos eventos listados são: orar, contar história, anunciar a agenda, registrar no quadro, copiar do quadro, realizar exercícios

reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo, explicar o texto e ler silenciosamente. Na análise desses eventos, a autora observou um intenso contraste entre os múltiplos letramentos que ocorrem fora da escola e a disponibilidade de acesso à escrita dentro dela. Dentro da sala de aula, o direcionamento em relação ao que fazer com o texto escrito e o que falar e discutir sobre ele eram instituídos pela docente, subordinando o acesso a seus objetivos e consolidando relações de poder entre professor e alunos.

A pesquisadora afirma que a professora não consegue estabelecer fundos de conhecimento, conceito baseado em Moll (1992 apud MENDES, 2015)³⁴, para tentar estabelecer relações entre práticas escolares e práticas sociais das famílias e comunidade. Alguns dos trechos evidenciam essa tensão entre se adequar ao currículo e permitir que as experiências dos estudantes sejam trabalhadas profundamente e virarem o tópico da aula. Importante salientar que, na constituição do meu projeto de mestrado, no ano de 2014, não havia encontrado nenhuma busca em Língua Portuguesa que apresentasse investigações sobre as orientações de letramento de crianças da zona rural em uma comunidade parecida com a minha. Apenas a tese de Mendes (2015) tratou de investigar questões parecidas com as que esta investigação se propõe a discutir.

Com essas leituras, podemos concluir que os trabalhos brasileiros sobre letramento que acontecem no meio rural ainda não conseguiram aprofundar a compreensão dos valores da escrita para esses grupos sociais. Os estudos citados acontecem em campos de pesquisa onde há mudanças sociais e históricas que são centrais na análise dos letramentos ideológicos dessas comunidades, exceto no caso de Mendes (2015), onde a pesquisa parece acontecer em um contexto parecido com a da comunidade aqui investigada. Essas características não se repetem no campo de investigação aqui proposto. A principal diferença presente no campo a ser pesquisado está na relativa estabilidade da constituição sócio-histórica dos membros dessa comunidade rural. Os participantes desta pesquisa não são quilombolas tentando legalizar terras, não são sem terras

³⁴ O conceito *funds of knowledge* denomina o repertório de atividades que exigem conhecimentos específicos para o funcionamento da vida cotidiana das famílias dentro de uma comunidade no que diz respeito à importância de estratégias. “Na pesquisa de Moll (1992), desenvolvida nos Estados Unidos com estudantes latinoamericanos de Tucson, no Arizona, a investigação do ensino do Inglês e Espanhol em sala de aula, por meio da leitura e da escrita, buscou “analisar como o letramento ocorria em contextos sociais mais amplos da família e da vida da comunidade a fim de compreender e estabelecer relações entre esses domínios de estudo dentro e fora da escola”. (Mendes, 2015, p.33). Na mesma pesquisa, Moll (1992), por meio de uma pesquisa etnográfica, pesquisou os repertórios das famílias sobre fundos de conhecimento dentro de suas casas para analisar quais conhecimentos “poderiam ser incorporados aos saberes escolares, oferecendo subsídios para o trabalho dos professores.” (Mendes, 2015, p.34). MOLL, L. C. Literacy research in community and classrooms: a sociocultural approach. In: BEACH, R. et al. (Ed.). *Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana: NCRE/NCTE, 1992. p. 211-240.

lutando por um pedaço de chão, não fazem parte de uma escola que está adotando um projeto específico, nem pessoas que estão passando por perda de língua de herança. Os participantes são membros de uma comunidade do campo, de economia de base agrícola, em que a constituição histórica é relativamente estável, não existindo nenhum fato econômico, social ou histórico emergente ou novo, nomeado e reconhecido pela comunidade como um acontecimento ou um movimento marcante na comunidade investigada.

Partindo para os trabalhos em língua inglesa, grande parte das produções, buscadas no portal de Periódicos da CAPES, focaliza a criação de bibliotecas em zonas rurais e discutem a implementação de *designs* específicos para que as pessoas que vivem na zona rural realmente usem a biblioteca para o desenvolvimento da qualidade de vida. Outras pesquisas centram-se em analisar a dificuldade de um professor ao ter de dar aula para 3 ou 4 turmas juntas e manter a gradação de atividades adequadas a cada ano. Outras, ainda, focalizam a formação do professor que atua nas escolas do campo, desenvolvendo de forma mais aprofundada como poderia acontecer uma educação continuada para formar docentes preparados para trabalhar com a especificidade desse contexto. Algumas se responsabilizam em discutir a educação básica indígena e a interculturalidade na escola básica. Outras pesquisas abordam intervenções de leitura em escolas rurais e avaliam se as crianças evoluíram em suas capacidades de leitura depois dos programas.

A dissertação de mestrado de Baloiloi (2014) investiga as práticas de letramento de pessoas que vivem em comunidades rurais em Papua Nova Guiné com a finalidade de documentar como a vida comunitária permite o envolvimento com os textos escritos. A maioria das pesquisas sobre orientações de letramento realizadas em Papua Nova Guiné se concentra em instituições formais de educação em áreas urbanas e de que maneira os achados das pesquisas podem auxiliar no melhoramento da educação nessas áreas. Porém, não há estudos realizados em comunidades rurais e é essa a lacuna que o trabalho pretende preencher. Realizado na área da bacia do Salamo do distrito Esa'ala em Fergusson Island, o trabalho é inspirado nos estudiosos do letramento como Blommaert (2008), Street (1984, 2001), Barton e Hamilton (1998) que compreendem o letramento como prática social. A questão de pesquisa principal era: quais são as práticas de letramento cotidianas das pessoas em comunidades rurais? Foram escolhidos seis participantes focais que estavam de alguma forma ligados a uma família que pertencia à história tribal e de clã que se originou na aldeia. A pesquisadora encontrou seis domínios nos quais os

letramentos são aprendidos e utilizados, quais sejam: igreja; governo; escola; mercado e jardim; pessoal; família.

A igreja foi o principal domínio em que muitas das pessoas se envolveram nas práticas de letramento: ler e estudar a Bíblia, escrever notas de sermões, cantar hinos de livros foram as principais atividades na igreja, seja durante o serviço ou em sessões de estudo da Bíblia. Em relação ao domínio do governo, os três níveis de governo do sistema de PNG são nacionais, provinciais e de Governo Nível Local (LLG). Nos LLGs, todos os vereadores da ala formam o sistema de governo dentro dos distritos. O Dobu LLG realiza a busca de financiamento para suas comunidades rurais. Os conselheiros são plenamente alfabetizados ou funcionalmente, e ser alfabetizado como conselheiros é necessário já que eles precisam entender os termos e questões discutidas nas reuniões LLG. O Conselheiro Poate era o membro local para Begasi ala e enfatizou em entrevista a importância da alfabetização nas aldeias, já que os problemas ambientais, tais como o aumento dos níveis do mar, precisam ser compreendidos pelo povo.

Em relação ao domínio escola:

Em Salamo e nas aldeias vizinhas e vilarejos, a leitura era geralmente aprendida na escola, e não em casa. As casas nas aldeias não tinham livros para leitura nem havia uma biblioteca pública ou comunitária. Talvez como resultado de ou como um reflexo da cultura local, a leitura não foi promovida como uma importante prática social na vida da comunidade. (BALOILOI, 2014, p.116).³⁵

Havia, segundo a pesquisadora, uma barreira cultural para a construção da leitura e da escrita como práticas sociais valorizadas nas casas das pessoas nas vilas e aldeias. Contudo, a autora não apresenta dados que permitissem que o leitor se colocasse como coanalista e que mostrassem como ela chegou a essa conclusão. Em entrevista com os professores, muitos argumentaram que grande parte dos alunos não dominavam as habilidades básicas de leitura e escrita na escola primária e não saíam da escola confiantes para lidar com as demandas de liderança na aldeia, em particular, com os desafios que envolvessem leitura e escrita.

No mercado, as pessoas em Salamo e áreas circundantes utilizavam práticas matemáticas para julgar a qualidade da colheita e para verificar se ao produto haviam sido atribuídos preços adequados. Eles foram capazes de calcular o troco para dar aos seus clientes. Na lavoura, as

³⁵At Salamo station and in the neighboring villages and hamlets, reading was usually learned at school rather than at home. Homes in the villages did not have books for reading nor was there a public or community library. Perhaps as a result of or as a reflection of the local culture, reading was not promoted as an important social practice in communal life. (2014, p.116)

peessoas usavam suas habilidades matemáticas quando cortavam árvores para limpar o espaço planejado para plantar suas sementes de inhame. Quando as varas eram cortadas e separadas, os participantes tinham que estimar a quantidade de cestas para as sementes de inhame. A quantidade de buracos feitos era pensada de acordo com o número de cestas de sementes de inhame. O espaço de terra também era dividido para abrigar diferentes tipos de semente de inhame e placas informando qual era a variedade plantada. Além disso, placas escritas em Dobubut avisavam que era proibida a passagem por entre as lavouras de inhame e que as pessoas deveriam utilizar a estrada principal.

No domínio pessoal, listando brevemente como os participantes se envolvem com a cultura escrita: Lewa lia gráficos de bordado para fazer camisetas e também a Bíblia; Jojo interpretava as estações corretas para o plantio por meio das formas diferentes das estrelas, lia a Bíblia todos os dias, em particular, à noite, usando a luz da lanterna, lia jornais nacionais, vendia os jornais velhos em sua venda para os fumantes que os usavam para embrulhar tabaco, ouvia notícia no rádio, lia os manuais das máquinas de costura. Elepi escrevia cartas pessoais para pedir dinheiro aos parentes para pagar as taxas escolares dos filhos e também sabia dos protocolos da plantação de inhame ligados às tarefas masculinas da colheita. Com essas descrições, a autora aponta para a diversidade de práticas letradas que esses sujeitos possuem e que são renegados pela escola.

Chesbro (2013) investigou como dois graduandos advindos das zonas rurais lidavam com as diferenças de letramento na faculdade, tendo em vista que a maioria dos colegas eram da cidade e tinham outras orientações de letramento. Chesbro (2013), partindo de uma análise de narrativas, (Polkinghorne, 1995), realiza uma coleta de dados que envolveu entrevistas com uma hora de duração, observações em sala de aula que focalizavam as interações sociais de estudantes que vinham da zona rural e outros da zona urbana. O protocolo da entrevista era:

1. Descreva onde você cresceu.
2. Descreva como foi a transição de sua casa para a faculdade.
3. Com que tipos de pessoas você tentou fazer amizade? Por quê?
4. O que você valoriza?
5. Quais são, se houver, as diferenças que você tem notado entre você e seu par não agrário?

Na análise dessas narrativas, o autor afirma que os participantes se esforçam para manter o letramento desenvolvido nas suas casas e que, ao mesmo tempo, o utilizavam para adquirir o letramento exigido no meio acadêmico. Em uma das narrativas analisadas, Bryce justifica seu atraso na entrevista por ter tido de ficar em casa puxando o bezerro. Isso gerou uma incompreensão na sala, pois ninguém sabia o que aquilo significava. Ele, então, refez sua explicação, falando sobre nascimento de bezerros e comparando ao nascimento de bebês humanos, apontando para os tipos de problemas que se tem em um parto. Bryce aprendeu a ajustar as suas palavras e ações com cuidado de modo a persuadir e informar seus colegas urbanos da ação que teve de fazer. O estudo mostra também que os alunos advindos da zona rural costumam agregar-se em pequenas comunidades na sala de aula para sentir-se mais confortáveis e terem com quem identificar-se. Como implicações pedagógicas, o autor destaca que os professores deveriam reconhecer essas pequenas comunidades formadas em suas salas de aula e, a partir delas, abrir espaço para que a vida desses alunos agricultores fossem tematizadas, seus letramentos legitimados e seus trabalhos vistos como essenciais.

Como alerta Du Plessis (2012), estudos sobre o letramento das populações que vivem na zona rural são escassos e tendem a investigar as diferenças entre o letramento dos que vivem nas zonas urbanas e nas zonas rurais, bem como a elaboração de programas de intervenção para melhorar o letramento dos estudantes rurais. Elaborar programas de intervenção para que os estudantes da zona rural atinjam um letramento parecido com os da zona urbana é partir de uma visão homogeneizadora de letramentos e de cultura.

Este capítulo teve como objetivo descrever os principais conceitos e orientações teóricas e metodológicas que guiaram essa pesquisa, com destaque para a compreensão de que o letramento é entendido como um conjunto de práticas socialmente localizado. Os Novos Estudos sobre Letramentos analisam os usos da língua escrita a partir de um ponto de vista social e culturalmente sensível, o que nos permite afirmar que os variados grupos lidam de forma diferente com a escrita e que, por lidarem de forma que foge à hegemonia, não são inferiores, nem superiores. No próximo capítulo, passamos para a análise dos dados, orientada pela literatura aqui apresentada.

4 UMA SAFRA DE DADOS: EM BUSCA DE SABER FAZER PESQUISA INTERPRETATIVA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa que adoto neste trabalho, as principais premissas da pesquisa interpretativa, os objetivos, as perguntas de pesquisa e os procedimentos adotados no trabalho de campo, na geração de dados, na triangulação e na análise dos mesmos. Este capítulo está dividido em cinco subseções: na primeira, 4.1, apresento brevemente a origem da pesquisa etnográfica e localizo a investigação de cunho etnográfico como princípio metodológico adotado neste trabalho. Na seção 4.2, explicito e relaciono as pesquisas interpretativas e etnográficas; para tanto, discuto em especial a noção de visão êmica dos participantes, como também os procedimentos metodológicos de inserção no campo de pesquisa, tipos de dados e geração de dados, quais sejam: anotações de campo, redação detalhada das notas, vinhetas narrativas, coleta de documentos, entrevistas gravadas em áudio e registros audiovisuais utilizados. Na seção 4.3, abordo o ponto de partida utilizado para a elaboração das perguntas de pesquisa em versão apriorística à entrada no campo e as modificações realizadas depois de conhecer o contexto de pesquisa. Na seção 4.4, apresento procedimentos para a análise dos dados e a constituição da prosa analítica do relato de pesquisa.

4.1 BREVE INCURSÃO SOBRE A ORIGEM DA PESQUISA ETNOGRÁFICA E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Pode-se sintetizar o conceito de *pesquisa* a partir das entradas de dicionário que a definem como indagação ou busca para averiguação da realidade; investigação e estudos sistemáticos. No entanto, o objeto de estudo das ciências diversas determina os olhares possíveis de atribuir aos fenômenos e, assim, o modo de investigação acerca deles. É nesse âmbito que se diferenciam, por exemplo, as metodologias quantitativas das qualitativas, pois tratam de forma diferente seus objetos, mesmo que esses pertençam a uma mesma temática e distintos métodos de investigação para a realização das pesquisas. É evidente, por exemplo, que investigar os efeitos de uma substância no metabolismo de um organismo vivo requer procedimentos e concepções radicalmente distintos dos requeridos para investigar como interagem alunos numa sala de aula quando tentam elaborar uma peça teatral. Entendemos por método científico um conjunto de

crenças e procedimentos que delineiam desde as perguntas de pesquisa até a análise e as implicações dos resultados. Esse método científico precisa ser distinto dependendo da área do conhecimento em que a pesquisa está sendo feita: por exemplo, pesquisas que lidam com fenômenos sociais não utilizam o mesmo método científico de algumas ciências que, em suas pesquisas, buscam entender fenômenos em que se identificam padrões de causa e efeito.

Fica evidente, desse modo, que levantamentos unicamente numéricos (que busquem respostas estatísticas para quantificar fenômenos) ou censitários, ou que busquem relação de causa e efeito em testagem e experimento não correspondem aos objetivos de investigação da pesquisa qualitativa (aqui tomada como sinônimo de interpretativa, se utilizando de métodos qualitativos desde as perguntas de pesquisa até a análise). Logo, a pesquisa interpretativa não tem objetividade científica se essa é entendida da mesma forma como as ciências matemáticas e da natureza o fazem, ou seja: testagem de fenômenos isolados nas condições mais próximas do “ideal” quanto possível, de forma a compreender as relações de causa e efeito para refutar ou comprovar hipóteses cujos resultados possam ser universais e retestados, com o mesmo procedimento, por outros pesquisadores. Assim sendo, a pesquisa interpretativa pode ser chamada de pesquisa científica apenas se o termo “científico” possuir um significado de busca e sistematização de conhecimentos, contando com todo o rigor metodológico possível para compreender fenômenos.

Para Erickson (1989), a teoria da pesquisa interpretativa surgiu no século XVIII, quando se passou a ter interesse pela vida e perspectivas das pessoas que tinham pouco ou nenhuma voz dentro da sociedade. Passou pelos estudos realizados no século XIX pelos irmãos Grimm, que recriaram o folclore dos agricultores alemães, concretizando o primeiro movimento romântico na literatura, que tratava os agricultores de um ponto de vista positivo. No fim do século XIX, surgiu outra corrente de interesse de pesquisa que se interessava em saber mais sobre as pessoas incultas e que precisavam de poder. Iniciou-se a escrita de relatos detalhados de viagem sobre os povos iletrados da África e da Ásia. Esse detalhamento e essa completude nos relatos foram denominados etnografia e transformados em objeto de atenção no campo da antropologia.

Os antropólogos denominaram esses relatos de etnografia: uma descrição monográfica dos modos de vida dos povos que eram etnoi, o antigo termo grego que significa outros, ou seja, os bárbaros que não eram gregos (ERICKSON, 1989, p. 3).³⁶

³⁶ Los antropólogos denominaron a estos relatos etnografía: una descripción monográfica de los modos de vida de

Em 1914, Bronislaw Malinowski, estudante da universidade de Oxford, foi enviado por seus professores para as colônias britânicas e foi detido no arquipélago Trobriand pelo governo britânico. Assim, teve de esperar a sua liberação pelo dobro de tempo que havia programado para ficar nas ilhas, tempo esse que lhe permitiu ter uma visão mais íntima dos modos de vida cotidiana e das perspectivas dos povos primitivos que nenhum outro etnógrafo havia conseguido ter.

O informativo de Malinowski, publicado em 1922, revolucionou o campo da antropologia social devido à especificidade de suas descrições e a agudeza das percepções expostas sobre as crenças e as perspectivas dos habitantes das ilhas Trobriand. Malinowski (1935, 1922/1966) não se limitou a transmitir uma visão de conhecimento cultural explícito. Já outros pesquisadores haviam obtido informações sobre a cultura explícita, mediante entrevistas com informantes, nas quais empregavam estratégias derivadas do trabalho dos primitivos folcloristas. Mas Malinowski, além disso, transmitiu suas inferências acerca do conhecimento cultural implícito dos habitantes das ilhas Trobriand acerca de crenças e perspectivas tão habituais para os membros desse povo que não se davam conta de sua percepção consciente e não podiam, em consequência, ser verbalizados por eles. Malinowski defendia que ao combinar observação participante de longo prazo com a entrevista sensível, pôde identificar certos aspectos da visão do mundo dos habitantes de Trobriand que eles mesmos eram incapazes de expressar verbalmente. (ERICKSON, 1989, p. 4).³⁷

Com o fim da segunda guerra mundial, segundo Erickson (1989), alguns temas de interesse educacional começaram a ser pauta de pesquisas etnográficas orientadas por Spinler (1955) e Kimball (1974) do Teachers College de Columbia. Em 1968, foi criado o conselho de antropologia e educação como parte da Associação Antropológica Americana, tendo sido realizados muitos trabalhos qualitativos sobre o ensino na Inglaterra. Em 1970, foi criado o Instituto Nacional de Educação, que permitiu a liberação de investimentos para a realização de pesquisas etnográficas nas escolas. Isso deixa claro o quanto pesquisas interpretativas são uma metodologia recente na educação e que buscam, desde o início, compreender o que está

pueblos que eran ethnoi, el antiguo término griego que significa «otros», o sea los bárbaros que no eran griegos (Erickson, 1989, p.3).

³⁷ El informe de Malinowski, publicado en 1922, revolucionó el campo de la antropología social debido a la especificidad de sus descripciones y a la agudeza de las percepciones expuestas sobre las creencias y las perspectivas de los habitantes de las islas Trobriand. Malinowski (1935, 1922/1966) no se limitó a transmitir una visión del conocimiento cultural explícito. Ya otros investigadores habían obtenido información sobre la cultura explícita, mediante entrevistas a informantes en las que empleaban estrategias derivadas del trabajo de los primitivos folcloristas. Pero Malinowski, además, transmitió sus inferencias acerca del conocimiento cultural implícito de los pobladores de las islas Trobriand; acerca de creencias y perspectivas tan habituales para los miembros de este pueblo que quedan fuera de su percepción consciente y no podían, en consecuencia, ser verbalizadas por los informantes. Malinowski sostenía que al combinar la observación participativa de largo plazo con la entrevista sensible, había podido identificar ciertos aspectos de la visión del mundo de los habitantes de Trobriand que ellos mismos eran incapaces de expresar verbalmente (Erickson, 1989, p.4).

acontecendo aqui e agora e que significados estão sendo construídos pelos participantes desse acontecimento (ERICKSON, 1989).

A pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico, a qual está relacionada às origens da etnografia, surgiu, então, como uma investigação de observação exaustiva e de longa duração de contextos sociais distantes da “civilização”, de modo que era encarada como a busca de entender o *exótico* como fenômeno social - característica dos estudos de Malinowski. O desenvolvimento da área da etnografia, sobretudo com a chamada etnografia urbana, e a mudança de foco de investigação para qualquer sistema de ações humano, permitiu entender a etnografia como aqui a descrevemos - a despeito de ser de longa ou curta duração. Embora tenhamos adotado vários pressupostos e procedimentos da pesquisa etnográfica, não podemos afirmar que ela é uma etnografia, pois não foram realizadas observações em um período longo de tempo se comparadas àquelas que deram origem a essa perspectiva teórico-metodológica. Assim, afirmamos que este estudo é de cunho ou de tipo etnográfico.

A pesquisa interpretativa lida com a investigação de fenômenos sociais. A pesquisa etnográfica (ou de cunho etnográfico), de que tratamos aqui, privilegia e atenta para a perspectiva dos participantes de um determinado sistema de ações, pois tem o objetivo de entender o sentido que esses participantes atribuem para o que ocorre em um determinado lugar, durante determinado tempo, bem como quais são as categorias identitárias relevantes que emergem desses contextos específicos. A orientação metodológica dessa pesquisa segue essa perspectiva, já que combina, por meio da observação participante e de entrevistas, o entendimento de como a comunidade constrói significado nos eventos interacionais mediados pelo texto escrito.

4.2 PESQUISA INTERPRETATIVA E PESQUISA ETNOGRÁFICA

As pesquisas interpretativas lidam com dados qualitativos; no entanto, a maneira de gerar e lidar com esses dados podem ser diversas: por exemplo, são consideradas qualitativas pesquisas que lidam com narrativas de experiência, notas autobiográficas, análise documental, ensaios ilustrados por algum trabalho de campo e entrevistas. Dentro do escopo da pesquisa qualitativa, me interessa distinguir a pesquisa etnográfica. Os critérios que a definem convergem para três pontos: geração e análise de dados gerados a partir de trabalho de campo; análise interpretativa de dados; perguntas de pesquisa e análises que buscam se aproximar da visão dos participantes.

A primeira implicação nessa concepção de pesquisa está em como se olha e o que se considera como dado. Considerando que a ação (ou um sistema de ações) é o objeto da pesquisa interpretativa, considera-se que a interação vira dado a partir da observação, do registro e da manipulação. Por exemplo, o cotidiano de travestis (SILVA, 2009) em um determinado bairro durante certo período de tempo é um fenômeno social. Tal fenômeno só se torna dado a partir do momento em que existe um observador que olha para esse sistema de ações com perguntas de pesquisa elaboradas para aquele contexto, a fim de investigar um ponto específico dessas ações e interações, por exemplo, como esse grupo social lida com a sociedade envolvente e que diferentes identidades emergem nesse processo. A partir de registros realizados, tendo em vista os temas que orbitam em torno dos objetivos da pesquisa, é que é possível dizer que existem dados. Logo, os dados são gerados pela ação, observação e sistematização do pesquisador, diferentemente das pesquisas que se enquadram no método científico tradicional, que enxergam os dados como pré-existentes no mundo e como coletáveis. Nesse sentido, pode-se dizer que as perguntas de pesquisa determinam e, em certa medida, são determinadas pelos dados gerados, de modo que estabelecem uma relação constante e indissociável, tanto entre si quanto com o contexto de realização da pesquisa.

Entende-se que investigar um fenômeno social a partir de uma perspectiva êmica significa priorizar a visão dos participantes, buscando aproximar-se dela o máximo possível, deixando à vista as “lentes” do pesquisador, isto é, sua posição de observador e suas ferramentas de geração de dados e de análise - bem como suas limitações. Algumas das maneiras de se gerar dados na pesquisa interpretativa são observação, entrevista, coleta de documentos e registro audiovisual. Para entender a relevância não só de cada tipo de geração de dado, como também a importância de haver triangulação de dados (isto é, utilização de mais de uma fonte de dados ou de mais de um olhar sobre a mesma fonte), é preciso ter em vista que o principal objetivo da pesquisa etnográfica é entender um sistema de ações em contexto específico de modo a se aproximar, tanto quanto possível, do entendimento dos participantes desse mesmo sistema.

Historicamente, a observação é o método central de pesquisas etnográficas, devido às limitações dos demais em relação aos objetivos colocados. A coleta de documentos, por exemplo, apresenta limitações em relação à aproximação da perspectiva dos participantes. Já a entrevista é uma situação interacional particular, própria e única, e que está a serviço das perguntas de pesquisa; entretanto, é importante lembrar que a resposta de um participante não é evidência da

perspectiva do entrevistado, ou seja, o participante pode não ter, e na maioria das vezes não tem, consciência da sua posição ou realidade em relação ao contexto pesquisado. Além disso, na entrevista, busca-se saber detalhes, situações únicas, pois são essas situações que validarão a asserção do pesquisador. Uma pesquisa que busque compreender, por exemplo, como uma determinada comunidade interpreta a escrita e os eventos de letramento, proporcionados às crianças, pode triangular dados gerados a partir da observação da interação entre crianças, entre crianças e adultos, do registro de momentos em que a comunidade lida com textos escritos e de entrevistas com membros. O pesquisador deve lançar mão dos métodos com vistas a determinados propósitos e em fases específicas da pesquisa. Por exemplo, conforme já relatado no Capítulo 2, para decidir quem seriam os participantes focais da pesquisa, realizei uma entrevista com Andrea, professora da turma do primeiro e do terceiro anos, para conhecer as crianças e fazer um levantamento de quais categorias de seleção poderiam ser relevantes para a escolha em questão.

O acesso ao campo, o aceite de um professor para a entrada na sua sala de aula, por exemplo, não significam necessariamente que a pesquisa será realizada ou que as portas estão realmente abertas para o pesquisador olhar aquilo que deseja. Não há uma entrada no campo efetiva se não houver a possibilidade de serem desenvolvidas confiança e troca entre os participantes e pesquisador. Para que esse processo ocorra, tive o máximo cuidado para não ser invasiva, para dar tempo aos participantes se acostumarem com a minha presença. Além disso, não exigi que eles cedessem espaço imediatamente e ofereci, em diferentes momentos, a opção de retirada do termo de autorização; ou seja, coloquei sempre os participantes em primeiro lugar, já que ética significa proteger os participantes e a ecologia do contexto estudado. Dessa forma, tentei desconstruir a tendência de os informantes, principalmente os professores, de pressuporem que o propósito de eu estar lá era apenas avaliar o trabalho que estava sendo realizado.

A geração dos dados foi um processo investigativo de solução de problemas dos mais triviais aos mais complexos, começando com decisões como onde me colocar no cenário da observação (arranjo logístico do pesquisador), levando em consideração todas as possíveis consequências de tal presença.

Os tipos de dados que estão na construção desse relato de pesquisa, inspirado em Erickson (1989) e Mason (1996) são:

- a) anotações de campo durante a observação: rabiscos rápidos sobre o que estava acontecendo no cenário observado. Após a etapa de anotações, veio, necessariamente, a etapa de redação detalhada das notas, pois, depois de algumas horas, os dados observados e anotados começavam a ficar nebulosos dentro do universo já conhecido de dados. Em todas as observações realizadas, levava junto comigo um caderno de anotações que tinha necessariamente a data da observação, o clima do dia e como os participantes estavam dispostos na interação para que eu conseguisse refazer o ambiente e imaginar mais de uma vez o contexto das interações na hora de fazer a redação detalhada. Serão poucas as notas de diário de campo trazidas para o relato, haja vista que as vinhetas e os trechos do diário de campo em si são mais ricos em detalhes;
- b) redação detalhada das notas, inclusive em forma de vinhetas narrativas: texto robusto que foi redigido a partir das notas de campo e que foi objeto de análise e reanálise. O diário foi elaborado com calma e visou à expansão e à organização das anotações; diário de campo elaborado em casa, organizando e expandindo os dados observados no dia. Muitas vezes a tarefa de passar das notas para o diário era um exercício de paciência e persistência: depois da trigésima observação participante, há um cansaço imenso em ficar escrevendo mais de cinco horas o que se acompanhou pela manhã. Fazer etnografia é escolher trabalhar muito;
- c) vinhetas narrativas: um passo depois do diário de campo ou das notas. Elas foram construídas com o objetivo de permitir que o leitor do relatório de pesquisa seja coanalista; as vinhetas se caracterizam por relatar o episódio completo e particular da experiência, sendo assim um elemento narrativo de evidência da asserção. Tentei colocar o leitor em posição possível para completar a análise de acordo com os elementos particulares oferecidos;
- d) coleta de documentos: recolhi documentos que diziam respeito, principalmente, à organização da vida escolar e à filosofia da escola. Também foram recolhidas pastas de projetos, cadernos dos alunos, folhetos de palestras da Emater, cópias de cadernos dos alunos, planos de estudos da escola, plano político pedagógico etc. Essa recolha me permitiu entender o campo a partir de outras perspectivas;

- e) entrevistas: realizei entrevistas com Andrea, com os professores e com as famílias com diferentes propósitos. Com Andrea para saber mais sobre os participantes e decidir pelos participantes focais logo no início do campo; com os pais para acompanhar as narrativas de atividades de letramento das quais participavam as crianças e as famílias, com os professores para completar certas lacunas da pesquisa. Essas entrevistas me possibilitaram uma aproximação aos participantes da pesquisa e conhecimento de como eles se posicionavam discursivamente em relação ao cenário da pesquisa. No entanto, é preciso ressaltar que os dados gerados a partir de entrevistas são discursos produzidos pelos participantes, ou seja, mais um conjunto de dados a serem analisados em perspectiva, integrando uma desejável triangulação, pois não necessariamente representam uma visão êmica dos processos;
- f) registros audiovisuais e em áudio: gravei muito mais em áudio do que registrei de forma audiovisual. Mesmo assim, apenas algumas observações participantes foram apoiadas por esse recurso: a maioria delas foi acompanhada apenas por redação de notas de diário de campo.

Além desses procedimentos de geração de dados, destaco que as conversas informais que tive com os professores, com os moradores da comunidade, com os alunos e com os demais funcionários da escola foram fontes essenciais de informação que guiaram o processo investigativo. Ao longo do trabalho de campo, diferentes métodos de geração de dados foram utilizados para se aproximar das respostas das perguntas de pesquisa e da compreensão sobre o significado da escrita atribuído pelos participantes. Esses métodos foram sendo usados conforme necessidades investigativas. Abaixo, apresento o quadro abaixo com os tipos de métodos que foram utilizados na constituição do relato de pesquisa.

Quadro 3 - Geração de dados (período abril-dezembro de 2015)

Período de realização	Métodos de geração de dados
<u>Abril de 2015</u>	<p>Conversas informais com Rodrigo, Pedro e Andrea para acertar questões sobre a entrada de campo. O registro desses momentos foi feito em diário de campo.</p> <p>Início da observação participante na sala de aula, no pátio, na quadra de futebol, na secretaria da escola, na biblioteca, na cozinha e nas atividades realizadas fora da escola - visita às nascentes - com registros fotográficos e em diário de campo.</p> <p>Total de 20 horas de observação</p>
<u>Mai de 2015</u>	<p>Observação participante na sala de aula, no pátio, na quadra de futebol, na horta, no pomar, no balanço, na secretaria, na sala dos professores, na cozinha, na biblioteca e nas reuniões semanais dos professores. Registros fotográficos e em diários de campo. Gravação em áudio da aula de apresentação do projeto <i>Vida no Campo</i>, do planejamento do projeto <i>Vida no Campo</i> e da aula de análise dos dados em vídeo.</p> <p>Total de 26 horas de observação</p>
<u>Junho de 2015</u>	<p>Observação participante na escola, na sala de aula, no pátio, na quadra de futebol, na biblioteca, no balanço, na secretaria, na sala dos professores e no refeitório. Entrevista com Andrea sobre os alunos da turma do primeiro e do terceiro. Primeira visita à casa de Mário. Registros feitos em diário de campo.</p> <p>Total de 28 horas de observação</p>
<u>Julho 2015</u>	<p>Observação participante na escola, na sala de aula, no pátio, na quadra de futebol, no balanço, na secretaria, na sala dos professores, na biblioteca, na bodega do lado da escola, na festa de São João, no refeitório, na câmara de vereadores do município vizinho, na reunião do CPM da escola, nas reuniões de formação pedagógica. Segunda visita à casa de Mário e primeira visita à casa de Tamiris, Luis Bruno e Fabíola. Registros feitos em diário de campo, em fotografia e em áudio.</p> <p>Total de 50 horas de observação</p>

<p><u>Agosto de 2015</u></p>	<p>Observação participante na escola, na sala de aula, no pátio, na quadra de futebol, no balanço, na secretaria, na sala dos professores, na biblioteca, no reflorestamento das nascentes, na procissão e encontro para rezar pelos doentes na comunidade, na casa de Pedro. Terceira visita à casa de Mário, segunda visita à casa de Tamiris, visita à casa de Amália, Cícero, Bárbara e Silvano. Registros feitos em diário de campo, em fotografia, em áudio e em vídeo do reflorestamento e de duas semanas seguidas de aula na escola.</p> <p>Total de 46 horas de observação</p>
<p><u>Setembro de 2015</u></p>	<p>Observação participante da festa de 20 de setembro da escola no ginásio da comunidade. Registro feito em diário de campo e em fotografia.</p> <p>Total de 5 horas de observação</p>
<p><u>Outubro de 2015</u></p>	<p>Observação participante da reunião do clube de mães da comunidade de Linha Butiá. Registro feito em diário de campo.</p> <p>Total de 4 horas de observação</p>
<p><u>Novembro de 2015</u></p>	<p>Observação participante na escola, na sala de aula, no pátio, na sala dos professores, na escola de Montanha do Pavão. Registro em vídeo e em diário de campo.</p> <p>Total de 18 horas de observação</p>
<p><u>Dezembro de 2015</u></p>	<p>Observação participante na escola, na sala de aula, no pátio, na sala dos professores, na sala de informática, no cadastramento da Emater, na biblioteca. Registros feitos em vídeo, diário de campo, fotos.</p> <p>Total de 15 horas de observação</p>

Fonte: A autora (2015).

Como pode ser observado, fui realizando observações em diferentes espaços e interações na escola e na comunidade ao decorrer dos nove meses em que estive em Linha Butiá. As decisões em acompanhar cada um desses contextos e lançar mão de diferentes métodos de geração de dados foram sendo tomadas de acordo com o andamento da investigação

e do que eu me propus a fazer antes mesmo de entrar em campo. Uma das perguntas de pesquisa, por exemplo, contempla o modo de lidar com a leitura e com a escrita da comunidade em geral. Dessa forma, acompanhar os eventos em que os membros se reuniam na escola, no ginásio e na igreja foi uma estratégia de pesquisa para tentar encontrar a resposta para essa pergunta específica. Antes de conhecer o funcionamento da comunidade, não pude prever as observações nesses espaços. Porém, ao ouvir as crianças falando sobre o que fizeram no final de semana, ao prestar atenção nos relatos dos professores dos acontecimentos da comunidade e ao perguntar sobre o que acontecia aos professores, às crianças e aos membros de Linha Butiá, pude traçar de forma mais concreta onde realizar as buscas investigativas.

Em relação às entrevistas realizadas com os pais das crianças focais nas visitas à casa das crianças, determinei eixos temáticos associados às práticas de socialização e de letramento da criança e da família. Dessa forma, não havia perguntas específicas, mas sim eixos orientadores de uma conversa mais informal, flexível e que dava liberdade de a interação ser menos contralada possível, os quais descrevo abaixo:

1. Participação na comunidade.
2. Atividades que fazem nos finais de semana.
3. Atividades que fazem durante a noite e durante o dia.
4. Participação da mãe/pai/responsável na vida escolar.
5. Ida para zonas urbanas (Montanha do Pavão, Juazeiro, Aparício Borba).
6. Local de estudos da criança.
7. Ajuda nas tarefas de casa.
8. Materiais escritos na casa.
9. Criança divide quarto.
10. Leitura de jornais, revistas ou outros materiais.

Em novembro de 2015, voltei à escola para realizar uma entrevista conjunta com os professores, pois havia algumas lacunas no meu entendimento, principalmente, sobre a criação e planejamento dos projetos propostos pela escola. A entrevista com os professores foi feita com base em um roteiro de perguntas previamente elaborado por mim e direcionado a esclarecimento sobre datas e eventos que já haviam ocorrido dos quais eu não pude participar, como também sobre informações gerais sobre os projetos, sobre os professores e as práticas pedagógicas.

1. Explicação sobre o projeto *Vida no Campo*: como surgiu? Quando foi implementado

pela primeira vez? Como foi realizado o levantamento das principais necessidades/problemas da comunidade?

2. Dos objetivos gerais do projeto *Vida no Campo*, quais foram atingidos, quais foram modificados?

3. Como acontece o planejamento dos passos dos projetos? Como vocês decidem o que vai acontecer?

4. Quantas edições aconteceram do projeto *Nascentes*?

5. Como são tomadas as decisões dos projetos? Como é definido que hoje será o dia de fazer slogan, por exemplo?

6. Como acontece essa parceria com a Afubra? E com a Emater? O que eles fazem para auxiliar a escola nas tarefas?

7. Houve mais alguma oficina com a Afubra? O que os alunos fizeram? Como eles participaram das atividades?

8. Os trabalhos que aconteceram na horta fazem parte do projeto sobre os produtos? E a pirâmide dos alimentos? Como aconteceu o encadeamento entre as atividades?

9. Tempo de cada professor na docência e na escola.

Seguindo o que propõe Costa (2013), as transcrições utilizadas nessa dissertação seguem um modelo simples, não se detendo em marcas de usos coloquiais da língua portuguesa e em detalhamento microanalítico dos turnos de fala, conforme fazem as pesquisas pertencentes à análise interacional da conversa. Algumas convenções que adotei são:

- (...): supressão de trechos dos dados;
- (): observações importantes para o entendimento da interação feitas pela pesquisadora;
- []: descrições das ações não verbais dos participantes;
- **Nome em negrito**: nome do participante dono do turno da fala;
- “ ”: indicam o início e o fim da fala do participante.

4.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa são o centro de qualquer investigação. No método científico, elas raramente se alteram, pois as hipóteses são e estão seguras já que se inspiram em movimentos de causa e consequência, grupos de controle; o procedimento de pesquisa serve para

confirmar ou refutar essas hipóteses. Por outro lado, na pesquisa de cunho etnográfico, as perguntas são tratadas distintamente, pois são criadas, inicialmente, antes de o pesquisador saber o que estava acontecendo no campo, o que significa que, não raramente, elas podem se tornar falhas ou poucas, por demonstrarem conhecimento incipiente sobre o contexto da pesquisa naquele momento inicial.

Tive de acrescentar e modificar as perguntas por conta daquilo que o contexto de pesquisa ofereceu. Como será detalhado mais abaixo, acrescentei perguntas que pudessem olhar detidamente para os eventos de letramento que se relacionavam de alguma forma com a vida das crianças e das suas famílias dentro e fora da escola em momentos específicos e que tornaram as interações entre os membros mais significativas em relação ao entendimento sobre letramento. Essa mudança aconteceu principalmente nas perguntas de pesquisa que se propunham a analisar as orientações de letramento da Augusto Cândia. Orientados por uma prática pedagógica distinta daquela que imaginei quando não havia entrado em campo, a maneira de fazer escola guiou as alterações e os acréscimos nas indagações investigativas.

As perguntas, no momento de elaboração inicial do desenho de pesquisa, assim como o pré-projeto, tornaram-se dados valiosos na elaboração desse relatório de pesquisa, pois se constituíram como registros das diferentes visões a partir da minha maturidade como pesquisadora e do quanto eu estava envolvida naquele momento no contexto. Como não conhecia detalhadamente a escola e os participantes, o projeto inicial é visivelmente incipiente em relação a possíveis encaminhamentos que orientariam de forma mais concreta os rumos do trabalho de campo. Em contrapartida, o movimento de estranhamento, do qual fala Erickson (1990), foi frequente e motivador de curiosidades: ele me possibilitou identificar e descrever fatos que estavam invisíveis. Esse desvelamento, levou-me, muitas vezes, a me deparar com questões da minha própria identidade social. Como já mencionado na introdução, antes de envolver-me com este tema, eu negava a minha identidade de agricultora.

De um modo geral, a pesquisa etnográfica tem a característica de dizer muito a respeito de um contexto muito específico e da construção de sentidos das ações, de modo que não se objetiva obter um efeito generalizador de seus resultados, embora se queira estabelecer relações com outros contextos ou traçar panoramas que possam permitir relações. Portanto, as perguntas têm forte relação: 1) com o contexto da pesquisa e os participantes desse contexto; 2) com o que significam as ações para os participantes do contexto. Essa investigação foi guiada pelas

perguntas listadas abaixo, o que sintetiza que uma série de indagações foram realizadas quando olhei de forma mais detalhada para o contexto de pesquisa: 1º: O que está acontecendo aqui/no cenário/no campo? 2º. Há como observar aquilo que eu me proponho a analisar naquele cenário? Ou seja, aquilo que eu penso que acontece, realmente acontece? 3º: Se está acontecendo, o que está acontecendo especificamente? Consigo concretizar (em papel e não na mente), qual é o ponto central da minha investigação, sei dizer, descrever minha pesquisa em uma frase? 4º: Como acontece? Como os participantes deste contexto enxergam o que acontece?

As perguntas abaixo são as primeiras perguntas elaboradas e presentes no projeto de pesquisa submetido ao comitê de ética. É claramente visível que eram mais gerais e advinham apenas da leitura dos pressupostos teóricos sobre letramentos sociais e do pouco que eu conhecia sobre a escola e os participantes:

1. Quais são as agências de letramento da comunidade? Como a criança circula nelas?
2. O que representa ou para que serve a leitura e a escrita no cotidiano dessas crianças?
3. Na escola e na sala de aula, as crianças se envolvem em eventos em que o texto escrito é central para sua realização?
4. O texto escrito circula nas casas das crianças? Quem os manuseia? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

Após a inserção no campo de pesquisa e a análise dos primeiros dados gerados, as perguntas foram modificadas e novas foram elaboradas tendo em vista o que os participantes e o contexto estavam me dizendo. Sendo assim, depois de perceber que havia uma relação interessante entre a vida fora da comunidade e a vida dentro da escola e que essa relação era sustentada pelos membros das interações observadas, acrescentei a pergunta de número quatro e modifiquei as outras para amparar minha interpretação e asserções de pesquisa.

1. As crianças e seus familiares se envolvem fora da escola em atividades em que o texto escrito é central para a sua realização? Quem os manuseia? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?
2. Como a escrita circula na comunidade? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?
3. Na escola e na sala de aula, as crianças se envolvem em eventos em que o texto escrito é central para sua realização?

4. Há eventos de letramento, dentro da escola que remetem a conhecimentos da comunidade? Se sim, quais eventos são esses? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

5. A comunidade escolar se envolve com o texto escrito? Se sim, quais eventos são esses? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

Como se pode notar, o pronome interrogativo que utilizei é *como* e não *por que*, pois não busquei responder perguntas de causa e efeito (“isso está acontecendo por algum motivo a que posso chegar facilmente” - o que caracteriza investigações de cunho não interpretativo), mas observei e tentei entender o contexto.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS E PROSA ANALÍTICA

Analisar os dados é observar, comparar, contrastar, traçar uma reflexão, organizar sistemática e deliberadamente. A formulação da análise aconteceu na conexão entre os dados e as perguntas de pesquisa. O relatório de pesquisa demonstra essa análise a partir do que chamamos de prosa analítica. É característica deste gênero do discurso ter como propósito uma persuasão minuciosa que auxilie a dissolver desconfianças que o leitor possa vir a criar em relação à construção das asserções. Procurando responder às perguntas de pesquisa, a prosa analítica consiste na exposição dos dados e na elaboração dos comentários analíticos, com a finalidade de explicar o que vi da ecologia do contexto, enquadrando o objetivo da pesquisa e as asserções a que cheguei. A prosa analítica desse trabalho apresenta diferentes tipos de conteúdo, como vinhetas narrativas analíticas, citação de nota de campo e de entrevistas; trechos de diário de campo; comentário interpretativo tratando de descrição de uma situação particular ou de descrição genérica. A prosa analítica se articula nesse trabalho a partir dos seguintes itens:

- a) introdução geral: pequena síntese sobre o assunto tratado em cada seção, funcionando como um fio condutor para a leitura e estabelecimento do cerne da mesma;
- b) asserção empírica: descrição dos elementos da ecologia do contexto de pesquisa tendo como base os dados gerados e analisados a partir da perspectiva dos

- participantes. Dizer com todas as letras: o mundo está parado deste jeito, conforme a análise dos dados aqui apresentados;
- c) indexação dos dados: constituição de uma coleção de ocorrências de um fenômeno a partir de critérios estabelecidos pelo pesquisador. Mason (1996) nomeia essa coleção de critérios de bandeirinhas que, evidentemente, estão ligadas às preocupações teóricas do pesquisador. A indexação dos dados é o primeiro passo para que a triangulação e a análise sejam possíveis, já que sustentar a escolha de dados específicos; para isso depende necessariamente da distribuição seletiva das bandeirinhas. A indexação dos dados deve se pautar por critérios teóricos explícitos, com o mesmo compromisso ético das outras etapas;
 - d) análise de dados: apresenta e explica, de forma situada, os dados gerados e selecionados como ocorrências observadas que fazem parte dos objetivos da pesquisa, justificando a asserção a que o pesquisador chegou. Os dados escolhidos para serem analisados minuciosamente no relatório são representativos das possíveis respostas às perguntas de pesquisa elaboradas;
 - e) apresentação sinóptica dos dados: síntese dos demais dados não apresentados em análise, mas que foram considerados relevantes ou igualmente adequados em tipos de ocorrência;
 - a) discussão teórica: discussão que virá juntamente com o comentário analítico e anterior a apresentação dos dados;
 - b) relato da história natural da investigação: apresentação de quais foram os impedimentos, questões éticas, mudanças de planos, reação dos participantes, problemas com a geração de dados etc.

No dia treze de maio de 2015, decidi perguntar para Andrea se eu poderia entrar na sala da sua turma para pedir o consentimento dos alunos para a participação na pesquisa. Ciente de que se alguma das crianças não permitisse a observação participante na sala de aula eu teria de deixar a pesquisa, expliquei da forma mais clara possível o que significava ser pesquisador, realizar uma investigação, como também o que eu faria para levar a cabo tais passos.

A partir desse dia, passei a acompanhar a turma em diferentes atividades e eventos, bem como realizar visitas às casas das crianças. A rotina do grupo do primeiro e do terceiro anos era bastante variada: havia poucas atividades que certamente aconteceriam durante a

semana devido à própria proposta pedagógica da escola. Para a organização desse acompanhamento e também das observações participantes realizadas fora da escola e nos momentos que não diziam respeito necessariamente à sala de aula, elaborei um quadro sinóptico da tabela que chamei de *Controle dos diários de campo*, a qual preenchi metodicamente durante toda a geração de dados. Ou seja, elaborei um documento, em forma de tabela, que reuniu todos os dados gerados, todos os dias da observação participante: as entrevistas estão registradas na tabela, os diários de campo, as gravações audiovisuais e as visitas às famílias. Esse documento me permitiu, ao longo da seleção, olhar para os eventos de letramento recorrentes e que se tornaram interessantes e significativos para os participantes em todos os contextos em que pude acompanhá-los.

O quadro de organização, o qual será transcrito no fim deste capítulo, contém oito colunas com os seguintes títulos: número de entrada em diário de campo, data do diário de campo, duração da observação participante, título do diário de campo, local da observação participante, resumo do diário, observações importantes, recursos de geração e registro de dados. Todas as colunas pensadas tinham a finalidade de organizar e guiar meu trabalho, principalmente no momento em que eu iniciasse a análise dos dados. Com o resumo do diário, por exemplo, eu acessava a entrada e não precisava reler na íntegra todo o dia de observação participante. Da mesma maneira, as observações importantes, presentes na coluna de número sete, me orientavam para rever destaques que eu já havia feito durante a geração e me convidavam para refletir se aquelas considerações eram ainda importantes ou se aqueles dados ainda me diziam o que eu havia compreendido na época.

Ao total, foram registradas cinquenta e cinco linhas de tabela no documento citado, o que significa que foram feitas cinquenta e cinco incursões no campo de pesquisa durante os meses de observação, resultando em vinte e cinco páginas de tabela. Essas páginas sinópticas são resultado das mais de duzentas e doze horas de observação participante e mais de quinhentas páginas de diário de campo.

Vinheta narrativa 9 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 13/04/2015, apresentação da pesquisadora

São 7h25 da manhã. Faz muito frio aqui em Montanha do Pavão. Estou cheia de casaco. Na sala dos professores estão Noemi, Bruna e Pedro. Pedro me conta que na semana passada eles visitaram as nascentes novamente e os representantes da Afubra (associação dos fumicultores do Brasil) foram com os alunos. Houve diversas atividades ligadas ao meio ambiente durante todo o dia de quinta-feira. Andrea chega em seguida, senta do meu lado e pergunta se está tudo certo com os documentos agora e respondo que sim.

Andrea: “Finalmente.”

Pergunto para ela se, em um primeiro momento, eu poderia me apresentar oficialmente para a turma, explicando o que eu estou fazendo aqui, para tirar algumas dúvidas deles. Ela diz que tudo bem.

O sinal soa. Silvano pega a chave da sala que está pendurada em um porta-chaves na sala dos professores. Andrea se levanta e a sigo. Chego na sala e os alunos já estão sentados nas suas mesas que estão dispostas em forma de L.

Espero eles terminarem de pegar os materiais da mochila. Luís Bruno me chama e me mostra um caderno. Pergunto pra ele o que é aquilo.

Luís Bruno: “É um caderno, sora, um caderno que eu ganhei da Afubra, porque semana passada eu fiz a prova e eu tirei a nota mais alta.”

Percebo que Cícero também tem um caderno igual. Pergunto se ele também ganhou, ele diz que sim.

Peço permissão para Andrea para conversar com eles. Vou até a frente e pergunto para eles se eles já sabem o meu nome. Escuto variações do meu nome: Júlia, Ju, Juliana. Digo que meu nome é Juliana, mas que eles podem me chamar de Ju ou de Juli se quiserem. Pergunto para eles se eles sabem onde moro. Eles não sabem. Explico que moro na comunidade do lado, chamada Linha 25. Anabela me pergunta onde é a minha casa e com quem eu moro. Explico que é quase chegando na Santa Dorotéria, outra comunidade perto dali. Digo também que moro com meus pais e que fui para a capital do estado estudar. Agora vou ficar alguns dias junto com eles e depois voltarei para a capital.

Olhos atentos em mim, ninguém dizia uma só palavra. Estavam todos sorrindo.

Juliana: “Vocês sabem o que eu estou fazendo aqui?”

Luís Bruno: “Tu é estagiária.”

Silvano: “Tu é professora.”

Cícero: “Ela tá observando.”

Fico pensando de onde Cícero tirou isso. Talvez ele tenha perguntado para alguém da escola qual seria minha função ali.

Digo que sou uma pesquisadora. Pergunto pra eles se eles sabem o que é ser um pesquisador. Ninguém responde. Digo que é alguém que estuda muito sobre uma coisa, que lê muito livros sobre um mesmo assunto. No meu caso, digo que vou estudar como eles, crianças que vivem na zona rural, se relacionam com a escrita, o que eles leem em casa, aqui na escola, na igreja, etc.

Silêncio.

Todos estão olhando pra mim muito atentos. Pergunto para eles como eles acham que eu vou fazer isso.

Cícero: “Obi-ser-van-do.”

Cícero fala pausadamente, separando todas as sílabas.

Juliana: “Isso, observando. Eu vou ficar ali no cantinho olhando vocês. Vai chegar um dia que eu vou ir na casa de vocês conversar com as pessoas que moram com vocês, perguntar sobre o que elas leem, o que costuma ter na casa de vocês de texto escrito.”

Cícero: “Mas como tu vai saber onde a gente mora?”

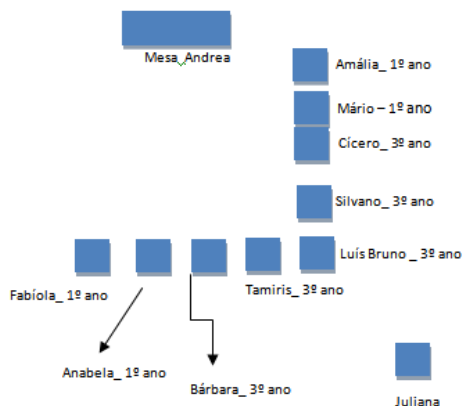
Juliana: “Vocês vão me mostrar, porque eu realmente não sei.”

Cícero: “E como a gente vai até lá? Por que a minha casa é longe!”

Juliana: “Vamos ver, talvez vamos a pé, talvez de carro, talvez de bici.”

Pergunto se eles têm alguma dúvida. Ninguém fala nada. Pergunto se eu posso, então, ficar ali observando eles e depois ir nas casas deles. Todos respondem que sim, em coro.

Digo que preciso saber o nome de cada um deles e o ano. Amália está na ponta do L. Cada um fala seu nome e o ano escolar. Estão todos muito atentos. A sala e as crianças estão dispostas desse jeito:



Juliana: “Muito obrigada. Agora eu vou sentar ali no cantinho, pode ser?”

Todos consentem com a cabeça. Sigo para minha mesa. Vejo que todos me acompanham com o olhar até eu sentar na cadeira. Quando eu sento, dirigem o olhar para Andrea. Andrea escreve no quadro a data de hoje.

Inspirada em Jung (2003) e com a tabela em mãos, fiz os seguintes movimentos depois de terminado o trabalho de campo:

- selecionei as atividades que eram recorrentes e que constituíam a interação como um todo;
- revi e reli repetidas vezes as atividades selecionadas como mais recorrentes, focalizando em como o texto escrito circulava nas interações;
- procurei identificar o que acontecia em termos de interação nessas atividades mais recorrentes;
- selecionei os trechos dos diários e das aulas que eram mais representativos para responder as perguntas de pesquisa.

Ao lado das oito colunas já descritas, adicionei uma a mais que registrava minha reflexão a partir dos passos listados acima. Dessa forma, a nona coluna intitulada *Atividades com a leitura e com a escrita* teve a função de deixar visível em linhas sinópticas as atividades que envolviam o texto escrito propostas por Andrea e pelos outros professores, pois as turmas – do pré-escolar ao quinto ano - comumente trabalhavam juntas nas aulas de projetos. Com base em Jung

(2003), Mendes (2015) e Bortolini (2009) defini quais eram as atividades propostas nas quais o texto escrito tinha seu papel, descritas na coluna adicional abaixo.

Dos trinta dias de observação em que entrei necessariamente em sala de aula e fiz registros dessas interações, vinte deles tiveram alguma relação com os dois projetos principais, os quais descreverei no capítulo cinco, *Vida no Campo e Nascentes*. Dessa forma, essa recorrência de atividades com a língua escrita, que envolviam tarefas de pesquisa, visitação às nascentes da comunidade, elaboração de estatísticas, listagem de alimentos, produtos, cálculos e acompanhamento do crescimento das plantas, foi destacada e separada como importante. Além dessa constatação, nesses mesmos trinta dias, em onze deles os alunos foram até a biblioteca fazer trocas de livros ou contaram histórias ou, ainda, ouviram histórias de Andrea e fizeram atividades de reconto, encenação, interpretação, pesquisa ou ilustração relacionadas à história. Dessa forma, essas interações com a língua escrita a partir de livros de história também foi destacada. Em uma mesma manhã de observação podiam ocorrer todas essas atividades: aula relacionada aos projetos, aula não relacionada aos projetos e contações de história, com atividades emergentes dela, com ou sem ida à biblioteca.

Ao separar esses dois momentos na rotina escolar pela recorrência das atividades, os eventos de letramento localizados nas aulas de projetos me fizeram perceber que acontecia um encontro interessante entre letramentos escolares e os conhecimentos dos membros da comunidade bem como entre os problemas emergentes da comunidade de Linha Butiá e que o texto exercia um papel mediador desse encontro em muitas das interações observadas. Não que no momento da biblioteca isso não tenha acontecido, ou ainda nas aulas que não pertenciam aos projetos, porém, a relação entre escola e comunidade era evidente nas atividades relacionadas aos projetos, e, por isso, foram as interações escolhidas para compor o conjunto de dados que sustentarão as asserções de pesquisa.

Dessa forma, meu primeiro índice de pesquisa foi elaborado a partir da percepção de que, nos eventos de letramento das aulas de projetos, um encontro entre a comunidade de Linha Butiá e a escola Augusto Cândido era projetado. Esse encontro estava relacionado tanto a temáticas, como falar sobre os problemas da comunidade, quanto a movimentos próprios de encontro, como ir até a casa dos linhabutientes para observar e incitar a geração de pesquisas e reflexões.

Índice 1: encontro entre comunidade e escola

A escolha por só olhar para o que acontecia no aqui e no agora das aulas de projetos foi importante e decisiva para a construção desta pesquisa. Com tantos dados em mãos, após a finalização do campo, perguntei-me como eu iria lograr interpretar os eventos em todos os contextos acompanhados. Nessa dissertação, as aulas de projetos serão destaque, porém, deixo registrada a minha intenção de, em trabalhos futuros, reolhar e relacionar a diversidade dos eventos de letramento que ocorreram em diferentes instâncias e contextos da escola.

Ao reexaminar os dados a partir do índice 1, considere as seguintes perguntas, orientada por Ames (2012), para a construção dos demais índices e interpretações advindas dos dados:

1. a que domínio de letramento pertencem as práticas realizadas dentro da escola: regional, local e/ou nacional, público ou privado?
2. Essas práticas de leitura e de escrita estão relacionadas às práticas orais no mesmo domínio?
3. Qual é a importância e para que serve o letramento nesses eventos?
4. Que material impresso há disponível? Em que número e quantidade?
5. Que tipo de acesso se permite a esse material e a quem?
6. Esse material é frequentemente lido? De que forma é lido?
7. De que forma são ensinadas a leitura e a escrita nesses eventos?
8. O que os professores pensam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita?
9. Quais são as estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita?
10. Como essas concepções informam as suas práticas?

Após o lançamento dessas perguntas, percebi que a escola aproveitava da comunidade discursos, problemas e conhecimentos para ampliar o repertório das crianças e das famílias em relação à vida na comunidade e que o fazia também por meio do texto escrito. Essa composição de eventos de letramentos das aulas de projetos fazia com que a orientação de letramento nessa escola estivesse direcionada para uma comunidade específica e com determinados objetivos, os quais detalharei mais adiante.

A partir dessa interpretação, três índices puderam ser elaborados a partir da reflexão sobre as atividades que envolviam o aproveitamento dos repertórios da comunidade de Linha Butiá e as atividades que tinham como objetivo ampliar o repertório de ser agricultor. Importante destacar que esse ampliar o repertório de ser agricultor não está ligado somente à tecnicidade da

profissão. O objetivo não caminha só ao encontro de tornar os alunos técnicos, mas, sim, incita o oferecimento de momentos em que as crianças pudessem ler, interpretar, escrever, pesquisar, analisar, contabilizar, apresentar oralmente, contar, desenhar, pintar, construir roteiros, trajetos, sintetizar etc, como veremos nas asserções interpretativas.

Dessa forma, reli os diários de campo selecionados e pus em cada um deles os índices abaixo, que, a meu ver, eram modos de sintetizar o que era oportunizado pelas atividades ofertadas dentro dos eventos de letramento das aulas de projetos e pelas negociações que emergiam na interação a partir do texto escrito. Esses eventos se caracterizavam por:

Índice 2: aproveitarem os problemas da comunidade.

Índice 3: valorizarem os conhecimentos dos membros da comunidade.

Índice 4: ampliarem o repertório de ser agricultor - cidadão do mundo - pesquisador.

Os tipos de atividades propostas pela escola nas aulas de projetos, caracterizadas por terem objetivos delimitados, e os significados que emergiam também a partir do texto escrito constituíram uma coleção de eventos que permitiram interpretar quais eram as orientações de letramento dos participantes da Augusto Cândido. Esse encontro entre comunidade e escola que acontecia nesses eventos se caracterizava por estar intrinsecamente relacionado aos escopos gerais dos projetos e por delinear um círculo de interlocutores bem definidos e que frequentemente se entrecruzavam, quais sejam: a criança, a família e a comunidade. Por isso, o capítulo de análise dos dados nas aulas de projetos iniciará com a explicitação dos projetos e das concepções pedagógicas da Augusto Cândido, a fim de localizar o leitor no contexto da pesquisa.

Abaixo, transcrevo a tabela final utilizada para a construção das asserções de pesquisa a partir dos eventos de letramento que foram acompanhados durante a observação participante.

Quadro 4 – Quadro de controle de diários de campo

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
2	06/04	40min	“Uma pessoa aqui de dentro”	Secretaria e corredor da escola	Primeira aproximação ao campo	Posicionamento sobre pedagogia de projetos: o que pensa a escola em termos de: qual é o meu papel? História natural da investigação – mudanças de planos. Pertencimento à zona rural: ainda em incursão ao campo de pesquisa.	Mapa da escola feito pela pesquisadora Anotações de campo. Diário de campo.	Sem observação em sala de aula.
4	08/04	4h 10min	“Vai lá com eles.”	Secretaria, entrada da escola e nascentes	Terceiro dia na escola. Visita às nascentes.	Conhecimento da professora como membro da comunidade. Registros escritos na paisagem da comunidade. Perguntas sobre a preservação e condições da nascente. Valorização do que os moradores sabem. Encontro com o que as crianças estudaram na escola.	Fotos – visitação às nascentes. Anotações de campo. Diários de campo.	Visitação às nascentes e observação do seu estado para realizar a atividade de pesquisa. Anotações no caderno sobre as condições das nascentes. Elaboração de relatório.
5	09/04	4h 30min	“Ah, o ph!”	Escola, sala de aula e comunidade.	Segundo dia de visita às nascentes.	Posicionamento dos corpos na paisagem escolar. Mudança do cotidiano escolar por causa do projeto. Usos da escrita na comunidade. Discurso sobre pedagogia de projetos. Evento de letramento/ Registros do projetos. Negociação de sentidos – propósito de uma atividade dentro do projeto. Encontros para treinar cantos.	Mapa da escola elaborado pela pesquisadora, fotos, folha distribuída pela professora. Anotações de campo. Diário de campo.	Leitura em voz alta do relatório e escuta de cada um dos alunos que se propôs a ler. Visitação às nascentes – continuação da atividade de pesquisa. Leitura e interpretação da parlenda com base na visitação das nascentes. Interpretação de texto. Negociação oral sobre se ida a campo é ter aula.
7	22/04	50min	“A gente faz do nosso jeito”	Secretaria e pátio da escola.	Rodrigo apresenta projetos da escola. Assinatura do TCLE reescrito.	Culminância do projeto Fazer de um jeito que é o nosso.	Anotações de campo. Diários de campo.	Sem observação na sala de aula.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
8	13/05	4h 17min	“Deu certo os documentos?”	Sala de aula do primeiro e do terceiro. Cozinha. Sala dos professores. Quadra de futebol. Balanço.	Apresentação da pesquisadora. Início de um novo projeto na escola.	Disposição dos corpos na escola. Apresentação oficial como pesquisadora. Primeiro momento observado em que Andrea faz a contação de história. Esse momento irá se repetir ao decorrer da observação participante. Os alunos comentam sobre a história. Evento de letramento: textos que circulam na escola para a funcionalidade. Gostar de trabalhar na escola. Mudança de rotina por conta do projeto. Projetos na escola do campo. Investimento da escola no auxílio que os pais dão aos filhos. Função da escrita na pesquisa(dentro do projeto?): confirmar a veracidade dos fatos.	Mapa da sala elaborado pela pesquisadora. Capa do livro trabalhado na contação de histórias. Atividade distribuída. Foto do cartaz das datas de aniversário de cada um da sala. Foto do evento de letramento emergente. Foto localizadora do refeitório e cozinha. Fotos das disposições dos corpos na escola no intervalo. Fotos da explicação do projeto novo. Folha da pesquisa. Gravação em áudio. Anotações de campo. Diário de campo.	Contação de história feita por Andrea. Os alunos escutam Andrea contar a história, fazem comentários, Andrea para a leitura para perguntar sobre o livro. Alunos comentam a leitura após a contação. Atividade emergente da contação de história: alunos propõem encenação para brincadeiras depois do recreio. Explicação sobre pesquisa para ser preenchida pelos pais e responsáveis. Manuseio intenso do questionário a ser respondido.
9	14/05	3h 50min	“Já terminou de fazer?”	Sala de aula. Horta e pátio. Sala dos professores. Refeitório	Alunos observam quais são os alimentos plantados na horta e no pomar	Disposição dos corpos no início do dia escolar. Identidade rural? Indicativo de circulação de texto escrito na casa de Amália. Indicativo de circulação de texto escrito/informativo na casa de Silvano. Textos e conhecimentos que circulam na escola entre turmas. Divulgação de trabalhos da sala de aula. Intercâmbio de conhecimento: de casa para a escola. Riscar o caderno: prática não aceita por Mário. Escrita como fonte de acesso para a realização da tarefa.	Fotos dos alunos realizando as tarefas. Fotos. Anotações de campo. Diário de campo.	Leitura do texto e interpretação. Listagem dos alimentos cultivados pelos alunos. Debate sobre o que é pomar e o que são árvores frutíferas. Listagem da observação da horta e do pomar.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
10	18/5	4h	“Se não está escrito, não adianta.”	Sala dos professores, quadra de futebol, horta, sala de aula.	Ida à biblioteca e contação de história. Reunião de planejamento da semana.	Disposição dos corpos na sala de aula. Informações sobre a rotina do final de semana. Anabela busca livros para levar para casa. Textos da escola para casa. Curiosidade sobre o título do livro. Não saber ler e acertar o título: alguém leu. Há uma prática de contar histórias: tem que mostrar as imagens. Relação íntima com o livro. Evento de letramento. Escrita: é tênis de marca. Se não tá escrito, não almoça! Planejamento “emergente”(?) do projeto. Sem escrita, não recebe aposentadoria.	Fotos dos alunos na contação e na horta. Fotos dos livros escolhidos. Fotos da ida à biblioteca. Vídeo. Áudio. Anotações de campo. Diário de campo.	Escolha dos livros na biblioteca. Leitura silenciosa dos livros. Contação de histórias. Comentários sobre os livros contados pelos colegas. Desenho da horta e do pomar.
11	20/05	8h 25min	“É o clube social.”	Horta, pomar. Sala e aula, sala dos professores, cozinha, sala do pré-escolar.	Colocação das plaquinhas na horta e no pomar. Observação na sala do pré-escolar.	Decisões “emergentes” sobre o projeto. Referência ao livro didático. Textos que circulam na escola para a funcionalidade. Evento sobre datas de aniversário. Escrita em embalagens: tem marca. Modificação da disposição dos corpos. Projeto e a modificação da rotina escolar. Escrita na casa de Amália. Pedido de tarefa de casa. Jogos de azar. Texto da escola pra casa.	Fotos dos alunos confeccionando as placas para colocar no pomar e horta. Fotos dos alunos com o fantoche. Vídeo dos alunos contando histórias com o fantoche. Anotações de campo. Diários de campo.	Atividade de montar as palavras. Leitura das plaquinhas que serão colocadas na horta. Colocação das plaquinhas na horta

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
12	21/05	3h 35min	“A gente sabe que ela faz e tudo o mais, mas tu precisava ter colocado o X aqui quando entrevistou ela. Assim a gente não pode contabilizar.”	Sala de aula. Pátio da escola.	Apresentação do levantamento dos dados feito pelas professoras ao alunos. Confecção dos gráficos.	Mário e suas observações em relação a minha presença e a escrita. Escrita dentro do projeto. Disposição dos corpos. Questões de gênero. Se não tá escrito, não contabiliza. Texto da casa para a escola.	Áudio. Vídeo. Anotações de campo. Diário de campo.	Análise da pesquisa para interpretar a quantidade de famílias que plantam X e X alimentos. Analisar para elaborar um gráfico dos alimentos que se planta na comunidade. Interpretação do gráfico. Perguntas a serem respondidas com a ajuda dos pais a partir da leitura do gráfico.
15	10/06	3h	“Sora, sabia que eu vou ganhar um boizinho e essa vai ser a minha profissão?”	Sala de aula, pátio e sala dos professores	Trabalho com os alimentos, caça palavras e cruzadinha.	Profissão futura.	Anotações de campo. Diários de campo.	Atividades sistemáticas ligadas à alfabetização: Identificação de palavras, identificação da quantidade de letras na palavra. As atividades têm a temática alimentos.
16	11/06	3h	“Sora, tu vai jogar na quina de São João?”	Sala de aula, Refeitório.	Caça palavras sobre alimentos. Festa de São João. Elaboração de frases.	Texto escrito na casa de Silvano . Atividades sistemáticas com as folhinhas.	Fotos do convite da festa de São João. Anotações de campo. Diários de campo.	Atividades sistemáticas de localização de palavras. Elaborar frases com as palavras encontradas. Ordenar as palavras dentro da frase: feijão meus plantam pais .
17	24/06	3h 30min	“Ah, meu irmão é que é mais burro que eu.”	Sala de aula, pátio da escola, venda da mãe de Mário.	Primeira conversa com Lara	Interesse pela pesquisa. Casa e escola: convite Preocupação com o desempenho escolar. Mudança de escola – Linha Butiá para Montanha do pavão Lara vende Avon	Anotações de campo. Diários de campo.	Confecção do convite da festa de São João. Resolução de contas aleatórias.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
19	29/06	9h	“Esse é de muié”	Sala de aula, pátio	Contação dos livros e encontro com a Emater	Evento de letramento. Quem já leu sabe responder as charadas. Anabela: quem prestou atenção na história do colega, sabe como é a história. Reconto: escolha de Silvano em contar com fantoches. Respeito ao contar do colega. Contar não é ler. Convite à participação de eventos por meio da escrita. Escrita medeia as interações em eventos oferecidos pela escola à comunidade. Lá na Montanha do Pavão se sabe das coisas mais rápido. Contar a história de um jeito diferente. Demanda vinda dos alunos. De novo o ph.	Convite para a palestra. Fotos do encontro com a Emater. Anotações de campo. Diários de campo.	Escolha dos livros na biblioteca. Contação do livrinho na quadra de futebol. Negociação sobre o que é contar e sobre o que é ler uma história. Entrega do convite para os pais para participarem da oficina da Emater. Leitura e manuseio dos folhetos na oficina da Emater.
20	01/07	2h 30min	“Não é a mãe por que ela não tem nota de dois reais. E era só nota de dois reais que tu ganhou.”	Sala de aula, quadra da escola	A fada do dente de Tamiris e Tamara. Ensaio para a festa de São João. O lidar com o texto escrito na casa de Tamiris: venda de jornais. A bicama das meninas. A fada do dente em casa e o bilhete.	Evento de e letramento e reconto da história por meio de encenação. Evento com o cartaz de novo. Circulação dos livros que fazem parte dos momentos de contação de histórias dentro da escola. Mário se recorda do livro e fala o título. Escrita para avisar os pais da festa de São João. O que Fabíola faz com o celular? O lidar com o texto escrito na casa de Tamiris: venda de jornais. A bicama das meninas. A fada do dente em casa e o bilhete.	Gravação em áudio. Anotações de campo. Diários de campo	Ler para entender a história. Encenar a partir da leitura. Olhar a data de aniversário.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
23	06/07	4h	“Não sei se tu sabe, mas quando se fazia o contrato tinha que ser pra três anos”	Casas de Luis Bruno e Fabíola	Entrevistas com os pais de Luis Bruno e Fabíola	Circulação entre comunidades. Contrato que orienta. Trajetória do pai de Luis Bruno. Eu quis dar uma faculdade pra minha filha. Família de Luis Bruno – escola agrícola, curso técnico. Papel do seguro do fumo. Circulação entre comunidades – na casa de Fabíola. Alana participa do clube de mães da comunidade vizinha. Escrita; ela diz que a vó compra livros, mas os livros são da escola. Avisa por mensagem de celular. Evento de alfabetização. Assinatura de jornais.	Anotações de campo. Diários de campo.	Sem observação em sala de aula.
24	16/07	8h	Reunião dos agricultores e ida à escola	Câmara de vereadores do município vizinho. Escola	.	Constatação de pouca participação da comunidade nos eventos. Incidência dos projetos – levar para casa. Boletins – holístico – conceito descritivo. Projetos – distribuição das folhas. Texto sobre a importância da culminância – apresentação de bases teóricas. Professores devem ler os textos de filosofia da escola. Leitura do comunicado do CREA	Foto de textos orientadores. Roteiro de brincadeiras. Anotações de campo. Diários de campo.	Sem observação na sala de aula.
33	06/08	3h	Reflorestamento das nascentes.	Escola e propriedades onde há as nascentes.	Reflorestamento das nascentes.	Anotação nos cadernos sobre os tipos de árvores que estão sendo plantadas. Instruções sobre o plantio e o seguimento do <i>Projeto Nascentes</i> .	Gravação em vídeo. Diários de campo.	Orientação de como plantar, de como fazer o buraco, de como tirar o plástico, de como regar. Anotações sobre os tipos de árvore que estão sendo plantadas para posterior acompanhamento. Escuta sobre o posterior acompanhamento escrito.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
34	10/08	4h	“Aqui é a rose, aqui é a Tati, o Hélio, a Ione, aqui é a casa do ...daí pra cá não tem mais nenhum morador.”	Escola, sala de aula.	Andrea demanda que eles desenham o que plantaram e analisem o trajeto feito até chegar nas nascentes	Trabalho com o projeto. Evento de letramento de Fabíola. Lara pagar os boletos	Gravação em vídeo. Anotações de campo. Diários de Campo	Localizar e identificar as nascentes da comunidade. Desenhar a área que foi reflorestada. Identificar as mudas que foram plantadas. Andrea recorre ao caderno de anotações para conferir quais foram as mudas plantadas e sua ordem.
36	11/08	4h	“E o dente ainda doía.”	Escola, sala de aula	Como as crianças interagem com a contação feita pela professora. Dão sugestões e as sugestões são acolhidas.	Livros e a interação com eles na sala de aula.	Gravação em vídeo Anotações de campo. Diários de campo.	Encenação da história. Apresentação da história para as outras turmas do colégio
38	13/08	4h	“Viu como é bom ter o livrinho? Já vai conhecendo a letrinha.”	Escola, sala de aula.	Perguntas e respostas sobre o que foi trabalhado no ano, incluindo os projetos.	Mudas de árvore Ter o livrinho é bom. Hábitos de higiene. Os mamíferos. As nascentes e as plantas para o reflorestamento.	Gravação em vídeo. Anotações de campo. Diário de campo.	Responder perguntas sobre os conteúdos trabalhados ao longo do ano. Separar sílabas. Juntar sílabas. Contar sílabas.
49	20/11	1h 30min	“Eu já sei então.”	Secretaria da escola, sala de aula.	Reencontro com Rodrigo depois de dois meses sem ir à escola. Rumo da dissertação, marcação de reunião com os professores. O projeto. Trabalhar com projetos nas séries finais: o grande problema.	O trabalho com projetos nos anos finais.	Anotações de campo. Diários de campo.	Sem observação em sala de aula.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados	Atividades com a leitura e a escrita
51	25/11	12h	“A gente faz por que a gente é unido.”	Sala dos professores, sala de aula, secretaria da escola, escola de Montanha do Pavão	Realização das entrevistas com os professores da escola de Linha Butiá. Acompanhamento da primeira parte da aula. Finalização do projeto sobre a consciência negra. Almoço na escola. Digitalização e organização da pasta sobre projetos, ida a Montanha do Pavão para observar a finalização do pacto nacional.	Participação no projeto da consciência negra. Aqui se faz projetos assim!	Anotações de campo, fotos, digitalizações dos cadernos. Gravação em vídeo e áudio da entrevista e do fechamento do projeto sobre consciência negra. Diários de campo.	Ler história para entender a situação atual do preconceito de raça. Relatar a história. Elaborar cartazes com as bonecas confeccionadas.
55	14/12	1h	“Eu quero ser advogada dos direitos trabalhistas”	Sala de aula	Perguntas para as crianças sobre o que fizeram na sexta, quando foram verificar o crescimento das nascentes. Pergunta sobre o que querem ser quando crescerem.	Alunos narram o que fizeram nas nascentes detalhadamente e leem relatórios.	Gravações em vídeo. Diário de campo.	Medir as árvores das nascentes. Comparar medidas. Analisar o crescimento. Trabalho em grupo. Escrever o relatório para registro.

Fonte: A autora (2015).

Cabe ressaltar que as tarefas propostas pelos professores são simples e não trazem nenhuma inovação no que diz respeito ao seu *design*, à alta elaboração de material, à construção de enunciados ou a estudos de gêneros do discurso, tópicos que atualmente tem sido objeto de estudo na área de Linguística Aplicada. Destaco que se aventou, em uma das mudanças de rumo das perguntas de pesquisa, considerar os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) como um viés analítico para olhar os dados. Esse novo rumo, porém, mostrou-se irrelevante se fossem considerados os dados gerados nos eventos de letramento. Essa decisão como pesquisadora revela um compromisso ético com os dados gerados e com os participantes dessa pesquisa: não se pode, em uma pesquisa de cunho etnográfico, olhar forçosamente para o que se quer olhar; precisa-se, antes de mais nada, escutar os dados e, a partir disso, redefinir caminhos que darão corpo à pesquisa interpretativa. Destaco, contudo, que as ações propostas são altamente complexas no sentido de mobilizar muitas habilidades e competências para cumprir com o propósito das tarefas.

Dessa forma, os eventos selecionados passaram a ser pensados, como já explicitado na metodologia, sempre em relação a interpretações mais amplas do que é o letramento dentro desta escola. Esses eventos mediados pela língua escrita estabelecem claramente uma relação íntima com o mundo de fora da sala de aula que tem por função, também, legitimar os saberes advindos das famílias.

No que diz respeito a como as famílias e a comunidade se envolveram em interações em que a escrita tinha um papel, trago para o trabalho trechos do diário de campo, fotos e transcrições das gravações realizadas com os pais. A análise desses dados foi feita no sentido de entender o que a escrita poderia significar para os participantes em determinados eventos de letramentos os quais pude observar e sobre os quais pude lançar interpretações. Além dos eventos, escutei dos participantes diversos relatos de atividades letradas, que são, de acordo com Bortolini (2009), histórias sobre como os participantes se envolvem com o texto escrito, o que é diferente de observar o que os participantes realizam com a escrita no aqui e no agora do evento de letramento. Porém, mesmo que eu não tenha participado das muitas atividades letradas relatadas, o intenso período que passei em campo me permitiu associar as orientações de letramento e as atividades letradas narradas pelos participantes. Dessa forma, tentei levantar padrões de concepções mais amplas sobre o uso do texto escrito na comunidade, baseando-me nas relações entre o que os participantes falaram sobre a escrita com o que fizeram com ela durante as observações participante e as entrevistas.

Abaixo, transcrevo a tabela de *Controle de diários de campo* com os dados utilizados para a construção das asserções interpretativas em relação ao letramento das crianças e dos

adultos de Linha Butiá fora da escola.

A coluna de atividades propostas com leitura e escrita foi suprimida, já que, nesse momento, não estamos mais nos direcionando para os eventos ocorridos na sala de aula. Dessa forma, então, depois da metodologia explicitada, convido o leitor a coanalizar os dados gerados e as asserções interpretativas, a fim de compreendermos as orientações de letramento dessa escola e dessa comunidade.

Quadro 5 - Controle de diários de campo

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados
4	08/04	4h 10min	“Vai lá com eles.”	Secretaria, entrada da escola e nascentes	Terceiro dia na escola. Visita às nascentes.	Conhecimento da professora como membro da comunidade. Registros escritos na paisagem da comunidade. Perguntas sobre a preservação e condições da nascente. Valorização do que os moradores sabem. Encontro com o que as crianças estudaram na escola.	Fotos – visitação às nascentes. Anotações de campo. Diários de campo.
10	18/5	4h	“Se não está escrito, não adianta.”	Sala dos professores, quadra de futebol, horta, sala de aula.	Ida à biblioteca e contação de história. Reunião de planejamento da semana.	Disposição dos corpos na sala de aula. Informações sobre a rotina do final de semana. Anabela busca livros para levar para casa. Textos da escola para casa. Curiosidade sobre o título do livro. Não saber ler e acertar o título: alguém leu. Há uma prática de contar histórias: tem que mostrar as imagens. Relação íntima com o livro. Evento de letramento. Escrita: é tênis de marca. Se não tá escrito, não almoça! Planejamento “emergente”(?) do projeto. Sem escrita, não recebe aposentadoria.	Fotos dos alunos na contação e na horta. Fotos dos livros escolhidos. Fotos da ida à biblioteca. Vídeo. Áudio. Anotações de campo. Diário de campo.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados
11	20/05	8h 25min	“É o clube social.”	Horta, pomar. Sala e aula, sala dos professores, cozinha, sala do pré-escolar.	Colocação das plaquinhas na horta e no pomar. Observação na sala do pré-escolar.	Decisões “emergentes” sobre o projeto. Referência ao livro didático. Textos que circulam na escola para a funcionalidade. Evento sobre datas de aniversário. Escrita em embalagens: tem marca. Modificação da disposição dos corpos. Projeto e a modificação da rotina escolar. Escrita na casa de Amália. Pedido de tarefa de casa. Jogos de azar. Texto da escola pra casa.	Fotos dos alunos confeccionando as placas para colocar no pomar e horta. Fotos dos alunos com o fantoche. Vídeo dos alunos contando histórias com o fantoche. Anotações de campo. Diários de campo.
14	08/06	3h	“Tem alguém pra tirar Xerox?”	Sala dos professores, sala de aula	Conversa sobre a cola do filho de Bruna. Homens da afubra na reunião do planejamento. Pedido de cópia.	Membros da comunidade acessam à escola. Mudança de escola. Julgamento sobre Cícero. Referência ao livro didático Resignifica a atividade realizada na escola, pois não pode entregar o cartão para a mãe.	Fotos dos cartões de Cícero. Anotações de campo
17	24/06	3h 30min	“Ah, meu irmão é que é mais burro que eu.”	Sala de aula, pátio da escola, venda da mãe de Mário.	Primeira conversa com Lara	Interesse pela pesquisa. Casa e escola: convite Preocupação com o desempenho escolar. Mudança de escola – Linha Butiá para Montanha do pavão Lara vende Avon	Anotações de campo. Diários de campo.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados
20	01/07	2h 30min	“Não é a mãe por que ela não tem nota de dois reais. E era só nota de dois reais que tu ganhou.”	Sala de aula, quadra da escola	A fada do dente de Tamiris e Tamara. Ensaio para a festa de São João. O lidar com o texto escrito na casa de Tamiris: venda de jornais. A bicama das meninas. A fada do dente em casa e o bilhete	Evento de e letramento e reconto da história por meio de encenação. Evento com o cartaz de novo. Circulação dos livros que fazem parte dos momentos de contação de histórias dentro da escola. Mário se recorda do livro e fala o título. Escrita para avisar os pais da festa de São João O que Fabíola faz com o celular? O lidar com o texto escrito na casa de Tamiris: venda de jornais. A bicama das meninas. A fada do dente em casa e o bilhete.	Gravação em áudio. Anotações de campo. Diários de campo
23	06/07	4h	Não sei se tu sabe, mas quando se fazia o contrato tinha que ser pra três anos”	Casas de Luis Bruno e Fabíola	Entrevistas com os pais de Luis Bruno e Fabíola	Circulação entre comunidades. Contrato que orienta. Trajetória do pai de Luis Bruno. Eu quis dar uma faculdade pra minha filha. Família de Luis Bruno – escola agrícola, curso técnico Papel do seguro do fumo Circulação entre comunidades – na casa de Fabíola Alana participa do clube de mães da comunidade vizinha Escrita; ela diz que a vó compra livros, mas os livros são da escola Avisa por mensagem de celular Evento de alfabetização Assinatura de jornais	Anotações de campo. Diários de campo
32	04/08	3h	“Esse aqui também já passou.”	Casa de Mário	Segundo dia de visita à casa de Mário	Relação de Mário com a escrita na porta da bodega. Relação com a escrita: evento de alfabetização na porta do roupeiro.	Fotos. Áudio. Anotações de campo. Diário de campo.
31	05/06	3h	“E braba ainda.”	Casa de Amália	Mãe e pai de Amália conversam comigo sobre a vida deles.	O caderninho de anotar o fumo. A validade dos produtos da venda. Estudar antes de trabalhar. O dinheiro para cada um: se se trabalha, ganha dinheiro	Gravação em áudio. Anotações de campo. Diário de campo.

Continua

Nº de entrada	Data do diário de campo	Duração da observação	Título do diário de campo	Local da observação participante	Resumo do diário de campo	Observações	Recursos de geração e registro de dados
34	10/08	4h	“Aqui é a rose, aqui é a Tati, o Hélio, a Ione, aqui é a casa do ...daí pra cá não tem mais nenhum morador.”	Escola, sala de aula.	Andrea demanda que eles desenham o que plantaram e analisem o trajeto feito até chegar nas nascentes	Trabalho com o projeto. Evento de letramento de Fabíola. Lara pagar os boletos	Gravação em vídeo. Anotações de campo. Diários de Campo
37	12/08	4h	“Por que ele vai colocar no chão igual.”	Escola, sala de aula, sala de informática, casa de Anabela	Luis Bruno é acolhido na sua proposta de pesquisa sobre os bichos que aparecem no livro. Pesquisa é realizada na sala de informática. Os jornais na casa de Anabela. Olhar novela. Fazer o tema assim que chega em casa. Materiais escolares ficam junto com os calçados. Vento é oficineiro do mais educação.	Eventos de alfabetização Camile quer fazer o Enem. Camile pega o jornal na venda, pois vai pro chão mesmo e lê. Anabela e a televisão.	Gravação em áudio e vídeo Anotações de campo. Diário de campo.
48	03/10	4h	“E perdemos nossa história.”	Ginásio da comunidade	A necessidade do registro. As mensagens antes da reunião. As assinaturas.	A ata como documento de registro.	Anotações de campo. Diário de campo.
53	03/12	8h	“Tá, mas onde tu tá.”	Sala de informática da escola	Moradores lidam com o programa da Emater e desenham mapas. Entrega de documentos para o registro. Identificação das terras no programa e no desenho.	Manuseio com o programa de internet. Identificação e indicação de onde as propriedades dos moradores estão localizadas.	Gravação em áudio. Anotações de campo. Diário de campo.

Fonte: A autora (2015).

5 PRÁTICAS HIBRIDIZADAS DE SOCIALIZAÇÃO: O ENCONTRO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA

Neste capítulo, abordarei, com foco nas interações com a língua escrita e os significados construídos a partir dela pelos participantes dentro da escola, a análise dos dados gerados. Início o capítulo com a seção 5.1, em que apresento de que maneira a comunidade escolar se envolve de forma mais ampla com a escrita para além da sala de aula. Na seção 5.2, apresento a proposta pedagógica da escola, o surgimento, o planejamento e o desenvolvimento dos dois principais projetos, *Vida no Campo* e *Nascentes*. Nas seções 5.3, 5.4, 5.5, e 5.6 atendo para como acontecem os eventos de letramento nas aulas de projeto, de forma a chegar a um entendimento sobre as práticas e orientações de letramentos que acontecem na escola Augusto Cândido.

5.1 “Ó, TU PODE CONVIDAR A TUA MÃE, O TEU PAI, OS VIZINHOS”: A COMUNIDADE ESCOLAR E SEU ENVOLVIMENTO COM O TEXTO ESCRITO

Ao analisar os dados e me perguntar como a escrita circula dentro da escola, percebi que ela tem um papel importante no encontro entre a comunidade escolar, entre as famílias das crianças que vão à escola e também entre as famílias que constituem a comunidade de Linha Butiá. Ou seja, os textos que estão dentro da escola também são vistos circulando para além dela, nas casas das famílias, e têm diferentes funções.

Assim como relata Silva (2012), percebi, logo nas primeiras observações, que a escrita mediava a interlocução entre as famílias e a escola e tinha o papel de convidar a comunidade para participar de diferentes tipos de eventos ali promovidos. Durante as observações, presenciei algumas dessas interações com as famílias e resumi esses tipos de eventos em:

- a. Eventos festivos: como dia das mães, dos pais, festa de São João;
- b. eventos formativos: como as oficinas da Emater;
- c. eventos de culminância dos projetos realizados na escola.

No trecho do diário de campo a seguir, estávamos na semana da festa de São João e as crianças ensaiavam as apresentações ligadas à temática (casamento caipira, quadrilha, desafio do versinho) e estavam elaborando os convites para entregar para a comunidade em geral, principalmente aos pais e responsáveis. Amália já havia pintado o seu convite no dia anterior,

mas pediu mais um modelo para Andrea, pois aquele ela já havia dado para a sua tia.

Vinheta narrativa 10 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 24/06/201, sala de aula.

As crianças estão na sala e o assunto da semana é a festa de São João a ser realizada na sexta-feira. Silvano e Amália chegam juntos até mim e recitam os versinhos que estão escritos nos bilhetes, os quais precisam decorar para apresentar na festa. Andrea se dirige à turma e pergunta quem não estava no dia anterior. Cícero, Fabíola, Amália e Mário levantam a mão. Andrea lembra a Amália que ela estava, sim, presente na aula. Amália diz que estava, mas que quer pintar mais um. Andrea pega o convite de São João e completa com os dados da festa: hora, local e dia, e o entrega para Amália.

Andrea: “Ó, tu pode convidar a tua mãe, o teu pai, os vizinhos.”

Amália: “É, eu já convidei a minha tia.”

Figura 8 - Convite de São João confeccionado por Amália



Fonte: A autora (2015).

Amália entende que pode entregar os convites para outras pessoas que se estendem à família que vive com ela em sua casa. O convite serve para que as outras pessoas da comunidade possam apreciar o que acontece dentro da escola em relação às datas comemorativas.

Como veremos mais adiante, a escola desenvolve vários projetos durante o ano. Dois deles serão explicitados detalhadamente na próxima seção deste capítulo. Por hora, salienta-se que há também circulação com o texto escrito que convida para, além de participar, agir dentro dos projetos. O projeto *Vida no Campo* teve sua culminância na comemoração do 20 de setembro³⁸, quando foi organizado um grande evento pela escola, aberto a toda a comunidade. Nesse dia, foram realizadas, pelos alunos da Augusto Cândido, apresentações artísticas ao som de músicas gauchescas, ensaiadas por uma ex-aluna da escola, que, atualmente, é a “Primeira Prenda”³⁹ do município. Além das apresentações, foi realizada uma missa homenageando um membro da comunidade por sua participação e ajuda

³⁸ Data Magna do Estado do Rio Grande do Sul, conforme decreto Nº 52234 de 09/01/2015. disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=280055>>. Acesso em 12 fev 2016. A data comemora o aniversário da chamada revolução farroupilha.

³⁹ Primeira Prenda é um título conquistado por meio de um concurso que prevê diversas provas vinculadas ao universo mítico gauchesco. A jovem que assume a faixa deve, ao longo de 2 anos, representar o município em eventos ligados ao Tradicionalismo (Movimento Tradicionalista Gaúcho –MTG).

constantes ao grupo. No almoço, foi oferecido um *buffet*, tendo como pratos: carreteiro, saladas, pães e cucas, ao custo de dez reais por pessoa. Durante todo o dia, os pais dos alunos puderam expor e vender seus produtos, dando corpo à primeira Feira Agrícola da escola. Para saber quem participaria da feira, a escola enviou para os alunos uma folha para que pais ou vizinhos pudessem preencher com o nome do produto a ser exposto e a pessoa responsável pelo seu comércio. A seguir, a lista final dos participantes.

Quadro 6 - Lista dos comerciantes e seus respectivos produtos para a feira agrícola.

Comunicado	
Senhores pais ou vizinhos de alunos que frequentam a E.E.E.F Augusto Cândido, estamos comunicando que se estiverem interessados em colocar produtos para venderem na feira que realizaremos na escola dia 25 de setembro de 2015. Pode fazer a sua inscrição e descrever o que teria para vender até dia 20/09/2015.	
Nome	Descrição do produto
Ivanice Saldanha	Queijo, mel, vinho
Pedro Lavinho	Coelho, laranja
Clarice	Artesanato
Andreli	Artesanato e adesivos para unhas
Fernando	Verduras
Aline	Pepinos em conserva, ovos
Abel	Cucas
Gil	Laranja suco

Fonte: Augusto Cândido (2015).⁴⁰

A lista convida a comunidade para participar da feira e investe na valorização do que as pessoas da comunidade produzem. Esse convite é diferente daquele da festa de São João: o primeiro convida para realizar uma ação por meio do registro escrito do nome e do produto a ser trazido para comercialização, o segundo apenas para apreciar o que os estudantes ensaiaram para a festa. A escrita, além de convidar, exerce um papel de organização da feira e valorização do que é de Linha Butiá. Interessante notar que essas combinações poderiam ser realizadas de forma oral. Porém, há um entendimento conjunto entre escola e comunidade de que o registro escrito é algo com que todos podem lidar, ou seja, há um entendimento conjunto sobre o letramento dos membros.

Além disso, podemos perceber que houve uma ressignificação dos produtos a serem vendidos na Feira, ao serem inseridos itens, como: coelho, artesanato e adesivos de

⁴⁰ Transcrição da lista elaborada pela escola Augusto Cândido.

unha, que não correspondem à produção agrícola. Ressalto que, em nenhum momento, houve rejeição à proposta dos inscritos; a escola acatou tal ressignificação e manteve aberto o espaço para as demandas da comunidade.

Figuras 9 e 10 - Fotos tiradas na I Feira agrícola da Augusto Cândido - 25/09/2015



Fonte: A autora (2015).

Além de a escrita convidar para eventos festivos e para agir neles, ela também cumpre o papel de convidar as famílias para as oficinas realizadas pela Emater. Nos meses de observação, fiquei sabendo de quatro ações realizadas pela assessoria e consegui acompanhar duas: a oficina sobre repelentes (ocorrida no dia 29 de junho) e o recadastramento dos terrenos (ocorrido no dia 3 de dezembro).

Vinheta narrativa 11 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 29/06/2015, sala de aula.

Andrea incita uma discussão sobre o que é contar e o que é ler uma história. Rodrigo bate na porta.

Rodrigo: “Licença, professora. Só para lembrar de hoje de tarde, da palestra sobre repelente de mosquito.”

Andrea: “Está bem. [voltando-se para a turma] Vocês lembram do bilhete que eu dei pra vocês? Sobre a palestra de hoje de tarde?”

Silvano: “Não, sora, tu não entregou.”

Andrea: “Entreguei, sim, gente. Olhem no caderno de vocês.”

Luís Bruno: “Mas, sora, tu não deu pra gente.”

Amália: “Só se tu deu para o meu irmão, sora, porque eu não tenho nada.”

Andrea: “Não entreguei, será?” [com expressão de dúvida]

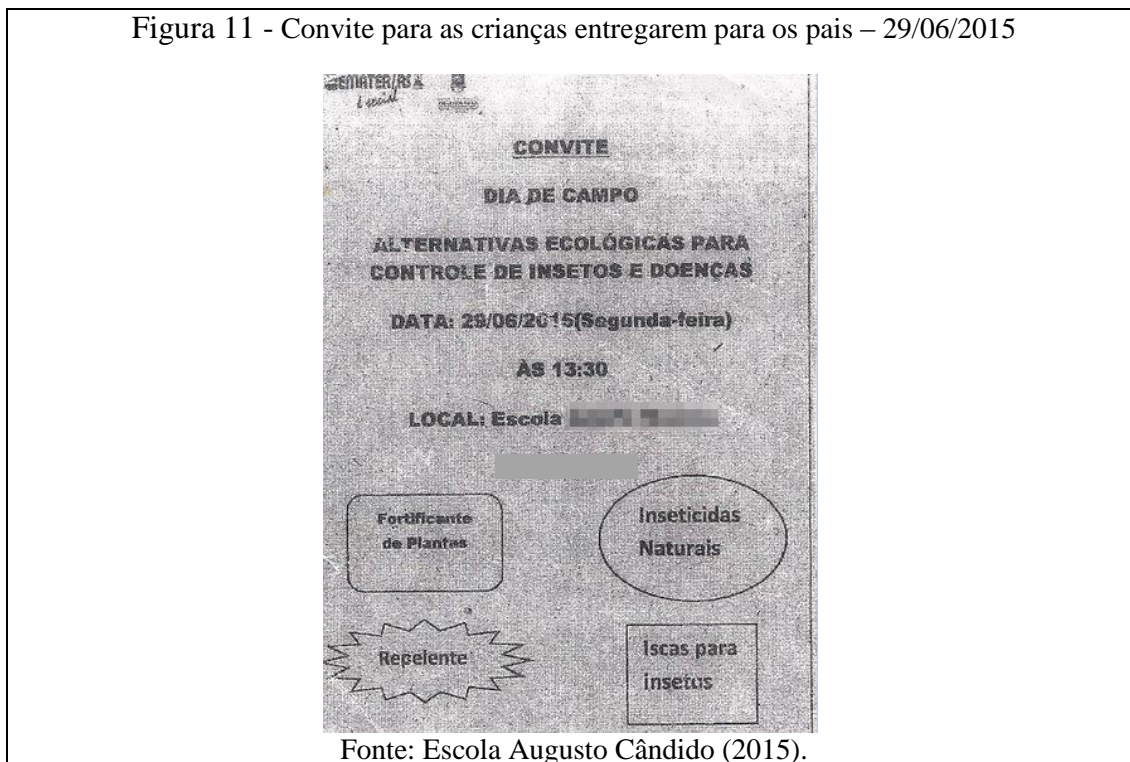
Amália: “Sora, na nossa turma não.”

Andrea: “Hum... então eu vou ver se tem sobrando.”

(...)

Às 11 horas todos entram na sala. Andrea havia deixado em cima da mesa de cada um, no intervalo, os convites para a palestra da tarde. Andrea distribui e diz para convidar os pais para comparecer. Silvano alerta que ele vai para a cidade e que os pais não poderão vir.

Figura 11 - Convite para as crianças entregarem para os pais – 29/06/2015



Fonte: Escola Augusto Cândido (2015).

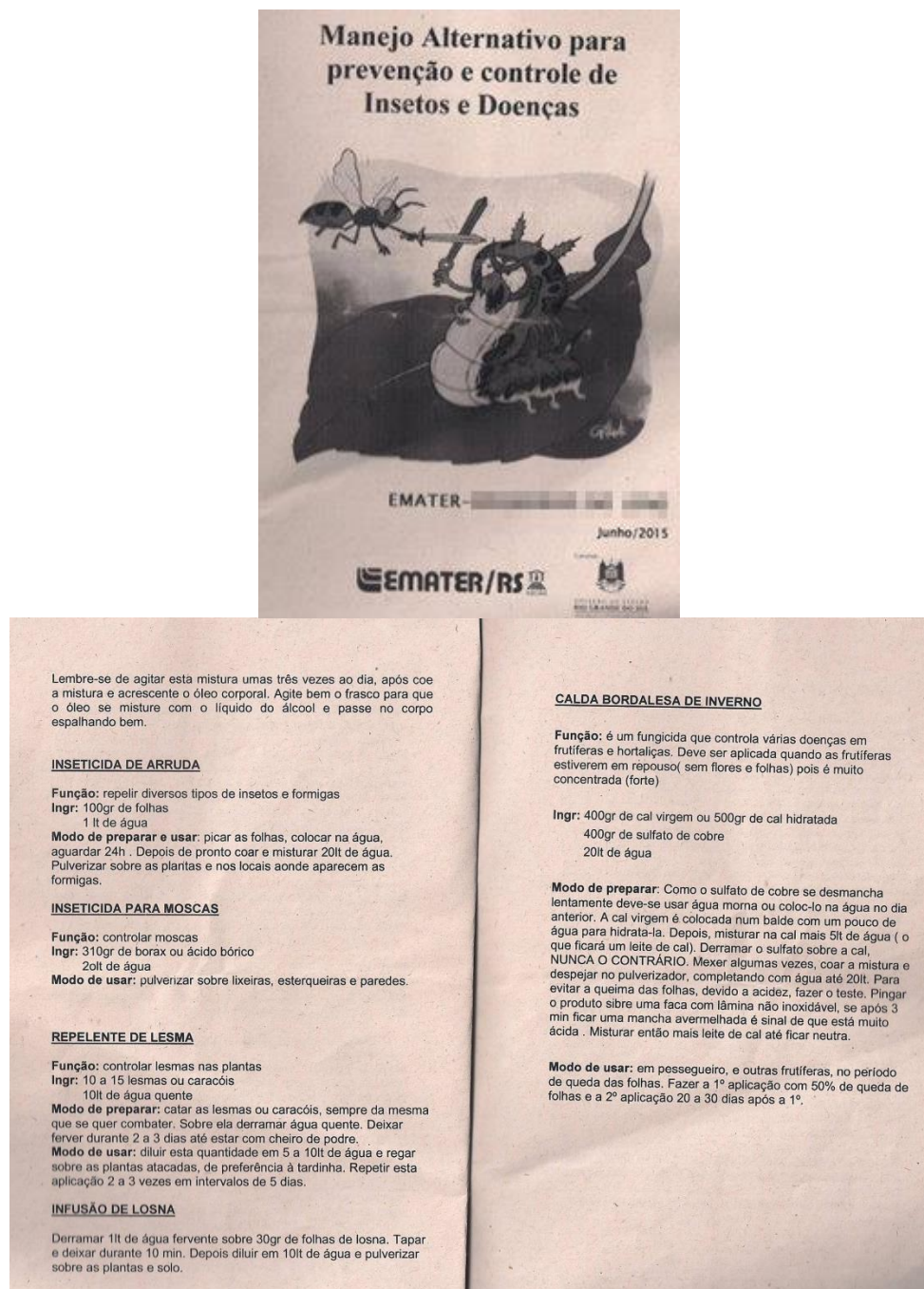
A oficina, ocorrida neste mesmo dia pela tarde, ensinou à comunidade como fazer pesticidas naturais a partir das receitas escritas em um folheto distribuído pela Emater. Osicineiros, juntamente com a direção, organizaram os materiais da oficina nas mesas escolares, a que chamaram de estações. Osicineiros explicaram, com base nas receitas, o passo a passo da elaboração de cada uma das receitas explicitadas detalhadamente no folheto.

O folheto tem a função de orientar o acompanhamento da oficina, as quantidades colocadas na receita e o tempo estimado para a conclusão do experimento. Além disso, o folheto também serve como registro posterior à oficina: todos os participantes levaram para casa uma cópia das receitas. Todos manuseiam o folheto enquanto observam oicineiro, depositando na escrita uma função de comprovação dos passos que estavam sendo realizados. Oicineiro maneja com um instrumento bastante utilizado pela comunidade devido à criação de frangos. Talvez devido a essa intimidade com o aparelho e com a sua escrita, ninguém fez expressão de dúvida ou pergunta sobre sua constatação.

Vinheta narrativa 12 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 29/06/2015, pátio da escola.

Os oficinairos organizam as mesas e os materiais no pátio e solicitam que os participantes cheguem mais perto. Todos os participantes do evento pegam o folheto, abrem e começam a manuseá-lo. A primeira oficina é sobre como preparar a calda Bordalesa de inverno, que é um fungicida que controla várias doenças em frutíferas e hortaliças.

Figura 12 - Cópia de duas folhas do folheto distribuído pela Emater – 29/06/2015



Fonte: cópias digitalizadas pela autora (2015).

O oficinairo responsável pela primeira estação pede para que os participantes acompanhem no folheto enquanto ele demonstra como a receita deve ser preparada.

Figura 13 - Mãe de Amália e outros participantes acompanhando a elaboração da receita de calda Bordalesa – 29/06/2015



Fonte: A autora (2015).

Como a mistura é feita com cal virgem e com sulfato de cobre, é preciso que se meça o nível de pH da mistura para que não fique tão concentrada a ponto de matar as plantas.

Oficineiro da Emater: “A escola tem aquele medidor de pH? Quem tem aviário já viu, né? Quem aqui já viu? [alguns levantam a mão] Então, é aquele aparelhinho lá do que eu estou falando. A concentração precisa ficar entre sete e oito. A escola tem? (Rodrigo sai para procurar). Bem, pessoal, vamos fazer com o facão, então. Facão todo mundo tem, né?” [todos riem]

Oicineiro coloca o facão dentro da bacia da mistura e diz que precisa esperar cerca de sete minutos para que se possa medir o pH. Rodrigo chega com o aparelho para medir o pH.

Oficineiro: “Mas é outro nível essa escola, tem tudo aqui! Mas vamos continuar fazendo com o facão pra ver se dá certo.”

O facão não marcou direito a escala e o icineiro não explicou o motivo.

Oficineiro: “Então vamos fazer com o aparelhinho mesmo [medindo] “Ah, agora funcionou! Aqui ó, gente, estão vendo onde pintou? Agora a gente tem que pegar essa tabelinha aqui e comparar qual é o nível do pH, se está bom ou não, está bem?”

Além de exercer o papel de convidar para os eventos realizados pela escola, a escrita também é fundamental na interlocução da escola com as famílias, no sentido de comunicar quando não terá aula ou quando o turno de aula será modificado.

Nota de diário de campo 3 - 29/06/2015, sala de aula.

Andrea diz para toda a turma: “Sexta de manhã não tem aula, gente, só de tarde, tá?”

Amália: “Ih...”

Andrea entende a interjeição de Amália como um aviso de que não irá lembrar que não terá aula e diz:

Andrea: “Eu vou mandar bilhete amanhã pra vocês levarem para casa.”

[Amália consente com a cabeça]

O bilhete foi a intervenção encontrada por Andrea para fazer com que as crianças não se esquecessem sobre uma mudança da rotina da escola. Amália aprova a sua intervenção, pois o bilhete, a escrita é algo físico, algo que apoia a memória.

No período de observação, percebi que os pais e responsáveis não faziam uso da escrita para saber como os filhos estavam indo na escola ou para esclarecer dúvidas em relação ao desempenho das crianças. Das famílias focais, constatei que é uma prática comum ir pessoalmente conversar com os professores ou com a direção quando há qualquer tipo de dúvida.

Vinheta narrativa 13 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 24/06/2015, venda de Lara.

Lara e eu estamos sentadas ao redor do fogão à lenha da sua bodega. Lara começa a falar que Mário é muito dedicado na escola, que se tiver que faltar aula, “Deus me livre, é briga feita.” Mas que ela nota que no ano anterior ele sabia mais das letras e dos números do que nesse ano. Que nesse ano ele não está evoluindo e que eles tentam ajudar todos os dias em casa.

Lara: “O Marlon tenta ler com ele, tenta ajudar ele nas tarefas, mas ele tem tanta dificuldade. Até, esses dias, eu fui falar com a Andrea, porque percebi que ele decaiu. Falei que acho que é porque eles estão junto com a turma do terceiro, porque, por exemplo, se a professora coloca algo no quadro para ler, quem vai ler primeiro? Claro que vão ser os do terceiro, né? Porque os pequenos não têm chance de ler, não dá tempo.”

Se a escola se utiliza da escrita para estabelecer uma interlocução com as famílias, a mesma iniciativa não é levada a cabo pela última. Mesmo que haja uma resposta frequente à interlocução que a escola oferece, por meio da escrita, ou seja, os pais participam dos eventos, respondem as pesquisas, fazem as receitas das oficinas, as famílias buscam as informações das quais precisam em interações orais e face a face.

A escrita também está presente na Augusto para incluir pessoas que têm hábitos alimentares diferentes daqueles dos membros da escola. A merendeira Noemi e a faxineira, Tere, sempre compartilhavam os horários em comum na sala dos professores: o horário anterior às aulas, o horário do recreio, a hora do almoço. No dia 10 de outubro, cheguei à escola, entrei na sala dos professores e percebi que a conversa era sobre receitas de comidas mediadas por um folder. No dia anterior, havíamos tido uma conversa sobre minha dieta vegetariana, pois Noemi havia oferecido um bolo com salsichas e eu rejeitei a oferta. Noemi me perguntou o motivo e expliquei que era por eu ser vegetariana.

Nota de diário de campo 4 - 09/04/2015, sala dos professores.

Chego na sala dos professores e sento com Cláudia e Noemi na mesa. Noemi me alcança um folder com várias receitas vegetarianas.

Noemi: “Ó, pra ti que é vegetariana. Têm umas receitas muito boas! Copia e depois me devolve.”

Agradeço a gentileza, começo a ler o fôlder e digo:

Juliana: “Hum, Tortei!”

Inicia-se uma discussão sobre as melhores maneiras de fazer o prato, mas não consigo anotar quase nada do que elas falam, pois falam muito rápido sobre os ingredientes.

Noemi me inclui na discussão e na sua vida profissional por meio do oferecimento de uma receita de tortei em um fôlder. A escrita, dessa forma, foi o gatilho encontrado por Noemi para 1) me incluir nas frequentes discussões e compartilhamentos de receitas que aconteciam na sala dos professores, mas que tinham a carne como prato central 2) me oferecer uma posição de participante daquelas interações 3) me acolher como participante.

Assinar algum documento é visto por toda a comunidade escolar como algo extremamente sério e que exige responsabilidade, já que define quem irá participar de determinadas interações. O almoço feito por Noemi era destinado aos alunos que ficavam, no turno inverso, nas oficinas do Programa *Mais Educação*. Noemi passava⁴¹ todos os dias, de sala em sala, perguntando quem dali iria almoçar na escola. Após isso, alcançava uma folha onde as crianças deveriam assinar seus nomes. Além de a lista servir para o controle de Noemi para preparar a comida sob medida, era também utilizada para fazer um levantamento da quantidade de produtos a serem comprados no mês para o almoço.

Nota de diário de campo 5 - 20/05/2015, sala de aula.

Noemi entra na sala e pergunta quem vai almoçar no dia. Amália e eu levantamos a mão. Noemi passa a folha para Amália e depois para eu assinar.

Noemi: “Vou te dar também porque senão depois eles me perguntam o motivo de tu não precisar assinar.”

(...)

Hoje fico para almoçar. Ao entrar no refeitório, os alunos me dizem que eu devo assinar a lista, a mesma que foi passada pela manhã, para confirmar que eu almocei.

Há um entendimento conjunto de como a lista do almoço funciona. Noemi e Tere não me avisaram para assinar a lista novamente para confirmar minha ida ao refeitório no almoço. Quem o fez foram as crianças, que sabem que a folha deve ser assinada duas vezes, com diferentes funções: a primeira para encomendar o almoço e a segunda para confirmá-lo.

⁴¹ Com o corte de verbas do Programa Mais Educação, o almoço deixou de ser servido.

Vinheta narrativa 14 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 18/05/2015, quadra de futsal.

O sinal soa. A movimentação para ir pegar a merenda é rápida: todos saem correndo. Espero as crianças pegarem sua merenda e pego a minha: uma banana. Logo saio e vou sentar junto aos meninos na quadra. Sento do lado dos dois irmãos de Amália, que ficam olhando o jogo de futebol do recreio comigo. Amália chega em seguida e diz:

Amália: “Ô, mano, a Noemi disse que eu assinei o nome na lista, sim, e que da próxima vez que tu disser que eu não assinei, ela disse que vai vim trazer o papel e vai fazer tu lamber a folha.”

Pergunto para Amália o que houve. Ela conta que o irmão disse que não viu o nome dela quando ele assinou a folha para o almoço e mandou ela ir assinar, porque quem não assina, não pode almoçar, mas que ela tinha assinado, sim, e que ele estava teimando.

Figura 14 - Alunos no refeitório



Local onde fica a
folha para assinatura

Fonte: A autora (2015).

A importância de assinar o nome na lista é entendida pelos participantes como algo irreversível se não realizado no início da manhã. Se Amália não tivesse posto seu nome, não poderia almoçar. Noemi reforçou esse significado ao me alcançar a folha para assinar também, salientando que essa prática é vigiada pelos alunos, portanto, é importante ser seguida.

As paredes do corredor, que dão acesso às salas de aula, eram utilizadas como painel para expor os trabalhos confeccionados pelas turmas. Durante os meses de observação, no decorrer de todas as semanas, o painel era modificado.

Figura 15 - Foto do mural da escola – 23/11/2015



Fonte: A autora (2015).

Esse painel também era utilizado para deixar públicos as despesas e os lucros dos eventos promovidos pela escola. Na festa de São João, por exemplo, havia colada neste mural uma folha com o valor do dinheiro arrecado no chute ao pneu, na cadeia, na árvore da sorte e na cozinha, atividades ofertadas durante a festa junina. Ou seja, há um entendimento de que a escrita serve para divulgação tanto de trabalhos escolares como de informações importantes para o funcionamento da comunidade escolar, e que a melhor maneira de fazer isso é colocar os trabalhos e avisos informativos no mural da escola, onde as crianças necessariamente precisam passar todos os dias. Informações como o balanço econômico das festas e os trabalhos elaborados pelas turmas pertencem a uma linguagem escrita que precisa estar disponível, que precisa ser compartilhada, pois há um entendimento de que todos devem saber o que acontece na vida escolar.

Na sala dos professores, diferentes escritas com diferentes funções circulavam de maneira perene e fixa. Havia, em cima da mesa, papéis, cadernos e pastas que eram usados frequentemente pelos docentes. Na semana pedagógica, por exemplo, uma das folhas intensamente manejada foi a tabela com os horários das atividades previstas para aquele evento.

Vinheta narrativa 15 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 16/07/2015, sala dos professores

Chego na escola, por volta das 12h45min, e entro na sala dos professores. Estão sentados à mesa dois professores da tarde, Bia e Marcos, e mais Noemi, Tere, Andrea, Pedro e Rodrigo. A discussão gira em torno da semana de formação pedagógica que será realizada na semana de férias. Bia pergunta para Pedro se eles não podem fazer mais concentrado o evento: “Assim a gente nem tem férias.” Pedro diz que recebeu um comunicado falando sobre a formação de semana seguinte do representante do CREA da região. Ele vai para a sala da direção e volta com a programação da referida semana e a deixa em cima da mesa.

Figura 16 - Cópia da programação da semana pedagógica – 16/07/2015

DATA	HORÁRIO	TEMÁTICAS A SEREM TRABALHADAS	LOCAL	ORGANIZADORES
20/07/15	8h às 12h 13h às 17h	Lousa Digital, Educomunicação.		NTE – 6º CRE
21/07/15	8h às 12h 13h às 17h	Conflitologia – Mediação e Gestão de Conflitos		EQUIPE DIRETIVA
22/07/15	8h às 12h 13h às 17h	Planos de Estudos.		EQUIPE DIRETIVA
23/07/15	8h às 12h 13h às 17h	PLANEJAMENTO DO PPP Celso Vasconcelos		EQUIPE DIRETIVA
24/07/15	8h às 12h 13h às 17h	ELABORAÇÃO DO PPP		EQUIPE DIRETIVA

Fonte: Escola Augusto Cândido (2015).

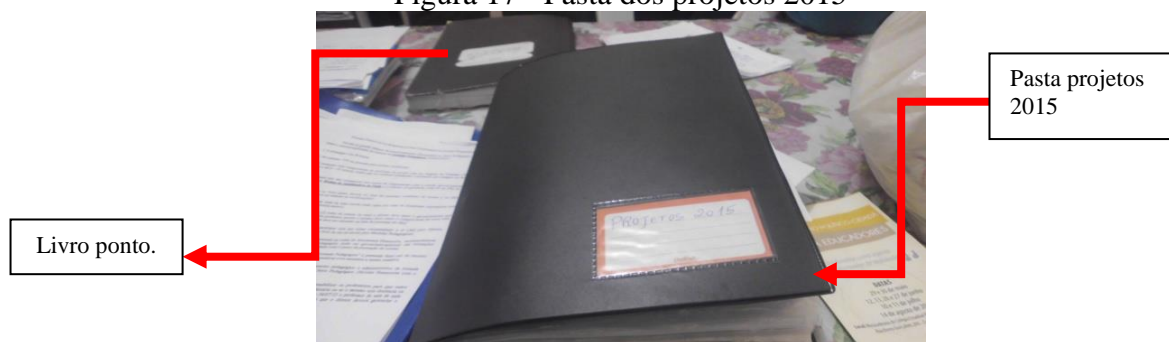
Bia, professora da tarde, de Educação Física, depois que Pedro trouxe a folha com o planejamento, a pegou várias vezes e propôs que a formação fosse feita em três turnos, em vez de em dois, como previamente planejado, pois queria ter a sexta-feira livre. Essa folha de planejamento ficou circulando na mesa por alguns dias até o fim da formação. Ou seja, alguns materiais circulavam por alguns dias e, depois, eram guardados ou descartados. Percebi que uma pasta e um caderno nunca saíam dali, que estavam em cima da mesa e continuaram durante todo o ano: o livro ponto e a pasta dos projetos. Todos os dias, todos os professores, em diferentes momentos, assinavam o livro e tinham a prática de conferir se os outros colegas haviam lembrado de assinar. Se não viam a assinatura de algum colega, passavam o livro, aberto, para quem não havia assinado ainda no dia.

A pasta de projetos foi frequentemente manuseada pelos professores durante o ano. Sempre que precisavam fazer algum planejamento, lembrar sobre o que haviam trabalhado ou me explicar alguns passos que eu não havia acompanhado, a pasta era acessada como consulta.

Nota de diário de campo 6 - 09/04/2015, sala de aula.

Estamos conversando sobre as realizações dos projetos. Bruna se levanta e pega uma pasta com os materiais dos projetos já concluídos e em andamento. Diz que posso fazer uma cópia de tudo que está ali, se eu quiser. Eu digo que me interessa muito e que vou tirar cópia.

Figura 17 - Pasta dos projetos 2015



Fonte: A autora (2015).

Dentro da pasta estão todos os trabalhos que são desenvolvidos ao longo do ano e que estão relacionados aos projetos. Como veremos adiante, é comum os alunos terem de escrever relatórios das observações realizadas nas nascentes, por exemplo. Esses documentos são colocados dentro dessa pasta e servem como registros da história dos projetos na escola e ajudam na elaboração dos próximos passos do fazer pedagógico atrelado aos projetos.

O registro é obrigatório e está atrelado a uma função específica de comprovar ao Estado a realização das tarefas dos professores. As atas das reuniões da unidocência são necessárias para confirmarem que elas aconteceram e que os docentes estão no direito de ganhar a mais quando se aposentarem devido à função especial que exercem. Há aqui um poder maior que fiscaliza, por meio da escrita, e que pode ou não conceder essa gratificação.

O papel de registro escrito em relação ao desenvolvimento dos projetos pode ser estendido também à interpretação das atas das reuniões da unidocência dos professores que parecem ter um sentido distinto:

Vinheta narrativa 16 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 18/05/2015, reunião semana na sala dos professores

Bruna, Caroline, Jaciara, Lia e Andrea estão planejando os próximos passos do projeto *Vida no Campo*. Rodrigo também está sentado na mesa da sala dos professores e pede alguns minutos para trazer as coisas da reunião de que ele e Pedro participaram na terça. A reunião era da Coordenadoria Regional do Estado. As professoras consentem e dizem que terminam depois. Rodrigo explica que o principal tópico da reunião girou em torno da aposentadoria e da unidocência⁴². Rodrigo alerta que eles precisam fazer todas as atas das reuniões da unidocência, que precisa estar tudo detalhado em ata, tudo bem descrito e assinado. Quando a aposentadoria for encaminhada, eles vão analisar essas atas para dar os valores a mais da unidocência na aposentadoria. Se não tiver nada que comprove, não vai ter o bônus, mesmo que o professor tenha estado em todas as reuniões. Pedro diz que eles precisam encontrar duas horas por mês para se encontrarem e fazerem a reunião da unidocência, pois são essas reuniões que comprovam a prática. Pedro ressalta a importância de eles se organizarem melhor em torno disso, na decisão de quando irão se encontrar, na escrita das atas, pois isso diz respeito à vida deles, à aposentadoria. Ele sabe que é chato, pois é uma burocracia imensa, além do tempo que vão ter de encontrar para isso.

Pedro: “O professor está totalmente atolado em burocracia, infelizmente. Rodrigo e eu ficamos horas nessas papeladas todos os dias e não damos conta. Se não estiver escrito, não adianta!”

Lia diz que na outra escola onde ela trabalha, nenhuma ata é feita, nem de reunião normal de professores. Pedro salienta que ela tem que cuidar, que ela precisa começar a escrever as atas se a direção não o faz. Alerta para ela ficar muito ligada, pois ela vai se prejudicar. Os professores ficam muito preocupados. Caroline sugere que as reuniões sejam feitas no sábado pela manhã. Bruna sugere que as reuniões sejam feitas meia hora antes do início da aula, pois todos estão ali antes do horário mesmo. Todos acham interessante a ideia de Bruna. O sinal soa para a saída. Os professores combinam que no dia seguinte, no intervalo, falarão sobre os rumos do projeto.

Nesse subcapítulo, apresentei um panorama geral de como a comunidade escolar se envolve com a escrita para além da sala de aula, enfatizando as diferentes funções que ela exerce nesses contextos. Todas essas interpretações só foram possíveis a partir de um olhar atento para as interações que aconteciam também e principalmente fora do espaço sala de aula. Com a apresentação e descrição dos dados, percebi que a escola e a comunidade lidam de diferentes maneiras com a escrita e que é ela que projeta muitas interações: a lista que vai para casa para saber das famílias o que vão vender na feira, o convite para participar da oficina dos repelentes naturais. É ela que permite ou não almoçar, que permite ou não se aposentar, que permite ou não saber se vai ter aula, que auxilia na memória para o fazer pedagógico ser coerente, que organiza o dia a dia escolar, que divulga informações importantes para a Augusto, que convidam outros participantes a se tornarem membros.

No próximo subcapítulo, explicarei a filosofia da escola e discorrerei acerca dos principais projetos propostos pela Augusto Cândido, apresentando o cronograma de

⁴² É a gratificação paga ao membro do Magistério Público Estadual pelo exercício na regência de classe unidocente, ou seja, o professor que dá aulas de todos dos conteúdos, de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental.

atividades e propósitos de cada etapa, a fim de localizar o leitor em como acontece o dia a dia nesta escola. Detalhar os projetos é importante, pois somente entendemos as orientações de letramento que circulam nessa escola a partir da compreensão dos propósitos dos projetos. Dessa forma, farei uma pausa nas interpretações sobre como e para que a escrita é usada na escola, a fim de apresentar contextos essenciais para que o leitor possa acompanhar as posteriores análises.

5.2 “A GENTE FAZ DO NOSSO JEITO”: OS PROJETOS NA AUGUSTO CÂNDIDO

Vinheta narrativa 17 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 08/04/2015, primeira observação participante na escola

Nove horas da manhã do dia 8 de abril de 2015. O dia está lindo: céu azul, 20 graus, sol brilhando. A rotina se repete nas ruas da comunidade: tratores, bois e enxadas colorem o cenário da roça. Chego na escola, coloco meu carro no pátio e vejo que todos os alunos de todos os anos estão na entrada do prédio da escola em pé, escutando atentamente Jaciara, Bruna, Andrea e Caroline. Assim que estaciono o carro, vinte e cinco alunos se dispersam da fala das professoras. Percebendo isso, saio rápido do veículo, e, como eles estão exatamente na entrada que dá acesso a todas as salas da escola, passo por eles, digo bom dia e vou para a secretaria. Estão na sala Pedro e Rodrigo, arrumando alguns papeis.

Pergunto se posso deixar meu carro estacionado na grama do pátio e Rodrigo diz que sim.

Rodrigo: “Vai ter visita às nascentes hoje; vai lá com eles!”

Depois de alguns segundos de hesitação, resolvo ir.

Juliana: “Vou sim!”

Saio da secretaria, me aproximo da professora Bruna, que grita: “Vem cá, Júlia! Vem com a gente.”

Esse foi o primeiro dia de observação participante com as turmas e, a partir daí, percebi que a escola trabalhava de uma maneira diferente da qual eu estava habituada ou da que eu tinha em mente que encontraria na rotina de uma escola do campo, tendo em vista as leituras de trabalhos sobre letramento na zona rural que li para esta pesquisa e minha experiência anterior de escolarização, alinhada a uma concepção mais tradicional do processo de ensino e aprendizagem. Nas conversas anteriores com Rodrigo, Bruna e Pedro, já havia percebido que eles pensavam “diferente” das outras escolas do município e que esse modo de pensar e de organizar o currículo, por projetos, fazia com que fossem vistos como “loucos” por outras escolas.

Já que para essa dissertação é importante saber sobre como a escola concebe sua proposta pedagógica para entender como são realizadas as atividades com a leitura e a escrita, a concepção pedagógica da escola, bem como os projetos realizados na Augusto Cândido serão detalhados a seguir. Por ora, então, faremos uma parada nas discussões sobre letramento

de forma específica para focalizar na filosofia e nos objetivos e práticas pedagógicas da escola.

Vinheta narrativa 18 - Elaborada a partir de notas de campo: 06/04/2015, conversa com Pedro e Rodrigo na sala da direção

Estamos conversando sobre a falta de cursos de formação de professores para a educação no campo na sala da secretaria, Rodrigo, Pedro e eu. Comento que há, na UFRGS, um curso novo que eu gostaria muito de fazer: Licenciatura em Educação no Campo, que está com as inscrições abertas. Rodrigo arregala os olhos e diz que sempre sonhou em fazer essa graduação (ele é formado em Educação Física). Solicita que eu mostre o *site* e me pergunta sobre o processo seletivo. Abro o *site* da UFRGS e vou mostrando os caminhos que dão acesso à informação: "acho que vamos ser colegas", Rodrigo comenta muito feliz. Mostro que o curso de Licenciatura no Campo oferecido pela UFRGS é organizado em forma de mandala e de projetos de ensino. Pedro conecta com a realidade da escola e menciona que, desde muito tempo, eles trabalham com diferentes projetos. Rodrigo comenta orgulhoso que a Augusto Cândido já foi, inclusive, premiada e convidada a se apresentar em Brasília por conta de um projeto sobre as nascentes da comunidade. Depois de me explicar como funciona o *Projeto Nascentes*, Rodrigo conclui a descrição dizendo:

Rodrigo: "Mas por causa dessa coisa de projetos a gente é visto diferente aqui dentro do município, meio que como loucos que querem fazer as coisas diferentes e tal. Nós gostamos disso e acreditamos nisso. Pra mim, isso de disciplina não deveria existir. Ao menos no Ensino Fundamental todo. Lá no Médio eles começam a ter maturidade para lidar com essa segmentação toda, mas no Ensino Fundamental, não. Os pequenos ficam muito tempo tentando se encontrar. Troca toda hora de professor, as matérias não se conversam... é tudo muito estaque."

Vinheta narrativa 19 - Elaborada a partir de notas de campo: 20/11/2015, conversa com Rodrigo na sala da direção

Entro na sala da direção depois de um mês e meio sem ir à escola. Rodrigo fica feliz em me ver e diz para sentar para tomar chimarrão. Comento sobre os rumos da minha dissertação e que vou focalizar mais nos eventos dos projetos que a escola oferece.

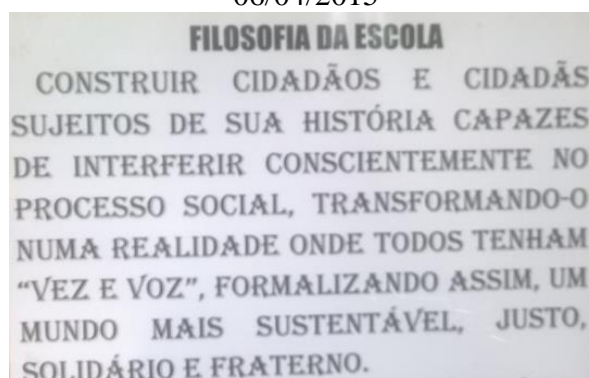
Rodrigo: "Pois é, todo mundo fica falando sobre isso de fazer projetos. A gente sabe que não é fácil, que não dá pra fazer tudo o que a gente quer sempre. Mas acredito que podemos fazer sempre mais, sempre melhor. Não é fácil principalmente convencer as pessoas de que esse é o melhor caminho. Agora, por exemplo, estou participando do Pacto, sou coordenador⁴³. Eu venho trabalhando com eles essa questão de deixar um pouco a lista (de conteúdos) de lado. É uma doença essa lista."

Apesar de serem chamados de loucos, de verem negativamente o trabalho com disciplinas que não se conversam e de acreditarem que não pode haver uma submissão do trabalho docente às listas de conteúdo, há um entendimento muito claro, por parte dos docentes e

⁴³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa tem como objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Para isso, uma das ações do pacto é oferecer a formação continuada de professores alfabetizadores que desenvolve-se em um curso presencial entre pares. Quem coordena esses cursos são os professores selecionados com bases em critérios estabelecidos pelo MEC. No ano de 2015, a principal temática do PNAIC foi justamente a interdisciplinaridade nos ciclos de formação.

da equipe diretiva, de como a educação deve acontecer nesta escola, que tem uma história de mais de quinze anos de engajamento social e político com a comunidade na qual está inserida. Fruto do comprometimento do corpo docente com a comunidade, o projeto político pedagógico da escola é resultado de uma análise das condições sociais de Linha Butiá e de uma escuta constante dos membros da comunidade. A Augusto Cândido tem em vista auxiliar na formação de cidadãos e cidadãs que consigam intervir socialmente na sua realidade, como podemos ver no princípio orientador da escola.

Figura 18 - Filosofia da escola Augusto Cândido: recorte da foto tirada do mural da escola – 06/04/2015



Fonte: A autora (2015).

Há, como veremos a seguir, uma preocupação em conectar a filosofia da escola com as práticas pedagógicas, o que está diretamente ligado ao trabalho com projetos e à forma com que eles são desenvolvidos. Durante a terceira semana de julho, foi realizada a Semana de Formação Pedagógica da Augusto Cândido. Em um desses dias, a proposta político-pedagógica foi revisada, e eu pude acompanhar, junto com os professores, a leitura e as modificações tanto da proposta quanto dos planos de estudo que seriam postos em regência em 2016. Da proposta, apenas algumas questões de revisão textual foram alteradas. Apresento, abaixo, um pequeno trecho do documento já atualizado, concedido por Rodrigo.

Ao longo do ano de 2015, fui entendendo como se constituía a rotina da Augusto Cândido e percebi que uma das características era a mudança constante no cotidiano escolar: em um dia se visitavam as nascentes, noutro dia tinha aula sem relação com os projetos, num terceiro estavam todos os anos juntos, noutro estavam indo no mercado fazer pesquisa de preço ou vendendo produtos na feira agrícola. Aos poucos, concluí que essa imprevisibilidade⁴⁴ advinha do desenvolvimento dos projetos, principalmente de duas propostas levadas a cabo ao longo do ano.

⁴⁴ Importante ressaltar que ser imprevisível se refere ao meu entendimento do que encontraria e não à imprevisibilidade para os participantes da comunidade escolar.

Quadro 7 - Proposta política-pedagógica

Ter um currículo dinâmico, aberto e flexível, onde haja lugar para todos, propiciando conteúdos e valores para que o educando possa desenvolver competências e habilidades para a formação e desenvolvimento da cidadania.

O currículo é elaborado de acordo com a realidade de nossa comunidade, através de aprendizagens significativas que contribuam para formação de sujeitos autônomos, responsáveis, críticos e felizes, a partir dos conhecimentos trazidos de cada um.

Isso só será possível através de um planejamento participativo, democrático, envolvendo a comunidade, tendo objetivos de real importância que valorizem as histórias pessoais, possibilitando a formação de leitores de mundo, tendo com base conteúdos voltados aos quatro pilares da educação, que produzam conhecimentos e incentivo para busca de novos que servirão de base para sua vivência cotidiana. Para isso é necessário o enfoque de currículo em processo, que possibilite ao professor dar continuidade ao trabalho sem estabelecer ruptura, isto é, iniciando seu trabalho por onde o colega anterior parou, evitando a descontinuidade do processo de formação dos alunos.

A aprendizagem inclui todas as formas culturais e científicas que a comunidade escolar considera importante para formação integral do cidadão. Sendo assim, deseja a construção do conhecimento comprometido com a transformação social, referenciando a realidade histórica, em interação com os diferentes saberes e valorização da cultura popular.

Para que alcancemos esta concepção de currículo, fazem-se necessários a integração entre os conteúdos e que se trabalhe de forma interdisciplinar para que o aluno possa entender que tudo no mundo está ligado, que tudo é importante. Assim, nosso aluno se tornará observador, pensador e questionador de tudo o que se passa no próprio ambiente e no mundo. Evitamos assim, conhecimentos fragmentados, em que o educando perde a capacidade de projetar, executar e avaliar.

A epistemologia da interdisciplinaridade não tem seu eixo na vontade.

JAPIASSU (1992, p.87) afirma:

“Creio que o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda, no domínio do saber. Porque é um “agente provocador” e desequilibrado das estruturas mentais e rígidas. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite.”

Pensando nisso, a escola em consonância com a comunidade escolar, optaram em trabalhar com uma proposta metodológica que contempla a visão de conhecimento como processo que se constrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos, aponta a necessidade e possibilidades de uma democratização e isto é realidade através do TEMA GERADOR, EIXOS TEMÁTICOS, PROJETOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

O trabalho interdisciplinar é colocar-se numa perspectiva de intervenção na realidade, tanto no sentido utópico de mais possibilidades de seus vir-a-ser, quanto de intervenção no nível do imediato, do aqui e agora constituível.

Trabalhar com projetos é uma proposta que visa transformar as atitudes dos alunos dentro da escola e na sociedade. Tem como objetivo desencadear o pensamento criativo dos alunos; aperfeiçoar as habilidades de observação; desenvolver a iniciativa; a autoconfiança; o autocontrole e o senso de responsabilidade.

Fonte: Escola Augusto Cândido (2015).

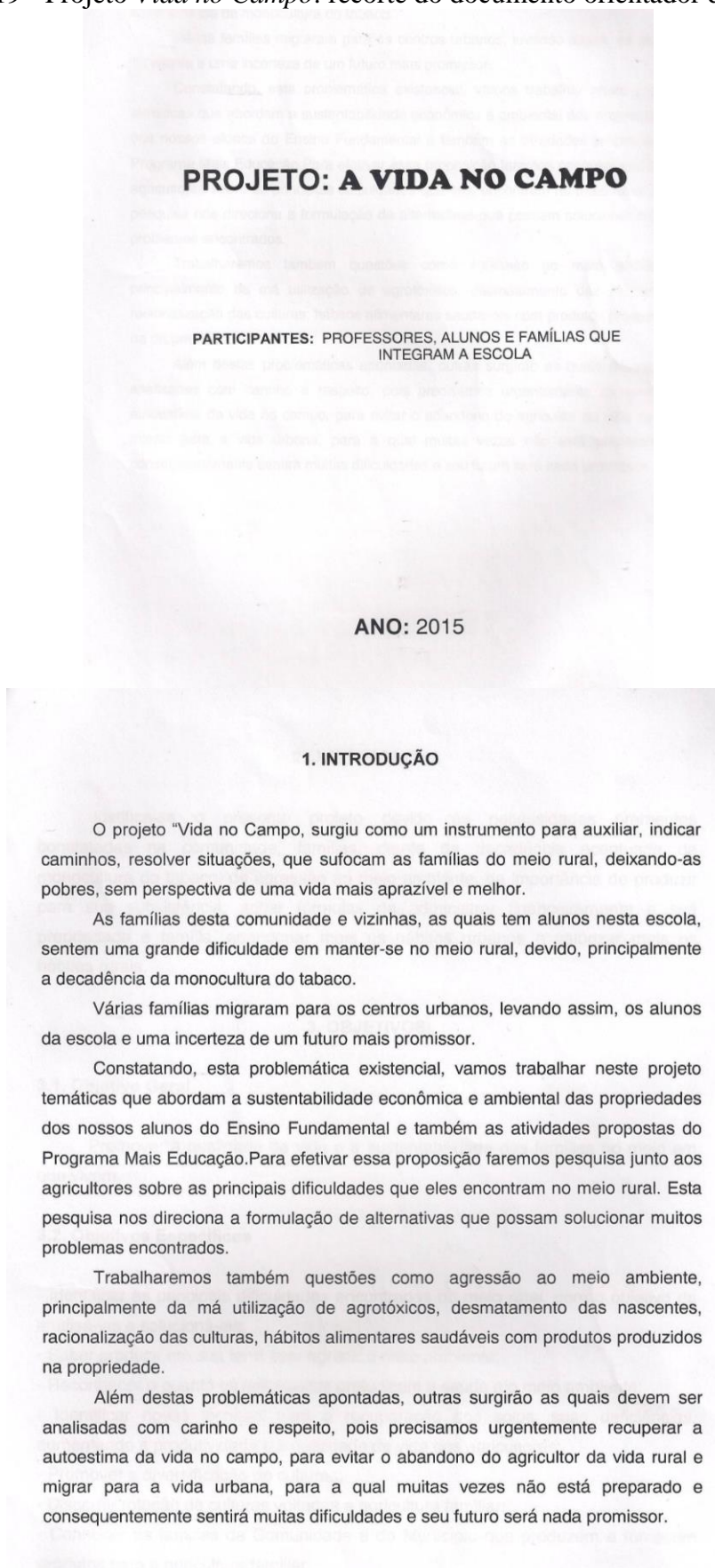
Praticamente todas as atividades realizadas nas aulas de projetos eram feitas com todas as turmas, do pré ao quinto ano. É por isso que muitas das vinhetas narrativas que serão

apresentadas e dos dados em geral terão como participantes também alunos que não pertencem à turma do primeiro e do terceiro ano, pois as interações com os outros estudantes tornaram-se, também, relevantes para responder as perguntas de pesquisa elaboradas para esta investigação. Cabe destacar novamente que, no turno da manhã, são vinte e cinco os estudantes matriculados e frequentes. Assim, saliento que, mesmo que eu tenha visitado as casas apenas das crianças focais, o contexto da pesquisa me levou a ampliar o leque de participantes a serem considerados como importantes, porém, não focais para a análise do letramento que está mais diretamente conectado à escola. Essa mudança gerou vários questionamentos em relação ao fazer pesquisa, pois não havia previsto no projeto que, afinal, teria que saber mais sobre todas as crianças do turno da manhã. Além disso, alguns membros da comunidade também se tornaram participantes, embora também não focais, dos dados gerados por me ajudarem a construir um entendimento sobre o que seria o letramento nessa comunidade/escola.

Durante o tempo em que estive na escola, foram trabalhados sete projetos: *Arte solidária*, *Semana da Água*, *Projeto Nascentes*, *Vida no Campo*, *Cidadão de Papel*, *Hortas Orgânicas*, *Semana da Consciência Negra* e *Cultura Indígena*. Nesta dissertação, abordarei apenas os projetos que acompanhei com mais frequência: *Vida no Campo* (no qual está inserido o *Hortas Orgânicas*) e *Projeto Nascentes*. Para recolher informações sobre essas duas propostas específicas, além das observações participante, entrevistei os professores e coletei os documentos que orientaram a prática dos projetos.

O projeto *Vida no Campo* acontece já há alguns anos e, considerando os depoimentos dos professores, é modificado a cada nova edição, pois, a cada ano, as demandas da comunidade são analisadas e levadas em conta para as necessárias alterações a serem realizadas nas proposições anuais. Na apresentação do projeto, são explicitadas as motivações para a criação e para os passos dessa proposta.

Figura 19 - Projeto *Vida no Campo*: recorte do documento orientador do projeto



Fonte: A autora (2015).

O projeto prevê como os participantes os professores, os alunos e as famílias que integram a escola. As etapas do projeto contaram, em todas as instâncias, com uma relação intrínseca entre a realidade da comunidade e das famílias e a vida de dentro da escola⁴⁵. Ao longo de 2015, acompanhei as seguintes atividades realizadas em relação ao projeto *Vida no Campo*. Esse quadro foi compilado por mim a partir da leitura e releitura dos diários de campo e dos diários de classe fornecidos por Andrea.

Quadro 8 - Cronograma do desenvolvimento do projeto *Vida no Campo*

Data	O que aconteceu?
13/05/2015	Explicação oral sobre projeto <i>Vida no Campo</i> . Negociações sobre a entrevista a ser realizada com as famílias.
14/05/2015	Discussão sobre o que são os alimentos in natura. Discussão sobre o que são hortas e pomares. Observação e anotação do que tem na horta e no pomar da escola. Leitura para a realização de pequenos gráficos sobre quanto de verdura e fruta encontraram.
15/05/2015	Discussão sobre verduras e legumes Desenho e escrita dos nomes de cada uma das espécies.
18/05/2015	Observação da horta e pomar Listagem das verduras e árvores frutíferas Receita de suco verde
20/05/2015	Montagem das palavras para montar a plaquinha para colocar na horta e no pomar. Leitura das plaquinhas. Distribuição das plaquinhas na horta da escola.
21/05/2015	Análise das respostas da pesquisa sobre o que se produz em casa. Construção dos gráficos com a quantidade de alimentos que plantam ou produzem. Colagem do gráfico na parede da escola. Perguntas de interpretação sobre o gráfico.
22/05/2015	Continuação da pesquisa – análise dos dados

⁴⁵ Essa relação será detalhada na seção 6.3.

28/05/2015	Pesquisa comparativa de preços e análise da pesquisa. Interpretação sobre os impostos sobre os alimentos. Observação e comparação de preços entre marcas.
01/07/2015	Produção textual e reflexão sobre a importância de ser agricultor
25/09/2015	Pais são convidados para vender na festa de 20 de setembro os seus produtos.

Fonte: A autora (2015).

Vinheta narrativa 20 - Elaborada a partir de gravação em áudio da entrevista com os professores, 23/11/2015, sala dos professores

Estamos sentados na sala dos professores: Bruna, Jaciara, Andrea, Rodrigo e eu. Rodrigo pede um tempo para os professores para conversar comigo, pois eu solicitei uma reunião para fazer perguntas gerais sobre a escola, a rotina, os projetos.

Juliana: “Eu queria perguntar como surgiu o projeto *Vida no Campo*, como vocês viram essa necessidade?”

Bruna: “Ih, isso faz tempo já.”

Rodrigo: “Ah, há mais de dez anos já a gente tem esse panorama, mas o projeto em si foi formalizado há pouco tempo.”

Bruna: “Não sei se vocês lembram que nos passaram que tínhamos que trabalhar com tema gerador. Esse tema era o que causava uma dor na comunidade. Aí tinha uma vez que a gente escolhia uma frase, depois de os alunos terem já levado uma pesquisa para casa, que a maioria dos colonos dizia. Eu sei que nós expusemos aquela frase. Ai, qual era a frase? [Bruna coloca a mão na cabeça e fica pensando]. Era uma frase triste. Que a maioria falava. Aí, nós trabalhávamos com tema gerador e deslanchávamos as disciplinas e, dentro delas, os conteúdos. Começou tudo ali e se viu que havia muita reclamação: que se trabalhava muito, que se ganhava pouco, que a saúde era precária; essa questão de não ter dinheiro.

Jaciara: “No projeto *Verde é Vida* a gente ia nas casas e víamos a situação, as embalagens de agrotóxicos perto de sangas e etc.”

Bruna: “Eram assim muito mal arrumadas as moradias; eles não tinham mais perspectiva de nada. Mas não demorou muito, cerca de 5 anos, a comunidade começou a mudar, porque começaram a surgir essas cooperativas, os MPA, associações; e começaram a diversificar, começaram a ter aviários, chiqueirão. Eu sei porque vivemos isso. Mas passou mais um tempo que surgiu essa decadência de novo. E aí começou a decair de novo e o fumo dava bem, dava bem até que começou a decair e aí a gente começou a trabalhar com isso na escola de novo.”

Juliana: “Isso na fala dos alunos?”

Bruna: “É, e a gente vive aqui, né? A gente nota. Mas claro que isso é possível porque são poucos alunos, a escola é pequena, é fácil de perceber.”

Juliana: “E faz quanto tempo que tem esse projeto aqui na escola?”

Bruna: “Ah, faz uns 3, 4 anos que a gente faz, mas sempre tem algo diferente.”

Andrea: “E a gente visitou, um ano, a casa de todos os alunos, né? Um ano, não lembro qual foi, mas aí a gente constatou que muitos não criavam um animal, não tinham uma galinha. Aí a partir do que a gente observou nas casas, a gente foi vendo do que eles precisavam”.

Juliana: “E como vocês faziam as visitas? Iam com todos os alunos?”

Andrea: “É, na verdade antes disso a gente fez um curso, o “Escola Ativa”, que é a escola do campo, né?”

Carolina: “É, que é só voltada à escola do campo.”

Bruna: “É, e aí a gente teve um embasamento ali que não importava se aquele dia só caminhavam, se só faziam observação, que isso era valioso.”

Juliana: “E faz quanto tempo isso, dessa formação?”

Bruna: “Ah, faz uns 5 anos.”

Carolina: “Legal que depois do projeto a gente passou nas casas e ninguém tava sem horta no ano de 2011, porque a gente incentivou.”

Bruna: “Claro, a gente não teve 100% de resultados, mas obtivemos êxito. A gente até pensou em fazer concurso e essas coisas, mas nem houve necessidade.”

Carolina: “A escola que fazia a distribuição das mudinhas. A gente dava as mudinhas de verdura pra eles.”

Juliana: “E essas mudas, quem oferece?”

Andrea: “Aqui da escola. A gente tira as mudinhas da horta daqui.”

Jaciara: “Aí a gente ensinava como semeava, como plantava, como fazia os canteiros.”

Bruna: “Aí eles começaram a produzir as mudinhas ali na água. Antes eram só as mudinhas de fumo, depois passaram a ser as mudinhas de verduras também.”

Juliana: “Esse é o projeto principal do ano então? E as nascentes.”

Rodrigo: “Então, não tem como a gente separar as coisas. Então eles ajudam a repicar as mudas...”

Bruna: “Eles pedem! Principalmente os pequenos vêm pedir.”

Andrea: “Porque é a realidade deles, a *Vida no Campo* deles, todo ano o que eles plantam, o que os pais deles plantam, o que eles fazem, o que eles deixam de fazer. Todo ano é renovável e importante de trabalhar.”

Jaciara: “Teve a semana da água também, que foi associado às nascentes. Na verdade, a gente sempre trabalha com a água, e esse ano Afubra lançou esse como tema.”

Bruna: “É, mas a gente trabalhou mais a água esse ano por conta de toda a situação de São Paulo, lembra?”

Andrea: “É, e sempre entra o uso de agrotóxicos que usam na lavoura e que acabam indo pra água, questão do lixo, né?”

Bruna: “Aí é sempre integrado, isso, né? Lixo, agrotóxico, água. E sempre fica o questionamento: ah, eu tenho uma água, será que está contaminada?”

Andrea: “E agora é difícil ver as embalagens de agrotóxicos por aí como a gente via, né?”

Bruna: “Não, ihhh.”

Jaciara: “Os agricultores trazem aqui, né? E a gente dá um destino mais apropriado.”

Bruna: “Júlia, se tu visse a quantidade de agrotóxicos atirados por aí, em roda das nascentes, mas isso já faz um 11 anos, quando a gente começou com o projeto. Ainda se acha, né? Mas nem comparação. Aí morria gato, cachorro, animais contaminados. Aí lembro que veio a Emater também, porque eles pegavam a água da nascente para lavar a máquina que passavam veneno no fumo e aí chovia e o veneno era levado para os córregos; o gado bebia e morria.”

Juliana: “E a Emater e a Afubra, como é que elas entram nisso?”

Bruna: “Só se a gente vai e faz perguntas, né?”

Juliana: “É iniciativa de vocês, então?”

Bruna: “Sim, a gente que chama e fala sobre os problemas da comunidade.”

Rodrigo: “É, eles eram mais parceiros uma vez, mas ainda ajudam: teve a vez das oficinas e dos quintais orgânicos. Tem o projeto dos feijões, das diferentes variedades de feijão - que eles ajudam, enfim, tem essa parceria. Mas a gente vê que eles não conseguem dar uma continuidade das atividades, por causa da demanda também, né? A gente poderia estabelecer mais parcerias nesse sentido.”

Bruna: “E assim, Juliana, quem vê isso tudo é só quem fica numa escola, porque não é resultado assim já, é a longo prazo, não é assim logo que tu vê resultado. Se viesse aqui trabalhar e depois saísse não veria nada, né?”

O *Projeto Nascentes* acontece desde 2000 e também é modificado a cada edição, pois é planejado de acordo com uma progressão de ações realizadas ao longo dos anos. O principal objetivo é verificar e descrever o estado em que se encontram as nascentes da localidade de Linha Butiá e conscientizar as pessoas da comunidade para que não joguem lixo doméstico e agrícola próximo a esses locais, para que não destruam a vegetação e para que a reponham, se algum dia a retiraram.

Figura 20 - Objetivos específicos do *Projeto Nascentes*: recorte da folha do documento orientador do projeto

2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar através de uma pesquisa realizada em grupos de alunos e professores as 16 nascentes existentes em nossa comunidade;
- Catalogar todos os problemas que existem em cada nascente, os quais agridem o Meio Ambiente;
- Dialogar com o proprietário para uma possível conscientização, identificando os problemas que a nascente apresenta ao Meio Ambiente;
- Dividir os alunos em grupos, sempre acompanhados com um ou mais professores, com o objetivo de recolher o lixo existente e embalagens de agrotóxicos;
- Recuperar a vegetação em torno das nascentes que apresentam este problema;
- Arborizar as nascentes com espécies nativas conforme a situação geográfica de cada uma;
- Acompanhar o crescimento e desenvolvimento das mudas de árvores plantadas;
- Fazer do proprietário um parceiro;

Fonte: A autora (2015).

Durante o período que realizei a observação participante, as atividades abaixo, relacionadas ao projeto *Nascentes*, foram realizadas. As atividades foram levantadas a partir da leitura e releitura dos diários de campo e também com base no diário de classe de Andrea.

Quadro 9 - Cronograma do desenvolvimento do projeto *Nascentes*

Data	O que aconteceu?
08/04/2015	Primeira visitação às nascentes. Explicação oral sobre as perguntas do roteiro escrito. Análise das nascentes seguida de entrevista com os moradores. Registros escritos para a escrita do relatório.
09/04/2015	Segunda visitação às nascentes. Análise das nascentes seguida de entrevista com os moradores. Elaboração da parlenda por Bruna. Leitura da parlenda.(anexo 1) Negociação oral de saída a campo é estudar. Interpretação de texto.
24/04/2015	Criação do slogan do projeto <i>Nascentes</i> .
06/08/2015	Reflorestamento das nascentes.
08/08/2015	Desenho de onde ficam as plantas das nascentes e onde plantaram. Entendimento do roteiro para chegar até as nascentes.

Continua

Data	O que aconteceu?
22/09/2015	Acompanhamento do crescimento das árvores plantadas. Alunos adotam as árvores e levam uma tabela e em grupo anotam o crescimento das árvores que plantaram no dia seis de agosto.
11/12/2015	Alunos fazem a segunda medição em grupos e analisam o quanto as plantas cresceram

Fonte: A autora (2015).

Como a maioria dos dias na escola giraram em torno dos projetos, fiz uma entrevista com os professores para conhecer um pouco mais sobre como eles haviam sido pensados. No dia 25 de novembro, voltei à escola para realizar algumas perguntas na direção de descobrir informações que me faltavam para costurar os dados.

As ideias que dão corpo aos projetos surgem de uma sensibilidade acurada dos professores em olhar para o que a comunidade precisa. É importante destacar que essa interpretação é criada pela vivência desses docentes como membros dessa comunidade: apenas duas das professoras não vivem na comunidade de Linha Butiá. Bruna, inclusive, comenta que tem consciência de que viver ali permite, além de perceber o que fazer, ver os resultados dos projetos e diversas vezes salienta a importância de ser membro da comunidade para perceber as mudanças, que, por vezes, são poucas, mas significativas. Na fala de Andrea, há uma percepção de que, mesmo que o tema do projeto venha se repetindo ao longo dos anos, ele é sempre renovável, porque a cada ano a vida na lavoura das famílias também é modificada. Esse movimento de permanência e de mudança está associado a um ciclo inerente ao trabalho na terra: todo o ano, todo o dia, o clima, as pragas e as condições do solo revelam surpresas. Bruna lembra de uma das formações realizadas pela “Escola Ativa” como projetora do modo atual de pensar dos docentes. Essas alterações nas edições são adequadas e realizadas por docentes que já deram aula para os pais, irmãos, tios de seus alunos. Há toda uma gama de saberes sobre quem são os sujeitos que constituem a comunidade escolar.

Vinheta narrativa 21 - Elaborada a partir de notas de campo: 16/07/2015, conversa com Rodrigo na secretaria

Rodrigo pega uma pasta com alguns documentos e me mostra a organização da formação da semana seguinte. Diz que o planejamento foi feito no começo do ano e que teve de ser aprovado. Ele me mostra todos os textos que serão trabalhados, além da organização em relação ao que será desenvolvido na aula 1, na 2, na 3, além da lista de presenças.

Juliana: “Todas as escolas estaduais precisam fazer essa formação?”

Rodrigo: “Sim, cada uma se organiza, normalmente fazem tudo junto no município, mas a gente achou importante fazer uma só aqui na nossa escola, para discutir coisas daqui de dentro, importantes para nós.”

Rodrigo pega mais coisas na sua pasta e me mostra o que eles trabalharam nas reuniões do ano passado. Foi sobre projetos. Ele diz que já vêm trabalhando há muito tempo nisso e que estudam constantemente.

Rodrigo: “Ano passado, distribuimos uma tarefinha para os alunos preencherem sobre o que eles queriam trabalhar. Aí apareceram muitas coisas, ó: (Rodrigo me mostra a folha com todos os assuntos que os alunos levantaram para serem trabalhados nos projetos, dentre eles estava a Copa do Mundo). Resolvemos trabalhar com isso. Distribuimos essa folha aqui para os professores de cada área (a folha tem: a área de cada professor, quais tópicos daquele tema poderiam ser trabalhados nas aulas daquela disciplina, quais eram as ações a serem desenvolvidas para dar conta dos objetivos, qual seria a culminância do projeto) e cada um preencheu e depois discutimos o que cada um poderia colocar em prática daquilo ali que estava escrito. Rodrigo me mostra um exemplo da professora Bia, de Educação Física, onde ela completa com o que trabalhou na sua disciplina, conectada com a disciplina de Geografia. Depois, Rodrigo me mostra uma folha que foi distribuída para os professores para organizarem a primeira aula do projeto que foi desenvolvido. Ali havia um espaço para o professor completar quais os passos seriam desenvolvidos naquela aula e para onde esses passos levariam.

Rodrigo puxa os textos que serviram como norte de estudos nas reuniões pedagógicas sobre projetos. Ele me mostra vários textos; alguns eu peço para tirar cópias. Na revista Nova Escola, há as etapas de cada projeto e da culminância. Vejo de onde os professores podem ter retirado esse termo. Rodrigo me explica que eles trabalham e estudam sobre a sequência didática dos projetos.

Rodrigo: “Uma coisa é o projeto, a ideia de projetos, e outra coisa é a sequência didática dentro do projeto: as pessoas confundem. A sequência organiza o projeto, é uma coisa que puxa a outra que puxa a outra. Claro que cada professor tem seu planejamento. Quando surgem coisas emergentes, o professor para tudo para trabalhar com aquilo. Como tu não vai dar atenção para algumas questões trazidas pelos alunos? Tu vai sufocar com a tua folhinha do planejamento e do projeto? Não, né? Só que nem um dos extremos, né?”

Rodrigo me explica sobre o novo regimento que escreveram da escola, visando a educação para e no campo. Rodrigo diz que é essencial ter documentos assim, pois isso é o que vai dar sustentação às aulas de cada um dos professores.

Rodrigo: “Se existe os documentos orientadores da escola, que resumem a filosofia da escola, acho que os professores devem, a primeira coisa que devem fazer quando chegam em uma escola, é ler esses documentos, porque a partir deles que tu vai construir o teu dia a dia na sala de aula. Como tu vai dar aula se tu não sabe no que a escola acredita? A gente tem essa ideia de educação para o campo há muitos anos, faz muito tempo.”

Rodrigo me passa mais textos que embasam o que eles acreditam sobre projetos, principalmente. Apresenta também os textos de Adriana Gandin, “Transformação”, e de Anderson Moço, “Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos”.

Quando perguntado sobre o trabalho com projetos, Rodrigo esclarece que já vêm estudando há bastante tempo sobre o assunto. A Augusto Cândido submete propostas de

formação pedagógica à Coordenadoria Regional de Educação, solicitando o direito de realizar o evento na própria escola, a fim de discutir temas pertinentes àquela realidade. Na semana pedagógica que acompanhei, em julho de 2015, os trabalhos voltaram-se à reelaboração dos planos de estudo e da proposta político-pedagógica da escola. Essa ação se revelou significativa, pois, como salientou Rodrigo, conhecer a documentação que rege a filosofia da escola é de suma importância para a educação que se acredita e que se pretende construir nesse lugar. Durante os meses de observação, várias foram as vezes em que Rodrigo me mostrou os textos que os orientavam na elaboração dos projetos, destacando dois autores principais, já apontados na *Vinheta narrativa 21*.

Além do comprometimento com as demandas da comunidade, há uma preocupação em estudar para fazer melhor. A maneira como trabalha a Augusto Cândido e seu comprometimento intenso com o aprendizado constante de sua comunidade podem desmitificar outro déficit arraigado no senso comum, atribuído às escolas do campo: não é porque a população rural está diminuindo, não é porque há cada vez menos alunos que vão às escolas do campo, não é porque se vive em uma comunidade distante dos centros urbanos que a educação dessas pessoas deve ser pensada com menos reflexão, seriedade e dedicação. Todos os professores da escola, os quais acompanhei - Jaciara, Bruna, Carolina, Andrea, Rodrigo, Pedro -, têm uma jornada semanal de 40 horas, que são distribuídas em estudo, debate, planejamento de ofertas e desenvolvimento de práticas que possibilitam intervenção e transformação. Esse jeito de fazer, informado, de quem estuda e conecta a teoria à prática, no entanto, não é resignado ao que prescrevem os textos orientadores: os docentes têm autoria e autonomia para modificá-los, já que sabem sobre e vivem a comunidade Linha Butiá e a escola Augusto Cândido.

Vinheta narrativa 22 - Elaborada a partir do diário de campo: 22/04/2015, conversa com Rodrigo na secretaria da escola.

Rodrigo, então, abre uma apresentação de *slides* no computador e me mostra o *Projeto Nascentes*. Diz que já o expôs em muitos lugares e que recebe muitos convites para palestras, não só sobre esse projeto específico, mas sobre outros projetos que eles desenvolvem na escola. Pergunto quais são eles. Rodrigo, então, abre uma pasta cheia de arquivos de apresentação.

Rodrigo: “Olha, a gente faz do nosso jeito, não é perfeito, mas a gente faz o que dá, o que a gente acredita.”

Rodrigo me mostra um projeto sobre as variedades do feijão, que consistia em plantar cerca de cinco variedades da espécie e acompanhar, durante o crescimento, quais delas se adaptavam melhor ao clima e à terra da comunidade. Os alunos acompanharam durante meses, colheram, fizeram a pesagem e gráficos para analisar qual era a variedade que mais se adaptava à região. Rodrigo mostra fotos e os gráficos elaborados pelos alunos.

Essa autoria de interpretar os textos orientadores e fazer o que se considera que deve ser feito no contexto se materializa no planejamento geral, previamente elaborado por todos os docentes, conjuntamente, e o planejamento emergente, posto em prática conforme as demandas. Os dois âmbitos desse planejar estão intrinsecamente relacionados à docência compartilhada que acaba acontecendo na Augusto. Esse posicionamento pedagógico é percebido tanto na elaboração das propostas e etapas do projeto quanto na docência construída conjuntamente em sala de aula por três ou até quatro professores, como diversas vezes pude acompanhar.

Trechos de diário de campo 1 - Elaborado a partir de entrevista gravada em áudio com os professores, 23/11/2015, sala dos professores

Juliana: “Como vocês fazem o planejamento dos projetos?”

Rodrigo: “Então, eu uma época conseguia ajudar mais, agora eles estão todos por conta. A Jaciara consegue ajudar bem mais. Teoricamente eu precisaria ajudar muito mais. Saiu a secretária e agora eu não tenho mais como. Está lá, uma coisa em cima da outra. Agora eu fico com tudo lá na secretaria: coisa de merenda, transporte, verba daqui, de lá, não tenho como. Mas uma vez a gente fazia reuniões de tarde com o pessoal, nas quais nós analisávamos o que dava para fazer em cada uma das áreas em relação aos projetos para depois juntar e fazer algo maior, né?”

Bruna: “O Rô falava: - “Vocês vão pensando o que a gente podia fazer em relação a isso.” Aí ele dava uns 15 dias e a gente ia pensando juntos no que faríamos. Depois que amadurecia a ideia, a gente sentava. Ultimamente que não dá mais tempo, né? Nas segundas-feiras, né? Quando tinha o *Mais Educação*, a gente podia se reunir. Agora acabou a verba.”

Carolina: “Mas na hora do recreio também...”

Bruna: “É, nas segundas-feiras, dava duas horas, do *Mais Educação*, daí a gente tinha tempo para fazer um planejamento geral e depois cada um, dentro de suas disciplinas, fazia.”

Juliana: “Mas isso é definido quando?”

Bruna: “Sempre no dia anterior: amanhã a gente vai fazer isso. Amanhã vamos fazer.”

Rodrigo: “É, dentro do planejamento geral.”

Bruna: “Ai, eu tenho paixão, porque daí uma diz: aí nós podemos fazer isso, aquilo.”

Jaciara: “Sim, e daí a coisa cresce.”

Bruna: “Sim, só cresce.”

Carolina: “As ideias são diferentes também, né? Cada uma tem uma sugestão e depois fecha. Hoje é o encerramento do projeto *Consciência Negra*, né, Andrea? A gente tinha tido a ideia de chamar a professora de Sete Passos para conversar com os alunos, mas aí ela não pode vir e surgiu um problema para gente resolver. Ontem a gente conversou que seria legal a gente fazer, então, esse cartaz para ficar aqui fora, né?”

Andrea: “Antes de começar o projeto a gente senta e vê: vamos fazer isso, isso e isso, e vamos fazendo.”

Destaco que há uma simplicidade no fazer pedagógico: os professores não estão preocupados em fazer tarefas altamente elaboradas no que diz respeito aos designs, mas, sim, se concentram em elaborar propostas de ações complexas. A preocupação está centrada na ampliação e na possibilidade de oferecer espaços para reflexão sobre os temas pertinentes à vida das crianças e de suas famílias, estabelecendo uma rede de cooperação, que se estende

para toda a comunidade escolar.

Vinheta narrativa 23 - Elaborada a partir da gravação da reunião de planejamento semanal: 20/05/2015, sala dos professores.

Entro na sala dos professores. Estão Bruna, Jaciara, Andrea e Caroline. Pergunto para Andrea se elas já deram o retorno da pesquisa realizada aos alunos. Andrea diz que não e em seguida pergunta para Bruna como elas irão fazer com os dados. Bruna diz que acha que os alunos precisam receber o retorno da pesquisa e que seria interessante fazer um gráfico com as quantidades de famílias que produzem os alimentos.

Bruna: “Tá, como é que nós vamos colocar aqui?”

Andrea: “Fazer individual e depois calcular em grupo.”

Bruna: “Do que produz na propriedade? O quê? Do que produzem, então?”

Andrea: “Do quê. [definindo o que será incluído no projeto]”

Bruna: “Gráfico...”

Andrea: [completa] “... dos produtos cultivados em sua casa.”

Carolina: “... cultivados e produzidos, eu acho...”

Bruna: “E cultivados na sua casa. Daí esse aqui fica o nome? [leio na folha em que Bruna anota: “Gráfico dos produtos cultivados e produzidos em sua casa”]. Vamos mostrar os passos para eles formarem depois? Porque os maiores da tarde viram, os menores da manhã, não. Daí eles têm essa relação aqui; por exemplo, alface... Aí todos vão colocar...”

Carolina: [acrescenta] “...o número de produtos...”

Andrea: “Nós podíamos fazer os passos: o primeiro produto... Aí já quantificamos, colocamos os quadradinhos [se referindo ao campo das porcentagens], fazemos o gráfico e depois eles copiam no caderno.”

Bruna: “É.”

Andrea: “Aí, o segundo produto...”

Carolina: “... já coloca os quadradinhos. Isso vai a manhã toda, eu acho.”

Bruna: “É, ih, a folia que isso dá.” [riem]

Carolina: “Porque depois a gente poderia fazer o levantamento de preço, né? Ontem o pessoal da Cooperativa esteve aqui; a gente podia ter pedido os preços dos produtos!”

Andrea: “Hum, a Noemi deve ter isso aí.”

Carolina: “Sim, a Noemi deve ter mesmo!”

A reunião entre as professoras incluiu ainda a elaboração das etapas seguintes e a definição de uma pesquisa de preços nas duas bodegas do Centrinho da comunidade. O debate, que contou com a ativa participação de todas as professoras, dá corpo à prática da docência compartilhada: ao somarem seus discursos para a construção de um projeto que é voltado para todos os alunos da escola – e, por conseguinte, às suas famílias –, elas abrem a possibilidade para que a progressão curricular ocorra de forma solidária, como uma espécie de tutoria entre os alunos mais jovens e os mais velhos. Essa situação também pode ser percebida nas trocas entre professores e entre escola e comunidade. Essas práticas são correntes na Augusto Cândia.

Nota de diário de campo 7 - Elaborada a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores

Carolina: “E quando a gente faz esse trabalho juntos, a gente não fica cada uma com o seu ano. Não é: eu fico com o segundo, a Andrea com o primeiro, e deu. Quando nós estamos juntos, os alunos são meus, dela, de todos. É uma grande turma. Somos professores de todos.”

Os projetos também modificam a rotina dentro e fora da escola. Além das saídas a campo para reflorestamento e para acompanhamento das árvores plantadas etc., as crianças presenciam uma mudança na constituição das aulas. Ao longo do ano, os alunos se reuniram na sala do primeiro e do terceiro, pois era o maior espaço fechado da escola para realizarem diversas atividades: aquelas relacionadas aos projetos e também aquelas voltadas aos ensaios para as datas comemorativas (São João, 20 de Setembro, Dia das mães, por exemplo). Para os alunos, reunirem-se na “sala grande” era reconhecimento de uma prática possível e que representaria, então, que trabalhariam, naquela situação, em conjunto.

Vinheta narrativa 24 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 20/05/2015, pátio da escola

Estou no pátio: Fabíola, Amália e Anabela estão no balanço. Os meninos jogam futebol na quadra da frente. Olho para a sala dos professores e vejo que estão reunidos. Chego mais perto e percebo que estão com os questionários da pesquisa nas mãos. Entro na sala.

Caroline está dando a ideia de eles fazerem uma pesquisa sobre os produtos nas bodegas da comunidade. Bruna diz que no dia seguinte seria legal se eles se reunissem para confeccionar os gráficos e fazer o levantamento da pesquisa. O sinal soa. Entramos na “sala grande” e Andrea diz às crianças que elas devem continuar os desenhos da horta e do pomar (tarefa integrante do projeto *Vida no Campo*).

Bárbara pergunta se no dia seguinte eles podem fazer uma salada de frutas. Andrea diz que não, pois já tem outra atividade programada. Mário pergunta imediatamente:

Mário: “Vai ser todo mundo junto?”

Andrea: “Sim, todo mundo junto.”

As professoras igualmente se mantêm atentas às diferentes respostas das crianças às práticas propostas e buscam, na rotina escolar, o equilíbrio entre elas. Embora prazerosa, reconhecem as limitações que a reunião entre turmas pode gerar e a necessidade de atentar às demandas individuais de cada grupo de estudantes, sejam elas de natureza cognitiva ou de socialização.

Vinheta narrativa 25 - Elaborada a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores

Juliana: “Vocês notam uma diferença nos alunos quando é aula normal e quando são projetos?”

Andrea: “Eu vejo eles mais empolgados quando são projetos.”

Juliana: “Qualquer projeto?”

Andrea: “É, porque tem as atividades em grupos também, né?”

Bruna: “Mas é que tem que ter o cuidado assim, dosar, né? Direto sempre junto, não dá, vira uma rotina, aí eles se cansam. Agora tá na hora de separar ou de juntar.”

A prática educativa na Augusto Cândido está atrelada à filosofia da escola que se compromete em auxiliar na formação de cidadãos e cidadãs que consigam intervir socialmente na sua realidade. Esse princípio orientador é materializado nas propostas dos projetos, que são planejados tendo em vista as demandas, percebidas pela equipe docente, da comunidade. Os projetos têm por característica uma dinamicidade na rotina escolar e o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a realidade da comunidade e as atividades que são propostas nas aulas de projetos. Essa interpretação que está conectada intimamente com o que se faz com o texto escrito e, conseqüentemente, com as práticas de letramento será tratada detalhadamente na próxima seção em que apresentarei os dados de como isso acontece no aqui e agora da interação entre os participantes.

5.3 PRÁTICAS HIBRIDIZADAS DE SOCIALIZAÇÃO: A COMUNIDADE NA ESCOLA, A ESCOLA NA COMUNIDADE

Voltando da parada que demos para localizar os projetos que acontecem na Augusto Cândido e localizar o leitor no cenário da pesquisa, focalizamos, agora, as asserções interpretativas elaboradas a partir da análise e reanálise dos dados. De acordo com os Novos Estudos sobre Letramentos, os significados atribuídos ao letramento relacionam-se a concepções políticas e ideológicas e pertencem a esferas mais amplas, arraigadas na estrutura social. Os aspectos sociais do contexto macro e micro social dos participantes, que constroem um significado para as funções do texto escrito na escola, permitem estabelecer a sua íntima relação com as práticas de letramento que acontecem dentro desse espaço. Esse discernimento de que o processo de aquisição da leitura e escrita tem múltiplas facetas sociais, econômicas, históricas e de poder passou a ser disseminado pelo modelo ideológico de letramento.

Em se tratando de letramento e escola, o momento atual dos estudos de letramento, alinhados ao modelo ideológico, apontam como fundamental que se faça o movimento de

voltar os olhos às experiências locais, de uma perspectiva antropológica, e aproveitar tais experiências para a elaboração dos currículos escolares. Explica-se: ao longo dos últimos anos foram realizadas inúmeras investigações de diferentes comunidades e letramentos locais cujo foco voltou-se à descoberta e à legitimação de tais letramentos, como vimos no referencial teórico deste trabalho: estava-se em busca de mostrar que não há apenas um letramento no mundo todo e que os letramentos existentes não estão associados apenas a uma cultura ocidentalizada e homogeneizante. Trazendo essas descobertas para o âmbito educativo, os estudos apontam para a necessidade de se dar um próximo passo: propiciar que as escolas aproveitem os conhecimentos escolares e não escolares para a elaboração de seus propósitos, de seus currículos, de suas aprendizagens. Conforme Reder e Davilla (2005), embora não desenvolvam uma pedagogia prática e alternativa do letramento, os estudos desse campo, que usam como base a etnografia, têm feito muitas descrições e análises de como são as práticas de letramento dentro de contextos localizados. Dessa forma, apontam os autores, contar com teorias sobre como os contextos modelam as práticas de letramento ajudaria os professores e educadores a conceber programas e eventos de letramento em suas salas de aula, relacionados aos múltiplos contextos em que estão localizados, incluindo o local da sala de aula e outros mais amplos.

Uma boa teoria poderia oferecer oportunidades cada vez maiores aos educadores para perceber, compreender e criar letramentos que possam inscrever de maneira apropriada e mediada esses espaços policontextuais e heterocrômicos. Os saberes obtidos de uma pesquisa desse tipo e as ferramentas que se poderia abordar para a construção de teorias, ajudaria educadores a desenvolver novos modelos de educação linguística e de letramento que tivessem aplicações para melhorar o currículo e os programas. (REDER; DAVILLA⁴⁶, 2005, p. 182/183 apud STREET, 2008, p. 55).⁴⁷

Cook-Gumperz (2006) defende que adquirir a alfabetização⁴⁸ dentro da escola automaticamente gera diversos julgamentos sobre os valores do que é esse processo. “Uma situação assim, tão carregada de valores, torna a pesquisa sobre alfabetização e escolarização uma área que requer mais do que uma explanação descritiva.” (COOK-GUMPERZ, 2006, p.29).

Britto (2003) afirma que o conceito de letramento não pode ficar limitado à área dos

⁴⁶ REDER, S.; DAVILA, E. Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 25, p. 170-187, 2005.

⁴⁷ Una buena teoría podría brindar a los educadores oportunidades cada vez mayores para percibir, comprender y crear alfabetizaciones que puedan inscribir de manera apropiada y mediata estos espacios policontextuales y heterocrômicos. Los saberes obtenidos de una investigación de este tipo y las herramientas que pudiese aportar para la construcción de teorías, ayudaría a los educadores a desarrollar nuevos modelos de educación linguística y de alfabetización que tuviesen aplicaciones para mejorar las currícula y los programas.

⁴⁸ Neste livro, letramento foi traduzido por alfabetização.

estudos da linguagem, porque ele atinge um âmbito maior da educação, que precisa ser associado à produção e à circulação do conhecimento escolar e não escolar em diferentes áreas do saber.

Isto nos obriga a dizer que o processo educativo tem de partir daquilo que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) são, e não para que cheguem os alunos a um lugar pré-definido pelo discurso competente (no sentido de educação bancária), mas para se transformarem juntos. É certo que essa frase deu origem e fundamento a uma concepção equivocada de leitura em que se interpretava leitura do mundo literalmente, isto é, como se Paulo Freire estivesse querendo dizer que tudo é leitura. O que objetivamente está em questão não é uma concepção de texto, mas uma concepção de sujeito e de educação. (BRITTO, 2003, p.14).

Olhando para os eventos da Augusto Cândia, percebi o movimento de aproveitamento dos conhecimentos que circulam no contexto da comunidade e a ação de levá-los para a prática de sala de aula: os temas que fazem parte do cotidiano da comunidade fazem parte também do universo escolar. Nessa escola, tal prática é significativa para os participantes e inserida no mundo escolar também por meio do texto escrito e por negociações orais realizadas a partir da leitura e da escrita. O projeto *Vida no Campo* iniciou com uma atividade de pesquisa escrita, na qual as crianças se colocaram no papel de pesquisadores ao realizarem entrevistas com os pais sobre os alimentos produzidos nas suas casas.

Vinheta narrativa 26 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 13/05/2015, aula de apresentação do projeto Vida no Campo

São dez horas e quarenta da manhã, fim do intervalo. Todas as turmas estão no pátio fazendo as brincadeiras surgidas após da leitura, realizada por Andrea, do livro Martin na praia, ocorrida mais cedo com os alunos do primeiro e do terceiro ano. Bruna decide chamar os alunos para entrarem na sala.

Figura 21 - Crianças fazendo as brincadeiras propostas pelos alunos do primeiro e do terceiro ano após a leitura do livro *Martin na praia*. 10h20min



Fonte: A autora (2015).

Há muita fila para tomar água e para lavar o rosto no banheiro. Depois de cerca de dez minutos dessa função, todos os alunos se encontram na sala grande. Após se acomodarem, os alunos dos outros anos em cima das classes e os alunos do primeiro e do terceiro nas classes onde estavam anteriormente sentados, Rodrigo entra na sala e diz que quer conversar com os alunos sobre um novo projeto.

Figura 22 - Alunos se organizando na sala: 10h51min



Fonte: A autora (2015).

Rodrigo fala que eles irão fazer uma pesquisa: vão entrevistar os pais sobre os alimentos que são plantados nas suas propriedades, para depois analisar, comparar preços, ver como podem criar renda extra.

Rodrigo: “Então, nós vamos começar a fazer uma pesquisa que vai ser bem legal. Mas antes de a gente distribuir ela [Rodrigo mostra o papel onde será realizada a entrevista], nós vamos conversar sobre. Então, é uma pesquisa organizada em cima das coisas que a gente conversa com vocês, em cima das coisas que vocês têm em casa e da realidade de vocês que a gente organizou ela.”

Bruna: “E o principal motivo é ajudar os agricultores. Ajudar a vocês que um dia vão ser agricultores conscientes. Ter consciência de que é bom ser agricultor, de que é ótimo ser agricultor, e que muitas vezes a gente não se dá conta. Muitas vezes a gente não se dá conta disso.”

Rodrigo: “Através dessa pesquisa nós vamos observar lá nas propriedades de vocês, nas casas de vocês, com os pais de vocês, com os familiares. A gente pode estender essa pesquisa. Não sei, o que vocês acham? Mas a gente podia fazer com os vizinhos de vocês como segundo passo, né? Pra gente fazer um grande diagnóstico, uma grande verificação de tudo o que consta aqui nessa pesquisa, certo? O que vocês comem em casa que vocês produzem?”

Cícero [responde imediatamente]: “Verdura!”

Anabela: “Batatinha!”

Luís Bruno: “Feijão!”

Camile: “Cenoura!”

Alunos falam todos juntos (difícil de entender).

Rodrigo: “E quem mata porco?”

Luís Bruno: “Nós!”

Roberta: “Meu pai!”

Rodrigo: “E o que que sai do porquinho?”

Luís Bruno: “Carne! Torresmo!”

Anabela: “Courinho!”

Cícero: “Morcilha! Linguiça!”

Os alunos respondem todos juntos. (consigo ouvir banha, torresmo, novamente)

Bruna: “E quem tem vaca de leite?”
 Muitos levantam a mão ou dizem “Eeeeeu!!!”
Bruna: “E o que a vaca produz?”
Coro: “Leeeite!!!”
Rodrigo: “E o que dá pra fazer com o leite que a professora perguntou?”
Silvano: “Yogurte!”
Roberta: “Pudim!”
Anabela: “Pão!”
Cícero: “Pão de queijo!”
Rodrigo: “Pão de queijo? Humm... que mais?”
Roberta: “Torta de queijo!”
 Cícero olha [com uma expressão de interrogação] para Roberta e diz: “torta de ...?”
Silvano [corrige Roberta]: “Torta de leite!”
Rodrigo: “Então, esse projeto a gente vai começar com essa pesquisa...”
Bruna: “Só um pouquinho, Rodrigo, vou dizer uma coisa antes. Olha só, pensem no seguinte, quem mora lá na cidade, na zona urbana para ter TUDO isso que vocês têm eles precisam ter o quê?”
Coro: “Dinheeeiro!!”
Bruna: “E pra comprar onde?”
Coro: “Na venda! No mercado!”
Bruna: “Tá: na venda, no mercado. [para um instante para pensar]. Então pensem nisso que vocês têm em casa. Pensem sempre quando vocês vão fazer a pesquisa no que vocês têm em casa.”

Figura 23 - Folha da pesquisa

PESQUISA

1-O QUE SUA FAMÍLIA PRODUZ NA PROPRIEDADE PARA CONSUMO? MARQUE COM X.

<input type="checkbox"/>	ALFACE	<input type="checkbox"/>	BATATA DOCE	<input type="checkbox"/>	OVOS	<input type="checkbox"/>	CHÁS	<input type="checkbox"/>	MEL
<input type="checkbox"/>	REPOLHO	<input type="checkbox"/>	BATATINHA	<input type="checkbox"/>	LEITE	<input type="checkbox"/>	CHIMIA	<input type="checkbox"/>	MELADO
<input type="checkbox"/>	BROCOLIS	<input type="checkbox"/>	AIPIM	<input type="checkbox"/>	QUEIJO	<input type="checkbox"/>	DOCE FRUTAS	<input type="checkbox"/>	CACHAÇA
<input type="checkbox"/>	COUVE FLOR	<input type="checkbox"/>	FEIJÃO	<input type="checkbox"/>	SALAME	<input type="checkbox"/>	LARANJA	<input type="checkbox"/>	VINHO
<input type="checkbox"/>	CENOURA	<input type="checkbox"/>	ARROZ	<input type="checkbox"/>	MORCILHA	<input type="checkbox"/>	BERGAMOTA	<input type="checkbox"/>	GRASPA
<input type="checkbox"/>	BETERRABA	<input type="checkbox"/>	FARINHA MILHO	<input type="checkbox"/>	TORESMO	<input type="checkbox"/>	KIWI	<input type="checkbox"/>	SABÃO
<input type="checkbox"/>	RABANETE	<input type="checkbox"/>	UVA	<input type="checkbox"/>	CARNE PORCO	<input type="checkbox"/>	MILHO VERDE	<input type="checkbox"/>	SABONETE
<input type="checkbox"/>	ALHO	<input type="checkbox"/>	FIGO	<input type="checkbox"/>	CARNE GADO	<input type="checkbox"/>	ABÓBORA	<input type="checkbox"/>	VASSOURA
<input type="checkbox"/>	CEBOLA	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	GALINHA	<input type="checkbox"/>	BOLACHA	<input type="checkbox"/>	ARETESANATO
<input type="checkbox"/>	CONSERVAS	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	PORCO	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	BALAIÓ VIMI
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	TERNEIRO	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	BANHA	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

2- AQUILO QUE PRODUZ É SOMENTE PARA CONSUMO PRÓPRIO OU PODE SER VENDIDO?

3- O QUE VOCÊ PRODUZ SOBRA PARA VENDER? _____

4- VOCÊ ACHA BOM OU RUIM PODER VENDER O QUE SOBRA ? _____

5- O QUE VOCÊ TEM QUE PODERIA SER VENDIDO NUMA FEIRA? _____

6- VOCÊ CONSIDERA UMA RENDA EXTRA ÀQUILO QUE PRODUZ EM SUA PROPRIEDADE?
 POR QUÊ?

7- SE TIVESSE QUE COMPRAR NO ARMAZÉM ESSES PRODUTOS QUE SÃO CULTIVADOS NA
 SUA PROPRIEDADE, QUANTO GASTARIA ? _____

PESQUISADOR: _____ ANO ESCOLAR: _____

Fonte: A autora (2015).

Bruna salienta que as crianças podem olhar para o que tem em casa, para tudo o que as famílias produzem em suas terras. Essa pesquisa, que está em forma de entrevista escrita, vai para a casa das crianças e volta para a escola propiciando a continuação do projeto e a geração de novas atividades que envolvem também a língua escrita. Aqui, o que está fora da escola volta para dentro dela: a continuação do projeto depende desse movimento. Há uma valorização dos conhecimentos que estão na comunidade, há uma busca, uma legitimação dos conhecimentos que a comunidade, que as famílias, que os alunos têm (feita por meio da língua escrita) o que atende às orientações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁹:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso requer dizer que um dos procedimentos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender (BRASIL, 1998, p. 32).

Ao dizer que os alunos podem pensar em tudo o que eles têm em casa, Bruna faz uma comparação entre zona urbana e zona rural, invertendo a lógica do déficit: aqui nós temos tudo e não precisamos pagar; é só plantar. Esse ter tudo está associado também à qualidade de vida que vem por meio da alimentação e que é ressaltada pelo posicionamento de Bruna. Ou seja, Bruna entende que é preciso fazer esse movimento de valorização, traçando um contraponto que, geralmente, é feito ao contrário: o positivo é o urbano. Dessa forma, ler a pesquisa, entrevistar os pais e escrever na folha as respostas para depois realizar outras etapas do projeto, deixa claro quem são os sujeitos que fazem a vida acontecer nesse lugar por meio, também, da leitura e da escrita.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. Esse pensamento tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto de desenvolvimento, a escola do campo tem um papel estratégico. (HENRIQUES, 2007, p.13)

⁴⁹ É importante deixar claro que, ao reconhecer esse movimento na escola observada, não pretendo avaliar se as práticas estão sendo orientadas pela documentação que rege o ensino básico na educação nacional. Entretanto, de modo a ratificar a minha interpretação como pesquisadora, trago textos dessa documentação que possam ampliar a compreensão dos dados aqui analisados.

Em outras etapas do projeto, as crianças trabalham com a noção de alimentos orgânicos e percebem que o que plantam em casa é muito mais saudável do que aquilo que é comprado no mercado. Jaciara, nesse mesmo dia, participa do momento de apresentação do projeto:

Nota de diário de campo 8 - 13/05/2015 – apresentação do projeto Vida no Campo, sala de aula

Luís Bruno: “O meu pai disse que o feijão e as coisas mais caras têm que produzir em casa.”

Rodrigo: “É, tem que produzir em casa. Vocês plantam feijão para passar o ano?”

Silvano: “Sim.”

Jaciara: “É outra coisa que tem que ter cuidado também: não usar agrotóxico, né? Às vezes a gente compra coisa cheia de veneno, né?”

O que se depreende disso é que plantar outras culturas também é importante, porque se sabe da proveniência desse alimento: tendo mais plantações em casa, não se corre o risco de comprar produtos com agrotóxico e que fazem mal à saúde. Essa preocupação está associada à qualidade de vida do agricultor, que acaba sendo obrigado a usar agrotóxicos em sua lavoura para aumentar a produtividade da monocultura, pois é submetido a um sistema cruel de produção.

Interessante notar que, durante toda a observação participante, a escola não questiona o uso do agrotóxico nas lavouras de fumo, porque sabe que é delas que as famílias tiram seu sustento. O questionamento que se faz é sobre o uso de agrotóxicos na produção alimentícia da e para a família, o que pode gerar problemas de saúde imediatos, menos gastos na bodega e, eventualmente, também agregar renda extra para ela.

Nota de diário de campo 9 - 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo, sala de aula

Bruna: “Silvano, vocês que produzem morcilha, onde que a gente tem que colocar a morcilha depois que produz?”

Silvano (e outro colega que não consegui identificar): “No freezer.”

Bruna: “Isso, não dá pra deixar assim, né? Então tudo é conhecimento.”

Ao reconhecer o saber sobre o armazenamento de um produto perecível produzido naquela comunidade como um conhecimento, Bruna valoriza o ser e o fazer do agricultor, comumente apenas somente associado ao trabalho manual, marginalizado socialmente em detrimento do trabalho intelectual, senso comum, o conhecimento. É ação recorrente a “desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente,

de visões de mundo” (MOLINA, 2006, p.13). Ao indagar-se sobre como os processos de produção de conhecimento que não estão alinhados ao conhecimento hegemônico podem ser legitimados e levados para dentro das universidades, Jesus (2006) destaca que é necessário que destruamos a lógica capitalista como caminho único e legítimo de produção de conhecimento que acaba por não aceitar outras possibilidades de interpretar a vida.

Jesus (2006, p.55) destaca que as dificuldades para encontrar um modelo alternativo ao modelo capitalista residem em algumas questões:

1. compreensão das diferentes formas de produção do conhecimento por parte das práticas sociais entre os próprios movimentos sociais do campo. Essa inteligibilidade é fundamental para a unidade dos projetos políticos;
2. a existência de lógicas diferenciadas na produção e apreensão do conhecimento é algo que necessita ser trabalhado. Isto também vale para as universidades. Nenhum conhecimento pode ser entendido como superior ao outro;
3. dificuldades para superar as relações de poder que os excluem como sujeitos capazes de produzir conhecimentos por lógicas diferenciadas. Neste caso há necessidade de refletir sobre quem controla a produção do conhecimento, quem produz? Em que condições produz? Quem financia a produção? Quem disponibiliza? Quem tem o poder de legitimá-los?

Há, portanto, historicamente falando, um déficit relacionado ao saber/fazer de quem vive no campo, desconsiderando o que produz como conhecimento. Essa constatação é sumamente importante para a compreensão do letramento em comunidades rurais, pois abrange um entendimento que, como destaca Britto, supera a área da linguagem e parte para a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A fala de Bruna vai de encontro a essa visão deficitária e parece alinhar o saber (por exemplo, saber que é necessário refrigerar alimentos perecíveis) a um conhecimento construído socialmente e que está conectado à identidade social de ser agricultor. Esse conjunto de saberes reafirma essa identidade e tenta desconstruir uma herança sócio-histórica negativa e estigmatizada, propiciando, assim, um espaço para que as crianças falem, escrevam, leiam, debatam, realizem outras atividades – orais e escritas - com base naquilo que sabem e, a partir disso, reconheçam seus conhecimentos como legítimos, como valiosos.

Nota de diário de campo 10 - 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo, sala grande

Bruna: “E o principal motivo é ajudar os agricultores. Ajudar a vocês que um dia vão ser agricultores conscientes. Ter consciência de que é bom ser agricultor, de que é ótimo ser agricultor, e que muitas vezes a gente não se dá conta. Muitas vezes a gente não se dá conta disso.”⁵⁰

Ao intervir na fala de Rodrigo, Bruna acaba por reforçar algo essencial: a pesquisa escrita não é simplesmente para fazer um panorama sobre o que se planta na comunidade, não é só para comparar preços e verificar que se pode ter uma renda extra, a pesquisa está associada a uma reafirmação do ser agricultor e uma reconstrução positiva dessa identidade. É uma tentativa de transformação dos sujeitos que participam e fazem parte desse discurso que acaba por categorizá-los como deficitários em diferentes esferas de suas vidas.

Vinheta narrativa 27 - Elaborada a partir de gravação em áudio: 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo.

Rodrigo: “E frutas? O que tem de frutas na casa de vocês?”

Juntos: moranguinho, laranja, bergamota, tangerina.

Rodrigo: “Gente, se todo mundo fala junto ninguém escuta.” [bate na mesa]

Andrea: “Ninguém escuta nada”

Rodrigo: “Lá alguém falou e eu não consegui escutar.”

(...)

Rodrigo: “E agora outra pergunta: daquilo que vocês produzem em casa, quem é que vende alguma das coisas que produz que serve pra gente se alimentar, que vocês vendem?”

Anabela: “A minha mãe vende ovo.”

Silvano: “A minha vende queijo e ovo.”

Rodrigo: “Calma, gente, levanta a mão. Quem quer falar fica com a mão levantada. Vamos começar por aqui.” Assim, cada um começa a falar no começo da roda onde estão dispostos.”

⁵⁰ Repetição intencional da fala de Bruna para que o leitor acompanhe melhor a análise.

Figura 24 - Alunos levantam a mão para participar –10h55min



Fonte: A autora (2015).

É visível a participação das crianças nas aulas em que podem falar sobre o que sabem: elas confirmam que reconhecem os produtos que têm em casa enquanto são orientadas sobre o projeto. Durante a escuta desse evento específico, há momentos em que não consigo transcrever a gravação de voz por conta da sobreposição de vozes na resposta a Rodrigo sobre coisas que lhes são familiares.

Além desse dia, em vários outros momentos observados, há uma participação engajada nas propostas. No dia do reflorestamento das nascentes, por exemplo, há um interesse genuíno em saber quais tipos de árvores estavam sendo plantadas e de que forma os procedimentos deveriam ser realizados. No dia seis de agosto de 2015, foi realizado o plantio das espécies nativas ao redor das nascentes mais atingidas pelo desmatamento. Nesse dia, foi feita uma grande mobilização. A Universidade Federal de Santa Maria, com o objetivo de realizar pesquisas sobre o reflorestamento de matas nativas em nascentes, ofereceu à escola ajuda para fazer o plantio ao longo de duas nascentes. O plantio iniciou com uma explicação e demonstração da professora Doutora Marta, da UFSM, que mostrou e explicitou detalhadamente como se poderia plantar as mudas. Após isso, os alunos, divididos anteriormente em grupos, seguiram com bolsistas, professores e funcionários da Emater para realizar o plantio das mudas das árvores que ficaram responsáveis.

Para realizar as atividades dos projetos, a escola conta com sua comunidade para que sejam levadas a cabo. Há diferentes atitudes que revelam uma resposta às iniciativas que vêm

da família e que significam uma valorização das práticas educativas da Augusto. O preenchimento da pesquisa escrita pelas famílias é um exemplo disso: assim como as crianças que sabem escrever anotam as respostas que ouvem de suas famílias, elas cumprem o papel de registrar as respostas para aquelas que ainda não escrevem. Os docentes da Augusto sabem que essa resposta será efetiva. Além de contar com os conhecimentos da família, que serão usados nas respostas aos questionários, é sabido que elas ajudarão também no processo de aquisição da língua escrita: não há nenhum pai ou responsável que não saiba preencher as respostas, e a escola, sabendo disso, compartilha com as famílias o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Transcrição do vídeo 1 - Gravado durante o acompanhamento de um dos grupos no reflorestamento das nascentes: 06/08/2015, reflorestamento das nascentes

Biel (bolsista da Universidade Federal de Santa Maria que está auxiliando o grupo do Alex (segundo ano), Luís Bruno, Flor (quinto ano) e Bárbara): “A gente precisa cortar embaixo. E porque embaixo e não aqui [faz sinal do lado]? Por que senão vai cortar, vai soltar tudo e a raiz vai ficar sem ar. Então a gente corta embaixo primeiro. Se a gente cortar aqui vai cair tudo. Para onde vai crescer a raiz?”

Alex: “Para baixo.”

Biel: “Tá, e se a gente deixasse o saquinho, as raízes iriam crescer pra cima, não para baixo, aí teríamos que cortar de novo.”

Flor: “E se não cortar, aí ela morre?”

Biel: “Morre. Daí morre.”

Flor: “Tá, mas e se cortasse assim.” [faz um gesto de cortar para o lado]

Biel: “Cortar o quê? A raiz?”

Flor: “Não, o saquinho.”

Biel: “Mas aí ia perder toda a terra, iria perder muita água e ela poderia acabar morrendo.”

Luís Bruno: “Daí tipo, perderia os nutrientes.”

Biel: “É, vai acabar perdendo.”

Luís Bruno e Alex começam a ajudar Biel a colocar terra no buraco.

Biel: “Onde é mais fácil pra raiz crescer? Onde a terra tá fofinha assim ou onde tá bem socada?”

Luís Bruno: “Fofa.”

Biel: “Fofa, né? E agora o que a gente vai fazer? [colocando a muda dentro do buraco]”

Flor: “Tirar o saquinho.”

Biel começa a tirar o saquinho e tem dificuldade porque o saquinho está muito apertado.

Flor: “Tem que tirar com cuidado, senão.”

Biel: “É, pra não quebrar muito as raízes. Quanto menos quebrar mais rápido ela vai se adaptar aqui.”

Biel começa a colocar terra no buraco.

Luís Bruno: “Tem algumas árvores que ficam fora da terra que podem morrer.”

Biel: “Sim, por causa das raízes.”

Flor: “E a terra pode ser da mesma cor que a outra ou pode ser do mesmo tipo?”

Biel: “Como assim? Tu diz essa terra aqui? [aponta para o saquinho da muda] Não essa aqui, na verdade, sempre vai ser diferente porque quando a gente produz a muda a gente usa uma terra difer...”

Flor: “Especial”

Biel: “É, especial, que facilita ela crescer. Por isso que vai ser sempre diferente. Vai ser escura a terra, por isso é diferente. Mas por fora assim, na região, [aponta para a terra em roda do buraco] vai ser sempre mais clarinha. Tem lugares que é mais marrom, tem lugares que é mais clarinha.”

Flor: “E as flores é a mesma ou diferente o tipo de terra?”

Biel: “Aonde?”

Flor: “As flores.”

Biel: “Como assim?”

Juliana: “O plantio de flores?”

Biel: “Ah, aí é diferente. Cada espécie vai ter uma terra diferente que vai se adaptar melhor pra crescer. Então a gente investiga isso. Se uma terra tiver mais ar, vai ser mais porosa, por exemplo, se for assim a terra [amassa bastante um montinho de terra, deixando bem dura] se for assim, não tem muito ar, e tem espécie que não gosta muito de ar. Aí, a gente tem que fazer pesquisas pra verificar isso.”

Figura 25 - Print retirado do vídeo do reflorestamento das nascentes: 06/08/2015



Fonte: A autora (2015).

(...)

Luís Bruno está acororado ajudando Biel a tirar o saquinho da mudinha. Flor se agacha e pergunta:

Flor: “Essas aqui é raiz grudado ou é só uma?”

Biel: “Como assim?”

Flor: “Aqui ó, tem um monte de raiz solta.”

Biel: “Isso branquinho aqui é tudo raiz, ó? [mostra as raízes embaixo do saquinho] Quanto mais raízes ela tiver, mais ela absorve de comida, mais ela pega comida do solo.”

Luís Bruno: “Essa semana a gente estava vendo na escola que as raízes que puxam a água.”

Biel: “É, a água e a comida. Por isso que a gente não pode machucar muito a raiz, se não ela vai demorar pra conseguir recuperar as raízes e ela não vai conseguir crescer.”

Figura 26 - Print retirado do vídeo do reflorestamento das nascentes: 06/08/2015



Fonte: A autora (2015).

Nota de diário de campo 11 - 13/05/2015, apresentação do projeto Vida no Campo, sala grande do primeiro e do terceiro

Andrea: “Então, vocês vão pesquisar com os pais, vocês vão entrevistar os pais, ver o que tem, o que planta, vocês vão entrevistar os pais, eles respondem e vocês anotam.”

Bruna: “A Anabela, por exemplo, não sabe escrever, aí: “pai, escreve aqui, mãe, escreve aqui. Todo mundo vai trazer.”

Nota de diário de campo 12 - 09/04/2015, sala de aula

Bruna: “Muito bem. Agora vamos começar a ler os relatórios.”

Na medida em que eles vão lendo, Bruna vai perguntando se eles fizeram sozinhos ou pediram a ajuda de alguém. Muitos (dentre eles Anabela) respondem que o pai e a mãe ajudaram a escrever.

Lauro, pai de Luís Bruno, ao ser perguntado se alguém o ajuda nas tarefas de casa, dá indícios desse entendimento em relação à legitimação das práticas pedagógicas levadas a cabo pela escola:

Trechos de diário de campo 2 - Elaborados a partir da conversa com os pais de Luís Bruno: 06/07/2015, casa de Luis Bruno

Lauro: “É, a gente ajuda, né? Ele traz uns questionários (referindo-se à pesquisa escrita que Luis Bruno levou para casa) para casa e a gente ajuda a preencher, fazem perguntas da família. A gente não tem queixa dele na escola.”

Juliana: “Ele não precisa de ajuda então?”

Carla: “Ele não precisa mais, mas quando precisa mais é o pai.”

A resposta aos projetos advindas da família também acontecem ao realizar um movimento de intervenção em suas próprias casas. Rosane, mãe de Tamiris, relata que a filha, após trabalhar com as hortas orgânicas na escola, insistiu muito até que tiveram de fazer uma em casa. Há um acolhimento das propostas que a escola oferece, gerando algum tipo de mudança, mesmo pequena, na vida das famílias.

Nota de diário de campo 13 - Conversa com mãe de Tamiris: 01/07/2015, casa de Tamiris

Rosane: “Eu tenho uma lavourinha ali embaixo, mas não fui eu quem fiz, foi elas que fizeram e aí eu ajudo a Tamiris a cuidar, porque ela aprendeu no colégio a lavoura dos alimentos saudáveis. E ela queria porque queria fazer essa horta, até que não fizemos, não parou de incomodar.”

Essa resposta, por parte das famílias, também pode ser percebida na entrevista realizada com os professores, no dia 23 de novembro. Ao serem perguntados sobre os projetos, espontaneamente Andrea, Jaciara e Bruna comentam sobre o que conseguem

observar de evidências positivas dos projetos.

Trechos de diário de campo 3 - Elaborados a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores

Jaciara: “Teve a semana da água também, que foi associada às nascentes. Na verdade, a gente sempre trabalha com a água, e esse ano Afubra lançou esse como tema.”

Bruna: “É, mas a gente trabalhou mais a água esse ano por conta de toda a situação de São Paulo, lembra?”

Andrea: “É, e sempre entra o uso de agrotóxicos que usam na lavoura e que acaba indo para a água, a questão do lixo.”

Bruna: “Aí é sempre integrado, isso, né? Lixo, agrotóxico, água. E sempre fica o questionamento: ah, será que a minha água está contaminada?”

Andrea: “E agora é difícil ver as embalagens de agrotóxicos por aí como a gente via, né?”

Bruna: “Não! Ih.”

Jaciara: “Os agricultores trazem aqui, né? E a gente dá um destino mais apropriado.”

Bruna: “Júlia, se tu visse a quantidade de agrotóxicos atirados por aí, em volta das nascentes, mas isso já faz um 11 anos, quando a gente começou com o projeto. Ainda se acha, né? Mas nem comparação. Aí morria gato, cachorro, animais contaminados, porque eles pegavam a água da nascente para lavar a máquina que passavam veneno no fumo. Aí chovia e o veneno era levado para os córregos, o gado bebia e morria.”⁵¹

Além disso, os moradores da comunidade investem também na escola e nas suas iniciativas, mesmo não tendo mais alunos na fase de escolarização oferecida pela Augusto. Os moradores que são proprietários de terras onde ficam as nascentes, recebem e respondem as dúvidas das crianças, permitindo que olhem, critiquem e instruem. Os proprietários das nascentes reflorestadas assumem uma responsabilidade conjunta de reconstruir.

Vinheta narrativa 28 - Elaborada a partir de trechos do diário de campo - Primeira visitação às nascentes: 09/04/2015, casa da moradora de Linha Butiá

A moradora esclarece que cuidar da água é importante também para que eles possam continuar com a avicultura e que a empresa para a qual eles trabalham exige que eles façam a medição do PH da água todos os dias. A proprietária pega os materiais que a empresa entrega para cada criador para fazer a medição e explica como é o procedimento. Alguns alunos não estavam prestando atenção, mas quando a moradora começa a mostrar como ela faz para medir o Ph da água todos os dias, a maioria deles se engaja para entender o aparelho. Bruna começa a ler o rótulo do material e explicar o que há nele. Como são fórmulas químicas, ninguém consegue entender direito. A proprietária entrega para Bruna o material, dizendo que ela pode levar para a escola para trabalhar com os alunos. Bruna fica muito animada com o presente da proprietária e diz que vai trabalhar a química e os numerais com os alunos. Bruna olha pra mim e diz: “ph, ph...olha aqui, pura química”

A escola faz um papel importante também no reconhecimento dos problemas que a comunidade não consegue perceber. Ao analisar a situação da morte dos animais, informação

⁵¹ Repetição intencional do trecho do diário de campo com o objetivo de oferecer um melhor acompanhamento ao leitor da nova análise.

contida no dado *Trechos de diário de campo 4*, os professores se deram conta do que poderia estar acontecendo e instruíram os moradores a não lavarem mais as máquinas de veneno com a água da nascente. A comunidade responde ao entender que é prejudicada ao jogar embalagens de agrotóxico ou se lavar as máquinas de veneno nesta água.

Dessa forma, se percebe que a família e o seu letramento tem um papel muito importante nos projetos, pois seu sucesso depende diretamente da participação e do engajamento de sua comunidade: se a família não respondesse à pesquisa escrita, os projetos não teriam como continuar. A escola legitima o conhecimento local assim como a comunidade legitima as práticas da escola, conforme se percebe no envolvimento dos participantes. O que se observa então é que, além de a escola aproveitar esses saberes para a elaboração de seus propósitos, de seus currículos, das suas aprendizagens, ela também tem o papel de valorizar e ampliar esse conhecimento.

Esse entendimento também é apropriado pela comunidade, estabelecendo-se então um ciclo: escola-comunidade-escola-comunidade, que segue se repetindo, atento às novas demandas, de uma e de outra. Como vimos já nesta seção e veremos de forma mais clara na próxima, esse movimento também é intermediado pela leitura e pela escrita. O que acontece nesta escola em relação ao letramento difere de exemplos mais amplos sobre escola e temáticas trabalhadas: o tratamento da violência existente em uma comunidade não é particular a essa comunidade, é parte do contexto social de um município, de um estado, de um país. A violência é um problema global, ainda que apresente especificidades em relação a cada lugar, cidadão etc. O mesmo não se aplica ao campo de pesquisa observado: aqui, os problemas geradores dos projetos são intimamente relacionados à Linha Butiá. O projeto *Vida no Campo* tem como objetivo a conscientização das variedades de alimentos que uma família que vive naquela zona rural pode produzir (famílias de zonas vizinhas trabalham com produções diferentes: leiteira, avicultora ou de gado de corte, por exemplo). Isso porque os professores perceberam que a comunidade passou a cultivar somente o fumo, gerando uma monocultura que empobrece a população local.

Trechos de diário de campo 4 - Elaborados a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores

Carolina: “Legal que depois do projeto a gente passou nas casas e ninguém tava sem horta no ano de 2011, porque a gente incentivou.”

Bruna: “Claro, a gente não teve 100% de resultados, mas obtemos êxito. A gente até pensou em fazer concurso e essas coisas, mas nem houve necessidade.”

Carolina: “A escola que fazia a distribuição das mudinhas. A gente dava as mudinhas de verdura pra eles.”

Juliana: “E essas mudas, quem oferece?”

Andrea: “Aqui da escola. A gente tira as mudinhas da horta daqui.”

Jaciara: “Aí a gente ensinava como semeava, como plantava, como fazia os canteiros.”

Bruna: “Aí eles começaram a produzir as mudinhas ali na água. Antes eram só as mudinhas de fumo, depois passaram a ser as mudinhas de verduras também.”

Juliana: “Esse é o projeto principal do ano então? E as nascentes.”

Rodrigo: “Então, não tem como a gente separar as coisas. Então eles ajudam a repicar as mudas...”

Bruna: “Eles pedem! Principalmente os pequenos vêm pedir.”

Andrea: “Porque é a realidade deles, a *Vida no Campo* deles, todo ano o que eles plantam, o que os pais deles plantam, o que eles fazem, o que eles deixam de fazer. Todo ano é renovável e importante de trabalhar.”

(...)

Rodrigo: “Pedi para um pai de aluno, nós estávamos falando sobre essa questão da experiência, aí, eu pedi o que ele achou da atividade da Emater, dos pesticidas orgânicos. E ele disse que o Júnior chegou em casa e fez pra lavoura. Então assim, o pai não tava aqui aquele dia, mas ele participou e anotou. Aí a gente vê o resultado disso, né?”

Juliana: “Sim, eu fui conhecer a casa da Tamiris e da Tamara e vi que lá tinha a horta.”

Andrea: “É isso que vale a pena, né?”

Jaciara: “É, aí a gente vê que tem mudança em algum sentido”.

Bruna: “A mãe da Tamiris pegava sacola da prefeitura, pra tu ver bem, de alimentos. A mãe da Amália também, e agora tem que ver a horta que ela tem.”

Rodrigo: “É, os guris foram instigados aqui, né? Eles aprenderam aqui e ajudam em casa.”

Juliana: “Então esse projeto das hortas tem a ver com o dos produtos?”

Rodrigo: “É que tá tudo junto, é uma sequência.”

Andrea: “Sim, aquilo que tu produz tu não precisa tá comprando, tu não vai gastar aquele dinheiro. A troca, a venda. Eu tenho ovos e vou trocar por cenoura contigo, coisas que tu não precisa comprar daí.”

5.4 LETRAR PARA SER AGRICULTOR

Diante do reconhecimento de que o texto escrito serve também para levar a cabo as atividades propostas nas aulas de projetos, pareceu relevante observar também o que gira em torno do aprender a ler e a escrever nesta escola e que significados foram construídos pelos participantes nesse processo. Na *Vinheta narrativa 26*, quando Rodrigo, Andrea, Bruna, Jaciara e Carolina apresentam a proposta do projeto *Vida no Campo* para os 25 estudantes presentes na sala, a atividade de leitura e escrita é voltada ao preenchimento – com o auxílio de sua família - de um questionário. Atribui-se a existência de uma valorização dos saberes de todos, que são apresentados por meio da língua escrita. O recado é de que o saber dos pais e

responsáveis deve ser posto no papel e serve como conteúdo a ser pesquisado, leitura a ser lida, pesquisa a ser analisada – e os mediadores desse conhecimento são os próprios alunos.

Interessante observar que o encontro entre vida e escola dentro desses eventos de letramento que acontecem nas aulas de projetos está alinhado a um entendimento que é o de que estamos letrando filhos de agricultores, que já participam das rotinas de trabalho de suas famílias e que têm em seu horizonte a possibilidade de continuar a ser agricultores quando adultos. Esse encontro faz com que esses eventos de letramento constituam uma diferente função para a língua escrita dentro da Augusto Cândia. O questionário que vai para as casas e toda a negociação em torno do preenchimento da pesquisa está alinhado a uma orientação de letramento que entende o uso da escrita não somente atrelado a um discurso que pensa no passar de ano ou no conseguir êxito na escola. Aqui, as práticas de letramento encontradas nos eventos dos projetos estão atreladas a um discurso de que ler e escrever serve para a vida muito mais do que apenas para a escola e para o êxito escolar.

No projeto *Vida no Campo*, depois de o questionário ter voltado das casas, foi proposta a elaboração de gráficos para realizar a análise dos dados. Com a leitura dos itens, um a um, os alunos ajudavam Andrea e Bruna a montar a porcentagem de cada produto cultivado.

Vinheta narrativa 29 - Elaborada a partir de vídeo gravado no dia 21/05/2015, sala de aula

Quinta-feira, cerca de 23 graus. Chego na escola às 7h40min. Rodrigo chega e vai pegar uma caixa na sala da direção. Olha para mim e diz que Andrea e ele estão levando o filho menor, que teve febre e dor de barriga, no médico. Rodrigo conversa com Bruna para confirmar se não há problema com a ausência de Andrea. Bruna responde que está tudo bem, que naquele dia eles trabalharão em grupos mesmo.

O sinal soa às 7h45min.

Caroline e eu ajudamos as crianças a pegarem as classes da sala do quarto e do quinto ano e as passarem para a do primeiro e terceiro. As classes na sala formam um “u”. Na linha que fica ao fundo da sala, há mais duas fileiras de classes. Todos os anos estão misturados. Quinto com segundo, primeiro com quarto. Somente as meninas do primeiro ano estão agrupadas: Amália, Fabíola e Anabela. Caroline escreve “ANÁLISE DA PESQUISA 2015 - Produtos cultivados na zona rural”, além da data, e pede para que os alunos copiem no caderno.

Bruna: “Gente, as profes fizeram um levantamento das pesquisas e hoje a gente vai conversar sobre elas, certo? Nós vamos montar um gráfico sobre as quantidades dos alimentos e das famílias que os cultivam. Bem, de 25 famílias que temos aqui na escola no turno da manhã, somente duas pessoas não entregaram a pesquisa. A gente não vai dizer quem, tá? As pessoas que não entregaram sabem.”

Bruna: “Nós vamos distribuir uma folha com os alimentos e vocês precisam colocar a quantidade final de famílias que cultivam cada alimento, certo?”

Caroline entrega as folhas para todos. Mário olha para mim e pergunta se eu ganhei também. Digo que sim.

Mário: “Mas o que tu vai fazer com ela?”

Juliana: “Vou fazer o que a profe disser.”

Bruna e Caroline organizam o gráfico. Elas pegam um papel pardo e traçam duas linhas vermelhas.

Na linha vertical, elas escrevem “FAMÍLIAS”; na horizontal, “PRODUTOS”.

Carolina: “A gente precisa fazer a leitura dos gráficos também, como a profe Bruna explicou há pouco. Qual é o assunto do nosso gráfico?”

Rafaela: “Pesquisa.”

Carolina: “E sobre o que era a nossa pesquisa?”

Cícero: “Alimentos cultivados.”

Carolina: “É produtos culti... Vocês têm aqui, ó? [mostra a folha da pesquisa]

Todos começam a ler o que está na folha: “produtos cultivados no meio rural”

Bruna: “E vai ser interessante porque a gente vai ler e fazer os gráficos.”

Carolina: “Pegaram a folhinha?”

Coro: “Siiim!!!”

Carolina: “O Cristiano vai ler para nós. Qual é o primeiro produto ali?”

Flor: “Alface.”

Carolina: “Tá, nós vamos fazer o gráfico pra ver quantas famílias cultivam a alface. Quantas cultivam para o consumo próprio e quantas cultivam que sobra para vender?”

Silvano: “Ô, sora, eu acho que a gente faz, eu acho, uns trinta.”

Carolina: “Então a gente vai esperar um pouquinho pra montar, porque a profe Bruna está com a relação. Vamos lendo a folhinha enquanto a profe Bruna vem.”

(seguem lendo os itens até a chegada de Bruna)

Bruna volta para a sala, organiza os materiais e começa a falar com a turma.

Bruna: “Aqui está escrito ‘Gráfico dos produtos que as famílias cultivam’, tá? [Bruna repete] Gráfico dos produtos que as famílias cultivam. É o tipo de texto que vocês vão analisar. Eu vou ler isso aqui mesmo que não tenha letras. Como a Fabiolazinha, por exemplo, ela vai ler isso aqui contando, olhando e lendo também as palavrinhas que têm. Essa linha aqui [aponta para o cartaz que está no quadro, para a linha vertical], a altura aqui significa a quantidade de famílias que produzem os produtos. Essa linha aqui [aponta agora para a linha horizontal], ó, representa os produtos, que são aquela lista que vocês têm ali. Então nós vamos começar. Eu não sei quantas famílias dos alunos da turma da manhã que plantam alface. Mas nós queremos saber se tem muito ou se tem pouco. Sabe por que, ô, Silvano? Sabe por quê? A gente pretende que vocês estejam conscientes que é importante fazer uma horta, plantar alface. É importante que vocês tenham o porco criado de vocês, pra fazer banha, torresmo.”

Carolina: “Antes de ir adiante, vamos retomar algumas coisas aqui. É texto o que a gente vai fazer?”

Lucas, Rafaela e Alex: “Nããoo!!!”

Carolina e Bruna: “Não? Não é texto?”

Coro: “Éééé!!!”

Carolina: “A profe Bruna tava explicando que é um texto em forma de gráfico.”

Bruna inicia falando sobre a alface. 23 famílias plantam alface. Bruna chama 3 alunos para colar os quadradinhos da linha da quantidade de famílias no gráfico. Bruna passa para o brócolis. São 6 famílias que plantam. Silvano vira para a classe de Amália e pergunta se a família dela planta brócolis. Amália diz que não. Silvano diz que também não planta.

Larissa, do quinto ano, ajuda Fabíola, Amália e Anabela a completar os números, pois Bruna e Caroline estão bastante concentradas em mediar a interação dos alunos com o gráfico, falando os números de famílias, recortando os quadradinhos, chamando as crianças a participarem e cuidando se os quadradinhos estão sendo colados de forma alinhada.

Cada vez que Bruna fala uma nova quantidade de produtos, alguns alunos levantam a mão e pedem para ir ajudar a colar os quadradinhos no gráfico.

Mara Clara, Cícero, Helena e Flor sempre se dispõem a ajudar.

Mário me pergunta se eu estou colocando os números e me empresta a sua folha para eu copiar o que está faltando, pois ele percebe que eu, em vez de colocar os números nas tabelas, estou anotando coisas no caderno.

Bruna chega no produto “conserva”.

Os alunos conversam bastante entre si, mas quando Bruna anuncia um novo produto, todos ficam atentos e escrevem na respectiva coluna o número de famílias.

(ocorre um intervalo de 45 min para o recreio antes de ser reiniciada a atividade).

Com alunos em aula, Bruna retoma a atividade do gráfico. As crianças já estão bem cansadas dessa atividade, mas, mesmo assim, continuam prestando atenção nos números ditos por Bruna.

Bruna fala do sabonete e observa que apenas uma família produz sabonete, que é a família de um menino do quinto ano.

Silvano: “Sora, pode colocar um pontinho ali para mim, porque a minha mãe faz sabonete.”

Bruna: “Tá, a tua mãe faz sabonete, mas ela não respondeu isso no questionário. Se ela não respondeu isso, não escreveu, não vale, tá? Por que a pesquisa já passou.”

Silvano: “Ah, tá.”

Bruna: “A gente sabe que ela faz e tudo o mais, mas tu precisava ter colocado o X aqui quando a entrevistou. Assim a gente não pode contabilizar.”

Mário me pergunta a cada cinco minutos se eu estou acompanhando e se eu preciso de ajuda.

Larissa vem até mim para mostrar a sua folha. Ela diz que está tudo torto, pois está ajudando 4 pessoas a fazer.

Às 11 horas, quando o segundo gráfico fica pronto, Bruna pega uma folha com as perguntas anotadas.

Bruna: “Gente, eu vou passar perguntas no quadro e vocês vão interpretar junto com os pais de vocês o gráfico. São perguntas sobre o gráfico e vocês precisam responder com a ajuda dos pais, por que eles precisam saber também, tá?”

(Bruna anota as seguintes perguntas no quadro: *Que vantagens temos em cultivar nossos próprios produtos? Que produtos nenhuma família produz? Quais são os produtos mais cultivados?*

O que é uma cooperativa? Quais são os produtos industrializados?)

Os alunos ficam em silêncio e começam a anotar as perguntas. Silvano diz que a segunda é muito difícil.

Larissa: “Tu acha difícil? É vassoura!”

Figura 27 - Foto tirada da folha de Mário

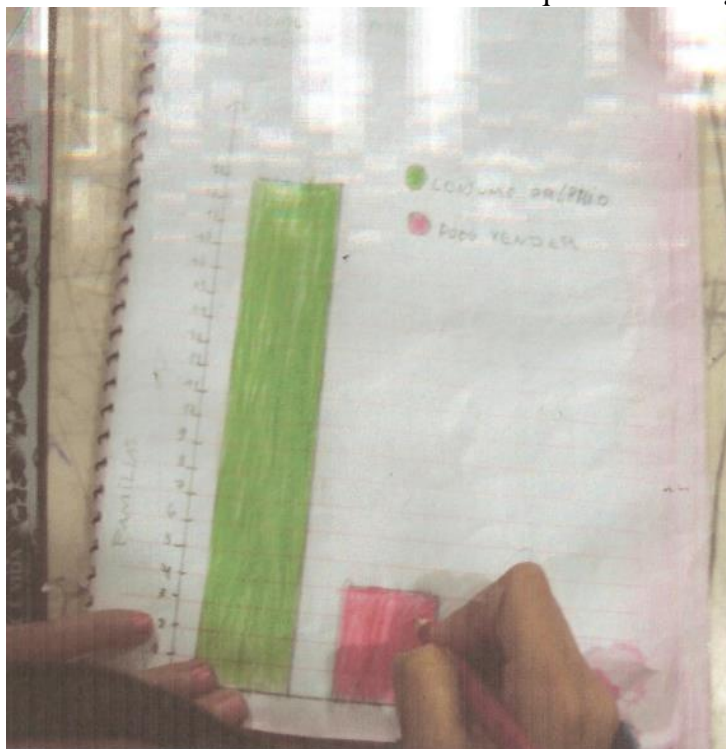
PRODUTOS CULTIVADOS NO MEIO RURAL	N. DE FAMÍLIAS QUE CULTIVAM
ALFACE	1
REPOLHO	1
BRÓCOLIS	1
COUVE FLOR	1
CENOURA	1
BETERRABA	1
SABONETE	1
ALHO	1
CEBOLA	1
CONSERVAS	1
BATATA DOCE	1
BATATINHA	1
APIM	1
FELUÃO	1
ARROZ	1
FARRINHA	1
LIVA	1
FIGO	1
OVOS	1
LEITE	1
QUEIJO	1
SALAME	1
MORCELA	1
TORRESMO	1
CARNE DE PORCO	1
CARNE DE GADO	1
GALINHAS	1
BANHAS	1
CHÁS	1
CHIMIA	1
DOCE DE FRUTAS	1
LARANJA	1
BERGAMOTA	1
KIWI	1
MILHO	1
ABÓBORA	1
BOLACHA	1
MEL	1
MELADO	1

Fonte: A autora (2015).

Bruna e Carolina iniciam a discussão de que o gráfico também é um tipo de texto e que pode ser, sim, lido, mesmo que não tenha letras. O gênero do discurso foi apresentado, estudado e teve sua função explicitada e construída conjuntamente: a análise dos dados foi realizada por meio da construção dos gráficos. Todo esse processo de ensinar e aprender o

que é e para que serve um gráfico teve por objetivo promover consciência do grupo sobre a quantidade e a variedade de alimentos plantados na comunidade para que esse amplo panorama fosse uma possibilidade para cada uma das famílias. Dito de outra maneira: por meio do texto escrito, as crianças puderam ampliar seus repertórios como agricultores que são e que podem continuar a ser, já que é de suma importância conhecer que se pode usar mais e melhor a terra de sua propriedade ou diminuir os gastos na bodega tendo mais variedades de produtos feitos em casa e com seus próprios recursos. Essa ampliação volta para a casa das famílias, não só pelas crianças, mas também pela proposta feita pelas docentes que, no final da aula, oferecem uma atividade de compreensão dos gráficos a ser realizada pelos adultos da casa.

Figura 28 - Fotos tiradas do Caderno de Tamiris enquanto fazia o gráfico



Fonte: A autora (2015).

Toda essa elaboração e também o registro da quantidade dos produtos têm o objetivo de oferecer momentos de leitura de números e de “letrinhas”, como diz Bruna. Essas relações acontecem por meio do texto escrito e por meio da aprendizagem de que um gráfico também é um texto e que pode ser lido mesmo que seja elaborado quase exclusivamente com números; entendimento esse construído com os alunos no decorrer da análise dos dados do questionário.

Figura 29 - Foto do gráfico confeccionado pelas turmas e colado no mural da escola



Fonte: A autora (2015).

Na *Vinheta narrativa 29* é possível perceber o engajamento dos vinte e cinco alunos na tarefa com o texto escrito que se manifesta em diferentes maneiras de participar. Se, por um lado, Bruna e Carolina chamaram os alunos para colarem os quadradinhos de papel no gráfico que está no quadro, Mara Clara, Cícero, Helena e Flor se propuseram a colocá-los antes mesmo do pedido das professoras. Helena, do quinto ano, ao mesmo tempo, auxiliou as meninas do primeiro a preencherem suas folhas com a quantidade de alimentos sem que isso demandasse uma orientação das professoras. Mário, que acompanhava de forma engajada quando Bruna falava sobre as quantidades de alimentos, me ofereceu, a cada cinco minutos, ajuda para o preenchimento das colunas, atento também à minha inclusão na atividade. Silvano, ao se dar conta de que era pequena a quantidade de famílias que plantavam brócolis buscou em Amália um acolhimento para sua exclusão do grupo daquele dado. Embora o objeto de investigação dessa dissertação não seja detidamente a participação em sala de aula, é necessário destacar, contudo, o engajamento, em diferentes âmbitos e formas de expressões, dos participantes da pesquisa nas propostas oferecidas vinculadas aos projetos.

Isso, contudo, não significa afirmar que todas as participações eram sempre consideradas. Quando Bruna alerta Silvano de que ele não pode mais acrescentar o pontinho na produção de sabonete, pois o momento da pesquisa já havia encerrado, ou seja, quando,

mesmo reconhecendo como verdadeiro o dado trazido pelo aluno (de que a mãe também produzia sabonete), uma vez que a contabilidade já estava pronta, Bruna não aceitou acrescentá-lo. Parece haver nessa interação uma fidelidade à escrita, à resposta registrada dos pais em momento anterior e ao próprio fazer pesquisa: o levantamento já existia, já havia se materializado, porque escrito. É como se Bruna não reconhecesse o dado recém-informado de Silvano porque oral, ou seja, não reconhecesse nessa modalidade de língua a confiabilidade que guarda o registro escrito.

Há um constante aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos e, mais que isso, a ampliação desses conhecimentos para a vida. Essa relação permite que os alunos entendam que podem ler e escrever sobre o que faz parte do seu dia a dia o tempo todo, trazendo esses conhecimentos para dentro dos eventos de letramento escolares. Esse saber faz com que a ampliação desse conhecimento aconteça, por meio do texto escrito, na sala de aula. A vinheta narrativa a seguir foi produzida a partir de uma aula em que Andrea solicita que as crianças listem as árvores e vegetais presentes em hortas e pomares nas suas casas.

Vinheta narrativa 30 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 14/05/2015, sala de aula

Cícero conta, em voz baixa, sobre um alimento que ele tem na sua casa e pergunta para Mário se ele também o tem. Mário nega com a cabeça. Andrea pede para Cícero ler em voz alta o que ele escreveu no caderno. Luís Bruno lê também, seguido de Cícero e Bárbara. Andrea pede para os alunos do primeiro ano falarem o que se lembram sobre o que ajudaram a colocar no quadro.

Silvano lembra de mais uma fruta, mas não sabe o nome: “Ô, sora, sabe aquelas frutas amarelinhas pequeninas?”

Anabela: “Amora!!”

Silvano: “Não, não é...”

Luís Bruno: “É uma que está lá perto do perau... aquelas de folhas compridas e grandes?”

Silvano e Luís Bruno olham para mim. Penso em alguma fruta para ajudá-lo a descobrir o mistério.

Juliana: “Olho de pomba?”

Silvano: “Não é, é mais pequeno!”

Todos dão palpites.

Luís Bruno: “É azedinho.”

Depois desse momento de compartilhamento dos conhecimentos prévios, Andrea solicita que as crianças sigam até a horta e o pomar da escola e verifiquem o que há de vegetais e frutas lá. Antes disso, há uma discussão do que é uma horta e do que é um pomar, de quais verduras ou frutas podem constituir esses canteiros.

Figura 30 – Crianças colocando as plaquinhas na horta



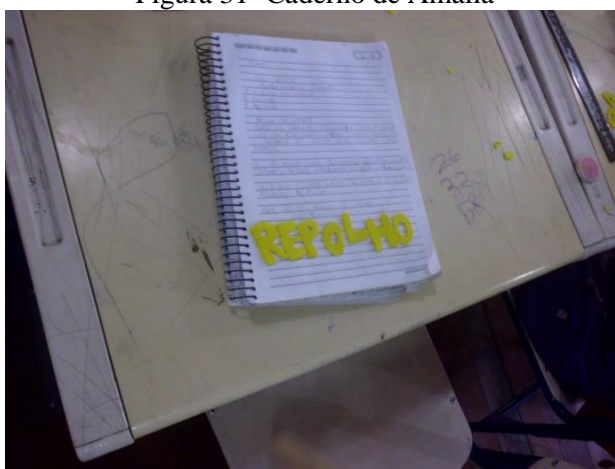
Fonte: A autora (2015).

A partir dos conhecimentos prévios das crianças, Andrea amplia esse saber, fazendo com que as crianças experienciem outras oportunidades, tanto de conhecimento do mundo de ser agricultor quanto do mundo da escrita: há um aprendizado sobre a aquisição das palavras intrinsecamente conectado à noção de letramento. Nessa atividade os alunos precisam recortar e juntar as letrinhas até que elas ganhem significado, que sejam palavra, para somente depois confeccionar a placa. Isso é feito com um determinado propósito: juntar as letras para formar palavras, que, por sua vez serão coladas na placa que identificará os canteiros da horta e do pomar da escola e permitirá saber mais sobre quais são as variedades plantadas aqui - e que também poderão ser plantadas e igualmente identificadas na horta de cada casa.

Vinheta narrativa 31 - Elaborada a partir de vídeo gravado na aula do dia 20/05/2015

Andrea, que havia saído da sala fazia uns dez minutos, volta com letras escritas aleatoriamente em folhas de E.V.A e solicita que a turma as recorte. Eles precisam ordená-las para formar uma palavra. Após isso, precisam pegá-las e montar em plaquinhas de madeira que serão colocadas em cada canteiro da horta e do pomar, que já estão prontas, já que Andrea reutilizou aquelas usadas nos canteiros do chá do ano anterior. Andrea sai novamente da sala e Amália vem me perguntar como se escreve repolho. Escrevo no caderno para ela olhar. Ela olha as primeiras duas letras: R e E e vai correndo para a sua classe conferir se é essa a palavra que a professora lhe deu.

Figura 31- Caderno de Amália



Fonte: A autora (2015).

Cícero está com dificuldades em montar a sua palavra. Amália tenta ajudá-lo, mas também não consegue descobrir qual é ela. Andrea volta para a sala. Depois de alguns segundos, Cícero chama Andrea e pede ajuda. Andrea coloca apenas a primeira e a última letra em ordem e diz que Cícero deve terminar de montar. O restante descobre facilmente qual é a palavra desordenada. Após recortarem, todos pegam uma plaquinha e colam com cola fria as suas letras então ordenadas. Depois de terminada essa atividade, Andrea chama a turma para se posicionar no fundo da sala.

Silvano havia colado errado a ordem das letras; Andrea só percebe mais tarde e o ajuda a refazer a atividade.

Andrea pede para que todos fiquem com as plaquinhas bem no alto para que possam fazer a próxima atividade.

Andrea: “Fabíola, lê pra gente o que tem nas plaquinhas.”

Fabíola olha a primeira e direciona o olhar para Andrea, que entende o pedido de ajuda e diz:

Andrea: “B mais R, dá BR” [faz o som]

Fabíola: “Brócolis.”

Andrea aponta para a placa de Tamiris: “e aqui?”

Fabíola: “Repolho.”

Andrea aponta para a placa de Anabela

Andrea: “A mais m: AM.”

Fabíola: “Amora.”

Anabela: “Agora eu, sora, agora eu.”

Amália: “Agora é eu! [Amália para na frente da placa de Silvano e fica calada. Andrea ajuda]

Andrea: “Começa com a e depois é r mais a.”

Amália: “Ar”

Andrea: “Ara”

Amália: “Araçá.”

Andrea: “Levantem as plaquinhas agora. Cícero, quais dessas plaquinhas aqui são de árvores frutíferas?”

Cícero: “Figueira.”

Andrea: “Figueira que fruta é?”

Cícero: “Figo.”

Cícero: “Araçá.”

Luís Bruno: “Amora.”

Andrea: “Deixem ele!”

Cícero: “Pêssego.”

Figura 32 - Fabíola com sua plaquinha



Fonte: A autora (2015).

Andrea diz que é hora de ir colocar as plaquinhas na horta e no pomar. Com a ajuda de Andrea, todos vão colocando as plaquinhas nos respectivos canteiros. Silvano pede para que eu tire uma foto deles. Com as placas colocadas, Andrea solicita que todos olhem para avaliar se está bonito e se as plaquinhas estão no lugar certo. Silvano, Cícero, Bárbara, Mário e Amália concordam com a professora. Anabela, Tamiris, Fabíola, Luís Bruno vão para o balanço. Andrea solicita que todos voltem para a sala.

Figura 33 – Fabíola colocando plaquinha na horta



Fonte: A autora (2015).

Britto (2003) defende que o letramento não pode ser tomado como especificidade da área da linguagem ou da disciplina de Língua Portuguesa, pois está diretamente relacionado com o processo de difusão e produção da cultura escrita e com os modos de escolarização, como já mencionado. Para o autor, ressignificar o fenômeno é uma questão de ter uma nova compreensão da noção de educação “de construção e de circulação do conhecimento na sociedade industrial de massa.” (BRITTO, 2003, p.13) Ao discutir a célebre frase de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Britto (2003) afirma que:

A ideia fundamental que subjaz a essa afirmação é a de que o conhecimento resulta da experiência concreta e que o sujeito, nas condições sócio-históricas em que vive, é agente de sua formação e que, portanto, toda e qualquer aprendizagem se faz em função do vivido e da forma como cada pessoa se insere no mundo. “Em outras palavras, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entrando numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termo de vida inteira” (FREIRE, 1993, p.21⁵² apud BRITTO, 2003, p.14).

Ao aproveitar os conhecimentos prévios que advém do mundo de ser agricultor e ao oferecer oportunidades de ampliação desses saberes, também por meio do texto escrito e de experiências concretas, percebi que as crianças e os pais participam no processo educativo: são ouvidos, seus problemas e anseios tematizados, sua comunidade é cenário de intervenções. Há um limite entre espaços, historicamente construídos entre escola e vida (SILVA, 2012), que é diluído, pois essa escola é o lugar de falar sobre a última. Os membros da comunidade de Linha Butiá, participantes dessa pesquisa, acreditam que não há essa barreira: tudo se torna motivação para ler e escrever e ampliar os espaços de atuação dessas crianças e também das famílias.

5.5 LETRAR PARA INTERVIR: SER CIDADÃO DO MUNDO

O texto escrito medeia interações que ultrapassam o letrar para ser agricultor e atingem um âmbito maior de entendimento que é o de que estamos letrando cidadãos do mundo e podem intervir não apenas nos problemas da comunidade, mas que podem fazer a transformação nas questões globais. Essa se materializa em propostas de atividades de letramento que ampliam a noção de intervenção, restrita à comunidade ou à família, e que oferece outras possibilidades de atuação como cidadãos para essas crianças.

O acesso é requisito para democratização do ensino básico. Mas, para que esse

⁵² FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119p

processo seja plenamente consolidado, é urgente garantir que a permanência na escola resulte em aprendizagens de conhecimentos pertinentes. Conhecimentos que os cidadãos e cidadãs sejam capazes de aplicar no entendimento de seu mundo, na construção de um projeto de vida pessoal e profissional, na convivência respeitosa e solidária com seus iguais e com seus diferentes, no exercício de sua cidadania política e civil para escolher seus governantes e participar da solução dos problemas do país. (SCHLLATER; GARCEZ, 2009, p.17)

O projeto *Nascentes* aborda discussões dos mais variados tipos sobre o meio ambiente e sobre como se pode intervir para ajudar na conscientização e na recuperação das águas que nascem e abastecem a comunidade e os rios do município de Montanha do Pavão. A partir de atividades de observação e de escrita de relatórios, os alunos precisam analisar as nascentes que visitaram e registrar o que fizeram nos dias de saída a campo. Esse movimento de análise e de escrita sobre essa temática vai muito além de formar um agricultor, uma vez que isso está conectado diretamente com outras questões, de caráter mais amplo, como a falta de água no planeta, a crise hídrica de São Paulo, assunto extremamente debatido no ano de 2015, a poluição mundial. Verificar se não há agrotóxicos e conscientizar a população local de que não se pode colocar embalagens de veneno ou lavar a máquina de veneno em águas das nascentes relaciona-se com aquilo que a comunidade faz e com o trabalho na agricultura, mas não fica só nisso: a questão ambiental lá discutida extravasa os limites da comunidade e faz com que as crianças tenham consciência do problema da água não em Linha Butiá, mas, sim, no mundo.

Vinheta narrativa 32 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 08/04/2015, corredor da escola

Bruna: “Então nós vamos perguntar algumas coisas para os moradores, que tem aqui no roteiro (Bruna tem uma folha em uma pauta de madeira com as perguntas que eles precisam fazer para os moradores). Por exemplo, se eles acham que a água vai acabar algum dia, se eles percebem alguma diferença na quantidade da água de uns anos pra cá, o que eles acham de cuidar o lixo ao redor das nascentes e o lixo de uma forma geral. Também vamos observar a questão da mata ao redor da nascente. Tá bom?”

Os alunos revezam o olhar entre mim e Bruna.

Bruna: “Ah, essa questão do lixo é importante, né? Quem aqui faz coleta seletiva?”

Ninguém levanta a mão. Os alunos se entreolham. A professora Bruna entende que eles não entendem o termo *coleta seletiva e refaz* a pergunta:

Bruna: “Quem coloca o lixo na beira da estrada pro caminhão levar embora? Hein, gente? Levanta a mão!”

Alguns levantam a mão imediatamente após a pergunta. Outros esperam para levantar mais tarde, encorajando-se depois de ver que os colegas levantaram.

Bruna: “Um, dois, três, quatro. Tu vê, né? Até eu me esqueço de levar o lixo pra beira da estrada. Como a gente mora lá para dentro, a gente esquece de trazer. Que coisa”.

Bruna ordena que iniciemos o passeio. Chegamos na primeira casa da primeira nascente. A nascente fica bem na frente da casa e alguns alunos já reconhecem onde ela está. A moradora está sentada na frente da casa, na grama e pinta com verniz algumas janelas de madeira. Ela nos recebe. Estamos dispostos em um semicírculo, e a moradora está no centro dele. Na grama e a Bruna começa a fazer algumas perguntas do roteiro.

Bruna: “Vocês notaram a mata que tem e volta aqui, gente?”

Aluno 1 (neste primeiro dia, ainda não sou capaz de identificar o nome das crianças): “é mata nativa.”

Aluno 2: “É mata ciliar, sora.”

Bruna: “E qual é o nome dessas árvores que estão em roda do açude e da nascente?”

Aluno 1: “É eucalipto.”

Bruna: “E o eucalipto é bom de ser plantado perto das águas.”

Aluno 1: “Não, porque chupa a água.”

(...)

A moradora explica que eles não tinham como derrubar as espécies de eucalipto, por que fazia muito tempo que estavam plantados ali.

Ao chegar, Bruna pede para que todos se sentem no degrau da entrada que dá para as salas. Lá, Caroline, Bruna e Andrea distribuem as tarefas com base na visita feita pela manhã. Cada professora propõe a tarefa para sua turma.

O quinto e o sexto ano, teriam que escrever um relatório “bem bonito”, conforme palavras da professora Bruna. O terceiro poderia escrever frases e desenhar. O segundo pequenas palavras com desenhos. E o primeiro apenas desenhos.

Todos pegam as suas coisas nas suas respectivas salas e guardam dentro da mochila. As professoras os liberam para ir embora.

As atividades que envolvem o texto escrito e que dele emergem servem para intervir de alguma forma na realidade e estender, em âmbitos mais amplos, o entendimento de questões que são presentes em Linha Butiá. As duas culminâncias dos projetos revelam muito sobre para o que serve a leitura e a escrita nessa escola. Na visita às nascentes, por exemplo, os alunos haviam estudado anteriormente o que era uma mata ciliar, quais as árvores eram adequadas para o plantio ao redor das nascentes, quais faziam com que ela secasse etc.

“Muitos já sabiam dessas informações por que os pais fazem reflorestamento, trabalham com madeira. Eles sabem que o eucalipto seca o solo, por exemplo”, consoante afirmou Bruna. Assim, quando as crianças fizeram o reflorestamento das nascentes, elas não plantaram simplesmente. Antes disso, houve toda uma preparação e observação das condições e demandas de cada um desses mananciais. As mais atingidas foram selecionadas para o reflorestamento a partir da análise dos relatórios e reflorestadas, posteriormente, pelas crianças, orientadas por especialistas. Depois disso, as árvores plantadas passaram a ser cuidadas por grupos formados por três ou quatro crianças, uma de cada ano escolar, que adotaram, cada uma, seis árvores para medir-lhes o diâmetro do caule, a altura da planta e o número de folhas.

É importante atentar também para as propostas de escrita feitas pelas professoras. Os encaminhamentos em relação à tarefa que deve ser feita em casa a partir da visita divide os alunos em grupos com base em uma gradação das unidades linguísticas que eles, conforme a etapa da escolarização, segundo o entendimento das professoras, capazes de realizar. Os alunos que ainda não estão alfabetizados ficam relegados à categoria desenho. Os alunos que estão no caminho da alfabetização podem escrever frases curtas ou palavras com desenhos. Os alunos já alfabetizados vão escrever o “relatório bem bonito”. Há, portanto, um direcionamento e uma delimitação de quem escreve e do que pode fazer em relação à língua escrita. Não há, dessa forma, um encaminhamento para que os alunos escrevam como sabem para depois considerar todas as maneiras de registro, mesmo os grafismos, como escrita. Escrever, conforme o entendimento das professoras, está, então, associado diretamente ao domínio do código, do alfabeto, das técnicas de escrita.

Vinheta narrativa 33 - Elaborada a partir de trecho de diário de campo: 23/11/2015, sala de aula

Entro na sala do primeiro e terceiro ano, por volta das 9h da manhã. Havia sido avisada que eles iriam fazer o segundo acompanhamento às nascentes naquele dia, porém, resolveram ir na sexta-feira, por conta da chuva que havia ocorrido na véspera. Todos estão sentados em “L”, os meninos de um lado, as meninas de outro. Pergunto se posso conversar rapidamente com eles. Eles respondem que sim.

Juliana: “Queria saber o que vocês fizeram na sexta?”

Bárbara e os meninos maiores respondem: “A gente foi lá na nascente dos Piffer.”

Juliana: “O que vocês fizeram lá?”

Bárbara: “No dia 04 de de de...”

Luís Bruno: “No dia 4 do nove do quinze...”

Bárbara: “Nós adotamos três árvores cada grupo. A gente fez um grupo e adotamos três árvores. Primeiro a gente foi lá e adotamos as árvores, e aí na sexta-feira a gente foi lá medir, observamos se elas cresceram...”

Luís Bruno: “Nós medimos, contamos o número de folhas...”

Mário: “Escrevemos em um papel.”

Luís Bruno: “A gente fez um relatório pra ver como é que são as folhas. Essas árvores vão ser nossas até quando a gente ir pra Montanha do Pavão.”

Mário: “Hoje era pra gente ir na nascente de novo, mas...”

Juliana: “E vocês colocaram nomes para árvores?”

Cícero: “A minha é paineira ...”

Silvano: “A minha é açoita cavalo, olho de pomba e Araçá.”

Juliana: “Qual é a tua Luís Bruno?”

Luís Bruno: “Olho de pomba, carvalinho, araçá.”

Juliana: “E tu Mário?”

Mário: “Eu era do grupo do Cícero e ela já falou tudo.”

Juliana: “Tamiris, quais eram as tuas árvores?”

Tamiris: “Hum, acho que era...”

Bárbara: “Dois pés de araçá e eu acho que era...”

Tamiris: “Paineira...”

Luís Bruno: “Sora, eu possa falar quanto de folhas tinha a minha? Tinha 100 folhas a araçá... e tinha 1cm de espessura e a outra tinha 4cm.”

Juliana: “Hum, então elas crescem diferente conforme a espécie? Qual era a maior?”

Luís Bruno: “De folhas ou de espessura?”

Juliana: “Espessura.”

Luís Bruno: “O Tarumã ou o carvalinho.”

Andrea: “A gente levou as plaquinhas e quando a gente chegou lá tinha mais espécies que a gente pensava. Aí nós refizemos as plaquinhas por cima daquelas que a gente tinha levado aquela vez. A gente achou que as espécies que tinha lá embaixo eram as mesmas que tinha aqui em cima. Aí eles vieram pra cá e fizeram comparação da primeira para a segunda visita, se cresceu, se não cresceu.”

Luís Bruno: “Posso ler meu relatório? Eu vou ler o meu, só que assim, tinha seis espécies e no relatório tem só quatro.”

Ao serem perguntados sobre a atividade, os alunos demonstram um domínio daquilo que fizeram, que analisaram, que discutiram. Novamente, o que se destacou foi a participação engajada dos alunos: eles se ofereceram para falar, queriam contar o que fizeram, explicaram de forma clara o que havia acontecido no dia da visita. A prática de reflorestar e de acompanhar o crescimento das árvores foi além da intervenção na comunidade, pois - com ela - se criou a concepção de cuidado, de repor aquilo que os seres humanos que vieram antes tiraram.

No projeto *Vida no Campo* também foi possível perceber uma orientação em torno do letrar para ser cidadão do mundo. Na pesquisa de preço, por exemplo, além de fazerem um levantamento sobre o orçamento dos produtos comprados na venda, também foi proposta a discussão sobre as marcas e os impostos acrescidos a cada produto, além de instigada a noção de que os serviços públicos, como a escola, não são favores, mas, sim, direitos, pois todos pagam impostos.

Trechos do diário de campo 5 - Elaborados a partir de entrevista gravada em áudio com os professores: 23/11/2015, sala dos professores

Juliana: “Teve o dia que eu não vim que vocês fizeram a pesquisa de preços, né? Vocês poderiam me explicar como aconteceu? Foi depois da análise dos dados da pesquisa, certo?”

Bruna: “Ai, não me lembro. Isso. Teve o dia que eles analisaram os dados da pesquisa que veio de casa e depois nós fomos em grupos para as duas vendas aqui da frente. Eles tinham as folhas e iam perguntando nas vendas o preço do alimento. Tinham duas listas, né? Para a venda 1 e para a venda 2.”

Carolina: “E a gente trabalhou também a questão das marcas dos produtos, né? A margarina tem preços diferentes, mas tem a ver com a marca do produto.”

Bruna: “E também a gente discutiu sobre a diferença entre o queijo que a gente compra na venda e o queijo que se tem em casa, a quanto se vende na venda, a quanto se vende sem passar pela venda.”

Andrea: “Aí a gente pegou a lista e começou a marcar os produtos e analisar. Eles selecionaram os produtos que compram na venda. Depois analisamos quantos eles economizariam se fossem produzir. E quanto diminuiria no orçamento do mês.”

Carolina: “Trabalhamos que esses produtos que eles compram fora têm muito conservantes, o que não é muito recomendado pra saúde, o que não é saudável. Então quanto mais naturais os produtos, melhor para a saúde, né?”

Bruna: “Lembro que nesses dias a gente trabalhou sobre os impostos também. Os impostos sobre os produtos. Discutimos que cada produto comprado se pagava imposto, e a cada produto vendido também.”

Carolina: “Quando a gente conversou sobre os impostos, falamos também sobre o dinheiro, onde poderiam estar sendo aplicado esse dinheiro que se paga dos impostos. Como tá vindo isso de volta pra gente. E sobre os serviços, né? Ah, isso aqui é a prefeitura quem dá. Não se dá nada, isso é direito nosso. A escola, por exemplo, não é do prefeito, é das comunidades, dos alunos, e não é gratuita, eles tão pagando, esse trabalho com impostos.”

Jaciara: “E daí veio o projeto cidadão de papel...”

Bruna: “A gente deixa claro que nós somos pagos para trabalhar com eles, é o nosso trabalho isso.”

Os eventos são no sentido de formar cidadãos informados sobre seu dia a dia e sobre situações cotidianas que não só quem vive no campo precisa conhecer e administrar. Esse conhecimento é apropriado e está também alinhado à desconstrução de uma lógica que associa o viver no campo com o não saber, com a desinformação ou com a falta de necessidade desse saber, o já referenciado déficit.

A consciência ecológica levanta-nos um problema duma profundidade e duma vastidão extraordinárias. Temos de defrontar ao mesmo tempo o problema da Vida no planeta Terra, o problema da sociedade moderna e o problema do destino do homem. Isto nos obriga a repor em questão a própria orientação da civilização ocidental. Na aurora do terceiro milênio, é preciso compreender que revolucionar, desenvolver, inventar, sobreviver, viver, morrer, anda tudo inseparavelmente ligado. (Edgar Morin, apud LAGO, 1984, p. 6)

5.6 LETRAR PARA SER PESQUISADOR

Os projetos *Nascentes* e *Vida no Campo* primam pela iniciativa da pesquisa em grupos e estão alinhados a uma perspectiva que coloca o aluno como protagonistas das descobertas, tutorado pelos docentes e também pelos alunos mais velhos. Como vimos, os grupos são geralmente formados por crianças que são de variados anos: do pré ao quinto. Ou seja, as propostas de pesquisa são planejadas pelos professores, que, ao mesmo tempo, medeiam o processo de descobrimento e se colocam na posição de aprendizes e transferem essa ação de mediar aos alunos. Ao iniciarem o *Vida no Campo*, por exemplo, ninguém sabia: nem professores, nem alunos, nem equipe pedagógica, quais seriam os tipos de dados que apareceriam após a recolha das respostas junto às famílias, a pesquisa de preço nas duas bodegas centrais da comunidade e a posterior análise das informações.

Figura 34 - Quadro realizado pelos alunos

PESQUISA DE MERCADO - MERCADO 1			PESQUISA DE MERCADO		
PRODUTO	QUANTIDADE	VALOR	PRODUTO	QUANTIDADE	VALOR
ALHO	KG 1KG	3,50	ALHO	1 KG	3,50
CENOURA	KG	3,50	CENOURA	X	
CONSERVAS	UN=VIDRO MÉDIO	4,00	CONSERVAS	300g	4,00
BATATA DOCE	KG	2,50	BATATA DOCE	KG	2,50
BATATINHA	KG	3,50	BATATINHA	KG	4,00
FEIJÃO	KG	4,50	FEIJÃO	KG	4,00
ARROZ	KG	2,00	ARROZ	5kg 2kg	11,50 e 4,50
FARINHA DE MILHO	KG	2,80	FARINHA DE MILHO	1kg	2,00
UVA	KG	3,50	UVA	X	
FIGO	KG LATA	4,50	FIGO	X	
OVOS	DZ	4,00	OVOS	X	
CONSERVA DE OVO DE CODORNA	UN VIDRO MÉDIO	8,50	CONSERVA DE OVO DE CODORNA	DOZIA	4,00
LEITE	LITRO	2,35	LEITE	CAIXINHA 200g	2,35
QUEIJO	PACOTE 100g	4,50	QUEIJO	KG	11,00
SALAME	KG	8,00	SALAME	UNIDADE	8,00
CARNE DE PORCO	KG	12,00	CARNE DE PORCO	KG	14,00
CARNE DE GADO	KG	12,00	CARNE DE GADO	KG	14,00
GALINHA	KG	6,50	GALINHA	KG	5,50
BANHA	KG	4,00	BANHA	X	
CHÁS			CHÁS	X	
CHIMIA	KG	3,00	CHIMIA	UNIDADE 400g	3,00
DOCE DE FRUTAS	KG 5KG	8,00	DOCE DE FRUTAS	X	
MILHO		3,50	MILHO	UNIDADE 200g	1,60
BOLACHA	UN PACOTE 400g	3,50	BOLACHA	400g	3,50
MELADO	KG	12,00	MELADO	200g	6,50
CACHAÇA	UN GARRAFA	5,00	CACHAÇA	200ml	3,50
VINHO	UN LITRO	10,00	VINHO	1,9 L	8,50
GRASPA			GRASPA	X	
SABÃO	UN	2,00	SABÃO	400g	1,20
SABONETE	UN	1,50	SABONETE	90g	1,20
VASSOURA	UN	6,00	VASSOURA	UNIDADE	14,50
AMACIANTE	UN 3 LITROS	6,00	AMACIANTE	2L	4,50
SABÃO LÍQUIDO	UN	7,00	SABÃO LÍQUIDO	7L	10,00

Fonte: A autora (2015).

A prática de observação está intimamente atrelada à prática da pesquisa na Augusto Cândido. No projeto *Nascentes*⁵³, assim como no projeto *Vida no Campo*, foram realizadas atividades de pesquisa que pressupunham, entre outras, a coleta de dados nos locais vinculados à pesquisa: as nascentes de Linha Butiá. No dia em que foram plantadas as mudas de árvore nas nascentes, os alunos anotaram os tipos de árvores que estavam sendo plantadas e como estavam sendo posicionadas na margem das nascentes, pois, depois, teriam de fazer o acompanhamento do seu crescimento.

⁵³ As ações desse projeto contaram com a assessoria de pesquisadores vinculados à instituição de ensino superior, que doou mudas e com o apoio de técnicos da Emater e da Afubra.

Vinheta narrativa 34 – Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/08/2015, reflorestamento

Roberta e Camila estão olhando para o caderno uma da outra e trocando informações. Chego, com a filmadora, perto delas e pergunto:

Figura 35 - Roberta e Camila anotando nomes das mudas



Fonte: A autora (2015).

Juliana: “Vocês estão anotando o nome das árvores?”

Roberta: “Sim.”

Juliana: “Hum. Vocês vão fazer um relatório depois?”

Roberta: “Não, é só uma pesquisa.”

Roberta chega perto de Jaciara e pergunta:

Roberta: “Sora, o nome da árvore é carvalinho?”

Jaciara consulta seu caderno e aponta para Roberta: “painera”.

Jaciara olha para a muda e tenta identificar qual é o nome. Roberta fica esperando uma resposta e analisa junto com Jaciara.

Figura 36 - Jaciara analisando a muda



Fonte: A autora (2015).

Roberta vai até Camile e dá a informação sobre o tipo de árvore.

Roberta: “É a paineira.”

Camile: [faz uma cara de dúvida] “Paineira?”

Roberta: “É, a sora que falou”

Camile começa a escrever e volta novamente para pedir a informação para Roberta.

Roberta diz: “Paineira”

Na frente, algumas meninos também do sexto ano estão levando as plantas e falando sobre os nomes. Pergunto para eles qual é o nome da muda. Airton responde: “tirimonha.”

Juliana: “Tirimonha? Mas que nome mais estranho.”

Jaciara escuta nossa conversa, se aproxima e pergunta para Airton qual é o nome da planta. Airton diz: tirimonha. Jaciara vai anotar no caderno quando Airton diz que está brincando. Amália está perto, e ri falando: tirimonha, hahaha”

Amália também está com o caderno, mas não anota nada nele. Pergunto se ela está escrevendo alguma coisa no caderno, ela diz que não, que a sora vai escrever pra ela.

Camile continua anotando coisas no caderno.

Bruna e Jaciara olham uma para o caderno da outra para saber se estão colocando todas as árvores e para tirar dúvidas uma da outra.

A curiosidade investigativa também é instigada na formação desse pesquisador. No dia seguinte à plantação das mudas nas nascentes, Anne diz que viu, próximo à escola, uma árvore que se parecia muito com a paineira. A dúvida de Anne deu corpo a outras atividades emergentes dentro do projeto *Nascentes*.

Trechos do diário de campo 6 - Elaborados a partir de entrevista com os professores: 23/11/2015, sala dos professores

Andrea: “A gente incluiu sobre a paineira. Aquele dia que a gente voltou de reflorestar, a Anne viu que tinha uma paineira perto da escola. Que parecia uma paineira. Nós fomos à internet e pesquisamos, todo mundo junto. Juntamos as sementes, colocamos no algodão a sementinha, e semeamos. Cada um fez o seu. Primeiro foram quatro sementinhas, uma nasceu, aí fomos de novo lá. Pesquisamos de novo como era, como nasciam as folhas, quanto tempo, tudo na internet juntos. Ela é que nem uma mamica de cadela.”

Bruna: “Todas essas atividades em dois coletivos de todos os anos.”

Andrea: “Fomos lá e vimos que não tinha nenhuma muda no chão e tinha dado um vento grande. Descobrimos que tinha que plantar a semente! Plantamos cerca de 60 sementes aqui atrás.” [faz sinal para atrás da escola]

Bruna: “Estão lindas!”

Andrea: “Aqui tem uma inclusive ó [pega uma muda que está nascendo em um pote na cozinha]. Essa aqui é pra acompanhar na sala o desenvolvimento. Aí observamos que primeiro nasceu essas duas aqui [aponta], depois essas três aqui e depois essas aqui. Essas aqui são mais bonitas porque estão no sol.

Bruna: “E aí a gente prestou atenção na germinação, que tem que pegar a semente logo quando dá frutos.”

Juliana: “Mas como vocês souberam disso?”

Bruna: “Na internet, aí a Tere e a Anne foram lá buscar as sementes porque deu vento no final de semana”.

Andrea: “Aqui ó, o registro: eles desenharam: paineira está com 10 folhas e 15 cm, dia 30 de outubro. Olha aqui, no dia 22 só tinha duas folhas, essas aqui primeiras. Altura 10 cm, 2 folhas, Anabela.”

Carolina: “Trabalhamos com contagem, medidas, com os grandes os diâmetros”.

Cabe ressaltar, ainda, que a proposta de pesquisa não é feita exclusivamente pelos

professores, mas inclui também as impressões das crianças sobre temas, não exclusivamente associados aos projetos, e também sobre procedimentos metodológicos.

Vinheta narrativa 35 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 11/08/2015, sala de aula

Todos estão desenhando a sequência da história contada por Andrea antes do recreio sobre um jacaré com dor de dente. Na história, vários animais o ajudam com truques para passar a dor.

Amália: “Ih, mas eu não sei desenhar um jacaré.”

Começa uma negociação sobre quem desenha o que para o outro.

Luís Bruno: “Sora, bem que a gente podia pesquisar sobre esses animais na internet, né?”

[Andrea faz um sinal positivo e diz:]

Bárbara: “A gente podia fazer teatro.”

Andrea: “Gente, o Silvano me perguntou se o tatu nasce do ovo, amanhã a gente pode pesquisar então, tá?”

Luís Bruno percebe que há uma possibilidade de pesquisa que surge a partir da leitura do livro e aproveita a situação para fazer a sugestão para Andrea. No dia seguinte, Andrea orienta, quase a manhã inteira, um trabalho de pesquisa na sala onde estão os computadores: os alunos pedem para assistir vídeo, Andrea solicita que leiam textos em sites e que apresentem, oralmente, um pequeno resumo do que descobriram no fim dia. A atividade de pesquisar é algo comum na Augusto e pode ser proposta por todos e em momentos considerados relevantes para os participantes e não somente relacionados aos projetos desenvolvidos.

Depois do reflorestamento das nascentes, como já mencionado, os alunos, em grupos, foram fazer as medições das árvores adotadas e acompanhar o seu crescimento. Esse acompanhamento aconteceu também por meio do texto escrito. A seguir, tabela elaborada preenchida por Anabela, Helena e Roberta.

Figura 37 - Quadro preenchido com as medições do acompanhamento do crescimento das árvores.

**ACOMPANHAMENTO DAS ÁRVORES
NATIVAS NA NASCENTE PIFFER**

DATA DO PLANTIO: 06.06.15
ESPÉCIE 1: PAINEIRA
ALUNOS RESPONSÁVEIS:

DATA DA VISITA	ALTURA	ESPESSURA	Nº DE FOLHAS	COMPR. E LARGURA DAS FOLHAS
4/09/2015	1,51 mt.	1 cm	40 fls.	comp. 16 x 11 cm
11/12/15	1,9 mt	9 cm	153 fls.	comp. 19,5 x 17

DATA DO PLANTIO: 06.06.15
ESPÉCIE 2: TARUMÃ
ALUNOS RESPONSÁVEIS:

DATA DA VISITA	ALTURA	ESPESSURA	Nº DE FOLHAS	COMPR. E LARGURA DAS FOLHAS
4/09/2015	1,39 mt.	5,1 cm	67 fls.	12 comp. 5 x 11
11/12/15	1,42 mt	5 cm	10 fls.	13 comp. 6 x 11

Fonte: A autora (2015)

Conforme depoimento de Andrea, depois de voltarem à escola, nas salas de aulas, as crianças tiveram de calcular quais haviam sido as modificações ocorridas ao decorrer dos quase quatro meses de plantio e verificar se, por meio de estatísticas, as árvores cresciam saudáveis. Registrar, analisar e seguir de perto o desenvolvimento das árvores, ou seja, a prática investigativa está arraigada ao cuidar, ao proteger o que é nosso e o que é do mundo. Além disso, toda essa prática de pesquisa subsidia a criação de uma sensibilidade acurada para a observação e análise de recursos existentes no cenário da vida dessas crianças: observar, registrar, analisar o plantar, o crescer e o desenvolver também projeta aprendizagens que se hibridizam dentro e fora da escola.

Esse lidar com o novo, com o que vem de fora, com dados reais, incita a iniciativa

investigativa: o mundo lá de casa, o mundo da bodega, o mundo das nascentes são lugares legítimos para pesquisar e ampliar conhecimentos. Dessa forma, o conjunto desses saberes são gatilhos essenciais para que a prática investigativa na Augusto Cândido aconteça.

Neste capítulo, descrevi como os participantes da Augusto Cândido se envolvem com o texto escrito dentro da sala de aula e em espaços que a excedem. Fazendo um recorte na pesquisa e escolhendo os eventos de letramentos que ocorreram nas aulas de projetos, os dados analisados mostram que há diferentes usos e significados atribuídos a ela e que o letramento serve para: mediar a interlocução entre escola e família principalmente com a função de convidar para eventos de diferentes naturezas promovidos pela escola; oferecer receitas de comida para a pesquisadora vegetariana; encomendar o almoço e comprovar que almoçou; divulgar a movimentação de dinheiro das festas promovidas pela escola; planejar a semana pedagógica; registrar o ponto de trabalho; registrar as atividades realizadas a partir dos projetos; conceder a gratificação da unicodência; reconstruir positivamente a identidade da profissão de agricultor, invertendo a lógica hegemônica de conhecimento; projetar um encontro entre saberes da comunidade e escola (vida de fora, vida de dentro); conhecer materiais escritos usados pelas famílias no trabalho do campo (Ph), para ser um agricultor-cidadão do mundo-pesquisador. No próximo capítulo, apresento e analiso os dados gerados durante as visitas feitas às famílias e em outros espaços de socialização da comunidade de Linha Butiá.

6 CIRCULAÇÃO E USOS DA ESCRITA EM LINHA BUTIÁ

Neste capítulo, descreverei os eventos de letramento e as narrativas de atividades de letramento que acompanhei durante minhas visitas às casas das famílias das crianças focais e aos eventos da comunidade de Linha Butiá em geral, com o objetivo de estabelecer um panorama sobre como as crianças e os adultos se envolvem com o texto escrito na sua vida fora da escola.

6.1 PAISAGENS E USOS DA ESCRITA NA COMUNIDADE

Logo no primeiro dia de observação participante, quando fizemos a primeira visitação às nascentes, no caminho para chegar até a Nascente Ilanoro, olho para a minha esquerda e vejo que os moradores utilizam as casas para divulgação de serviços. Nessa casa, por exemplo, há uma mulher que é “revendedora do Boticário” e informa isso por meio de uma placa colada em sua casa.

Trechos de diário de campo 7 - 08/04/2015, comunidade

Saímos da escola em direção à primeira nascente. Atravessamos a rua da estrada geral, que fica na frente da escola, e entramos em uma estrada secundária que dá para algumas casas dos moradores. Logo na primeira casa, vejo a plaquinha escrita: aqui tem revendedora O boticário.

Figura 38 - Placa sinalizando serviço de venda de produtos de beleza



Fonte: A autora (2015).

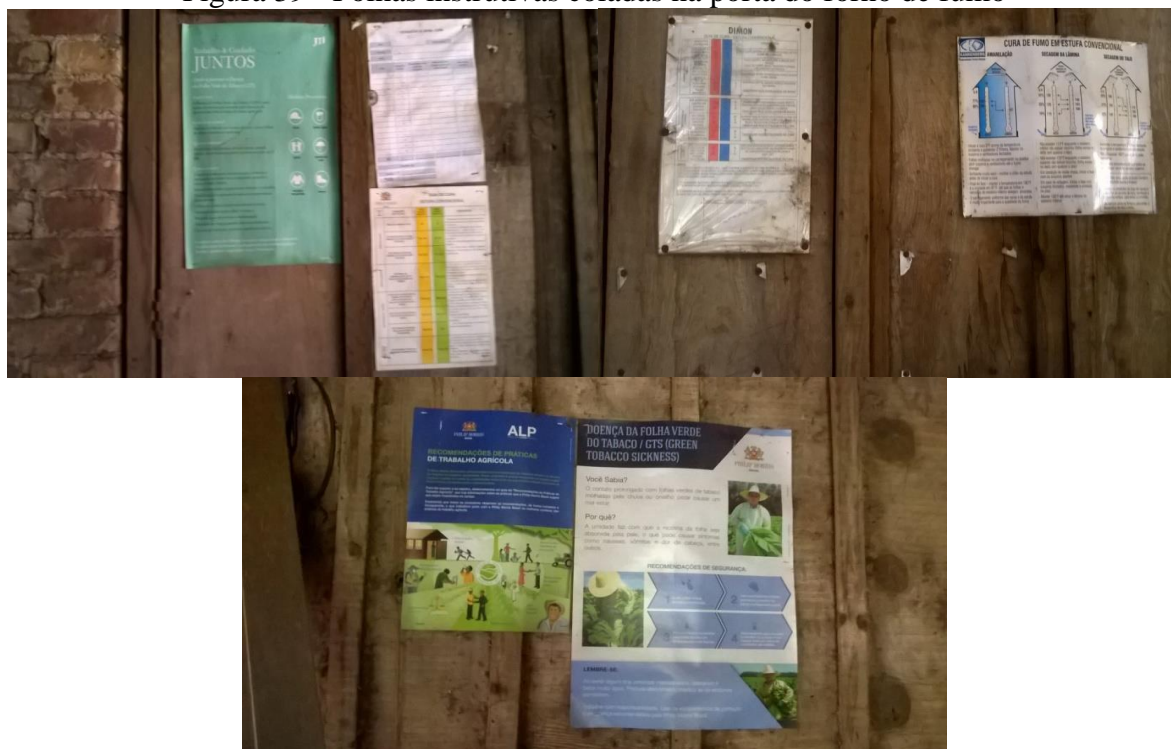
Além de materiais escritos colados na casa para divulgar serviços, no decorrer de toda a observação participante, percebi que os moradores reproduziam uma prática também realizada na minha casa e na minha comunidade natal: a colagem de orientações importantes para a safra de fumo nos fornos de secagem das folhas.

Vinheta narrativa 36 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 08/04/2015, comunidade

Seguimos para a próxima nascente. Para chegar até ela, passamos por uma propriedade abandonada. A propriedade é composta por uma casa, um chiqueiro de porcos e dois fornos para secar a folha do fumo. Percebo que na porta do forno de fumo, feita de madeira, há rabiscos de contas da safra. O material usado para escrever parece um pedaço de carvão, ou uma pedra. Vejo que há colado, na porta do outro forno, orientações para a secagem da folha do fumo. Seguimos caminho e encontramos mais uma propriedade. Essa não está abandonada, ao que parece, pois há um trator estacionado na varanda entre os dois fornos de fumo. Percebo que as contas e as instruções se repetem nas portas e nas paredes desses também.

Essas mesmas instruções são encontradas nos dois fornos de fumo da propriedade do pai de Cícero e estão posicionadas em um lugar estratégico: quem passa pelos fornos de fumo necessariamente se depara com as instruções. O manejo com o tabaco é feito geralmente na varanda, onde ficam localizados os fornos. Dessa forma, quem trabalha ali, está a todo momento se deparando com uma escrita essencial para o trabalho com o tabaco. As fotos a seguir foram tiradas na visita que realizei no dia 14 de julho de 2015.

Figura 39 - Folhas instrutivas coladas na porta do forno de fumo



Fonte: A autora (2015).

Os cartazes dizem respeito às instruções de como se deve realizar a secagem da folha de fumo conforme temperatura e dias de secagem. Além disso, um dos cartazes se refere aos cuidados que se deve tomar para que a folha do tabaco não entre em contato com o orvalho. Na época da visita, a colheita do fumo ainda não havia começado, estávamos em julho, período de repicagem de mudas. Esses cartazes servem apenas quando a folha já está colhida e vai para a secagem. Logo, a interação com esses materiais escritos têm data para acontecer: de fim de novembro ao início de fevereiro, período durante o qual não acompanhei as crianças em suas casas.

Nas bodegas da comunidade há também cartazes colados nas paredes. Esses, por sua vez, informam sobre qual é a bebida vendida naquela bodega, que tipos de produtos, diferentes das outras, são vendidos ali, se podem ser vendidos fiado ou não. As paredes, então, fazem a propaganda e convidam o cliente a entrar. Na bodega da mãe de Mário, além de todas essas funções, a escrita também tem o papel de informar sobre os bailes programados na região nos meses seguintes. Como o estabelecimento fica na estrada geral, Lara posiciona os cartazes na porta de entrada.

Vinheta narrativa 37 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 04/08/2015, casa de Mário

Chego na casa de Mário e escuto que alguém está chutando bola. Entro embaixo de uma lona e, na cancha de bocha, vejo Mário chutando bola com um menino mais velho. Fico conversando sobre os afazeres deles, sobre os tênis, sobre o fumo. Vejo, ao fundo da cancha, que Lara está ajudando a plantar as mudas de fumo na lavoura. Em seguida, Lara me vê e diz que vai abrir a venda, que é para eu entrar. Mário me acompanha até a porta da venda e esperamos Lara abrir. Quando Lara abre, Mário aponta com o dedo para a porta e me diz: **Mário:** “Ó, sora, esse aqui é de novembro, ó, já passou, tem que tirar. Esse aqui [apontando para o cartaz debaixo] também já passou, tem que tirar também. Tem que falar pra mãe tirar da porta.”

Figura 40 - Cartazes colados na porta da bodega de Lara



Fonte: A autora (2015).

Mário não sabe em que mês do ano estamos, mas sabe que os cartazes são tirados de tempos em tempos da porta e trocados por outros. Esses cartazes deveriam estar há um b tempo ali, pois Mário associou que eles precisariam ser retirados, remetendo-se ao mês de novembro, mês de fim de ano. A prática de controlar os cartazes que são colados e tirados dali é feito somente por um adulto: “Tem que falar pra mãe tirar da porta.”

Muitas foram as vezes que tive de parar meu carro em um ponto da comunidade bem próximo à escola, cerca de 100 metros. A placa abaixo já sinalizava que era preciso ter cuidado com algo.

Figura 41 - Placa cuidado



Fonte: A autora (2015).

Antes de eu ter de realizar essa ação, a placa poderia significar passagem de vacas de um lado ao outro da estrada, vacas ou bois pastando na beira da estrada, ou até mesmo um simples aviso de que na moradia havia animais que poderiam fugir. Porém, sinalizava que dali até outro ponto, onde havia outra placa, duas vezes por dia, as vacas seriam conduzidas por cerca de 90 metros até a pastagem cercada e dividiriam a estrada geral com os automóveis, por isso o *Cuidado*. Essa placa foi confeccionada pelos donos da propriedade, que utilizaram um pedaço de madeira, pintaram de amarelo, desenharam uma vaca e puseram um sinalizador para quando ficasse noite. Astutamente posta na saída da estrebaria e na entrada do potreiro, os proprietários possuem a noção de interlocução, suporte e propósito.

Paredes, portas, postes e bodegas são lugares utilizados pelos moradores para divulgar serviços e festas, fazer propagandas de produtos diferenciados das suas bodegas, alertar para o perigo de animais na pista, lembrar sobre os passos corretos para a secagem do fumo e de como se proteger dos agrotóxicos e fazer contas da safra. Os propósitos das ações estão no mundo por meio do texto escrito, veiculados em suportes estratégicos e adequados para cada tipo de interlocutor.

6.2 A INTERAÇÃO COM A ESCRITA NAS FAMÍLIAS E NA COMUNIDADE

Ao realizar as visitas nas casas das crianças focais, percebi que as famílias estabelecem, com a escrita, relações íntimas e que são extremamente importantes para realizar ações para todos os fins práticos em suas vidas e que estão associadas a tarefas de administração da casa, cuidado com produtos estragados, gostos de leitura e ao acompanhamento da vida do município.

Nilo, pai de Amália, revela o cuidado que tem ao olhar as datas vencidas dos produtos das bodegas. Estávamos conversando sobre a festa do motorista da comunidade, quando Nilo faz uma reivindicação para que se modifique a sistemática de compra dos produtos de distribuição dos prêmios para as pessoas que compraram as rifas para a festa dos reis dos motoristas e conecta com situações em que percebeu que os bodegueiros vendiam produtos vencidos para a população local.

Vinheta narrativa 38 - Elaborada a partir de gravação em áudio: 05/08/2015, casa de Amália

Aí para que comprar na bodega? Compra pelo caminhão mesmo, do viajante direto, faz o pedido. Esses dias eu fui pegar três litros de refri sem gás e venciu dia três de março desse ano. Eu não tenho nada contra, é meu compadre, mas ele vai no mercado de Juazeiro. Lá eles fazem aquelas promoções dos produtos que estão vencendo e daí ele traz. Se ele demorar cinco ou seis meses pra vender, não interessa quanto tempo. Esses dias pegamos três refri, dia vinte do três do dois mil e catorze. Era de pegar isso e levar de volta, né? A Rita vendeu a menos de cinco pila o litro de 3,300, aí claro, estava vencido. Esses dias fui pegar um remédio para a Amália e dei uma olhada e estava vencido fazia um ano e pouco já. Aí eu disse: “Rita, isso aqui tá vencido, eu não vou levar.” Aí ela disse: “Ah, remédio é remédio, não quer dizer que está vencido.” Magina, eu ia dar pra Amália o remédio. Aí ela pegou a caixa de remédio, deu uma lambida no dedo assim, raspou com a unha onde tinha a data de validade e me deu: “agora não está mais vencido.” E deu risada ainda! Eu deveria ter atirado fora o vidro! E ela deve ter vendido pra outra pessoa, porque ela colocou de volta na prateleira.

Nilo afirma que Rita deve ter vendido o produto, já que colocou de volta na prateleira e apagou a escrita da embalagem, impossibilitando que outras pessoas vissem tal fraude. Ele se dá conta que deveria ter colocado o remédio no lixo em uma atitude de solidariedade com os demais membros da comunidade: com a inexistência da escrita, não haveria outro indicativo para que outras pessoas percebessem o vencimento. Nilo faz uso da sua leitura para reclamar, como cidadão, de uma fraude e se sente culpado por não ter tomado outra atitude em relação ao remédio que foi posto de volta na prateleira, já que um outro membro da comunidade poderia ser prejudicado ao não se dar conta que o remédio não continha mais a data de validade. Ou seja, essa outra pessoa não teria como fazer nenhum tipo de julgamento, já que a única maneira de saber, a escrita, havia sido apagada.

Na sequência dessa conversa, Nilo vai me explicando como a família faz para realizar as compras da casa, que preferem ter dinheiro e comprar à vista para ter mais desconto e que, para ganhá-lo, precisam ir até a cidade de Montanha do Pavão. Nilo revela que faz pesquisas de preços para economizar mais, já que:

Trechos de diário de campo 8 - Elaborado a partir de gravação em áudio: 05/08/2015, casa de Amália

Nilo: “Para mim, que trabalho por dia, dez pila faz diferença, posso comprar fermento, compro outra coisa. O arroz parboilizado aqui na Rita está 60 pila o fardo. Em Montanha do Pavão está 50.”

Para Nilo e sua família, a escrita tem um papel bem claro para a vida: é por meio dela que eles conseguem fazer contas para economizar e chegar a conclusões de onde comprar, de onde é mais barato. Dessa forma, saber ler e escrever lhes permite fazer uma pesquisa de preço. Além disso, outra informação acessada por meio da escrita é a data de vencimento dos produtos: Nilo demonstra que é um comprador extremamente atento às datas de validade. Ou seja, Nilo faz um uso instrumental da escrita para exercer seus direitos como cidadão e reclamar da fraude levada a cabo por Rita.

Quando visitei a casa de Tamiris, percebi que os jornais e as revistas, além dos materiais escolares, mediavam as interações no ambiente e informaram o que significava a escrita para aquela família. Jornais e revistas disputavam espaço com os materiais escolares e com os livrinhos de leitura retirados na biblioteca por Tamiris e Tamara. Os livros e materiais escolares usados no ano corrente eram guardados em cima do sofá. Os jornais, revistas e materiais escolares antigos eram guardados embaixo da bicama de solteiro no quarto das meninas. Quando solicitei ver onde guardavam os materiais, Rosane ficou envergonhada e disse que estavam em cima do sofá.

Vinheta narrativa 39 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2016, casa de Tamiris

Estou de pé, olhando o sofá onde as meninas apontaram onde guardam os seus materiais escolares. Rosane sai para o quarto e vejo que ela carrega algumas roupas de um quarto para o outro enquanto eu fico olhando os livros que estão em cima do sofá. Vejo que há muitos livrinhos de história. Tamara avisa que são todos de Tamiris, que só observa de longe – ela não está junto na conversa. Rosane me avisa que elas têm guardados os trabalhos em uma bicama no quarto e me convida para ir até ele. Ao passar pela mesa, vejo que há alguns livros de história.

Rosane: “Esses aqui estavam com a Tamara, ela estava lendo.”

Entramos no quarto. Há uma cama, um armário sem portas e um bidê com espelho e produtos de higiene. Rosane abre o compartimento embaixo da cama. Há muitos livros e trabalhos das meninas ali guardados.

Rosane: “Eu queria fazer uma limpa, mas elas não deixam.”

Vejo que há exemplares *Folhas da Serra* em cima da cama das meninas. Pergunto de quem são e a mãe responde que são dela.

Juliana: “Ah, sim, a assinatura não é tão cara, né?”

Rosane: “Não, porque eu gosto de ler”

Vejo que há algumas revistas da *Enxergue*, revista de grande circulação nacional, em cima da cama. Pergunto de quem são.

Rosane: Ah, a Silvana (amiga da cidade de Aparício Borba) me traz porque eu gosto de ler. Porque eu às vezes fico sem fazer nada por causa da perna e eu gosto de ler. E a do jornal eles vinham muito aqui pedir para assinar, né? Aí eu assinei por que eu gosto, as meninas também.”

Tamara está junto com a gente dentro do quarto.

Tamiris está sentada no sofá, olhando televisão.

Rosane é beneficiária do bolsa família e recebe um salário mínimo de aposentadoria por invalidez, mesmo assim, ela dispensa 95 reais por ano com a assinatura de um dos jornais que circulam no município. A resposta que Rosane dá a minha pergunta: “Não, porque eu gosto de ler” revela que nas suas atividades de lazer a leitura ocupa um lugar privilegiado, tanto dos jornais quanto das revistas trazidas pela amiga da cidade. Além disso, há um espaço específico para se guardar cada tipo de material escrito e tanto as meninas quanto Rosane compartilham o local onde cada um deve ficar.

Em todas as casas, de todas as crianças da turma, não só das crianças focais, as famílias leem no mínimo um dos jornais do município: *O Pavão* e *Folha da Serra*. As características de ambos os jornais é praticamente a mesma: têm no máximo 20 páginas que tratam especificamente dos assuntos do município. Há alguns colunistas que, por vezes, tentam travar relações com o panorama nacional e mundial. A mãe de Anabela diz que não assina o jornal, mas que pega depois de o bodegueiro, que é seu compadre, ler.

Trechos do diário de campo 9 - 12/08/2015, casa de Anabela

Juliana: “Então livrinhos e essas coisas só o que vem da escola mesmo?”

Camile: “Só, só. Eu deixo o Veto, dono da venda, olhar o jornal sábado e domingo e depois trago pra casa, por que ele vai colocar no chão igual.”

Há um compartilhamento conjunto sobre o acesso de todos da turma aos jornais. Andrea e os próprios alunos frequentemente se remetiam a informações retiradas desses meios de comunicação como tarefas para casa.

Vinheta narrativa 40 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 14/05/2015, sala de aula

É 7h45min. Os alunos estão dispostos na sala em forma de 4. Meninos separados das meninas. Silvano grita que ontem a professora não conseguiu corrigir todo o caderno dele. Andrea diz para ele ir até a classe dela para corrigir.

Às 7h55 se inicia uma conversa sobre futebol.

Silvano: “Ô sora, grêmio e inter ganharam ontem”

Cícero fala que vai dormir cedo e que não olha. Anabela e Bárbara também. Cícero, para contribuir para a conversa, diz que viu notícias no dia anterior. Andrea se interessa e diz para que todos escutem a notícia que Cícero ouviu.

Cícero: “Eu vi a notícia do Nepal, sora, que tá voltando os terremotos tudo de novo.”

Andrea pergunta se alguém mais tinha visto alguma notícia ontem.

Bárbara: Eu ouvi sobre o leite. Que eles colocam coisas no leite para pesar mais.”

Andrea: “Pois é, de novo essa história do leite. Por isso é importante cada um ter sua vaquinha de leite em casa, né? Por que a gente sabe de onde o leite vem, daí.”

Cícero: “Mas eu gosto de leite de caixinha, quando eu tomei eu tomei sem açúcar nem nada.”

Amália: “Sora, eu vi uma notícia...”

Silvano, Mário e Cícero estão conversando e Amália para de falar.

Andrea: “Gente, vamos escutar a Amália falar sobre a notícia dela?”

Amália: “Eu escutei sobre a história das enfermeiras e aquela mãe que teve o bebê.”

Andrea: “Amália, agora que tu falou de enfermeira, eu lembrei que terça eles se reuniram para conversar se vão fechar o hospital ou não. Quem receber o jornal pode ler e trazer as informações para a gente conversar na segunda-feira.”

Luís Bruno: “No *Folha da Serra*, sora? Ou no *Pavão*?”⁵⁴

Andrea: “Nos dois.”

Silvano: “A gente recebe o *Folha*.”

Na sala e no mural da escola, havia sempre algum texto recortado que dizia respeito a um assunto relevante para a comunidade e para o município, como as chuvas que estavam devastando as lavouras de milho, os eventos ocorridos na cidade, os problemas políticos e da administração da prefeitura municipal. Os jornais do município possuem um *status* importante dentro da comunidade, porque seus membros compartilham um valor desse material escrito que chega em suas casas todas as sextas-feiras, distribuídos por *motoboy*s. Em outras

⁵⁴ *Folha da Serra* e *O Pavão* são os jornais que circulam em 4 municípios da região.

comunidades, como na Linha 25, onde há a estrada geral, o ônibus que vem da cidade de Juazeiro traz jornais e os atira nas portas das casas diariamente para quem faz a assinatura. Meu pai recebe todos os dias, ao meio-dia, o jornal *O conhecimento do Vale*, meio de comunicação regional que se foca na cidade de Juazeiro. A comunidade de Linha Butiá não tem essa opção, pois não há nenhum ônibus que vem da cidade de Juazeiro: a estrada que recorta a localidade não é a geral. Ou seja, os jornais pequenos de Montanha do Pavão são as duas únicas opções de leitura semanal atualizada e, por isso, são unanimidade.

Há uma evidente valorização da escrita para o lazer, não só dos jornais, mas, também, de outros tipos de leitura, como os livros da biblioteca da escola. Pude acompanhar Amália e Anabela, em diferentes oportunidades, escolhendo livros para levar para as suas casas “pra mãe ler, porque ela gosta.”

Vinheta narrativa 41 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 18/05/2015, biblioteca

Logo no começo da aula, Andrea avisa que hoje é dia de troca de livros da biblioteca. Mário coloca a mão na cabeça assustado e diz que esqueceu do livro. Andrea diz que não tem problema, mas que ele precisa falar com a profe Jaciara.

Mário olha para mim e pergunta: “Tu vai junto?”

Juliana: “Sim, vou junto.”

A biblioteca fica em um prédio de madeira, ao lado do prédio de alvenaria. O prédio é bem velho. Os livros estão dispostos em cima de duas mesas e de uma prateleira.

Anabela pede ajuda para Jaciara, responsável pela biblioteca pela manhã, para procurar livros de piadinhas, porque a sua mãe gosta de ler. Andrea ajuda Anabela a procurar no meio dos montes de livros.

Mário escolhe cinco livros para ler. Olha pra mim e diz:

Mário: “Eu gosto de ler, sora. Eu vou ler tudinho desses aqui. Eu só não consigo ler esses aqui ó, [Mário aponta para as enciclopédias e dicionários] por que são mais grossos e pesados, não dá nem pra carregar na mochila.”

Vinheta narrativa 42 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 20/05/2015, sala de aula do pré-escolar

Estou sentada junto à mesa do pré-escolar, acompanhando o dia da turma. Amália, que está na oficina de Artes do *Mais Educação*, na sala ao lado, entra, às 14h30min, para mostrar à Bruna que encontrou um livro de piadas para dar para a sua mãe ler em casa. Bruna pede para olhar o livro, que é de charadinhas. Amália volta para a sala e não leva o livro.

Bruna solicita que os alunos do pré façam as letrinhas da palavra RIO com a massinha de modelar. A palavra RIO é escolhida por conta da historinha contada. Depois de cinco minutos da saída de Amália, ela reaparece e quer saber do livro.

Amália: “Sora, tu já leu o livro? Eu quero levar pra casa.”

Bruna devolve o livro para Amália, que sai imediatamente da sala.

A circulação dos livros entre casa e escola é conduzida pelas crianças que sabem do

que as mães gostam de ler. Anabela e Amália se engajam não só para encontrar livros para elas, mas também para oferecer momentos de leitura para suas mães. As duas participantes sabem, inclusive, sobre a função da leitura para suas mães: divertimento, já que escolheram livros de charadas e piadas. Há, também, um entendimento conjunto de que a biblioteca da escola não é restrita apenas ao uso dos alunos. Embora os pais não se locomovam até à instituição para fazer a retirada de livros, a atitude das meninas significa que há um entendimento compartilhado de que as obras também podem circular entre as famílias.

Na casa de Lara, acompanhei o uso da escrita e seu significado em outro panorama: é Lara que comanda a venda da família, compra os produtos, recebe os viajantes, atende os clientes. Toda essa sistemática faz com que ela lide com a escrita para fins comerciais e administrativos.

Vinheta narrativa 43 - Elaborada a partir de diário de campo: 24/06/2015, casa de Mário

Estamos conversando, Lara e eu, ao lado do fogão à lenha da venda. Há muitos clientes, e Lara tenta gerenciar a minha visita com as demandas das pessoas. Falo para Lara que voltaria outro dia. Lara diz que não, que é para eu ficar. Após alcançar uma dose de bebida a um cliente, Lara senta do meu lado e começa a conversar sobre o rendimento escolar de Mário e sobre suas relações interpessoais. Mário parece incomodado e levanta da cadeira ao redor do fogão. Enquanto conversamos, pega um copo de coca-cola e tenta encher, mas derruba por cima de alguns papéis que estão em cima da mesa. Lara se levanta imediatamente para ver o que houve e nota que Mário havia derrubado refrigerante em cima de seus boletos e de seus papéis de controle das vendas.

Lara: “Meus papéis, Mário! Por que tu não pediu ajuda pra mãe?”

Mário: “Por que eu achei que ia conseguir.”

Lara limpa o líquido derramado e volta a sentar do meu lado.

Ao falar dos papéis como sendo os “dela”, Lara dá ênfase para a importância que eles têm junto com o cuidado com a sua conservação: eles só podem ser manuseados por um adulto (Lara) e devem ser cuidados (não molhados). Muitas vezes eu esperava minha mãe ou meu irmão na bodega de Lara, pois eles passavam ali pela frente para irmos para casa. Em todas as vezes que pude entrar no estabelecimento, Lara estava frequentemente fazendo atividades de organização e administração da bodega que eram mediadas pela escrita.

Vinheta narrativa 44 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 10/08/2015, casa de Mário

Chego da escola com a topique e desembarco junto com Mário, que me convida para entrar dizendo: “A mãe deve tá em casa.” Vejo que há um caminhão de entrega de bebidas estacionado com as portas abertas. Entramos na bodega e vemos Lara e mais três homens organizando caixas de cerveja. Lara mostra onde eles precisam posicionar os engradados. Após finalizada essa tarefa, os entregadores alcançam para Lara papéis para ela assinar. Lara lê, assina, entrega-os e fica com uma cópia para ela. Estou escorada no balcão da venda enquanto Lara organiza os copos, garrafas e as

folhas que acabou de assinar.

Lara: “Ah, guria, hoje está uma correria: hoje é dia de pagar os boletos, aí eu fui pra Montanha do Pavão pagar. Aí chega entregador, tem que dar baixa no boleto.

Os homens saem. Mário senta no sofá para olhar televisão.

Lara: “Aí, hoje eu fui pra Montanha do Pavão pagar o boleto, né? Fui no banco e o boleto já tinha sido baixado. Eu disse que a gente não tinha pago, mas o cara do banco disse que ele já estava pago. Vou falar com o Marlon, porque não pode ser!”

Mário não interagiu ativamente nessas situações, assumindo um papel de observador: quem lida com esses papéis importantes é a mãe, uma adulta. Esse manuseio da escrita com um determinado propósito restrito ao mundo adulto também foi percebido na casa de Luis Bruno e de Tamiris. Rosane, mãe de Tamiris, precisa da renovação das receitas a cada doze meses para receber os remédios para a trombose na perna. Carla, mãe de Luis Bruno, descobriu que tinha hepatite e, para ganhar os remédios da prefeitura, teve de reunir um conjunto de documentações que comprovassem a doença. As crianças chegam a acompanhar os adultos nas idas e vindas de consultas e farmácias, pois conseguem ir com os pais até a cidade de Montanha do Pavão junto com os pais e são observadoras dessas práticas.

Vinheta narrativa 45 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2015, casa de Tamiris

Estou sentada ao lado do fogão à lenha da casa de Tamiris. Estamos conversando sobre a frequência com que vão para a cidade. Rosane inicia falando que tem de ir para pegar os remédios para a perna.

Juliana: “E para conseguir os remédios, a senhora precisa levar as receitas sempre?”

Rosane: “A cada ano eu preciso renovar as receitas, vale por um ano, né? Tem que renovar nas consultas. Até já passou do tempo de eu ir pra lá de novo, mas é que tem que esperar a chamada da prefeitura, porque é muita gente, tem que esperar a vez. Quando eu comecei a ir pra lá, eles não iam, não iam e eu até cheguei a ficar baixada, porque a ferida era tão grande que estava com hemorragia. Aí, lá onde a gente morava, os secretários foram ver se eu mesmo precisava ir e viram que eu já devia ter ido. Fui eu e mais uma que tava inscrita há aaaanos. Aí começaram a levar a gente mais pra Taquari, né?”

Enquanto conversamos Tamiris brinca com a boneca e Tamara mexe no celular.

Rosane: “Amanhã era pra eu ir, né? Mas tem a festinha no colégio, aí...”

Vinheta narrativa 46 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/07/2015, casa de Luis Bruno

Estamos sentados, Carla, Luis Bruno e Lauro ao redor da mesa da cozinha. Tomamos chimarrão quando pergunto para onde eles vão quando precisam de algum atendimento médico. Carla responde que para a Montanha do Pavão. Lauro começa a contar que Carla tem hepatite e que ela precisa tomar um remédio de 800 reais por mês. O processo demorou até ela ganhar o remédio do estado.

Lauro: “Essa papelama foi e voltou: foi pro hospital de Montanha do Pavão, aí foi para o estado, pra secretaria de saúde, e depois voltou pra cá. Só depois liberou o remédio dela. A gente fica sempre esperando, achando que o remédio não vai chegar, né? Coisas do estado e agora esses cortes todos.”

Comentamos brevemente sobre greves e o parcelamento dos salários dos funcionários do estado e, após, pergunto, e como descobriram que ela tinha hepatite.

Carla: “Ainda bem que teve uma feira aqui na Linha Butiá mesmo. Aí eu fui ali e fiz uns exames de sangue e mostrou, né? Porque eu tive as crianças e nunca me fizeram exame, só agora apareceu. Aí tem que ficar indo no especialista para acompanhar o andamento da doença.”

Pergunto onde é esse especialista. Carla responde que é em Juazeiro, que precisava ir por agora.

Há uma evidente função para a escrita nesses dois dados: é ela quem permite uma possível cura da doença ou a amenização da dor. Contudo, o processo que envolve lograr a medicação é longo e só acontece se há comprovações por meio da escrita: a papelama de Carla e a receita de Rosane que devem ser entregues a uma instância maior de poder que é o estado. É ele quem fiscaliza e tem poder de oferecer a medicação. Mesmo que Lara não lide com documentações para conseguir benefícios na área da saúde, ela também realiza todas as tarefas para estar de acordo com o que o estado exige de um bodegueiro: contas em dia, transações corretas e legais.

Além desses tipos de comprovações feitas ao estado, acompanhei outra situação em que a escrita tinha como função o “provar” a existência de algo, nesse caso, o funcionamento ativo do clube de mães da comunidade. Todos os primeiros sábados do mês, às 14h horas da tarde, reúnem-se, no salão comunitário, mulheres para o encontro do clube de mães da comunidade. Os encontros têm como objetivo cumprir com as metas elaboradas no início de cada ano, participar de ações oferecidas pelo município e realizar promoções como a festa do clube de mães da comunidade para arrecadar dinheiro.

Vinheta narrativa 47 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 03/10/2015, salão da comunidade de Linha Butiá

São 13h55min quando chego no salão da comunidade de Linha Butiá. Vejo que a porta está fechada e penso que ainda não há ninguém ali, porém, ao abrir a porta, vejo um grupo de cerca de 30 mulheres e meninas sentadas em círculo na entrada do ginásio. Elas me dão boa tarde e buscam uma cadeira para que eu pudesse sentar junto no círculo. Agradeço e digo que não gostaria de interromper. A presidente diz que não começaram ainda. Logo em seguida, a presidente dá boa tarde e pega folhas com mensagens motivacionais impressas. Passado esse momento, ela começa a dar avisos, também impressos em papéis, sobre as festas que estão para acontecer. Há uma negociação sobre quem vai na festa de uma comunidade, quem vai em outra. Em seguida, a presidente inicia falando sobre um grave problema: a perda das atas dos encontros.

Presidente do clube de mães: “Agora a gente tem um assunto bem sério, gente, a nossa ata foi perdida e agora a gente não tem registro. Eu fui pra Montanha do Pavão falar com o advogado e ele foi grosso, disse que: “só aqui em Montanha do Pavão é que se perde tanto documento assim. Sem esse registro, tranca CPF, tranca tudo: nós não podemos fazer nada, mais de 40 anos de clube e agora a nossa história foi perdida.”

As sócias do clube escutam a presidente atentamente. Algumas não entendem como a ata foi

perdida e dão sugestões de onde pode estar. A presidente diz que já foi procurado por tudo, que já reviraram o salão, a igreja, as casas das pessoas, tudo. Ela ainda salienta que terão de pagar uma multa por conta disso. Todas ficam ainda mais preocupadas.

A preocupação em não existir mais e no esquecimento da história do clube por não ter o registro escrito é evidente na fala da presidente do clube. Essa angústia é espalhada também para as participantes da reunião, que ficam inquietas. Na fala da presidente, só a escrita que tem o poder de confirmar as atividades realizadas pelo clube de mães. A busca na resolução da situação é vista como um problema que necessariamente precisa ser enfrentado e resolvido de forma urgente pelas participantes do clube, já que estar com tudo relatado é provar que o grupo cumpre com aquilo que um clube se propõe e está ativo. Assim, são duas as adversidades enfrentadas pelo grupo: lidar com o fato de que a ata antiga, com toda a história do grupo foi perdida, e encaminhar a nova documentação para registro do clube no advogado em Montanha do Pavão.

Na casa de Fabíola, outro uso do texto escrito é percebido. Aqui a escrita é responsável por desencadear a vida laboral da sua família: só dela depende o começo da safra.

Vinheta narrativa 48 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/07/2015, casa de Fabíola

Quando sento nas cadeiras da cozinha, na casa de Alana, mãe de Fabíola, escuto gritos advindos de longe. Alana sai para a área de serviço e grita: “É a profe da Fabíola!” Alana entra na cozinha novamente e diz: “Gente curiosa! É que aqui pra vir carro é difícil, né? Aí se vem alguém todo mundo fica assim apavorado achando que é alguma coisa.”

Logo que inicio a conversa, explicando o motivo de eu estar ali, a vó de Fabíola, que mora logo acima, adentra a cozinha e pega uma cadeira. Nos cumprimentamos e ela logo diz: “O Ebráilon achava que era o instrutor de fumo. Ele demora pra vir, então ele tava lá desesperado achando que era o instrutor. Mas não, é a profe da Fabíola, vou conhecer a professora da Fabíola hoje.” Explico que não sou a professora da Fabíola, mas que estou acompanhando ela na escola e nas atividades como também quero conhecer um pouco sobre a vida dela.

Alana sente a necessidade de me explicar o motivo de eles estarem esperando o instrutor:

Alana: “É que na verdade o instrutor esqueceu aqui um papel do seguro do fumo que a gente precisa entregar pra começar a safra e ele não vem mais pegar! Nós precisamos, né? Aí ele demora pra vir. Ele é de Evolução, da firma China. Aí ele não veio, e o Ebrailon tá nervoso com isso.”

A expectativa em relação à entrega imediata do papel do seguro é latente e evidencia a urgência de se conseguir o seguro. Nessa época do ano, é comum que existam geadas e dias muito frios que acabam por matar as mudas de fumo. Além disso, quando as plantas já estão na lavoura e ficam maiores, ventos e chuvas fortes podem acabar facilmente com a safra. Se alguma intempérie ocorrer antes da entrega desse papel, a safra pode ser perdida e nenhuma indenização recebida.

Além disso, Alana faz uso da mensagem do celular para avisar ao motorista do transporte que ele não precisa pegar Fabíola na manhã em que não quer ir à escola. Alana me explica que o sinal do aparelho só pega em um lugar muito específico, quase em cima do fogão a gás.

Vinheta narrativa 49 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 06/07/2015, casa de Fabíola

Sentadas na cozinha, comendo pipoca a avó de Fabíola, Alana, Fabíola e eu, estamos conversando sobre a resistência de Fabíola em começar a ir na escola no ano passado, no pré-escola.

Alana: “Agora não, né? Mas ano passado eu fui todos os dias, porque ela não se acostumou no prezinho. O filho da professora Andrea batia muito nela. Agora eles não se desgrudam, mas antes brigavam muito. Aí ela não queria ir para a escola sozinha. E antes ela ia aqui perto, mas a escola fechou. Era menor a escola, tinha 5 alunos, eu acho, e fechou. Aqui ela gostava de ir, mas lá ela não se acostumou. Esse ano também, ela não quer ir na escola alguns dias. Aí quando não quer, não tem cristo. Aí eu preciso avisar o motorista para ele não vir até aqui, porque se não ele precisa vir até aqui, né?”

Juliana: “E como tu avisa ele?”

Alana: “Por mensagem de celular. Mando uma mensagem até seis e dez da manhã dizendo se ela não vai. Aí ele faz a volta por cima que é a estrada melhor, não precisa entrar pra esse fim de mundo.”

A escrita associada à tecnologia e ao privilégio de existir um lugar na casa em que pegue celular (privilégio se comparado ao panorama da comunidade) permite que Alana se comunique com o motorista do transporte para que não necessite fazer uma volta de quase meia hora a mais para pegar Fabíola. Alana lança mão da escrita e estabelece uma relação colaborativa com o profissional do transporte.

Na comunidade, a escrita, entre tantas funções, exerce papéis com mais frequência ou importância e que estão associadas a comprovar a uma instância maior a existência de problemas de saúde para conseguir remédios e a aposentadoria por invalidez, a legalidade dos pagamentos para manter o comércio, a existência de um grupo para continuar exercendo as atividades normais e o seguro para a safra de fumo. Além disso, a leitura e a escrita, veiculadas nos jornais do município, são altamente valorizadas pela comunidade, que, mesmo estando em uma situação financeira desfavorecida, assinam e dispensam tempo para a análise dos conteúdos que circulam na semana em Montanha do Pavão.

6.3 A ESCRITA QUE CIRCULA ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Além da relação com os livros da biblioteca já mencionada no capítulo anterior e da

circulação da escrita entre escola e comunidade por conta dos projetos, pode perceber que a língua escrita medeia outros tipos de situações interacionais. Na segunda visita às nascentes da comunidade, a moradora explica um uso frequente da língua escrita feito por ela e por sua família: identificar o nível de pH da água dos aviários. Todos os dias, os membros da sua família precisam verificar o nível de acidez da água para não prejudicar o crescimento dos animais do criadouro. No dia 09/04/2015, a proprietária pega o aparelho de pH e faz uma simulação de como ela realiza a medição da água dos frangos e mostra para as crianças que estão fazendo a visita à nascente de sua propriedade.

Figura 42 - Fotos da moradora da propriedade demonstrando o uso do pH para as crianças



Fonte: A autora (2015)

Como já mencionado no capítulo anterior, Bruna dá ênfase à prática realizada pela moradora ao interromper as perguntas do roteiro e colocar atenção na demonstração que está sendo feita pela proprietária. As crianças param para observar e o aparelho é levado para escola para ser usado em futuras tarefas.

Os membros da comunidade também circulam dentro da escola por meio da escrita: a instituição acaba se tornando um espaço para o oferecimento de serviços. Além da oficina

sobre repelentes orgânicos, detalhada na seção 6.2, a Emater também ofereceu, durante o período da observação participante, aos moradores de Linha Butiá, a possibilidade de realizarem o cadastramento ambiental rural dos terrenos da sua propriedade. Essa ação teve como objetivo delimitar as fronteiras dos terrenos de cada vizinho e permitir um controle maior sobre as reservas nativas. Para realizar esse serviço, os moradores tinham que trazer CPF, identidade, nome da mãe, identidade do esposo ou esposa e escrituras das terras para calcular as medidas exatas do terreno.

Vinheta narrativa 50 - Elaborada a partir de trechos do diário de campo: 03/12/2015, sala de informática da escola

No dia três de dezembro de 2015, chego na escola por volta das 8h20min para acompanhar a atividade de recadastramento das propriedades das famílias de Linha Butiá, oferecida pela Emater. Os alunos estão ensaiando as músicas de natal, todos juntos, na sala do primeiro e terceiro ano. Os funcionários da Emater chegam, e eu os acompanho. Vamos até a sala de multimídias. Vejo que há três moradores da comunidade já esperando para serem atendidos, sentados nas cadeiras da sala, em fila. Os equipamentos, trazidos pelos funcionários da Emater, são colocados na mesa do centro da sala multimídia. Peço permissão para sentar ao lado de um dos técnicos para acompanhar a marcação do terreno de um dos proprietários. O técnico chama um morador, solicita que entregue os documentos a ele e abre um programa específico para o recadastramento dos terrenos que parece muito o Google Earth. O funcionário cadastra o nome do proprietário em um arquivo e começa a manusear a tela do mapa de Montanha do Pavão. Solicita que o morador sente do seu lado, olhe para o computador e indique onde fica a sua propriedade no mapa. Vendo que o morador não entende muito bem o que é para fazer, o funcionário refaz a explicação, localizando, no mapa, o centrinho da comunidade:

Funcionário da Emater: “Aqui é a escola, o campo, a igreja e o capitel...Onde fica a tua propriedade? Mais pra cá, mais pra lá?”

(O proprietário indica com o dedo que a sua propriedade fica mais para o lado)

Proprietário: “Tá, mas onde tu tá?”

Funcionário da Emater: “Aqui ó, aqui é a escola, tá vendo? É onde a gente tá agora. Aqui é a propriedade do Lari...”

O proprietário vai mostrando com o dedo para onde o funcionário precisa subir para ficar exatamente na sua propriedade. O funcionário vai perguntando sobre as medidas do terreno e vai fazendo um fechamento dos limites da propriedade no mapa de Linha Butiá, mas o morador não concorda e explica de novo como são os limites. Depois de nova tentativa do funcionário da Emater, o morador pega uma folha que está em cima da mesa e desenha um mapa:

Figura 43 - Mapa dos limites da propriedade desenhado pelo morador de Linha Butiá

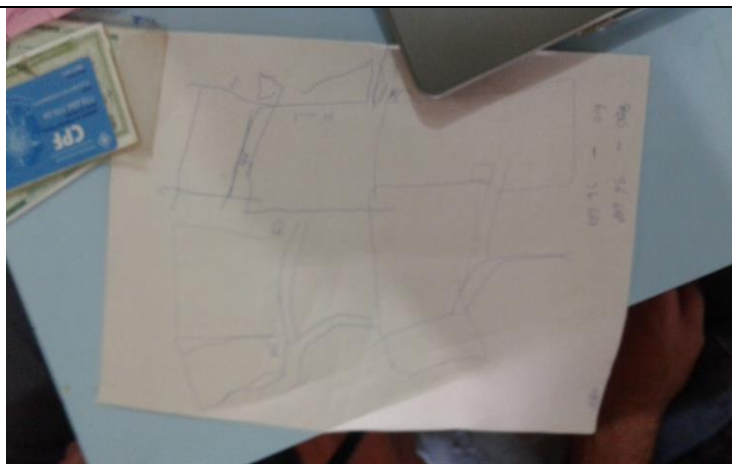


Foto A autora (2015).

O recadastramento dos terrenos é oferecido somente para as famílias beneficiadas e contempladas pela chamada da Emater e, por isso, não precisam pagar pelo serviço. Alguns membros da comunidade, que não foram contemplados na chamada, também aparecem para realizar o serviço no dia. A funcionária da Emater explica que eles só estão aceitando realizar o recadastramento aos não beneficiários, pois a assessoria tem uma parceria muito grande com a escola. Dessa forma, o fato de a escola estar em constante contato com a assessoria permite que os moradores de Linha Butiá possam realizar serviços obrigatórios de forma gratuita.

Os moradores da comunidade também buscam na escola outros tipos de auxílio, como tirar cópia dos documentos ou usar os computadores com acesso à internet para fazer pesquisas. Em ambos os casos, as cópias e o acesso à investigação é oferecido pela escola, lugar que permite o acesso à escrita e que atende às emergentes necessidades das pessoas da comunidade.

Vinheta narrativa 51 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 08/06/2015, sala dos professores

Jaciara, Bruna, Caroline, Lia e Andrea estão sentadas na sala dos professores, conversando sobre a diferença entre nascente e olho d'água, quando chega um senhor na porta e pergunta: "Tem alguém para tirar Xerox aí? Bruna levanta imediatamente e vai saindo.

(...)

Lia diz para Bruna que ela vai fazer o xerox para o morador da comunidade. Pergunto se é comum as pessoas virem fazer isso na escola. Bruna responde que sim, que praticamente todas as cópias que as pessoas da comunidade precisam são feitas ali na escola, principalmente dos documentos.

Vinheta narrativa 52 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 23/11/2015, sala da secretaria

Estou na secretaria tirando cópias dos cadernos das crianças do primeiro e terceiro ano, quando Alice, ex-aluna da escola, chega junto ao balcão em frente à porta e pergunta para Rodrigo se pode imprimir as folhas da pesquisa que ela havia acabado de fazer na sala dos computadores. Rodrigo assente, solicita que alcance o pendrive, abre o arquivo no computador, imprime a pesquisa solicitada e entrega para Alice. Rodrigo me explica que comumente os ex-alunos, que já se formaram no ensino fundamental na escola, vêm para acessar os computadores com internet, pois não possuem rede em sua casa.

O oferecimento das oficinas da Emater na escola, a ida dos membros da comunidade para realizarem o recadastramento, a pesquisa na internet e o equipamento oferecido pela moradora demonstram uma apropriação por parte da instituição escola não somente do ponto de vista formador: eles não veem a escola somente como uma instituição onde podem circular apenas quando possuem um vínculo relacionado à escolarização na Augusto Cândido, durante os anos em que eles ou seus filhos estudam na escola, mas sim acessam a instituição nos anos subsequentes, pois parecem entender que a relação com a escola e com a escrita que circula dentro e fora dela não acaba quando o Fundamental II é concluído. Há aqui uma clara continuidade – espaço social hibridizado - entre escola e comunidade, relação também percebida nas orientações de letramento que acontecem nas aulas de projetos e detalhadas no capítulo anterior. Dessa forma, há novo indício de falta de muros entre essa escola e a comunidade: os membros de Linha Butiá, projetados pela Augusto, circulam nas práticas de letramento de fora da escola e as trazem para dentro dela, resignificando a função que essa instituição tem comumente. Ou seja, a partir de um entendimento sobre o que é o letramento nessa escola, conseguimos perceber essa continuidade entre esses dois espaços que, ao fim e ao cabo, se tornam contínuos.

6.4 AS CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA FORA DA ESCOLA

Ao realizar as visitas às famílias e observar as crianças na escola, percebi que elas lidam de diferentes maneiras com a escrita, principalmente, com o dinheiro e com o que ele pode proporcionar. O manuseio com notas, moedas, registros de pagamento de horas de trabalho, venda e compra de produtos, com os preços das etiquetas e com os produtos comprados fiado fazem parte também do mundo infantil em Linha Butiá e revelam uma intimidade com o trato com o dinheiro intermediado pela escrita.

Quando sentei, na hora do recreio, ao lado do irmão de Amália, Francisco, ele me ofereceu informações de outras atividades que Amália realizava fora da escola e que fizeram

com que eu direcionasse meu olhar para essas interações.

Vinheta narrativa 53 - Elaborada a partir de diário de campo: 18/05/2015, quadra de futebol

Estamos sentados na quadra de futebol, olhando os meninos jogarem. Amália tinha saído fazia pouco do nosso lado, quando resolvo perguntar para Francisco o que ele faz geralmente pela manhã quando não tem Mais educação. Ele diz que às vezes ajuda o pai a trabalhar na roça dos outros, já que eles não têm terra para trabalhar.

Francisco: “Eles até ofereceram para o pai uma terra para ele plantar fumo. E era de graça ainda, não iam cobrar nada, mas o pai não quis. Ele quer trabalhar por dia.”

Juliana: “Aí vocês vão ajudar também? A Amália vai junto?”

Francisco: “Sim, nós vamos ajudar o pai. A Amália vai junto, colhe fumo com a gente, mas ela se cansa logo. Ela trabalha cinco minutos e para o resto, mas eles pagam ela mesmo assim. A gente ganha sete pila a hora. Ela fica na roça umas duas horas na sombra e eles dão os 14 pila pra ela, porque ela cobra.”

Ao indicar que a ida de Amália à roça é uma atividade presente na sua vida e que cobra para trabalhar, mesmo ajudando apenas cinco das duas horas de trabalho, na visita que realizei aos seus pais, fui direcionada para perguntar a eles sobre esse fato. Logo no início da conversa, Joelma, mãe de Amália, salienta que ela, logo quando chega da escola, corre para fazer o tema de casa mesmo tendo escrito a manhã inteira e que tem uma relação íntima com as “continhas”.

Trecho de diário de campo 10 - Elaborada a partir de trechos gravação de áudio: 18/05/2015, casa de Amália

Juliana: “Me contem um pouco sobre o que a Amália faz quando chega da escola?”

Joelma: “Primeira coisa que ela faz é fazer os temas, mesmo tendo escrito a manhã toda. Depois ela brinca com as bonecas.”

Juliana: “E ela precisa de ajuda para fazer os temas ou ela faz sozinha?”

Joelma: “As continhas, a maioria, ela faz sozinha. Mais são as coisas de escrever mesmo, que ela não sabe o nome das letras, aí eu ajudo.”

Esse conhecimento em relação às contas tem efeito na realização de uma ação importante para a vida e o trabalho na casa de Amália: ela tem consciência que seu serviço tem um determinado valor e que deve cobrar por ele, afinal de contas, a sua família sobrevive com o dinheiro que vem apenas dessa fonte de renda. Além de realizar as contas, Amália mantém atualizado um caderninho, onde escreve todas as horas que trabalhou e o valor a ser cobrado. Dessa forma, a escrita auxilia na cobrança do trabalho prestado na lavoura.

Vinheta narrativa 54 -Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 18/05/2015, casa de Amália

Juliana: “E a Amália vai junto com vocês quando vocês trabalham por dia, assim?”

Joelma: “Vai.”

Juliana: “Vai todo mundo junto?”

Joelma: “Sim, todo mundo.”

Nilo: “Aí que os guris trabalhavam por aqui, né? Aí eles não ganhavam merenda, não podiam descansar, aí começaram a lograr eles, trabalhavam demais para os outros e daí eu disse: gurizada, podem parar de trabalhar que eu vou pagar vocês, trabalhem para mim.

Joelma: “É que eles trabalhavam para comprar as coisinhas para eles, né?”

Nilo: “Aí eu pagava sete pila a hora para eles, anotava no caderninho e dava sete pila. Dava merenda para eles, para os meus próprios filhos, tu vê? Esses dias eu fui lá, fiz o rancho, coloquei gasolina e de setecentos e pouco que tinha dado, sobrou mais cento e poucos para nós dois [aponta para Joelma] e para eles sobrou, pros dois mais grandes, setecentos e quarenta e pouco. Agora vocês sentam aí, eu disse, agora vocês querem tudo para vocês ou vocês querem dar para o pai e para a mãe para comprar tênis e roupas e essas coisas? Se vocês querem tudo, podem pegar. Se vocês querem segurar e querem que o pai dê um pouco a cada fim de semana, vocês que sabem. Agora, se vocês pegarem o dinheiro, vocês vão ter que comprar as coisas para vocês, a gente não vai comprar nada. Nem roupa, nem calçado, nem nada. Daí fizemos, aí eu marcava as horas no caderno e pagava. Vocês vê, né? O pai e a mãe saem de carro, a mãe faz comida, compra roupa, é tudo com o pai e a mãe, para nós sobrou vinte e quatro e para vocês sobrou setecentos e pouco. Olha bem, se vocês não cuidarem!

Juliana: “E a Amália anota também as horas que ela trabalha ou não?”

Nilo: “Anota, anota e brava ainda. Ô, pai, hoje a gente podia acertar as horas, né?”

Todos riem. Amália não está mais conosco na mesa.

Juliana: “E ela anota onde?”

Nilo: “Anota em um caderninho e leva para o quarto dela.”

Joelma: “Mas ela pedia para nós marcar, porque ano passado ela ainda não sabia escrever. Nós dávamos um papelzinho: dava tantas horas e aí ela guardava pra cobrar depois”.

Nilo: “Aí ela trabalhava um monte. Teve uma vez que ela ganhou um monte de moedinha e achava que aquilo era muito dinheiro, porque ela não conhece direito, né? Aí ela pegava um punhado na mão e vinha para a sala se mostrando e falando: ah ah ah [som de tosse aparecida].

Há uma evidente função da escrita para Amália: registrar as horas de trabalho para poder cobrar seu pai posteriormente. Esse caderninho é manuseado tanto pelos adultos quanto pela criança que recebe auxílio para realizar a ação, pois ainda não domina a escrita, mas sabe que precisa registrar para ganhar o dinheiro merecido. Amália é a dona do papel, é quem gerencia o seu ponto de trabalho, mas depende da supervisão de um adulto para que se leve a cabo a cobrança do serviço. Já os outros três irmãos não precisam de ajuda para o registro e só apresentam o caderno na hora do acerto de contas. Na entrevista, podemos notar que Nilo insere as crianças nos negócios da família, ensina-os a cobrarem pelo trabalho e a gerenciarem o seu próprio dinheiro. Todo esse controle tem como suporte o caderno de anotações: Nilo paga seus filhos, pois é desse trabalho que advém o dinheiro da casa. Essa negociação é realizada somente pelo adulto homem: Joelma não interrompe a conversa e nem é posta como uma participante quando Nilo narra essas interações. Essa função da escrita na casa de Amália

é gerenciada pelo homem, bem como é ele quem faz as compras do mês para a casa, compra os remédios para as crianças, as roupas e os tênis para os filhos. Joelma fala na conversa quando o assunto gira em torno da vida escolar de Amália, dando indícios que é ela quem faz o acompanhamento das tarefas escolares da filha. Joelma toma o turno quando o assunto é escola e letramento escolar. Nilo responde quando o tema da conversa se centra na vida administrativa da família.

Importante dizer que, enquanto conversava com os três, Amália ficou cerca de quinze minutos sentada no colo de Joelma, lendo um livro de histórias. Joelma fazia perguntas sobre o livro para Amália, incentivando para que continuasse contando e sendo uma ouvinte atenta. O gravador não conseguiu captar as falas da interação entre as duas participantes nesse momento, pois, enquanto esse evento de letramento acontecia, Nilo falava sobre a sua experiência anterior de trabalho em uma serraria na Linha 25 em voz alta. Como eu também queria manter a conversa com Nilo, não pude desviar o olhar diretamente para as duas, já que a interlocutora da fala do pai de Amália era eu. Ou seja, naquele momento, eu estava totalmente engajada em fazer com que aquela nossa interação fosse o mais natural o possível, demonstrando aos participantes um interesse genuíno em tudo o que falavam. Desviar o olhar somente para o que as duas estavam fazendo, seria, talvez, pôr em risco a naturalidade com a qual vinha sendo desenvolvida a conversa.

Nota-se que há um indicativo importante sobre quem circula – em relação a gêneros masculino e feminino – nos domínios de letramento desta casa: Joelma é responsável pelo controle e auxílio das tarefas ligadas de alguma forma à escola; Nilo circula por um domínio mais funcional da escrita, conectado à profissão de agricultor e gerente das finanças da casa. Essa relação irá ser melhor explicitada e teorizada na próxima seção. Por ora, saliento que a relação entre gênero e letramento escolar é construída significativamente pelos participantes.

Para Nilo, Amália não sabe direito o valor que o dinheiro tem, mas é visível que ela possui uma consciência de que é por meio do trabalho que se consegue recebê-lo para comprar o que se quer. Mais que isso, que ter dinheiro é algo necessário, é algo valorizado pela sua família.

Na casa de Tamiris, possuir o dinheiro e a percepção de como ganhá-lo foi vinculado diretamente ao movimento de compra e venda de produtos e não especificamente ao pagamento de um serviço.

Vinheta narrativa 55 - Elaborada a partir de gravação de áudio: 01/07/2015, casa de Tamiris

Estamos no quarto das meninas, ao redor da bicama, olhando os materiais guardados no compartimento abaixo. Pergunto sobre as revistas da *Enxergue*, revista de grande circulação nacional, que estão em cima da cama. Pergunto de onde ela tira as revistas.

Rosane: “Ah, a Silvana me traz por que eu gosto de ler. Por que eu às vezes fico sem fazer nada por causa da perna e eu gosto de ler. E a do jornal eles vinham muito aqui pedir pra assinar, né? Aí eu assinei por que eu gosto, as meninas também.”⁵⁵

Tamara está junto com a gente dentro do quarto. Tamiris está sentada no sofá, olhando televisão.

Tamara: “Eu vendo os jornais pra mãe.”

Juliana: “Como assim tu vende os jornais pra mãe?”

Rosane me explica que elas pegam os jornais que estão ali por casa, colocam um preço e vendem pra mãe mesmo. Para brincar e ganhar algum dinheirinho.

A venda dos jornais que são trazidos pela amiga de Rosane e entregues toda a semana devido à assinatura revela-se uma atividade que possui aspectos ligados à brincadeira, mas também associados a um entendimento de que possuir dinheiro é algo necessário e que também faz parte do mundo das crianças da casa. O cenário fictício é criado: as filhas assumem papéis de vendedoras, a mãe de compradora. O produto, porém, não é algo imaginário ou fictício: as duas acabam por ganhar o dinheiro que deve ser pago pela mãe cliente. Tamiris e Tamara percebem que a mãe tem esse gosto pela leitura e que dispensa muito do seu tempo manuseando, lendo e arrumando esses suportes escritos. Isso faz com que o produto escolhido para essa comercialização seja a escrita, a leitura, o jornal. As gêmeas estão em constante contato com o dinheiro que gira na casa, provavelmente por conta dessa atividade de compra e venda realizada, pois sabem quais tipos e valores de notas a mãe possui:

Vinheta narrativa 56 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2015, casa de Tamiris

Chego na escola por volta das 7h20min da manhã. Na frente, está apenas Sérgio, do segundo ano. Flor, Tamiris e Tamara estão sentadas no banco em frente à venda que fica do lado da escola. Tamara vem me chamar para sentar junto com elas no banco e diz que ontem não foi à aula, pois estava com febre.

Tamara: “Caiu meu dente e eu escrevi o bilhete pra fada do dente. Mas ela demorou pra vim e só me deu 14 reais e eu pedi 100.”

Juliana: “Mas tu pediu bastante dinheiro, hein?”

Tamara: “É, eu estou desconfiada que é a mãe que colocou o dinheiro embaixo do travesseiro.

Tamiris: “Não é a mãe, porque ela não tem nota de dois reais. E era só nota de dois reais que tu ganhou.”

Outra troca de objetos com dinheiro acontece na casa de Tamiris, agora relacionada

⁵⁵⁵⁵ Repetição intencional do trecho para contextualizar novamente o leitor na análise.

com o tradicional conto de fadas. Tamara está desconfiada sobre a existência da fada por algum motivo não revelado por ela na conversa. Tamiris não aceita a constatação de Tamara e faz uso do conhecimento que tem sobre o tipo de nota de dinheiro que a mãe possui: não pode ter sido Rosane, pois ela nem tem nota de dois reais. Saber disso permite a construção de uma argumentação contra a desconstrução de um ideário sobre a imagem da fada do dente. Além disso, Tamara escreve um bilhete para a fada e não somente coloca o dente debaixo do travesseiro para esperá-la.

Vinheta narrativa 57 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 01/07/2015, casa de Tamiris

Estamos ainda no quarto, falando sobre os jornais e as revistas lidas por Rosane e pelas gêmeas, quando Rosane interrompe, olhando para Tamara.

Rosane: “Mas tu tem que ver o bilhete para a Fada do dente que ela fez. Ela tava esperando há muito tempo já o dinheiro do dente até que escreveu o bilhete.”

Juliana: “E eu posso ver esse bilhete?”

Rosane: “Não, por que a fada do dente levou.” [me dá uma piscadela]

Pergunto, então, se Tamara se lembra do que ela escreveu o bilhete:

Tamara: “Sim. Foi assim: querida fada do dente, eu quero 100 reais pelo meu dente.”

Juliana: “Mas que caro esse dente.”

Rosane: “É, daí a fada não deu todo esse dinheiro.”

Tamara: “É, ela deu 14 pila em nota de dois reais.”

Depois de esperar alguns dias pelo dente que caiu e a fada do dente não aparecer, Tamara resolve escrever um bilhete, solicitando o pagamento. A escrita serve tanto para atrair a fada quanto para explicitar o valor a ser pago, como se fosse a única via de comunicação capaz de fazer com que a fada se desse conta do seu atraso ou esquecimento. Tamara, então, ressignifica a lógica do conto, intervindo, por meio da escrita, na resolução do problema.

Não somente com o dinheiro físico as crianças focais lidaram. Fabíola, praticamente todos os dias, ia à venda do lado da escola para comprar algum produto de uso doméstico ou para comer de lanche. Geralmente, ao chegar na escola, ela era uma das únicas crianças que sempre estavam comendo algo comprado na bodega antes mesmo de a aula iniciar. Não via, contudo, Fabíola manusear dinheiro, apenas comprar.

Vinheta narrativa 58 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo: 10/08/2015, sala de aula

O sinal do recreio bate. Há a movimentação comum de volta do recreio. Corre-corre. Entramos todos na sala e o barulho para a arrumação dos corpos nas cadeiras inicia. Fabíola que já entrou há mais tempo, começa a revirar sua mochila. Dela, tira um adoçante. Olha para ele, e, em seguida, olha para mim. Vendo que já estou acomodada na minha cadeira, Fabíola se dirige até mim e diz:

Fabíola: “Sora, olha o adoçante. O número [apontando para a etiqueta do preço] é pra minha mãe pagar.”

Na conversa com Alana, mãe de Fabíola, ela me fala que muitas vezes solicita que ela pegue produtos na venda, já que moram longe e não há nenhum estabelecimento próximo para compras. Esclarece ainda que pede para Fabíola deixar anotado no caderno da bodega e passa para pagar quando possível. A responsabilidade pelo registro é de Fabíola, mesmo sendo o dono da bodega quem anota o valor e o produto no caderno do fiado.

Mesmo que sejam apenas observadoras de muitas práticas de letramento dos adultos, os usos compartilhados entre criança e pais estão relacionados ao gerenciamento e reconhecimento do dinheiro e da compra e da venda de produtos, ao trabalho na roça (o caderninho para cobrar pelas horas trabalhadas) e ao contexto de vida no interior (Fabíola fica responsável por comprar produtos para a sua casa). Tais usos revelam que desde muito cedo as crianças de Linha Butiá sabem que ler e escrever e lidar com o dinheiro são necessários e estão diretamente conectados a viver no interior e a trabalhar no campo.

6.5 IDENTIDADES SOCIAIS IMPORTANTES: ENCAMINHAMENTOS A SEREM APROFUNDADOS

Para além dessa análise mais ampla sobre o letramento na comunidade, há um papel diferencial dado ao letramento entre homens e mulheres. Mesmo que essa dissertação não se foque nessa questão, que, atualmente, é tema de uma gama considerável de trabalhos na área dos estudos sobre letramento, é importante fazer uma parada e abrir uma nova frente de análise desses dados para abarcar alguns encaminhamentos relevantes percebidos somente em uma fase avançada desta pesquisa e que se focalizam na construção de identidades sociais a partir da relação entre letramento e gênero.

Em uma investigação etnográfica sobre a construção de identidades sociais e letramento, Jung (2003) descreveu a relação entre as orientações de letramento e gênero em uma comunidade rural multilíngue do interior do Paraná. A autora percebeu, dentro da escola, evidências que apontaram uma diferente forma de construir conhecimento entre meninos e meninas, já que essas últimas encontravam na instituição valores parecidos com aqueles que aprendiam em casa, principalmente em relação à organização e obediência. Na sala de aula, as

meninas eram as mais ratificadas pela professora e também se autosselecionavam com maior frequência.

Além disso, as mulheres adultas apropriavam-se do letramento escolar como sendo via para alcançar um prestígio ligado à vida urbana, como conforto, luxo, sofisticação, riqueza e desenvolvimento de uma etiqueta aceitável socialmente, resultando em um afastamento dos valores mais rurais, já que elas buscavam a escolarização como meio para ascender socialmente. Os homens trabalhavam em empregos com exigências mais manuais e ligados à tradição local do cultivo da terra e da fala alemã, evidenciando a manutenção de uma identidade étnico-linguística local. As mulheres, em contrapartida, procuravam apagar traços da língua alemã e buscavam empregos vinculados à vida urbana, evitando uma associação à identidade de colono alemão por meio de uma maior proficiência no letramento em português para construir uma identidade de prestígio local. Assim, o estudo revela como é importante que se conheça, em um contexto multilíngue rural, como as pessoas negociam suas identidades com o objetivo de identificar quais são os modelos ratificados e privilegiados nas interações dentro da escola, principalmente em sala de aula, e como essa construção pode ser associada a um âmbito maior de negociações de identidade da constituição de uma comunidade.

Almeida (2009) realiza uma investigação em cinco turmas de uma escola pública em Porto Alegre com objetivo de pesquisar como são construídas as identidades sociais de gênero na fala-em-interação institucional. A perspectiva etnometodológica, orientadora do estudo, enfoca diretamente em como os membros de uma sociedade se dedicam ao trabalho de construir o gênero, ou seja, em como os participantes constroem essas identidades, já que o gênero é considerado como um produto da vida social cotidiana. Como resultados importantes, o autor destaca que há a ratificação da heterossexualidade como uma característica que é desejada pelas identidades masculinas hegemônicas e que a heteronormatividade é um produto das relações sociais construídas pelos participantes no uso da linguagem em interações situadas. Para chegar a esses resultados, o pesquisador parte de conceitos que serão importantes também para o entendimento das interpretações dos dados dessa seção.

O conceito de comunidade de prática é definido por Eckert & McConnell-Ginet (1999) como um: “agregado de pessoas, que unidas por um empreendimento comum, desenvolvem e compartilham modos de fazer coisas, modos de falar, crenças e valores – em resumo – práticas” (p. 186). Defendendo o preceito de que o fenômeno da construção dos gêneros acontece na linguagem e deve ser olhado localmente, sem ser abstraído do seu contexto, as

autoras indicam que o pesquisador não pode pensar que essa concepção funciona de modo independente de outros aspectos de identidade e que tem o mesmo sentido para todas as comunidades. Conforme explica Almeida (2009, p. 30), “Gênero, como categoria analítica, não deve ser, portanto, abstraído de seu contexto, pois está constantemente em articulação com outros aspectos das identidades sociais das pessoas, como raça, etnia, classe social, idade e crenças, por exemplo.”

Além disso, Almeida (2009) explica detalhadamente a pesquisa realizada por Connell (1987; 1995a; 1995b), que investigou como é sustentada a desigualdade de gênero na nossa sociedade patriarcal por meio da manutenção do poder social atribuído ao homem. Essa ordem de gênero, que subordina as mulheres aos homens nas sociedades ocidentais capitalistas, não pode ser entendida se dissociada das feminilidades também constituídas localmente e socialmente. Essa construção só pode ser percebida e analisada por meio da observação do cotidiano dessas pessoas e de suas interações sociais no aqui e no agora da vida. Longe de abarcar toda a literatura sobre a constituição de identidades sociais de gênero e letramento nessa pequena seção, utilizarei desses breves pressupostos para traçar algumas percepções sobre essas relações encontradas no meu campo de pesquisa.

Nas casas de Tamiris, Fabíola, Anabela e Mário, foram as mães que me receberam e conversaram comigo, relatando as atividades realizadas pelas crianças e sua relação com a escola e com o letramento. Quando perguntava onde estavam os seus maridos, Rosane, Lara, Camile e Alana respondiam que estavam na roça ou que, simplesmente, não estavam em casa. Como já explicado na seção 2, no mês em que realizei as visitas nas casas das crianças, é época de pouco trabalho com o tabaco. Neste momento do ano, as mudas estão sendo plantadas nas estufas, sendo repicadas e a lenha para os fornos preparada. Parece que essas tarefas, pela presença massivamente feminina em casa nesse período, são feitas apenas pelos homens, já que Alana e Camile relatam que vão à roça para realizar a colheita nos meses de novembro a fevereiro. Rosane nunca vai à lavoura, pois tem trombose, e Lara é responsável pela venda da família, mas quando precisa ir para a lavoura, a bodega é fechada. Ou seja, mesmo que Lara tenha uma profissão de onde é tirada parte da renda da família, ela é subjugada à profissão do seu marido. Podemos interpretar, a partir desse dado, que o trabalho do marido na agricultura é mais importante do que o trabalho de Lara na bodega, segundo uma visão êmica, a ponto de fazer com que Lara deixe de atender seus clientes, favorecendo os afazeres do marido.

Na falta de afazeres para todos relacionados à lida com o tabaco, as mulheres acabam por ficar mais em casa, realizando tarefas domésticas e se responsabilizando pelo

acompanhamento dos filhos nas atividades escolares. Com exceção de Lauro, que ajuda Luis Bruno e os irmãos quando os filhos têm alguma dúvida em relação às tarefas de casa, e o marido de Lara que *tenta* ajudar, as mães são as que assumem o papel de projetar a vida escolar das meninas e dos meninos, pois são elas que auxiliam na realização das tarefas escolares. As mulheres também são as responsáveis por arrumar as crianças e suas mochilas para irem à escola: Alana é quem manda mensagem para o motorista quando Fabíola não quer ir para escola; Rosane que penteia e veste as gêmeas de forma parecida de manhã cedo. Ou seja, tanto os cuidados com a higiene quanto o atendimento e preparação para irem à escola são tarefas gerenciadas pelas mulheres.

Nas casas de Luis Bruno e Amália, a conversa foi guiada pelos homens, Lauro e Nilo. Eles foram os únicos dois homens a estarem em casa na ocasião das visitas aos participantes focais. Quando me viram chegar nas suas casas, os dois pais puxaram a cadeira para que eu pudesse sentar e solicitaram que a mulher fizesse o chimarrão para bebermos enquanto conversávamos. Ao refletir sobre essa atitude, é possível que os homens tenham pensado que eram eles os principais participantes da interação que iria acontecer, o que me fez elaborar a hipótese de que, quando os homens estavam em casa na hora da visita, eram eles que dominavam a interação, respondendo às perguntas, criando novos tópicos, finalizando outros, configurando um padrão de interação que instituiu o silêncio dos outros participantes.

Durante todo o tempo que passei nessas duas casas, a participação das mulheres adultas, Joelma e Clara, era claramente determinada pela presença masculina, o que me fez pensar na construção da identidade social de gênero no âmbito familiar de Linha Butiá. Quando eu inseria um novo tópico na conversa ou fazia uma pergunta específica, olhando para todos que estavam na roda, eram os homens que iniciavam a resposta e mantinham o turno da fala durante um longo tempo. A participação das mulheres estava condicionada aos sinais dos homens: Nilo e Lauro olhavam ou faziam uma pergunta específica para elas, solicitando alguma ajuda para complementar a sua fala com dados ou outras informações adicionais que não estavam lembrando, porém, o principal falante era o homem.

Clara e Joelma também participavam quando eu me dirigia diretamente para as duas, direcionando o meu olhar ou estabelecendo um vocativo específico. Quando tomavam o turno de fala, que sempre era curto, ambas olhavam para o marido para terem uma espécie de confirmação do que estavam dizendo. Houve outros momentos em que voluntariamente as mulheres participavam, mas o padrão recorrente era a espera da resposta e da manutenção da conversa pelo homem.

Vinheta narrativa 59 - Elaborada a partir de notas de diário de campo - 06/07/2015, casa de Luis Bruno

Juliana: “E aqui é tudo de vocês, né? O que vocês plantam?”

Lauro: “A gente planta mais fumo e milho e coisas para subsistência: aipim, batata, feijão. Criação a gente tem um pouco, porque vender o cara tem que se antenar muito bem pra vender, por que às vezes o cara se priva de certas coisas e agarra e vende. Hoje em dia não tá fácil, porque pra vender o cara precisa pegar na hora por que depois...chega a história de pagar, não deu...não vai dar”

Juliana: “E como é pouco que se paga para o agricultor. Hoje eu estava escutando na rádio que no mercado a cebola está sendo vendida a sete reais e o agricultor cobra trinta e cinco centavos.

Lauro: “Pois é, eles deviam de dar uma garantia pro agricultor, né? Por que todo mundo planta fumo? Por que sabem que vão receber mais ou menos aquilo na hora de vender. Claro que às vezes é menos, às vezes é mais, mas sabe que vão ganhar. Não tem...né? E tem uma assistência técnica, alguém que acompanhe, no fumo a gente tem o instrutor, né, o técnico, tá sempre passando.”

Juliana: “E aqui, onde vocês plantam, é tudo de vocês?”

Lauro: “Sim. Na família sempre tem os mais espertos. As terras da família foram dois que abocanharam. E a gente casou faz 22 anos mais ou menos. A Luana tá com quanto? [olha para Carla, Carla fica quieta]. A gente começou com uma moto e um terreno na Linha Butiá. A mulher não tinha muita coisa e eu quase nada. E a gente entrou com o compromisso de já pagar a terra.”

Juliana: “E vocês trabalham sozinhos?”

Lauro: “Sim, uma vez a gente tinha agregado, aí eles começaram a querer incomodar e entramos em um acordo. Depois disso eu jurei que iria ser nós e os graxains. Não sei se tu sabe, mas quando se fazia o contrato tinha que ser pra três anos. Aí nesses três anos ali, esse contrato favorecia o parceiro, por que se na metade do ano ele resolvia agarrar e ir embora, tu que assumia as contas dele e se dentro desses três anos, no primeiro ano tu te desacertava, e dizia vai, ele dizia: vou mas tu tem que me pagar dois anos. É tem muitas leis pra favorecer os coitados, os vagabundos. Eu concordo com umas, mas com outras eu acho que tem gente se aproveitando.”

Juliana: “Carla, e tu fica mais por casa?”

Carla: “Não, direto pra roça. Que nem agora, sim, eu fico mais por casa e fico repicando muda, faço o serviço aqui por em roda. Na época do fumo é direto.”

Juliana: “Aí o Luis Bruno quem cuida da Sarah?”

Carla: “Sim, daí ele cuida.”[olhando para Lauro]

Lauro: “Ela trabalha só em roda de casa, por que as lavouras são aqui em roda.”

Todos riem.

Juliana: “E quantos mil pés de fumo vocês plantam?”

Lauro: “35 mil pés de fumo. Só que mudou, antes a gente não tinha condições de esperar pra vender o fumo, agora eu posso esperar, tenho mais condições. Por que antes tinha que pagar as prestações da terra, porque no máximo no dia 8 eu precisava mandar o fumo pra firma. Agora já posso agarrar e esperar um tempo a mais pra armazenar e vender o fumo depois.”

As perguntas feitas por mim poderiam ser respondidas por Carla, porém, é o homem que se coloca como interlocutor principal da conversa, estabelecendo o silenciamento e a participação de Carla e, também, importante destacar, de Luis Bruno. Em nenhum momento, enquanto estávamos na roda de conversa sobre as atividades da família, Luis Bruno foi convidado a interagir: ficou calado o tempo todo, observando com uma face de respeito e admiração, o que Lauro falava. Mesmo nos momentos em que o tópico era claramente as atividades realizadas por Luis Bruno, ele ficava isento, apenas me olhava e, imediatamente, direcionava o olhar para o pai, esperando que começasse a responder.

Esse padrão de silenciamento estabelecido e configurado a partir da presença do

homem, da mulher e da criança como integrantes de uma interação foi percebido também durante a conversa na casa de Amália, que ficou, a maior parte do tempo, no colo de Joelma, contando (inventando a história pois não sabe ler), um livrinho retirado da biblioteca da escola e solicitando ajuda quando não entendia as letras. Ao terminar uma história, Amália buscou outro livro e começou a contar. Quando acabou de contar os livrinhos disponíveis em sua casa, foi brincar no pátio com a cadelinha da família. Amália não interrompeu uma só vez a fala dos pais e também não foi convidada a fazer parte da interação.

Na casa de Mário, Lara o convidava a participar da conversa, solicitando que lhe ajudasse a detalhar e a lembrar de algumas situações que me contava. Já Fabíola e Tamiris participavam da conversa sem serem convidadas: se o tópico em discussão lhes era sabido, tomavam o turno da fala das adultas para participar da conversa. Nessas três casas, estávamos somente a mulher adulta, a criança e eu (na casa de Fabíola também estava sua avó), configuração essa que pode ser delimitadora da maneira como aconteceram as participações nas interações. As crianças tinham uma liberdade em tomar os turnos de fala, em responder sem serem orientadas para isso. Logo, a presença feminina parece oferecer às crianças uma maior participação nas interações, configurando um padrão conversacional distinto de quando há a presença de homens na conversa.

Como não visitei as casas em situações em que Joelma e Carla estavam sozinhas ou Nilo e Lauro estavam sozinhos ou, ainda, em que Alana, Lara e Rosane estivessem acompanhadas do marido, não há como comparar padrões de interação conforme a presença e a ausência de participantes mulheres e homens. Contudo, com esses dados, podemos sugerir a interpretação de que a presença da figura masculina delimita como acontecerão as participações das mulheres e das crianças em uma roda de conversa em contexto familiar, ou seja, é o homem que, nessas relações sociais desse contexto, exerce o poder, configurando uma identidade masculina hegemônica frente à identidade feminina. Importante destacar novamente que para conseguir traçar uma análise mais detalhada dessa questão de pesquisa, as interações deveriam ter sido filmadas e transcritas para que os leitores conseguissem acompanhar a construção das interpretações. Porém, esse não é o foco da presente investigação, apesar de se constituir como um fenômeno importante para o contexto de análise.

Em relação ao engajamento escolar dos meninos e das meninas, é interessante destacar que os participantes focais se dedicam à escola intensamente, ou seja, tanto meninos quanto meninas realizam as tarefas solicitadas por Andrea e participam ativamente da vida escolar. O que diferencia meninos e meninas na sala de aula observada é a frequente

participação voluntária dos meninos em responder as perguntas feitas por Andrea, em ir ao quadro, em ir realizar qualquer solicitação ou, ainda, em propor novas atividades para a turma toda fazer. Esse participar voluntariamente parece ser um padrão de interação, como acabamos de ver, aprendido nas casas das famílias da comunidade: as meninas dessa turma participam quando são nomeadamente chamadas a participar, assim como Carla e Rosane participaram da conversa. Destaco, contudo, que, assim como aconteceu nas interações nas visitas às casas, não é **somente** quando nomeadas ou direcionadas que as mulheres/meninas participam da conversa, mas é recorrente o fato de haver um silenciamento construído pelos integrantes da situação social que dá aos meninos o poder maior de participação e dominação dos turnos de fala.

Esse comportamento que faz parte da construção do modelo de letramento feminino na escola é tornado relevante também em outros momentos que não a sala de aula. Na meia hora de intervalo, a divisão entre meninos e meninas continua. O padrão de agrupamento se dá por faixa etária e por gênero, ou seja, as meninas maiores e menores nem sempre se agrupavam no intervalo, como acontece no espaço da sala de aula. No recreio do dia 21 de maio, no entanto, percebo que as meninas de todas as séries saem juntas da sala maior e seguem para o balanço.

Vinheta narrativa 60 - Elaborada a partir de trechos de diário de campo, 21/05/2016, pátio da escola

Depois de um tempo fazendo o levantamento da pesquisa na sala grande, o sinal soa. Hoje decido acompanhar as meninas na pracinha. Como elas estão trabalhando juntas, as maiores continuam interagindo com as menores. Percebo, ao chegar perto delas, que há uma dinâmica já estabelecida antes de eu chegar: cada menina maior é *responsável* por uma menina menor. Larissa, do quinto ano, dá aulas de boas maneiras para Anabela que está sentada no balanço. Larissa segura um pacote de salgadinho, o balança no ar e diz, assumindo uma postura de docente:

Larissa: “Quando vocês quiserem pedir alguma coisa, vocês precisam falar: *por favor*, [fala pausadamente] tu pode me dar salgadinho?”

Larissa olha para as meninas, solicitando que repitam a estrutura linguística ensinada.

Anabela, sozinha, repete o que Larissa falou. Após, Fabíola e Amália percebem que é a hora de elas repetirem também.

Larissa aprova a fala conjunta das meninas e parece estar com ar de satisfação pelas meninas terem aprendido tão rápido.

Anabela, Amália, Fabíola, Larissa e Flor se afastam do balanço e se dirigem de um lado para o outro do pátio da escola. As maiores ficam de mão com as menores, sussurrando regras para o bom comportamento.

Flor: “Vocês precisam estudar bastante, tá? Fazer os temas.”

Enquanto isso, os meninos estão jogando futebol na quadra de futsal. Mário se aproxima de mim e solicita que eu seja juíza do jogo de futebol deles, já que eu estou de sapato e não posso jogar com eles hoje.

Há uma clara ligação entre o letramento escolar e o padrão de comportamento seguido

pelas meninas: é preciso ser educada e contida ao solicitar algo que queiram como também é preciso estudar bastante, fazer os temas para seguir a identidade de ser menina estudante na escola Augusto Cândido e na comunidade de Linha Butiá. O grupo, ao aceitar o que Larissa propõe, revela que entende esse padrão de comportamento que deve seguir, ao mesmo tempo em que sabe que a sua reprodução constitui essa identidade.

As meninas estão orientadas para o modelo de letramento da escola e se preparam, em casa, para corresponder a ele no ambiente escolar. Contudo, parece que são os meninos que exercem uma identidade social de poder dentro da sala de aula, assim como acontece nos padrões interacionais no contexto familiar, pois são eles que se autosselecionam para falar com mais frequência, na maioria das vezes são eles que sugerem novas atividades para a turma realizar, fazem mais perguntas para Andrea e interagem proeminentemente em sala de aula tanto com o seu grupo de meninos quanto com as meninas.

Diferentemente da comunidade pesquisada por Jung (2009), as mulheres adultas da comunidade de Linha Butiá, mesmo demonstrando um alinhamento com o letramento escolar, ou seja, mesmo se envolvendo do mais que os homens em atividades relacionadas aos valores da escola, não exercem profissões que exigem uma alta escolaridade. Todas as mulheres são agricultoras e donas de casa, ou seja, nenhuma optou por continuar seus estudos para além do ensino fundamental ou médio para conquistar uma posição que seria mais associada à urbanidade, assim como descrito na pesquisa supracitada. Somente Lara que, dentre todas as mulheres, exerce uma profissão diferente das demais, mas que, para isso, não precisou utilizar-se da escolarização, já que, como a maioria das mulheres da comunidade, não concluiu o ensino médio. Contudo, Lara não precisou concluir etapas mais avançadas de escolarização para exercer as muitas atividades nas quais utiliza o seu letramento, que está mais associado a um uso instrumental, já que a leitura e a escrita estão associadas aos seus afazeres cotidianos.

Além disso, retomo o dado em que Amália faz o movimento de retirar o livro da biblioteca para levar para a sua mãe ler. Anabela também repete o mesmo gesto, solicitando ajuda para escolher um livro de piadinhas, porque a mãe gosta. Ademais, retomo para essa interpretação o dado em que Rosane destaca que tem a assinatura do jornal e não acha caro, porque gosta de ler. Camile, mãe de Anabela, não tem o jornal, mas faz o movimento de esperar o bodegueiro ler para, após, fazer seu momento de leitura. As mulheres adultas, dessa forma, possuem claramente uma relação mais íntima e multifuncional com a escrita. Elas utilizam o tempo em que ficam em casa, sustentando seu lazer por meio do letramento. No caso de Joelma e Camile, o lazer é garantido pela interlocução de Amália e Anabela, que se

encarregam de levar e trazer a leitura e a escrita da escola para casa. O brincar com o jornal, na casa de Tamiris, também é um indicativo da valorização e relação íntima e multifuncional com a escrita: o objeto que é vendido e comprado é escolhido pelas gêmeas a partir de um critério importante que é: esse objeto é a leitura que a mãe assina, porque gosta.

A associatividade no clube de mães é outro exemplo da multifuncionalidade do letramento na vida relacionada à identidade social feminina em Linha Butiá. Conforme descrito na *Vinheta narrativa 47*, a reunião inteira gira em torno de diferentes escritas: a mensagem que inicia a reunião e que foi impressa pela presidenta, os *emails*, também impressos com avisos, as cartas contendo as datas das próximas festas do clube da vizinhança, além de toda a negociação sobre a valoração da ata como registro da existência daquele grupo no mundo.

Os homens, por sua vez, estabelecem relações instrumentais e infraestruturais com a escrita: o seguro do fumo de Ebrailón que garante a safra caso alguma intempérie aconteça; o contrato com o agregado de Lauro; o caderno de anotação dado por Nilo para que os filhos anotem os dias em que trabalhavam para cobrar o valor da hora; a interpretação da leitura da validade do remédio como via para poder reclamar como cidadão.

A partir dessas considerações, podemos perceber que a relação com a leitura e com a escrita dos homens e das mulheres de Linha Butiá está associada, além da identidade social de gênero, com outra: a identidade social de ser agricultor. As mulheres utilizam um letramento que não está relacionado à vida na agricultura, estabelecendo um movimento de afastamento dos valores rurais, assim como descreve Jung (2009). Os homens usam o letramento diretamente para fins práticos conectados as suas vidas profissionais, usos que se configuram como instrumentais e que têm relação intrínseca com o plantio do tabaco e com a vida nessa comunidade.

Dessa forma, além de as mulheres da comunidade de Linha Butiá se alinharem ao modelo de letramento escolar, elas também utilizam o letramento de forma multifuncional, principalmente para o lazer, construindo uma identidade social de gênero que se afasta do letramento instrumental usado pelos homens e associado a valores rurais.

Por ocasião da pesquisa, quando perguntei às crianças quais profissões escolheriam quando maiores, é inegável a diferença em relação às tendências identitárias das escolhas dos meninos e das meninas, as quais refletem as orientações que recebem na família, assim como descrito por Jung (2009). Abaixo, transcrevo as profissões exatamente como definidas pelas crianças:

Anabela: professora de ensino fundamental

Amália: professora de criança

Silvano: trabalhar em agricultura

Mário: jogador de futebol

Cícero: jogar no time do Mário

Luís Bruno: instrutor ou classificador de fumo nas maiores empresas de fumo, de tabaco

Tamiris: policial ou bombeira

Bárbara: advogada dos direitos trabalhistas

Os meninos pretendem trabalhar em profissões relacionadas ao trabalho no campo, mantendo uma identidade ligada aos valores rurais e que não exige certo grau de escolaridade. Cícero e Mário querem ser jogadores de futebol, profissões que também estão relacionadas à comunidade de Linha Butiá, já que os homens adultos exercem a associatividade por meio desse esporte.⁵⁶

Já as meninas se associam a profissões que, no mínimo, precisam da aprovação em concursos. Essas escolhas refletem a condição das mulheres de sair da comunidade tanto para estudar quanto para exercer a profissão, o que lhes dará um *status* de prestígio local. Mesmo que a mães das meninas não tenham um profissão que exija um letramento ligado a uma alta escolaridade. Tamiris, Bárbara, Anabela e Amália projetam suas vidas em ocupações que se afastam do trabalho com a terra. Parece que as mães, ao terem um contato mais íntimo com o letramento escolar e com as multifuncionalidades do letramento em suas vidas, acabam orientando as meninas para a mesma valorização. Dessa forma, para elas, esse planejamento já iniciou, pois estão seguindo um modelo de letramento escolar que lhes garantirá sucesso em suas futuras vidas profissionais.

As escolhas profissionais das crianças refletem a relação complexa entre as identidades sociais de gênero e a identidade social de ser agricultor que são questões a serem aprofundadas com mais detalhamento em pesquisas futuras e que se constituem, aqui, como hipóteses de interpretação sobre essa relação. Porém, a descrição desta seção indica que o modelo de participação e letramento feminino da escola tem uma construção iniciada na família: as meninas se dedicam aos estudos e têm um padrão de comportamento associada ao

⁵⁶ Não consegui acompanhar nenhuma reunião, nem jogo de futebol dos homens da comunidade, por conta da falta de marcação de jogos nos meses em que acompanhei mais intensamente a pesquisa. Contudo, essa reunião seguida de jogo acontece geralmente aos domingos, no salão da comunidade. Dessa situação social participam também as mulheres dos jogadores e as crianças. Das famílias focais, Camile e Alana relataram a participação de seus maridos no grupo dos veteranos, grupo assim nomeado, pois os jogadores já têm mais de 30 anos. Fabíola e Anabela também vão aos jogos torcer para seus pais.

modelo de letramento escolar. Além disso, a participação em sala de aula parece estar ligada a traços da identidade masculina hegemônica, composta por traços mais rurais, assim como acontece nas casas das famílias visitadas.

Importante destacar que, durante o período em que observei a turma, não houve nenhum caso de resolução de um problema conectado ao não fazer o tema, não trazer o que foi solicitado ou não realizar as tarefas propostas pela professora. Isso revela uma valorização da escola por parte da comunidade, como já salientado, em certa medida, nos capítulos anteriores quando mencionei as respostas dadas pela comunidade às iniciativas dos projetos. Os pais transferem esses valores para os filhos, dizendo que estudar vem em primeiro lugar, é bem mais importante do que trabalhar. Essa valorização foi materializada na fala de Nilo. Mesmo que os quatro filhos já participem ativamente em conseguir a renda da casa, eles são liberados para participar, no turno inverso da escola, do programa *Mais Educação*, por exemplo, e em todos os eventos que a escola propõe. Para eles, estar na escola é algo mais importante do que conseguir dinheiro.

Nota de diário de campo 14 - 18/05/2015, casa de Amália

Nilo: “Antes vem os estudos, depois vem o trabalho. A gente pode tá cheio de serviçomas antes é estudar. Aí eles ficam em casa, não vão junto.”

Para finalizar essa seção, saliento ainda que o letramento escolar, para além do ensino básico, visivelmente dá um *status* local às pessoas que detêm profissões que envolvem sair da comunidade e do município para estudar. O lugar social dos professores da escola de Linha Butiá, por exemplo, é altamente prestigiado entre os membros da comunidade. Os professores são vistos como pessoas que sabem, que detêm um conhecimento e que podem auxiliar na vida dos sujeitos de Linha Butiá. Esse prestígio tanto da profissão docente quanto da própria escola também pode ser considerado um fator importante para a participação intensa dos moradores da comunidade na escola: nela, é possível encontrar ajuda para resolver problemas, buscar serviços, auxílios e, também, a escolarização.

Tendo concluído essa reflexão, no próximo capítulo apresento uma discussão acerca dos resultados desta pesquisa, associados a novas indagações que foram se desenhando ao longo da investigação. Além disso, faço um panorama das contribuições teóricas e práticas deste trabalho.

7 A SAÍDA DE LINHA BUTIÁ: A ENTREGA DAS ARROBAS, DAS CONSIDERAÇÕES ACADÊMICAS E DAS PERSPECTIVAS DE NOVAS PESQUISAS

O título desta seção revela muito do balanço que faço ao fim da escrita deste relato etnográfico. Muito além de finalizar a pesquisa, percebo que é impossível levantar conclusões concretas acerca do objeto investigado mesmo depois de estar presente, observar, entrevistar, analisar, refletir e interpretar. Concluir é aceitar que está acabado, ação que tenho certeza não ter alcançado nessas páginas. Dessa forma, o que faço neste capítulo é apenas elaborar considerações e implicações que ficam no fim da investigação.

Saliento o rico universo de dados gerados no contexto investigativo que acabei escolhendo depois de abandonar a ideia de realizar a pesquisa na minha comunidade de origem, Linha 25. A realização do estudo na escola Augusto Cândido, localizada na comunidade vizinha a minha, mesmo tendo uma configuração parecida com a Linha 25 em termos sociais, econômicos, linguísticos, étnicos, acrescentou ao processo de análise certo afastamento de um contexto que me é extremamente familiar. Dessa forma, ao mesmo tempo em que eu conseguia me movimentar e entender como se dava o cotidiano de uma comunidade rural, devido a minha experiência biográfica, os membros de Linha Butiá me surpreendiam a cada fala, a cada participação, a cada ida à escola, a cada visita, fazendo-me desconstruir todas as hipóteses *a priori* levadas a campo.

Fui a campo motivada pelos Novos Estudos sobre Letramento, que me fizeram entender o quanto a escola tende a ser uma instituição pouco democrática e sensível, ao não olhar para o que acontece no aqui e no agora da vida das pessoas que, dentre tantas outras coisas, também vão à escola. Essa configuração, consolidada historicamente, é questionada por essa orientação teórica a partir da crítica de uma concepção reducionista de letramento pregada pela escola e associada automaticamente ao progresso, à civilidade e à classe social prestigiada: o modelo autônomo de letramento já discutido no Capítulo 3 deste trabalho.

Na minha concepção apriorística ao campo, então, a escola do campo também não olhava para a vida das pessoas e para as suas necessidades reais. Contudo, como já descrito nos capítulos de análise desta dissertação, essa hipótese foi desfeita, já que o que mais a escola Augusto Cândido faz é olhar para a vida dessas crianças e dessa comunidade e ampliar os contextos de atuação por meio, também, da língua escrita.

Não há como não dizer que muito mais que respostas, esse percurso levantou perguntas, dúvidas e motivações para continuar pesquisando sobre letramento nessa

comunidade. Há uma pretensão imensa em voltar aos dados que ainda não foram olhados de forma detida e relacioná-los ao às considerações feitas até agora.

Tendo dito isso, a seguir, organizo minhas últimas palavras, retomando as cinco perguntas de pesquisa as quais me propus responder ao iniciar esta investigação.

7.1 RETORNO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Pergunta 1

As crianças e seus familiares se envolvem fora da escola em atividades em que o texto escrito é central para a sua realização? Quem os manuseia? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

Nas seções 6.2, 6.4 e 6.5, relato e analiso os dados gerados ao entrar nas casas das famílias das crianças focais. Ao olhar para a coleção de eventos de letramento e das atividades de letramento relatadas pelos participantes, podemos perceber a heterogeneidade de usos e de funções que a escrita tem nesses contextos. Como principais usos, destaco, assim como Silva (2012), o uso instrumental, já que a escrita visivelmente é acessada para fins práticos na vida dessas famílias, como o caderninho de Amália e dos irmãos para cobrar as horas trabalhadas por dia nas lavouras de fumo; a pesquisa de preço realizada por Nilo para economizar; a data de validade vencida que projeta uma reclamação como cidadão; o seguro do fumo que garante a não perda total da safra.

Além disso, ainda tratando de um uso instrumental, o letramento serve para comprovar a uma instância maior a existência de problemas de saúde, por meio de uma “papelama” enviada à secretaria do estado e de uma receita que deve ser renovada em períodos específicos. Essas comprovações escritas garantem a aposentadoria por invalidez e o remédio de mais de oitocentos reais à Carla, que tem hepatite. O pagamento dos boletos, todo o cuidado e gerenciamento das suas baixas dá à Lara a possibilidade de continuar com sua microempresa e de não ter seu CPF trancado.

Os jornais do município são altamente valorizados pelas famílias. Na casa de Tamiris, a família usa os jornais de duas formas: para a leitura e para brincar “sério” de compra e venda. Rosane mantém a assinatura mesmo estando em uma situação financeira difícil, para ter o que ler nas horas em que fica em casa descansando por causa de sua perna com trombose. Camile, mãe de Anabela, espera o bodegueiro ler o jornal para, nas vésperas de ser utilizado como papel para chão, levar para a sua casa e realizar a leitura das notícias do município mesmo com alguns dias de atraso.

As crianças acabam se envolvendo como participantes ou observadoras das práticas letradas relacionadas ao mundo adulto. Além de um contato com o letramento escolar e o letramento ligado à infância (fábula da fada do dente, por exemplo), as crianças participam de eventos de letramento em que brincam “sério” de compra e venda, pois mexem com dinheiro e reconhecem o valor que ele tem, levam os produtos fiados para a casa, já que só há bodega no centrinho perto da escola, anotam no caderno as horas trabalhadas na lavoura, estabelecendo uma reafirmação de que o agricultor deve cobrar pelo seu trabalho, e ficam sabendo que os papéis da mãe não podem ser molhados com refrigerante, pois são importantes.

Ademais, as meninas se responsabilizam por escolher os livros na biblioteca da escola e levá-los para as suas mães lerem. Há um entendimento compartilhado em relação ao uso da biblioteca e dos livros. Eles não são somente retirados pelos alunos da escola lerem, mas também para as mães que demonstram um gosto pela leitura de livros. É interessante notar que as meninas Anabela e Amália conhecem as preferências de leitura das suas mães, pois procuram diretamente um gênero específico, o de humor.

Essa busca pelos livros também indicou que há uma relação distinta dos homens e das mulheres em relação ao letramento: as mulheres o utilizam de uma forma multifuncional e que se afasta, em certa medida, dos valores rurais. Já os homens estabelecem relações instrumentais e infraestruturais com a escrita, diretamente conectados aos afazeres do dia a dia e do ser agricultor.

Pergunta 2

Como a escrita circula na comunidade? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

Como apresentei no capítulo seis, na seções 6.1, 6.2, as crianças e seus familiares fazem uso do letramento de diferentes maneiras, as quais estão diretamente conectadas aos detalhes particulares da situação em que os eventos ocorrem; ou seja, são singulares e configurados conforme uma comunidade específica, localizada historicamente (SILVA, 2012). Observando as paisagens escritas na comunidade, percebi que a língua escrita é usada para fins relacionados à vida daquela comunidade e a propósitos específicos, como a placa confeccionada por um membro que, ao precisar do cuidado dos motoristas que por ali passam, faz uma solicitação para que tomem cuidado. Além disso, as paredes das bodegas e dos fornos de fumo são utilizadas como suporte para publicação de eventos e propagandas de produtos para venda ou para recordar sobre os cuidados que os agricultores devem ter com a plantação.

A parede desses locais é estrategicamente escolhida conforme os interlocutores e os propósitos: as instruções para a secagem e os cuidados que os agricultores precisam ter quando há muito orvalho no pé de fumo não estão coladas na geladeira das casas, nem nos quartos ou nos paióis, estão na porta do forno de fumo, pois é ali o local onde acontece a secagem e onde, necessariamente, todos os dias, os agricultores transitam em época de colheita.

Como fiz as visitas às famílias quando ainda não era época da colheita do fumo, não consegui acompanhar interações com esses textos escritos. Sendo assim, não há como afirmar se eles são realmente acessados pelos trabalhadores ou se eles ficam ali apenas por exigência da empresa fumageira, sendo sua presença apenas o cumprimento de uma ordem superior. Levanto essa hipótese porque os casos de intoxicação devido ao contato com a folha do fumo molhada é recorrente no município: seguidamente esses casos aparecem nos jornais que circulam na região.

Além disso, dentro do âmbito das comprovações, a ata da associação de mães de Linha Butiá é considerada extremamente importante para o grupo, configurando-se como a materialidade da história e da existência do clube de mães frente ao estado. Se ela não existe, o grupo não existe. Esse fato causa preocupação para as membras do clube, já que participar das atividades que reúnem os clubes do município depende dessa comprovação.

Ademais, o letramento também circula entre casa e escola com o objetivo de auxiliar e oferecer serviços aos moradores, como apresento na seção 6.3. O cadastramento dos terrenos feitos pela Emater, o acesso à internet e à pesquisa por alunos que já se formaram na escola, o oferecimento do serviço de Xerox revelam que as pessoas circulam nesse espaço, por meio da leitura e da escrita, não só quando têm algum vínculo com a escolarização, ressignificando a função que a instituição escola tem comumente na sociedade.

Pergunta 3

Na escola e na sala de aula, as crianças se envolvem em eventos em que o texto escrito é central para sua realização?

Como descrito no capítulo 4, as crianças se envolvem em diferentes eventos em que o texto escrito tem papel central para sua realização. Nesta dissertação, contudo, foram selecionados os eventos de letramento que revelaram um encontro entre comunidade, família e escola. Dessa forma, as interações com a língua escrita em outros momentos foi deixada para pesquisas futuras. Mesmo assim, para conseguir selecionar esses dados, analisei as atividades em que a escrita teve seu papel nas aulas observadas, as quais posso elencar, com

base em Mendes (2015), em: elaboração de relatório a partir de observação para registro do andamento dos projetos, realização de pesquisa a partir de observação, leitura em voz alta, leitura e interpretação principalmente de textos relacionados à *Vida no Campo*, negociações orais a partir de um texto escrito, escuta da história contada por Andrea, resposta às perguntas feitas por Andrea à contação, sugestões de atividades demandadas pelos alunos a partir da contação de histórias, ida à biblioteca, escolha dos livros na biblioteca, leitura silenciosa dos livros da biblioteca, contação de histórias feitas pelas crianças, comentários feitos a partir da contação de histórias dos colegas, elaboração de roteiros de brincadeiras, negociação oral sobre o que a pesquisa do projeto *Vida no Campo*, leitura das perguntas a serem realizadas para os pais, listagem de alimentos, desenhos a partir de observações, organização das letras para montar as placas a serem colocadas na horta, identificação dos canteiros e das árvores da horta, do pomar e das mudas plantadas nas nascentes, análise de pesquisas, elaboração de gráficos a partir da pesquisa, interpretação dos gráficos da pesquisa, atividades de alfabetização (separar sílabas, juntar sílabas, reorganizar palavras e letras), elaboração de convites diversos, resolução de contas com enunciados, anotação, acompanhamento e análise do crescimento das mudas plantadas no dia do reflorestamento, elaboração de roteiro para chegar até às nascentes, mapa da área e identificação de onde as mudas foram plantadas, escuta de orientação para plantar as mudas, relato reportado de histórias contadas nas aulas anteriores, elaboração de cartazes depois de debates sobre racismo.

Pergunta 4

Há eventos de letramento, dentro da escola que remetem a conhecimentos da comunidade? Se sim, quais eventos são esses? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

Como apresentei no capítulo cinco, os eventos de letramento que aconteciam nas aulas de projetos hibridizavam o letramento escolar e os conhecimentos dos linhabutientes, travando um interessante encontro entre a vida de fora e a vida de dentro da escola. Os eventos de letramentos que promoviam esse encontro se caracterizavam por:

1. Aproveitarem os problemas da comunidade: a Augusto Cândido, há quinze anos, trabalha com projetos e os elabora a partir da escuta atenta e sensível dos problemas que são emergentes na comunidade. A partir dessa percepção, os projetos propostos objetivam fazer da comunidade um espaço para pesquisa e, dos membros, participantes que possuem conhecimentos que projetam o andamento das propostas. Há um claro objetivo de intervir para melhorar, bem como ampliar o entendimento das

questões elencadas para além de Linha Butiá. Tanto o encontro entre comunidade e escola quanto as ações objetivadas pelos projetos acontecem, também, por meio do texto escrito. É importante ressaltar aqui, novamente, a importância de esses professores serem membros de Linha Butiá e estarem há anos lecionando na Augusto Cândido. Isso faz com que os docentes conheçam a configuração sócio-histórica e cada uma das famílias que fazem parte de Linha Butiá.

2. Valorizarem os conhecimentos dos membros da comunidade: a escola, por meio dos projetos propostos, principalmente dos dois que acompanhei de forma mais frequente, buscam os conhecimentos dos membros da comunidade bem como os temas que fazem parte do seu cotidiano e os trazem para dentro do universo escolar, transformando-os em objeto de investigação, de análise, de comparação, de leitura, de elaboração de mapas etc. A rotina escolar é feita com base naquilo que as crianças e seus familiares fazem fora dela. Além disso, são evidentes as ações que vão ao encontro de valorizar os conhecimentos e os fazeres ligados ao trabalho no campo que, baseado em um senso comum, são considerados inferiores por estarem associados a uma cultura que historicamente é categorizada como deficitária. Essa valorização e esse encontro acontece também por meio da língua escrita: a pesquisa que vai para casa e o projeto *Vida no Campo* só acontece se as famílias responderem as perguntas feitas pelos investigadores, as crianças.
3. Ampliarem o repertório de ser agricultor – cidadão do mundo – pesquisador: como analisado nas seções 5.4, 5.5 e 5.6, o letramento nessa escola está associado a um entendimento de quem são os alunos e de qual a constituição socioeconômica de suas famílias. A escola se alinha a orientações de letramento que se distanciam daquelas associadas somente ao passar de ano e à escolarização. A escola tem ciência de que está letrando filhos de agricultores que potencialmente exercerão essa profissão quando adultos. Dessa forma, se aprende a ler e a escrever para entender melhor sobre a vida, o trabalho no campo e a resolver problemas e agir no mundo a partir disso.

O texto escrito medeia interações localizadas nas aulas de projetos que extravasam a compreensão de letrar para ser agricultor; a orientação de letramento nessa escola está alinhada ao entendimento de que essas crianças são cidadãs capazes de transformar não somente a sua comunidade, mas, também, o mundo. Por meio do texto escrito e da análise das nascentes, dos produtos, dos impostos, do lixo, são feitas reflexões que estão associadas a problemáticas globais. Essas reflexões são atingidas também por meio da prática investigativa que projeta as crianças a observar o seu mundo, a analisar e a considerar a sua comunidade

um espaço para pesquisa.

Pergunta 5

A comunidade escolar se envolve com o texto escrito? Se sim, quais eventos são esses? Quem manuseia os textos? Quando? E quem participa dos eventos sociais em que isso acontece?

Como relatado e analisado na seção 5.1, a comunidade escolar se envolve com o texto escrito principalmente no sentido de estabelecer relações entre escola e casa, sendo que são as crianças as responsáveis por levar a escrita que convida para a escola. A função da escrita nesses casos serve para convidar a família para eventos festivos promovidos pela escola, como São João, Dia das Mães; para eventos formativos, como a oficina da Emater; e para eventos de culminância dos projetos, como a primeira feira orgânica. Esses convites, no entanto, não são os mesmos no sentido de formato: a configuração é adequada a cada um deles. Além de convidar, a escrita vai para casa para lembrar de combinações feitas oralmente, como a inversão de turnos de aula ou o cancelamento delas. No evento dos repelentes realizado pela Emater, a escrita medeia a formação por meio do folheto com as receitas que é manuseado tanto pelas crianças quanto pelos adultos presentes na formação.

Além disso, as crianças sabem que assinar um documento é algo extremamente importante. Noemi passa todos os dias nas salas, de manhã cedo, para perguntar quem irá almoçar na escola. Quem responde positivamente, tem de assinar seu nome em uma lista. Na hora do almoço, para confirmar que o almoço encomendado foi utilizado, as crianças devem dar uma segunda assinatura. Essa prática é vigiada pelas crianças que cobram das outras a assinatura e também avisam a pesquisadora, que é nova na prática, para assinar.

Ademais, é importante ainda ressaltar a importância da pasta de projetos que fica em cima da mesa da sala dos professores. Além de sua presença e organização serem representativos de quanto ela é valiosa para os docentes, já que são eles que a manuseiam, foi interessante perceber que ela é acessada quando surge uma necessidade de lembrar exatamente as tarefas propostas e como os alunos as realizaram. Diversas vezes, quando perguntava sobre o que havia acontecido em determinado dia em que não pude estar, Bruna ou Andrea recorriam à pasta, tanto para recordar quanto para me mostrar as tarefas que ali ficam organizadas em divisórias para cada um dos projetos. Essa escrita é fixa, ou seja, a pasta de projetos nunca saiu de cima da mesa ao longo dos nove meses de pesquisa.

7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, busquei relatar de modo sintetizado, a pesquisa de cunho etnográfico realizada ao longo de nove meses em uma comunidade da zona rural do estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de descrever as práticas de letramento de participantes de uma turma multisseriada – primeiro e terceiro ano – de uma escola rural. Também procurei relatar e descrever as práticas de letramento e as atividades letradas das famílias das seis crianças focais e dos membros da comunidade fora do contexto escolar.

Para levar a cabo a investigação, utilizei os conceitos advindos dos Novos Estudos sobre Letramentos: práticas de letramento e eventos de letramento como unidades de análise para os dados gerados. Além disso, os estudos de Silva (2012), Jung (2003) e Mendes (2015) foram essenciais para o entendimento do que estava acontecendo no aqui e no agora de cada uma das interações. A partir das análises dos dados, posso afirmar que a escrita permeia a vida dessas crianças e possui diferentes usos e funções. As orientações de letramento dentro da escola estão alinhadas a uma concepção de letramento que vai além do alcance do sucesso escolar nos sentido de passar de ano e projetam um encontro entre a vida fora da escola e a vida de dentro. Isso acontece de maneira tão evidente que, em alguns momentos, esse binarismo não faz sentido em se tratando da Augusto Cândido. Os eventos de letramento são caracterizados por aproveitarem os conhecimentos da comunidade e por torná-los tema e objeto de pesquisa, ampliando o entendimento das crianças sobre as suas vidas dentro da comunidade e no mundo.

Destaca-se que a concepção filosófica da escola pensa em formar cidadãos do mundo, capazes de intervir e agir a partir dos problemas que enfrentam em seu cotidiano. Ou seja, a escola não forma agricultores apenas, ela entende a configuração sócio-histórica desses sujeitos, mas não delimita seu futuro formando técnicos em agricultura. A ampliação dos espaços de atuação para além da comunidade é clara ao se olhar de forma atenta para os dados. Os eventos de letramento, então, revelam a consolidação de um ciclo escola-comunidade-escola-comunidade que projeta a formação de agricultores, de cidadãos do mundo e de pesquisadores.

Em suas casas, as crianças participam de diferentes práticas de letramento, muitas delas relacionadas ao trabalho no campo e ao mundo adulto, como o caderninho de Amália, o produto fiado, a compra e a venda de objetos etc. Além disso, há uma evidente diferença na relação entre letramento e gênero: as mulheres usam o letramento de forma multifuncional, sustentando seu lazer e a associatividade por meio da escrita; os homens circulam em práticas

letradas instrumentais e infraestruturais conectadas diretamente à identidade social de ser agricultor.

Ao terminar este estudo, saliento mais uma vez que não pude olhar para parte dos dados gerados e que a decisão de realizar um recorte na pesquisa me deixou muitas vezes em dúvida sobre as interpretações que estavam sendo lançadas e as asserções que estavam sendo construídas. Como já mencionado, há muito a ser amadurecido, repensado e aprofundado. Contudo, mesmo com lacunas inerentes a uma dissertação de mestrado constituída por um trabalho de campo de nove meses, acredito que as considerações traçadas podem contribuir para as discussões sobre letramento de populações que vivem na zona rural e que, ao mostrar as diferentes orientações de letramento e o aproveitamento da vida de fora da escola que a Augusto Cândido utiliza a partir de sua concepção pedagógica, seja projetada a importância de a instituição escola reconhecer os conhecimentos, os letramentos e as experiências que essas crianças trazem para a escola, criando, dessa forma, um espaço social mais significativo para quem dela participa.

Dessa forma, acredito que a contribuição mais evidente deste estudo está centrada em destacar o trabalho pedagógico diferenciado que a Augusto Cândido realiza no sentido de atender as necessidades locais e de ampliar os espaços de atuação das crianças e dos membros da comunidade para além dos contextos sociais nos quais já sabem circular. A Augusto oferece um modelo de letramento voltado à realidade rural da comunidade, contribuindo significativamente para a construção de uma vida mais digna neste lugar. Esse modelo de letramento é posto em prática por meio das propostas dos projetos, elaborados a partir da escuta constante dos problemas e necessidades da comunidade de Linha Butiá.

Outra contribuição evidente é a descrição das variadas e diversas práticas de letramentos nas quais crianças e adultos circulam nesta comunidade rural. O relato dessas práticas vai de encontro a uma visão deficitária lançada historicamente à cultura de quem vive na roça. Nesse sentido, saliento a importância da luta por uma educação no campo e pesquisas levadas a cabo por pessoas, como diz Rodrigo, “de dentro”. A representatividade de quem vive e participa de grupos sociais que pertencem a uma minoria é algo a ser buscado, legitimado e valorizado. A partir dessa luta e dessas vozes se abre a possibilidade de construção de uma escola que contemple as minorias e que reconheça a diversidade, a complexidade da vida e o comportamento humano desses grupos.

Ressalto que a minha voz nesse relato de pesquisa advém de alguém que ainda não vê seu grupo social sendo tematizado em discussões acadêmicas na área de Linguística Aplicada, tão pouco em todo o curso de Letras, em se tratando de currículo. Como mencionado no

capítulo introdutório, quando se decide não discutir um tema, opta-se por deixá-lo de fora, privilegiando outro que interessa mais ou que pertence a uma maioria, o que não deixa de ser também o senso comum.

Com esta dissertação, pretendo afirmar a necessidade de pensarmos, estudarmos e analisarmos como acontece a educação das populações campestres, como essas crianças e familiares circulam por diferentes práticas de letramento e qual é ou deve ser a função de uma escola do campo. Essas ações são importantes, pois permitem que a academia conheça, valorize e passe a considerar tema a educação nesse contexto, que tantas vezes é visto como deficitário, mas que pode, como descrito nestas páginas, ser um possível modelo de escola que se propõe sensível e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. 2009, 298 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- AMES, P. *Para ser iguais, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins, 2003.
- BALOILOI, O. *Everyday literacy practices in remote rural communities in PNG: a case study of Fergusson Island*. 308 f. 2014. Dissertation (Master of Education) - Faculty of Education, Department of Education, Monash University, Melbourne, 2014.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 1998. p. 109-139.
- BATTISTI, J. Descrição e análise das ofertas de ensino de língua portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013, 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95011>>. Acesso em 9 out. 2015.
- BIBER, D. *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: University Press, 1998.
- BLOMMAERT, J. *Grassroots Literacy: writing, identity and voice in Central Africa*. London: Routledge, 2008.
- BORTOLINI, L. S. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. 2009, 203f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: Inep/MEC, 2006.
- BRASIL. *QeEdu*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>>. Acesso em 9 out. 2015.

BUNZEN, C. Apresentação. In: BUNZEN, C. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASTANHEIRA, M. L. *Entrada na escola, saída da escrita*. 1991. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CHESBRO, M. More than just farmers: rural agrarian university students' sense of community. *Current issues in education*, Phoenix, v. 16, n. 3, p. 1-11, Dec. 2013.

CONCEIÇÃO, J. V.; ALEXANDRINI, C.; NEVES, C.S. O que se ensina quando não se ensina. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, ano 19, n. 189, p. 8, nov. 2015. Disponível em: <http://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_186_-_novembro_de_2015>. Acesso em: 21 dez. 2015.

CONNELL, R. W. *Gender and power*. Cambridge: Polity Press, 1987.

CONNEL, R. W. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press, 1995a.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 185- 206, 1995b.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DU PLESSIS, M. L. *A literacy intervention with teachers: exploring reading culture in a rural secondary school*. 210 f. Dissertation (Faculty of Education) - Department of Educational Psychology, University of Pretoria, Pretoria, 2012.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Communities of practice: where language, gender, and power all live. In: COATES, J. (Org.). *Language and gender: a reader*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998. p. 484-494.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre La enseñanza. In: WITTRICK, M. (Org.). *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

FRITZEN, P. M. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. *DELTA: Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 27, n. 1 p. 63 -76, 2011.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEHRKE, M. *Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST*. 2010, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GOODY, J., WATT, I. The Consequences of Literacy. In: GOODY, J. (Ed.). *Literacy in traditional societies*. New York: Cambridge University Press, 1968. p. 234-270.

GOOGLE. *Google maps*. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/16mfRZ>>. Acesso em: 9 out. 2015.

HAMMERSLEY M.; ATKINSON P. *Etnografía: métodos de investigación*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 1994.

HEATH, S. B. *Way with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, Cambridge, v. 11, p. 49–76, 1982.

HEATH, S. B. *Words at work and play: three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

HENRIQUES, R. et al (Org.) *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad; 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2015.

HILDYARD, A.; OLSON, D. *Literacy and the specialization of language*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978. p. 205-253.

JESUS, S. M. S. A. de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 50-59.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

JUNG, N. M. *A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

KIRSCH, I. S.; JUNGEBLUT, A. *Literacy: profiles of America's young adults, final report of the National Assessment for Educational Progress*. Princeton: Educational Testing Service, 1986.

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

KLEIMAN, B. A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p375/18442>>. Acesso em: 6 out. 2015.

KLEIMAN, B. A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signos*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf>. Acesso em: 9 out. 2015.

LAGO, Antônio e José Augusto Pádua. *O que é ecologia*. São Paulo, Brasiliense, 1994

LENHARD, J. B. *Boqueirão do Leão: seu povo e sua cultura*. Boqueirão do Leão: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998.

LILIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, T. *Student writing, access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001.

LIMA, A. F. C. *O engajamento intelectual de alunos em aulas de matemática que instigam a relação entre o relacionamento matemático trazido do contexto rural e o mobilizado no contexto escolar*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MCCARTY, T. *Language, literacy, and power in schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MENDES, J. A. *Escrita dentro e fora da escola: experiências de crianças em uma comunidade rural*. 2015, 240 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.

OLSON, D. *From utterance to text: the bias of language in speech and writing*. Cambridge: Harvard Education Review, 1977.

ONG, W. J. *Orality and literacy: the technologizing of the world*. London: Methuen, 1982.

PICCOLI, L; CAMINI, P. *Práticas pedagógicas em alfabetização, espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: HATCH, J.; WISNIEWSKI, R. (Ed.). *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 1995. p. 5-24.

RODRIGUES, A. D. Tarefas de Linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.1, n. 1, p.4-15, jul. 1966.

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS. 4., Tubarão, ago. 2007. *Anais...* Tubarão: [s.n.], 2007. p. 1761-1.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SCHLLATER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. v. 1, p. 127-172.

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

SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, B. C. *É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre*. 2012, 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, H. *Travestis: entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SITO, L. *Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul*. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. *Revista brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

STREET, B.V. (2001) *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿: cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Michoacán, v. 30, n. 2, p. 41-69, 2008. Disponível em: <<http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>>. Acesso em 9 out. 2015.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to *literacy* in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. V.; CASTANHEITA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE; VAL; BREGUNCI (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014.

TERZI, S. B. *A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes: UNICAMP, 1995.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso*. Campinas: Pontes, 1998.

VASCONCELOS, V. C. O. *Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar*. 2013. 248 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANEXO A – Parlenda

PARLENDAS

1. OS ALUNOS FORAM À CAMPO ,
2. JÁ SABIAM O QUE OLHAR.
3. OBSERVARAM AS FONTES E ÁGUA,
4. PARA VER ONDE ELA ESTÁ.
5. SE ESTÁ SUJA OU SE ESTÁ LIMPA,
6. É O QUE VAMOS ANALISAR.
7. DEPOIS DECIDIREMOS,
8. COMO VAMOS ORIENTAR.
9. LOGO FALAMOS DO LIXO,
10. QUE NA ÁGUA NÃO PODEMOS
JOGAR.
11. E AS ÁRVORES QUE AS RODEIAM,
12. NÃO PODEMOS DERRUBAR.
13. FALAMOS AOS PROPRIETÁRIOS,
14. PRECISAMOS NOS CONSCIENTIZAR!
15. PARA ENTÃO PODER DIZER,
16. ESSE MUNDO QUEREMOS MUDAR!
17. COM O MEIO AMBIENTE BEM
CUIDADO,
18. E MUITA ÁGUA PARA TOMAR.

ANEXO B – Termo de consentimento dos responsáveis legais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 Agências e orientações de letramento em uma comunidade rural
 do interior do estado do Rio Grande do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis legais,

Através deste termo, solicitamos a autorização da participação do seu filho ou dependente legal no projeto de pesquisa Agências e orientações de letramento em uma comunidade rural do interior do estado do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Doutora Luciene Juliano Simões, que tem como objetivo investigar como crianças de uma comunidade rural se relacionam com a escrita dentro e fora da escola. Para tanto, a participação nesta pesquisa envolverá: observações, acompanhamento de atividades rotineiras, na sua casa e na escola da comunidade, bem como em outros lugares onde a escrita se torne central para a realização de interações; realização de entrevistas semiestruturadas (que são conversas sobre assuntos importantes para a pesquisa, como ouvir histórias contadas por um membro da família, e sobre fatos que o entrevistado considerar importantes contar para o pesquisador); gravação em áudio ou em vídeo de algumas das atividades realizadas e que envolvam a escrita.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de identidade, seu filho ou dependente legal será identificado nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimo, e as suas imagens serão tratadas para que o seu rosto não possa ser reconhecido. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Eu, _____, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo participação do meu filho ou dependente legal, _____, neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, dos objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse. Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e meu filho ou dependente legal deixar de participar do estudo, sem justificativa, sem que isso nos traga prejuízo;
- da garantia de que meu filho ou dependente legal não será identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Luciene Juliano Simões

Telefone: (51)92436876

E-mail: luciene.simo3@gmail.com

Endereço para correspondência:

Instituto de Letras - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Avenida Bento Gonçalves 9500

Bairro Agronomia

Porto Alegre, RS, CEP, 91540-000

Porto Alegre ____/____/____

Atenciosamente,

Luciene Juliano Simões PhD (PPG-
LETRAS/UFRGS, CNPq)

Juliana Battisti (PPG-LETRAS/UFRGS)

Pai/mãe ou representante legal: _____

ANEXO C – Termo de assentimento das crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Agências e orientações de letramento em uma comunidade rural do interior do estado do Rio Grande do Sul



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

you are being invited to participate in the research *Agências e orientações de letramento em uma comunidade rural do interior do estado do Rio Grande do Sul*, coordinated by professor Doutora Luciene Juliano Simões. In this research we intend to investigate how children in a rural community relate to writing inside and outside the school. For this, it will be necessary to observe some routine activities in your home and in your school, and also in other places where writing is important for some activity to occur. These observations will be recorded in a notebook, on video, in audio or be recorded by means of photos. It is also necessary to have conversations about the topic of the research (what types of text you read, in what places you have contact with the written text) and about other facts that you find important to report to the researcher.

You will be identified in the transcripts and reports of the research only by pseudonym, which is a false name, a name that is not yours, and your images will be treated, we will make a blurred effect, so that your face cannot be recognized. We guarantee the answer to any question or clarification to any doubt regarding the procedures, risks, benefits and other issues related to the research; we guarantee your freedom to withdraw your consent, at any time, and to stop participating in the study, without justification, without this causing you any harm; we guarantee that you will not be identified when the results are published and that the information obtained will be used only for scientific purposes related to the present research project.

I, _____ understand that I can say yes and participate in this research, but that, at any time, I can say no and stop, that no one will be angry, disappointed or sad with me. The researcher cleared my doubts and talked with my legal representatives about my participation in the research. I received a copy of this document, I read and I agree to participate in the research.

If you feel uncomfortable, uncomfortable, or have doubts about the research, you can contact:

Prof. Luciene Juliano Simões

Telephone: (51)92436876

E-mail: luciene.simo3@gmail.com

Address for correspondence:

Instituto de Letras - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Avenida Bento Gonçalves, 9500 Bairro Agronomia

Porto Alegre RS

91540-000

Porto Alegre ____/____/____

Respectfully,

Luciene Juliano Simões PhD (PPG-LETRAS/UFRGS, CNPq) Participante: _____

Juliana Battisti (PPG-LETRAS/UFRGS)

ANEXO D – Termo de consentimento dos adultos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 Agências e orientações de letramento em uma comunidade rural do
 interior do estado do Rio Grande do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Através deste termo, solicitamos a sua participação no projeto de pesquisa Agências e orientações de letramento em uma comunidade rural do interior do estado do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Doutora Luciene Juliano Simões, que tem como objetivo investigar como crianças de uma comunidade rural se relacionam com a escrita dentro e fora da escola. Para tanto, a participação nesta pesquisa envolverá: observações, acompanhamento de atividades rotineiras, na sua casa e na escola da comunidade, bem como em outros lugares onde a escrita se torne central para a realização de interações; realização de entrevistas semiestruturadas (que são conversas sobre assuntos importantes para a pesquisa, como contar histórias para as crianças da família, e sobre fatos que você considerar importantes contar para o pesquisador); gravação em áudio ou em vídeo de algumas das atividades que você realiza e que envolvem a escrita.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, você será identificado nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimo, e as suas imagens serão tratadas para que o seu rosto não possa ser reconhecido. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Eu, _____, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, dos objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse. Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem justificativa, sem que isso me traga prejuízo;
- da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Luciene Juliano Simões

Telefone: (51)92436876

E-mail: luciene.simo3@gmail.com

Endereço para correspondência:

Instituto de Letras - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
 Avenida Bento Gonçalves 9500
 Bairro Agronomia
 Porto Alegre, RS, CEP, 91540-000
 Porto Alegre ____/____/____

Atenciosamente,

 Luciene Juliano Simões PhD (PPG-LETRAS/UFRGS,
 CNPq)

 Participante: _____

 Juliana Battisti (PPG-LETRAS/UFRGS)